



NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER

NOU 1995:9

Identitet og dialog

*Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og
religionsundervisning*

**Utredning fra et utvalg oppnevnt av
Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
i august 1994.**

Avgitt 3. mai 1995.

STATENS FORVALTNINGSTJENESTE
STATENS TRYKNING

OSLO 1995

Til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Det utvalg som ble nedsatt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i august 1994 for å vurdere innhold i og organisering av fagene kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning, avgir med dette sin enstemmige innstilling.

Oslo, 3. mai 1995

Erling Pettersen leder

Inge Eidsvåg

Even Fougner

Gunhild Hagesæther

Trond Herland

Otto Krogseth

Long Litt Woon

Ola Moe

Ingeborg Tveter Thoresen

Kristin Gunleiksrud

KAPITTEL 1

Innledning**1.1 UTVALGETS ARBEID**

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet nedsatte i august 1994 et utvalg for å se nærmere på kristendoms-, livssyns- og religionsfagene i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning. Utvalget fikk følgende mandat:

Utvalget skal, med utgangspunkt i grunnskolens formålsparagraf og generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring

- vurdere opplæringen i kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning
- legge særlig vekt på sammenheng og progresjon i utdanningsløpet
- gi en oversikt over den historiske utviklingen innen kristendomskunnskap, livssynskunnskap og annen religionsundervisning og i religionsfaget
- vurdere endringer i samfunnsutviklingen, demografi, religiøs tilknytning etc. og mulige konsekvenser for undervisningen
- vurdere dagens innhold i fagene (kan gjelde både kristendomskunnskap, livssynskunnskap, religion, samfunnsfag/o-fag og norsk som alle inneholder lærestoff knyttet til religion og livssyn)
- fremme forslag til hvordan opplæringen kan
- -gi alle barn og unge innsikt i og forståelse for kristen tro og tradisjon og kulturarv
- -gi innsikt i og forståelse for andre religioner og livssyn, og øke ferdighetene i dialog mellom livssyn
- legge særlig vekt på hvordan lærestoffet kan levendegjøres og fenge på ulike alderstrinn
- vurdere og analysere viktige sider ved innhold i og organisering av fagene - som en form for tilstandsbeskrivelse
- vurdere hvordan undervisningen i fagene kan utvikles og forbedres
- peke på muligheter knyttet til metoder, læremidler etc.
- gi innspill til premisser for utforming av læreplaner i fagene
- gruppen skal vurdere sider ved og ulike argumenter for en fremtidig organisering av fagene, men uten å ta stilling til en bestemt fagstruktur

Utvalget har hatt følgende sammensetning:

Erling Pettersen, Institutt for Kristen Oppseding, leder
Otto Krogseth, Institutt for kulturstudier, Universitetet i Oslo
Gunhild Hagesæther, Norsk lærerakademi, Bergen
Trond Herland, Bjølsen skole
Even Fougner, Borg bispedømme
Ingeborg Tveter Thoresen, Høgskolen i Vestfold
Inge Eidsvåg, Nansenskolen, Norsk Humanistisk Akademi
Long Litt Woon, Kommunal- og arbeidsdepartementet
Ola Moe, Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag

Et viktig prinsipp ved nedsettelsen av utvalget var at det skulle bestå av personer som hadde ulike syn på fagene, deres innhold og organisering. Hensikten var å la

meninger møtes, brytes og utvikles, uten å være bundet av organisasjoners og institusjoners syn. Ingen av utvalgets medlemmer representerer derfor den institusjon de arbeider ved. De står fritt i forhold til eventuelle oppfatninger de selv eller institusjonen har markert i andre anledninger.

Kari Vogt, Institutt for kulturstudier, Universitetet i Oslo, var i utgangspunktet også oppnevnt som medlem av utvalget, men måtte på grunn av reiser og stort arbeidspress trekke seg fra utvalget.

Utvalget har arbeidet under knappe tidsfrister og stort tidspress. Utvalget har hatt 10 møter over hele dager, hvorav ett dobbeltmøte over to dager. Medlemmer av utvalget har hatt to møter med andre organisasjoner; Islamsk Råd og Human-Etisk Forbund. Utvalget har nær kontakt med læreplangruppen for kristendomskunnskap og livssynskunnskap i grunnskolen. Utvalgets leder var også med i læreplangruppen. Det ble avholdt et fellesmøte mellom utvalget og læreplangruppen. I tillegg har læreplangruppens leder, professor Tarald Rasmussen, deltatt på to av utvalgets møter.

Utvalgets medlemmer har bidratt med notater og andre skriftlige innspill underveis i arbeidet.

1.2 ANBEFALINGER

Grunnskolen

Utvalget anbefaler at det utformes et åpent og inkluderende kristendomsfag, som i utgangspunktet kan være felles for alle elevene. Faget skal i tillegg til stoff fra kristendomskunnskap, inneholde lærestoff om andre religioner, som i dag tas opp i fagplanene o-fag og samfunnsfag, og vektlegge filosofi og etikk sterkere på ungdomstrinnet. Det vil derfor være nødvendig med en utvidelse av timetallet.

Det utvidede kristendomsfaget skal ha sin basis i den evangelisk-lutherske læren, i og med at det er i denne formen elevene møter kristendommen i dagens norske samfunn. Utvalget erkjenner at undervisningen i deler av lærestoffet kan oppleves som problematisk for noen elever og deres foresatte. Det må derfor være mulig for enkelte foreldre som ikke er medlemmer i Den norske kirke, å reservere seg mot at deres barn deltar i timer der slike emner eller aktiviteter tas opp.

For å realisere dette anbefaler utvalget:

- at det utformes et utvidet kristendomsfag, slik det er beskrevet i denne innstillingen, som i utgangspunktet er felles for alle elevene i grunnskolen. Barn av foreldre som ikke er medlem av Den norske kirke, kan fritas fra deler av undervisningen dersom foreldrene krever det. Dette medfører at det ikke utformes alternative planer i offentlig regi. Ved revisjon av læreplanene blir det ikke behov for offentlige læreplaner i alternative fag, som for eksempel tilsvarende kapittel 19 Livssynskunnskap i M-87.
- at et utvidet kristendomsfag også inneholder lærestoff om ikke-kristne religioner på mellomtrinnet, og at filosofi og etikk bygges ut på ungdomstrinnet for å styrke fagets holdningsdannende dimensjon. Dersom faget slik utvides med komponenter fra andre fag, forutsetter utvalget at timetallet økes på gjeldende trinn.
- at kristendomsfaget skal inneholde stoff som det er vesentlig at alle elevene får kjennskap til. Forholdene må derfor legges til rette slik at alle elever bør kunne delta.
- at undervisningen på småskoletrinnet organiseres slik at behovet for fritak blir minst mulig aktualisert.
- at begrepet *konfesjonell forankring* brukes ut fra en pedagogisk forståelse, som er inngående beskrevet i innstillingen.

- at det - med utgangspunkt i *dagens praktisering av lovverket* - knyttes betingelser ikke bare til å få fritak fra obligatorisk undervisning, men også til hva elevene skal lære selv om de er fritatt for hele eller deler av faget.
- at læreplanene i alle grunnskolens fag, men særlig i det utvidede kristendomsfaget som utvalget foreslår, i større grad bør gjenspeile at det norske samfunnet også har mange elever med en ikke-kristen kulturbakgrunn. Alle elever må få kunnskap om egen og andres religiøse og livssynsmessige tilhørighet.
- at det ikke bør være noen forutsetning at man er fritatt fra obligatorisk kristendomsundervisning for å delta i undervisning i regi av eget trossamfunn med offentlig støtte. Den opplæring som skjer i regi av trossamfunnene, er trossamfunnenes egen sak. Dette kan ikke erstatte undervisningen i skolens regi. Utvalget anbefaler som en naturlig konsekvens av dette at det ikke utformes noe kapittel om annen religions- og livssynsundervisning, tilsvarende kapittel 37 i M-87, i den nye læreplanen for grunnskolen.
- at lærere som underviser i en skole med kristen formålsparagraf, som gjelder for alle skolens fag, ikke bør kunne be seg fritatt fra å undervise i kristendoms-kunnskap. Utvalget anbefaler derfor at grunnskolelovens § 18 nr. 3, andre avsnitt, oppheves.

Videregående opplæring

Utvalget anbefaler at faget religion fortsatt skal være et allment orienteringsfag i videregående opplæring, studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, på studieretning for idrettsfag og studieretning for musikk, dans og drama. Faget bør være et felles fag for alle elevene, og bestemmelsen om mulighet for fritak fra faget anbefales opphevet. Utvalget mener at religion bør komme inn på alle studieretninger. På de yrkesfaglige studieretningene bør dette lærestoffet tilpasses den enkelte studieretnings egenart. Konkret fremmes det forslag om et religionsfag på studieretning for helse- og sosialfag.

For å realisere dette anbefaler utvalget:

- at religion i videregående opplæring fortsatt bør være et allment orienteringsfag. Faget bør inneholde kunnskapsstoff fra kristendoms-kunnskap, religionsvitenskap, filosofi og etikk. Som del av den akademiske tradisjon må faget bidra til en kritisk holdning i møte med et mangfold av religiøse, filosofiske og livssynsmessige strømninger. Det er viktig at faget blir et sted for dialog, med religion og etikk som sentrale felt.
- at fritaksbestemmelsen for faget religion i videregående opplæring fjernes.
- at alle studieretninger etterhvert får en obligatorisk religionsundervisning. Omfanget av denne undervisning må tilpasses de mulighetene de enkelte studieretningene har, praktisk og timeplanteknisk.
- at det for helse- og sosialfag utarbeides læreplaner for et religionsfag tilpasset nettopp denne studieretningen. Vekten bør legges på de trekk ved ulike livssyn som har klareste konsekvenser for synet på liv, helse og menneskelige relasjoner.

Lærerutdanning

Utvalget mener at et utvidet kristendomsfag i grunnskolen, religionsfaget og innføring i religion og etikk for nye elevgrupper i den videregående opplæring, forutsetter en styrking av lærernes kompetanse. For allmennlærerutdanningen anbefaler utvalget at muligheten for fritak fra kristendoms-kunnskap med livssynsorientering oppheves. I den praktisk-pedagogiske utdanningen for lærere med fagutdanning fra

universitet og høyskole eller yrkesfaglig utdanning, anbefaler utvalget at det legges vekt på stoff som er relevant i forbindelse med fornyelsen av dette fagfeltet.

Utvalget anbefaler også at det satses på videre- og etterutdanning i kristendoms-kunnskap og religion, og fremhever betydningen av å planlegge og gjennomføre slik utdanning ut fra skolenes behov.

For å realisere dette anbefaler utvalget:

- at muligheten for å få fritak fra kristendoms-kunnskap med livssynsorientering i allmennlærerutdanningen oppheves.
- at innholdet i læreplanen for kristendoms-kunnskap med livssynsorientering revideres med utgangspunkt i de nye læreplanene for grunnskolen som utarbeides i forbindelse med reformen i grunnskolen (Gr 97)
- at departementet, med utgangspunkt i det utilfredsstillende utdanningsnivået innen fagområdet, iverksetter tiltak for å styrke kompetansen for lærere i kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap i grunnskolen. Utvalget ser videre fem vekttall som en snever ramme for utdanningen i kristendoms-kunnskap med livssynsorientering. For å gi fagfeltet i grunnskolen en reell mulighet for faglig fornyelse, anbefaler utvalget at en prøver å finne en løsning som gjør det mulig å styrke faget i allmennlærerutdanningen
- at flere insitusjoner styrer sine ressurser i retning av et utvidet tilbud i fagfeltet, og at flere studenter motiveres til faglig fordypning, slik at de kan få henholdsvis en 10-vektalls eller 20-vektalls utdanning i faget.
- at det utarbeides en samling av sentralt lærestoff knyttet til kristendommen, andre religioner, livssyn og grunnleggende etiske, filosofiske og verdimeslige spørsmål. Det forventes at studenter som i sin tidligere opplæring har hatt fritak fra fagfeltet eller av andre grunner ikke kjenner dette stoffet, setter seg inn i det.
- at de utdanningsinstitusjonene som gir utdanning med henblikk på undervisning i kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religion, anmodes om å innarbeide stoff som står sentralt i fagene i henholdsvis grunnskole og videregående opplæring i sine studieplaner.
- at den praktisk-pedagogiske utdanning for kandidater med fagene kristendoms-kunnskap, religionsvitenskap og teologi, gir en fagdidaktisk innføring i både kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religion. Utvalget anbefaler videre at fagdidaktikken styrkes på følgende felter:
 - bruk av fortelling og kunst i undervisningen
 - tilrettelegging og ledelse av undervisningsopplegg der en gir elevene mulighet til dialog om emner som engasjerer dem.
- at fagdidaktikk for etikk tas inn som et obligatorisk hovedemne i den praktisk-pedagogiske utdanning for yrkesfagene.
- at departementet ber Statens lærerkurs og andre som organiserer, gjennomfører og finansierer etterutdanning, om at tilbudene metodisk og innholdsmessig skal knyttes direkte an til de læreplaner for fagene som utarbeides i forbindelse med skolereformene.
- at den enkelte skole og kommune og fylkeskommune i større grad legger til rette for etter- og videreutdanning, basert på skolens behov og hvilke fag en mangler kompetanse i,
- at myndighetene og høyskolene tar hensyn til fagenes situasjon angående lærer-kompetanse, og at tilbudene derfor styrkes innen dette fagområdet,
- at myndighetene avsetter midler til FoU-arbeid innen dette fagområdet, samtidig som midler må prioriteres til styrking av kompetansen både regionalt og lokalt.

KAPITTEL 2

Utfordringen

Opplæring har en rekke tilsynelatende motstridende formål:

- å bibringe vår kulturs moralske fellesgods, dens omtanke for andre - og gi evne til å stikke sin egen kurs.
- å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv - og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn.
- å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag - og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster . . .

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del, s. 38 og 39

Skolefagene kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion skal virke både identitetsformende og dialogfremmende. De gir mulighet for forankring i fellesskap og tradisjoner og utvikling av individuell selvstendighet og selvkritikk.

Utvalget har i sitt arbeide lagt størst vekt på situasjonen i grunnskolen. Ingen fag er gjenstand for mer oppmerksomhet og flere kryssende interesser enn kristendomsfaget. Mange er meningsberettiget, og konfliktpotensialet er stort. Ofte virker symbol-ord som tennmekanismer for ladninger som sprenger egne skyttergraver enda dypere. Utvalget ønsker å bygge broer mellom motsetninger. Med ståsted i norsk virkelighet har utvalget ønsket å tegne konturene av et fag som er slik at alle kan delta, samtidig som enhetsskolen bevares.

Utvalget har arbeidet med dette som utgangspunkt:

- Alle elever skal få kjennskap til visse sider ved vårt samfunns tro og tradisjoner.
- Det er visse grunnleggende etiske og moralske spørsmål alle elever må møte i opplæringen.
- Tro og livssyn er noe av det viktigste i et menneskes tanke- og følelsesliv. De former dybdestrukturer i menneskets bevissthet, levendegjør verdier, tydeliggjør normer og skaper mening i tilværelsen.
- Tro og livssyn er grunnleggende når eleven skal forme sin identitet. Eleven trenger røtter og et livssynsmessig fellesskap.
- Tro og livssyn er så sentrale innslag i samfunnets kultur at den som ikke kjenner disse områdene vil få problemer med å skjønne og identifisere seg med fellesskapet.
- Kunnskap om egen kultur er en forutsetning for åpenhet, toleranse og dialog.

2.1 DILEMMAER

- Grunnskolen er basert på prinsippet om enhetsskole, som blant annet betyr at alle elevene skal få likeverdig tilbud - samtidig som foreldreretten medfører at elever kan fritas fra deler av undervisningen.
- Det norske samfunnet opplever en økende grad av pluralisering. Samtidig innebærer det forhold at ca. 95% av elevene deltar i kristendomsundervisningen, en stor grad av homogenitet og enhet.
- Grunnskolen har en kristen formålsparagraf. Likevel kan enkelte elever gå

gjennom grunnskolen uten å delta i kristendomsundervisningen, hvor hoveddelen av opplæringen om kristendommen blir gitt.

- Kristendomsfaget er det mest naturlige obligatoriske sted å ta opp viktige etiske og moralske spørsmål. Samtidig er mange elever tatt ut av klassen i dette faget.
- Det er, med dagens praktisering av grunnskoleloven, knyttet kriterier til å få fritak. Det er likevel ikke knyttet betingelser til hva elevene skal lære eller gjøre når de har fått fritak.
- Elever som er fritatt fra kristendoms-kunnskap og som ikke benytter seg av noe alternativt tilbud, vil heller ikke være til stede i undervisning om helt sentrale sider ved vår kultur og vårt samfunnsliv, etikk og verdier.
- Generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring legger stor vekt på den kristne tro og tradisjon, likevel er det flere studieretninger i videregående opplæring som ikke gir undervisning om religion.
- Det er også et dilemma at mange lærere og instruktører i yrkesfagene ikke har noen formell kompetanse på området.

I grunnskolen er 5-6% av elevene fritatt fra kristendoms-kunnskap. Disse elevene benytter seg av kommunale tilbud (som livssynskunnskap), tilbud i regi av eget trossamfunn (som koranskole) eller de benytter seg ikke av noe undervisningstilbud i det hele tatt. En slik oppdeling av elevene kan lett komme til å formidle *indirekte og uønskede* budskap:

- Når det handler om religioner og livssyn, er det naturlig at mennesker splittes opp i adskilte grupper.
- Religion og livssyn omfatter så farlige, ømfintlige og vanskelige tema at elevene ikke kan være samlet.
- Til forskjell fra andre fag, er dette fag der elevene fortrinnsvis skal lære om sin egen tro og livssyn og egne tradisjoner - ikke andres.

I løpet av den siste tiden har forholdet til nykommerne i landet vårt endret seg. Konflikter har tilspisset seg, fokus er rettet mot grupper av innvandrere - ikke minst innvandrerungdom. I media er forholdet mellom innvandrere og nordmenn og forholdene for ulike grupper innvandrere stadig oftere blitt tema. Samtidig arbeides det mer aktivt for å finne tilbud og løsninger for ulike grupper innvandrerungdom. Flere og flere innses behovet for dialog mellom innvandrere og nordmenn, og mellom grupper av innvandrere. Ikke minst voldstendenser og mobbing blant barn og unge stiller økede krav til dialog og møteplasser. Dette medfører nye og forsterkede utfordringer til skolen i sin alminnelighet og til fagfeltet kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religion i særdeleshet.

Utvalget har hatt som oppgave å se hvordan de ulike utfordringer og problemer knyttet til fagene kan løses på en best mulig måte for flest mulig elever, skole, foreldre og samfunn. Utvalget har dessuten sett som en utfordring å skissere hvordan disse fagene kan utvikle sine muligheter. Utvalget ser at fagene har grunnlag for å bli skolens viktigste og mest spennende fag, i det de stiller, anskueliggjør og levede-gjør livets store spørsmål og gir hjelp til å modnes når det gjelder egen livs- og virkelighetsfortolkning.

KAPITTEL 3

«En dyp strøm i vår historie»

Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie - en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst. Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del, s.7

3.1 DE FØRSTE 150 ÅR; KIRKESKOLENS TID (1739-1889)

Kristendomskunnskap var hovedfaget i allmueskolen fra opprettelsen i 1739. Alle barn skulle få undervisning i kristendomskunnskap. Denne dannet så grunnlaget for prestens konfirmantundervisning og konfirmasjonen, som ble lovbestemt tre år før allmueskolens opprettelse. Både allmueskolen og konfirmasjonen hadde røtter i en solid evangelisk undervisningstradisjon. Den første kirkelov for Den norske kirke som luthersk kirke, kirkeordinansene av 1537 og 1539, krever «*Børnelærdommen at være i alle Huse, at ogsaa Bønderbørn maa nu herefter vide det, som ei alene Bønder, men ogsaa ædle Mænd, ja vel Konger og Fyrster have ikke selv hidtildags vidst*». «Børnelærdommen» var Luthers lille katekisme, og denne var det sentrale innhold i kristendomsopplæringen frem til Pontoppidans katekismeforklaring «*Sandhed til Gudfrygtighed*» med de berømmelige 759 spørsmål ble autorisert av kong Kristian VI i 1737.

Det som trolig i realiteten var den første lærebok - og indirekte den første læreplan i norsk skole - var Erik Pontoppidans *Sannhet til gudfryktighed - En enfoldig, kortfattet, men tilstrekkelig forklaring til Salig doktor Martin Luthers lille katekismus. Den inneholder alt det den som vil bli salig trenger å vite og gjøre*. Boken ble utgitt i 1737. Pontoppidans program var å bidra til å gi ens innhold i den forkynnelse som ble gitt i de mange bygder, dalsøkk, grender, sogn og byer. Slik sett var han en tidlig representant for tanken om enhetsskolen: «Grunnen til at dette arbeidet ser dagens lys, er især at hittil har omtrent hvert bispedømme hatt sin egen katekismus. Da noen prester har funnet den katekismus som finnes på stedet, mangelfull i en eller annen retning, så har de med redelig iver utarbeidet noe selv og innført visse skrevne spørsmål i sine menigheter. Selv om nå grunnsynet kan være ett og det samme, så synes ikke det ikke å være så bekvemt med forskjellige utforminger av læren som med en almenngjeldende, passelig katekismusforklaring med bibelord, utarbeidet etter Kongelig allernådigste skriftlige befaling til meg og prøvet av rette vedkommende etter det sunne ords form.» Pontoppidan formulerer også en slags forløper til godkjenningsordningen for lærebøker: «*Etter kongelig befaling overgir jeg da disse Guds ord til alment bruk i våre kirker og skoler.*»

Helt frem til midten av 1800-tallet kan en karakterisere allmueskolen av 1739 som konfirmasjonsforberedelse med et islett av allmenndannelse. I skolelovene bestemmes skoleplikt og undervisning i forhold til konfirmasjonen. *Opplysningstiden* førte til en utvidelse av fagkretsen, og skoleloven av 1827 føyde skrivning og regning til de tidligere obligatoriske fagene lesing og kristendomskunnskap. Opplysningsideene skinner også gjennom i skoleloven av 1848, som er den første norske skolelov med egen formålsparagraf: «*Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem av Statssamfundet bør besitte.*» *Kristendomsformidling og folkeoppdragelse* er stikkord for allmueskolen frem til 1850-tallet. Det kristne grunnpreget kan avleses både i byskoleloven av 1848 og landsfolkeskoleloven av 1860, selv om det allmenndannende sikte etter hvert blir sterkere. *Innholdet i faget* ble bestemt av katekismeforklaringene, men allerede i 1827 ble bibelhistorie eget emne i allmueskolens kristendomsundervisning. Volrath Vogts «*Bibelhistorie med Lidt af Kirkens Historie*» ble en suksess fra utgivelsen i 1858, og kom i til sammen 70 opplag. Vogt ble omtalt som verdensåpen og kulturbevisst. Metodisk sett representerte hans bibelhistorie en nyvinning, med sin kombinasjon av enkelt språk og pedagogisk tilrettelegging. Han kunne forenkle og dra sammen uten å tape den fortellende stil, han utnyttet Bibelens billedrikdom og hadde sans for de menneskelige trekk ved Bibelen personer. Med Vogts bibelhistorie ble katekismeforklaringens hegemoni som lærebok i kristendomskunnskap brutt, selv om Pontoppidans katekisme rår grunnen helt frem til 1890-årene. Frem til 1850 var opplysningsteologen Hans Jacob Grøgaard «*Læsebog for Børn, en forberedelse til Religionsunderviisning, især i Norges Omgangsskoledistrikte*» (1816) i bruk. Ved siden av «*Forstandsøvelser*» består den av tre hovedkapitler: «*Historier i det gamle Testamente*», «*Historier i det nye Testamente*» og «*Om Christendommens videre Skjæbne, samt om Mohamed og Odin*». Grøgaard kritiserer Pontoppidans katekismeforklaring og bruken av den i skolen. Det foregikk i det hele tatt en livlig debatt om kristendomsfagets profil og innhold, ikke minst knyttet til bruken av lærebøker.

3.2 FOLKETS SKOLE

Sammenfattende kan en karakterisere de første 150 år av allmueskolens historie som *kirkeskolens tid*, der det allmenndannende stoff etter hvert kom til å utgjøre et stadig sterkere supplement til det kirkelige. Overgangen til en *folkets skole* skjedde i kjølvannet av religionsfriheten, demokratiseringen og grundtvigianismen. Det er først i 1850-årene at ansatsene til en debatt om forholdet mellom kirke og skole kan registreres. Det skjer samtidig med sterke teologiske brytninger mellom pietistisk og grundtvigiansk menneskesyn, og topper seg i striden om P.A. Jensens lesebok i 1860-årene.

Stiftsprost Peter Andreas Jensen, med røtter i Bergens-humanismen og grundtvigiansk kristendom, uttrykte sitt program på følgende måte: «*Almuebarnets og Almuemandens Aands Vækkelse og Udvikling baade for det Jordiske og det Himmelske, baade for det Timelige og det Evige.*» «*Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*» inneholdt eventyr, fabler, barnepoesi, gudesagn, religiøse tekster og stykker av Wergeland, Moe, Bjørnson, Wessel og H.C. Andersen. Reaksjonene mot leseboken var sterke blant det kristne lekfolk, mens prestene var langt mer åpne for den pedagogiske fornyelsen. Johan Sverdrup hevdet at en allsidig lesebok ville åpne for en borgerlig danning i skolen. Inspirert av franske republikaneres program om borgerlig moralundervisning og samfunnslære utarbeidet Sverdrup et programskrift

om skolen, som førte til at en kommisjon ble oppnevnt av regjeringen i 1885 for å utarbeide forslag til nye skolelover.

Folkeskolelovene for by og land i 1889 markerer overgangen fra kirkelig allmueskole til borgerlig folkeskole. Loven medførte blant annet at sognepresten ikke lenger var en selvsagt formann i skolestyret. Det kom protester fra både kirke og lærerhold, og til Stortinget sendte lærerforeninger protestskriv der det ble bedt om at skolelovsforslaget ikke måtte vedtas fordi «*vor folkeskole ved forslaget ophøielse til lov overgår fra kirkeskole til kommuneskole, hvorved spiren er lagt til skolens afkristning*». Formålsparagrafen (§ 1 i begge lover) fastslo som før at skolens formål «*skal være at medvirke til Børnenes kristelige Opdragelse*», sammen med «*den Almendannelse, som bør være felles for alle Samfundets Medlemmer*». Målet for faget kristendoms-kunnskap blir bestemt slik i § 12:

Sikkert Kjendskab til det væsentlige Indhold af den bibelske Historie samt til den kristelige Barnelærdom, efter den evangelisk-lutherske Bekjendelse. 1885-kommisjonen ønsket «*sunnere prinsipper*» på det metodiske område, med klar brodd mot Pontoppidan-tradisjonen. Undervisningen i kristendoms-kunnskap må være «*overensstemmende med selve Barnenaturens Krav og Tilegnelsesevne*». Også fra kirkelig hold kom det utspill som kritiserte den mekaniske gjengivelse av utenat lærte formler: «*Ulykken er at pugget tvinger barna til å mene at kristendoms-lære er å kunne sette ord ved siden av hverandre i rett rekkefølge uten å bekymre seg for meningen*» (Biskop J.C. Heuch).

Skolelovene av 1889 la grunnen for den moderne allmenndannende skole med konfesjonell forankring. Kristendomsfagets status ble endret til å være et fag blant andre, og den nære forbindelsen mellom skolens kristendomsopplæring og prestens konfirmasjonsundervisning ble brutt. Tanken om enhetsskolen med én sammenhengende utdanningsvei fra den alminnelige folkeskole til universitet og høyskole fikk sitt gjennombrudd med 1889-lovene. Skolen blir sett på som et samlingspunkt og som «*et botemiddel mod den splittelse i vort liv der gjør inbyrdes forståelse og sympati saa vanskelig*». Skolelovene av 1889 hjemlet også en godkjenningsordning for lærebøker, hvis viktigste oppgave var å sikre at det teologiske innholdet i kristendomsbøkene ikke på noe område var i strid med kirkens lære.

Et sentralt poeng i skoledebatten på slutten av 1880-årene var om kristendom skulle være et fag blant alle andre, eller om det skulle være det viktigste faget, som ga mening til alle de andre fagene. Viggo Ullmann spurte ironisk om der «*Gives...en slags Fysik for Kristne og en annen slags Fysik for Ikke-kristne?*» Og sogneprest Heffermel svarte at det gjør det i en viss forstand, fordi en kristen vitenskapsmann vil se Gud overalt i naturen.

Til tross for at kristendomsfagets konfesjonelle karakter var styrket med egne lovformuleringer, var striden om konfesjonaliteten ikke bilagt. I Det norske Arbeiderpartis valgprogram i 1891 krever man at skolen skulle være *konfesjonsløs*, i 1911 er formuleringen *bekjennelsesfri*, og i 1918 vedtok landsmøtet et benkeforslag som vakte sterk politisk motstand: «*Kristendoms-kundskap utgaar av skolens fagkreds. Den nødvendige kirke- og religionshistoriske kundskap meddeles som et led i historieundervisningen.*» Forslaget førte ikke til noen endring, og etter kraftig debatt vedtok landsmøtet i 1919 at partiet ikke skulle ha noen programpost om religion, siden religion var en «privatsak». Frykten for en oppsplitting i private livssynsskoler var medvirkende til Arbeiderpartiets kursendring. Det var viktig å bevare den enhetlige folkeskolen.

Kristendomsfaget optok 20-30 % av skoletiden ved begynnelsen av vårt århundre. Fagets innhold var preget av troslære, selv om Pontoppidans katekismeforklaring var erstattet med mer tidsriktige og pedagogiske varianter (Klavenæss og Bang). Visitasordningen falt bort i 1908, og kun kristendoms-læreren måtte etter lov-

endringen ha medlemsskap i statskirken. Timetallet i faget går nedover, og opptar 11 % av skoletiden etter normalplanen for landsfolkeskolen i 1922. I 1936 viser et omfattende evalueringsprosjekt (Aal og Ribsskog) at 61% av elevene leverer rette svar på den standardiserte prøven i kristendomsfaget, mens eksempelvis historie kommer ut med 24%.

Når det gjelder *fagets innhold*, kommer det krav om at tros læren i sterkere grad bør avløses av en historisk orientert undervisning med vekt på Jesu liv og lære og kristendommens rolle som åndsmakt i historien. I tillegg kommer signaler om at elevene bør få bedre forståelse av andre religioner og deres åndelige verdier. Livssynspluralismen i samfunnet fører også til at kravet om *toleranse* melder seg når ny normalplan skal utarbeides. Sterke teologiske og kirkepolitiske spenninger preger også arbeidet med nye planer.

3.3 NORMALPLANENE AV 1939: KRISTENDOMSKUNNSKAP FOR ALLE

Normalplanene for byfolkeskolen og landsfolkeskolen i 1939 bygger på arbeidsskolens metodiske prinsipper. Et av målene var å utvikle *det demokratiske mennesket*. Kristendomsfaget står igjen utsatt til. Fagets karakter tilsier at det dreier seg om mer enn tørr akademisk kunnskapsoverføring. Samtidig melder toleransekravet seg med tyngde. Dilemmaet kommer tydelig til syne i «Rettleiing. Ålmenne merknader», der det heter:

Læraren må alltid koma i hug at det borna lærer i kristendoms kunnskap skal vera grunnlag for trua og rettleiing for livet deira.

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

Opplæring i kristen tro og moral forenes her med kravet om toleranse. Livssynspluralismen innebærer *ikke* et brudd med konfesjonaliteten. Formuleringen avspeiler en ny politisk og kulturell virkelighet, der konflikten løses etter demokratisk mønster: Undervisningen i kristendoms kunnskap måtte «alle» kunne identifisere seg med. Det betydde at en nettopp i dette faget måtte vise respekt for de ulike livssyn som fantes i samfunnet. Fagets konfesjonelle karakter spilles ikke ut mot en forpliktende aksept av pluralismen. I normalplanene trakk man samfunnets livssynspluralisme inn og lot den bli et styrende prinsipp for religionspedagogikken ved siden av det kristne mål for oppdragelsen. Det innebar at man allerede i 1939 ga den gamle tanke om skolens kristendomsundervisning som en del av kirkens dåpsundervisning et grunnskudd.

Når det gjelder *fagets innhold* i 1939-planen, reduseres katekismens plass ytterligere. En forberedende undervisning med utvalgte emner danner grunnlag for innføringen i kristendommen. Bibelhistorien er det sentrale i opplæringen. I de tre første årene skal *fortellingen* være sentralnerven i undervisningen. Først fra 4. skoleår får elevene lærebok. Kjernesalmer er tatt med på hvert alderstrinn, gjerne knyttet til fortellingene. Normalplanen sikter på en meningsfull undervisning, slik det fremgår av punkt 3 i «Rettleiing», der det heter:

Ein må akta seg for å handsama emnet såleis at lærehugen til elevane dovnar av, og at den religiøse og etiske verknaden veiknar. I dette faget meir enn i kanskje noko anna er den levande kjenninga meir verd enn å prenta inn ei mengd med einskildting.

1939-planen fungerte langt ut i 1960-årene, og lokalt ble det utarbeidet mange planer som var fyldigere enn normalplanen. Sentralt ble det også utarbeidet alternative planer, blant annet ble en mer omfattende plan utarbeidet av Institutt for Kristen Oppseding (IKO) og prøvd ut av Forsøksrådet for skoleverket.

3.4 GRUNNSKOLENS FAG

Debatten om kristendomsfaget dreide seg på første del av 1960-tallet først og fremst om timetallet i den niårige grunnskolen. I 1965 ble det samlet inn 725 000 underskrifter for kravet om at minstetimetallet skulle være 21 timer. Aksjonen førte til at faget ble sikret to timer på alle klassetrinn, med mulighet for at de kommunene som ønsket det, kunne styrke det ytterligere med tre timer, slik at det samlede timetall kunne økes fra 18 til 21. Læreplan for forsøk med 9-årig skole (1960) legger vekt på *kulturarven*, en dimensjon ved faget som også kommer til å stå sentralt i utarbeidelsen av nye planer. I debatten om begrepet «kristeleg og moralsk oppseding» i formålsparagrafen er kommentarene i *Innstilling frå Folkeskolekomitéen av 1963* verdt å merke seg:

Komitéen forutsetter at

«det er noe så nær allmenn semje i vårt land om at folkeskolen må tufte si undervisning og oppseding på dei grunnleggjande tradisjonane i vår kultur: kristen tru og moral, dei demokratiske ideane og vitskapleg tenkjemåte og metode, og at den må hjelpe til å styrkje dette kulturgrunnlaget. Oppgåva her må ikkje bare vere å gje kunnskapar, men å hjelpe elevane til å eigne til seg åndsverdiene i desse tradisjonane som ein del av deira livsinnstilling og livshaldning» (s.117).

Videre heter det:

«Gjennom Jesu liv møter elevane den kristne moralen ikkje bare som eit sett moralreglar, men levandegjort og konkretisert gjennom den makt føredømet har. Men her vil komitéen elles streke under at undervisninga i kristendoms-kunnskap har eit vidare siktemål enn bare å tene den moralske oppsedinga. Gjennom religionen freistar menneskja å forstå tilværet og å finne samanheng og mening og tryggleik i livet. Også undringa og agen overfor løyndomen i livet kjem til uttrykk i religionen» (s.121).

Med Læreplan for forsøk med 9-årig skole ble det innført nye emnetyper i kristendomsundervisningen: drøfting av etiske problemer, møte med fremmede religioner, og samtidig ble det gitt større plass for kirkekunnskap og bibellesing. Det ble lagt vekt på familieetikk, yrkesetikk og samfunnsetikk, og Folkeskolekomitéen understreker at dette «*peikar i den lei at det kristent-etiske elementet i oppsedinga er med i omgrepet «gode samfunnsmenneske» i føremålsparagrafen i folkeskolelova*» (s.41).

Folkeskolekomitéens innstilling fikk stor betydning for skoledebatten, og spilte en avgjørende rolle for den brede politiske enigheten da Stortinget i 1969 vedtok Lov om grunnskolen. I forbindelse med behandlingen av grunnskoleloven av 1969 sa Kirke- og undervisningskomitéen:

«Komitéen har merket seg departementets uttalelse om at «kristendomsundervisninga er kyrkja si dåpsopplæring». Komitéen vil understreke at denne uttalelsen gir uttrykk for kirkens syn. Kirken har regnet kristendomsundervisningen i skolen som en del av sin dåpsopplæring. Komitéen vil i denne sammenheng presisere at kirken selv har ansvaret for å gi dåpsopplæring i kirkelig forstand.»

Med dette settes punktum for forståelsen av faget som kirkens dåpsundervisning. Etter lovens premisser er kristendomsfaget utelukkende *skolens fag*, en støtte til foreldrenes oppdragelsesoppgave. Konfesjonsforankringen består, begrunnet ut fra det store antall foreldre som døver sine barn.

3.5 ALTERNATIVT TILBUD

Etter den annen verdenskrig var det både enkeltpersoner og organiasjoner som talte sterkt for at det de kalte *kristendommens livssynshegemoni* måtte oppheves. I 1950 ble Foreningen for Borgerlig Konfirmasjon stiftet, og i 1956 ble Human-Etisk Forbund dannet. En av de viktigste kampsakene for den nye organisasjonen var å endre skolelovene og kristendomsfaget i skolen. Human-Etisk Forbund ønsket å erstatte formuleringene i formålsparagrafen med formuleringer som fastsatte skolens verdigrunnlag uten henvisning til kristendommen. Organisasjonen ønsket en undervisning med vekt på etikk, religioner og livssyn, hvor kristendommen var en av flere trosformer som skulle presenteres på linje med andre. Human-Etisk Forbund arbeidet for å endre det forbundet definerte som en «forkynnende kristendomsundervisning». I forbindelse med forarbeidene til folkeskoleloven i 1959 sendte Human-Etisk Forbund et brev til Stortingets Kirke- og undervisningskomitè, hvor de foreslo at elever som var fritatt fra undervisning i kristendoms-kunnskap, skulle få et alternativt tilbud i etikk, religioner og livssyn. «Aksjon skolelov» samlet i 1969 inn nesten 3 000 underskrifter fra lærere som ønsket en ikkekonfesjonell religionsundervisning i skolen, hvor alle livssyn skulle behandles likt. Faget skulle ta utgangspunkt i FN's menneskerettigheter.

Kravet fikk i stor grad gjennomslag, og inn i forskriftene kom en bestemmelse om at det ved siden av kristendomsfaget skulle etableres et *alternativt tilbud for fritatte elever*. Human-Etisk Forbunds forslag om at barn fra frikirkene og uten organisert kristen tilknytning skulle få en alternativ undervisning, fikk også kirkelig støtte, begrunnet ut fra prinsippet om religionsfrihet og foreldrerett. Fritaksretten knyttes til foreldrenes kirkelige status: «*Born av foreldre som ikkje høyrer til Den norske kyrkja, skal vere heilt eller delvis fritekne for undervisning i kristendoms-kunnskap når foreldra krev det*» (§ 13 nr.9). I Mønsterplanen av 1974 kom det med plan for alternativ livssynsundervisning.

Oppslutningen om livssynsfaget har vært stigende - fra 275 i 1982 til ca. 20 000 i begynnelsen av 1990-årene. Faget har fått en varierende utforming i forbindelse med de ulike utgaver av læreplanen. Det samme kan sies om kristendomsfaget. Utviklingen av nye lærebøker i kristendoms-kunnskap er medvirkende til en pedagogisk fornyelse. Mønsterplanen av 1974 legger vekt på det de kristne trossamfunn har *felles*. Det understrekes at faget må preges av vidsyn og vilje til å forstå andre oppfatninger av religiøse og etiske spørsmål. Hva forståelsen av fagets karakter angår, kan man spore en utvikling fra det spesifikt konfesjonelle til en betoning av det felleskristne, og fra å gi faget en kirkelig til å gi det en pedagogisk-kulturell legitimering.

3.6 KRISTNE OG HUMANISTISKE VERDIER

Mønsterplanene av henholdsvis 1974 og 1987 er preget av åpenhet og respekt overfor andre kirkesamfunn og livssyn, samtidig som den konfesjonelle forankring består. I Stortingsmelding nr. 15 (1986-87) *Om revisjon av Mønsterplanen* for grunnskolen er det ikke noe motsetningsforhold mellom begrepene «kristen» og «humanistisk», når det heter: «Skolen skal i sin undervisning og virksomhet bygge på grunnleggende kristne og humanistiske verdier.» Det er den vide, klassiske humanisme-tradisjon det her er tale om, ikke en sekulær livssyns-humanisme som i stor grad profilerer seg som motpol til kristendom. I forbindelse med forarbeidene og debatten om M-87 sier Kirke- og undervisningskomitéen (med unntak av SVs representant) at *denne forståinga av humanismen, med vekt på den breie kulturtradisjonen som humanismen representerer, vert lagt til grunn når humanismebegrepet vert omtala i andre deler av planen*« (Innst. S.nr.96 1986-87, s.9).

Innholdsmessig representerer M-87 en tilbakevending til mer kjernestoff, et sterkere ønske om verdiforankring i skolen, og en sterkere vekt på verdiformidling. Planen åpner for samarbeid på mange plan mellom skole og kirke, noe som også kan etterspores i lokale og regionale samarbeidsplaner. Fra M-74 til M-87 skjer det også omfattende endringer av innholdet i faget livssynsorientering, som i M-87 får navnet *livssynskunnskap*. I forhold til M-74 ble det lagt større vekt på fremstillingen av kristendommen med den begrunnelse at det i vår kulturelle sammenheng er naturlig å gi kristendommen en forholdsvis stor plass. Kristendommen og jødedommen ble i M-87 samlet i et hovedemne, mens andre religioner utgjorde et annet, og sekulære livssyn et tredje hovedemne. Etikk ble et eget hovedemne, og ble utformet slik at det innholdsmessig tok vare på skolens verdigrunnlag i videre forstand (kristen tro og moral, de demokratiske ideer, menneskerettene og vitenskapelig tenkemåte). Fagene kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap i M-87 har mye stoff felles. I kristendoms-kunnskap står kristendommen i sentrum, men faget orienterer også om andre religioner og livssyn. I livssynskunnskap er den generelle orienteringen om religioner og livssyn hovedsaken, samtidig som fremstillingen av kristendommen er gitt en forholdsvis bred plass.

I tillegg til kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap gis det også en tredje mulighet, opplæring i regi av eget trossamfunn som presenteres i kapittel 37 i M-87: «Annen religions- og livssynskunnskap». Dette var av hensyn til foreldre som ønsker at undervisningen skal bygge på den religion eller det livssyn de selv representerer. Denne undervisningen kan enten gis på skolen eller i religions- og livssynssamfunnets egen regi etter nærmere retningslinjer fra departementet.

3.7 «OBJEKTIV» ELLER «FORKYNNENDE»?

Debatten som har fulgt de to fagene frem til M-87, var tidvis preget av spørsmålet om undervisningen skulle være «objektiv» eller «forkynnende». I kapitlet om Grunnskolen i «Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv» (1994) omtaler Reidar Myhre debatten slik:

Begge begrepene har lett for å spore av fra hva saken egentlig dreier seg om. *Objektiv* har lett for å vekke assosiasjoner i retning av refererende, kjølig og korrekt undervisning, mens *forkynnende* maner frem bildet av følellespress og utidig misjonering. Etter vår oppfatning ligger løsningen i den didaktiske hovedsatsen at det alltid er lærerens oppgave å forløse og levendegjøre fagets innhold. Mye av stoffet i kristendomsundervisningen har karakter av kunnskapsformidling, samtidig som det også i kraft av sitt innhold har en aktuell appell og kan relateres til elevenes hverdag. (s.316).

Denne forståelsen finner gjenklang i den vekt generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring (1993) legger på engasjement og formidlingsevne: «*Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest å gjøre med, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles.*»

3.8 GYMNASSET

Frem til 1809 het faget i gymnaset teologi, fra 1809 til 1935 religion, fra 1935 til 1974 kristendomskunnskap og fra 1974 religion. Bytte av navn er delvis et resultat av endringer i synet på fag. Fagets målsetting slik denne er formulert i de ulike skolelover og fra og med 1935 i fagplaner, sier mye om fagets egenart i de ulike perioder. Målet for religionsfaget og kristendomsfaget må sees i lys av målet for skolen som helhet i de ulike skolelover, noe som forøvrig gjelder alle fag. I loven av 1869 heter det at det er viktig «*At Discipelen besidder sikkert Kjendskap til det Vigtigste af Kirkens Historie samt kan gjøre Rede for Indhold og Tankegang i et af Evangelierne, der læses i Grundsproget*». For realgymnaset er kravet å lese et av evangeliene i norsk (dansk) oversettelse.

Loven av 1896 sier:

«Religionsundervisningens Øiemed er at føre Eleverne ind i en dybere Erkjendelse af Kristendommen og derunder at inderliggjøre og styrke deres religiøse og sædelig liv. Dette Øiemed søges naaet ved Bibellæsning, Gjennemgaaelse af Hovedafsnit av Kirkehistorien og af Hovedpunkter i den kristelige Tros- og Sædelære».

I Undervisningsplaner for den høgre almen skolen etter lov av 10. mai 1935 heter det:

«Målet for undervisningen i kristendomskunnskap er å gi elevene et fyldigere kjennskap til og en dypere forståelse av kristendommen og derved inderliggjøre og styrke deres religiøse og moralske liv».

Samme målsetning blir beholdt etter ny lov i 1964. Kunnskapsaspektet dominerte i 1869, og faget var i denne perioden eksamensfag i den høyere skole på linje med andre fag. I loven av 1896 var det primære å gi en dypere forståelse av kristendommen og inderliggjøre elevenes religiøse og moralske liv, mens kunnskapstilegnelsen ble sett på som et middel til dette. Faget ble fra nå av eksamensfritt.

Målsetningen for faget kristendomskunnskap i undervisningsplanen fra 1935 innebærer ikke noe prinsipielt nytt i forhold til 1896, men kunnskapsaspektet skyves igjen i forgrunnen: Faget får navnet kristendomskunnskap i tråd med at målsettingen setter kjennskap og forståelse av kristendommen som første ledd. Det blir på nytt et eksamensfag ved examen artium og får samme stilling som andre eksamensfag også ved årsprøvene. Undervisningsplanen har en fyldig beskrivelse av hva lærebøkene for alle trinn skal inneholde og gir instruksjoner om omfang og framstillingsmåte. Til eksamen artium kreves det kjennskap til en rekke tekster og skrifter fra Det gamle og Det nye testamentet, til en framstilling av den kristne tro og moral og til en kort religionshistorie. Framstillingen av de ulike religionene skal være slik at elevene kan lære å forstå det religiøse liv og dets ulike ytringsformer. Samtidig sies det at «*eventuelle vurderinger av de religiøse fenomen må være preget av det kristne syn.*»

3.9 VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Videregående opplæring har gjennom de skoletradisjoner som er bygget inn i den, røtter mye lenger tilbake i tiden enn grunnskolen, som i utgangspunktet var en konfirmasjonsskole. Katedralskolene kan føre sin historie tilbake til 11-1200-tallet. Også de var kirkeskoler, men da i den «lærde skoles» tradisjon. Det vil si at de ikke var allmueskoler, eller skoler for folket, men en skole for de få utvalgte. Yrkesfagene har også røtter langt tilbake i tiden, gjennom laugstradisjonene. I laugene var det viktig at lærlingene lærte seg god yrkesmoral, knyttet til kvalitetskrav, tidsutnyttelse og ressursutnyttelse. Håndverkstradisjonene var også bærere av viktig estetisk kyndighet med religiøs forankring, ikke minst knyttet til bygging av kirker og katedraler.

Videregående opplæring er fellesbetegnelsen på det treårige opplæringsløpet som følger etter grunnskolen. Navnet er fastslått i Lov av 21. juni 1974 om videregående opplæring. Videregående opplæring omfatter skoleslag som før 1974 kaltes gymnas, handelsskolene og de ulike yrkesskolene, som nå er bygget opp av grunnskurs og videregående kurs I og II. Begrepet omfatter også en kombinert fagopplæring i skole og bedrift.

Reformarbeidet, som i 1974 frembragte den nye videregående skolen, var en videreføring av arbeidet med enhetsskolen ut over grunnskolenivå. Debatten om lovforslaget var lang og skarp. Foruten å gjelde spørsmålet om enhetsskolen, gjaldt den også tradisjonelle stridsemner i norsk skolepolitikk, som religionsfagets status, betingelser for å sette i gang private videregående skoler m m. Debatten om kristendomsfagets stilling fikk et motstykke i debatten om Steenkomiteens innstilling.

«Den hadde nemlig i sin første innstilling foreslått at kjernefagkretsen skulle inneholde religion eller filosofi, og åpnet dermed adgangen til en allmenndannelse uten den hebraisk-kristne arv....I denne debatten var det venstrefløyen som opptrådte som nøytralitetens voktere og advarte mot en hver prioritering av et bestemt livssyn.» (Myhre, 1976)

Imidlertid ble det slik at skolen fikk et obligatorisk religionsfag, et kulturelt betinget orienteringsfag som med tilknytning til Den norske kirkes lære orienterte om kristendommen. Det obligatoriske faget fikk imidlertid en fritaksparagraf; *Elever som er medlemmer av ikke-kristne religiøse samfunn, kan etter søknad bli helt eller delvis fritatt for opplæringen i religion.* (§ 5)

3.10 LÆREPLAN FOR GRUNNSKOLE, VIDEREGÅENDE OPPLÆRING, VOKSENOPPLÆRING - GENERELL DEL

I et rundskriv av 8. september 1993 meddelte Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet at *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring - generell del* fra og med september samme år skulle erstatte første kapittel i Mønsterplan for grunnskolen av 1987. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet sier at «*På mange måter forsterker læreplanen opplæringens religiøse og moralske rolle, med vekt på tradisjon og arv og på toleranse*».

I sin omtale av planen sier Alfred Oftedal Telhaug (*Norsk Skoleutvikling etter 1945*):

Knapt noe annet er mer med på å gi planen av 1993 dens særpreg enn den sterke betoningen som den foretar av skolens forpliktelse overfor et felles, grunnleggende og bredt kultur- og kunnskapsgrunnlag. Viktige stikkord i planen er «felles arv», «solid kunnskapsbase», «felles bakgrunnsinformasjon», «bred kunnskap», «solid innsikt», «de grunnleggende referanserammer i de forskjellige fag», «felles referanserammer», «hovedstrømmene og

felleselementene», «de felles kunnskaper og ferdigheter». - Den avviser relativismen og subjektivismen som ytrer seg i postmodernismens påstand om at grunnleggende og felles kunnskaper ikke lar seg identifisere fordi hver epoke og hver kultur har sin forståelse av verden. Planen pålegger skolen å formidle en felles, generell og bred kultur- og kunnskapsbasis til elevene, og når skolen gis dette pålegget, må planen ha som forutsetning at et slikt felles fundament finnes og at det lar seg identifisere og beskrive. (s.418).

Kanskje sterkere enn noen gang i etterkrigstidens offentlige dokumenter understreker planen at skolen er en av våre viktigste *kulturinstitusjoner*, og at den nettopp av den grunn har et spesielt ansvar for å formidle «grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden.

I tråd med nyere læreplanteori betoner også planen at den kristne kulturarven fungerer som «*grunnleggende referanseramme*» for forståelse og fortolkning som «*må være felles for folket*» og dermed «*forener oss som folk*» og samtidig «*binder oss sammen med andre folkeslag*». Den kulturelle dimensjon er en viktig del av innholdet i *enhetskolebegrepet*. Stortingets flertall sa i 1994: «*Flertallet vil vise til at enhetsskolen også legger vekt på felles tradisjoner og verdier, kunnskaper og referanserammer i ferdigheter og holdninger.*»

3.11 TRO OG TRADISJON

Generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring gir fagene en allmennpedagogisk og allmennkulturell begrunnelse. Samtidig åpner den for *trodimensjonen* med uttrykket «*Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie.*» Forandringen fra høringsutkastets begrepsbruk «*den kristne arv*» til planens endelige formulering «*den kristne tro og tradisjon*» viser at det på den ene side er tale om kristendommen som kulturarv og åndsstrømning i samfunn og kulturliv, og på den annen side kristendommen som en definert tro og lære. Kristendom er med andre ord ikke «bare» kultur. Den skal også i skolen representere en åndsvirkelighet som eksisterer i seg selv. «Kristne verdier» innsnevres ikke til bare å gjelde tradisjon og etikk. De skal i undervisningen knyttes til tro og håp og til hva en skal gjøre når en ikke klarer å leve etter de ideelle krav, om raushet ved feilslag, om å bli tatt på alvor også når en mislykkes og om å bli tilgitt og å kunne reise seg.

Planen åpner for en forståelse av kristendommen som det «jordsmonnet» den etiske bevissthet skal vokse i. Et rotfeste av religiøs forpliktelse, en forankring i troen er med på å gi livshjelp i møte med etiske og eksistensielle utfordringer. Nettopp i en situasjon med økende kontakt på tvers av trosgrenser og -miljøer, er det viktig å fastholde det spenningsfylte og fruktbare begrepet «*tro og tradisjon*». Her viser planen tydelig at etikk og tro hører sammen: Enhver etikk har trosmessige eller aksiomatiske forutsetninger. Formålsparagrafenes formuleringer «*kristen og moralsk oppseding*» knytter også etikken til dens historiske røtter, til kristendommen slik vi finner den i den historiske sammenheng og i vår egen tid.

I et essay om *Bibelen som kulturskaper* skriver Carl Fredrik Engelstad:

Selve grunnlaget i det vi kaller vår kulturbevissthet, det som ligger under og bærer alle de manifestasjoner jeg her har streifet, nemlig synet på menneskeverdet, mennesket som en ufortapelig verdi, det har fått tilsig fra mange kanter, fra antikken såvel som fra den nyere tids humanitetstenkning. Men i hvert fall innen vår vestlige kulturkrets, og med dens utstrålinger utover,

er det fra Bibelen de bærende og vitaliserende tanker er kommet. Tenk Bibelen og dens innvirkning vekk, og hele bildet faller sammen i småbiter.

Det er her et sammenfall mellom Engelstads refleksjoner og generell del av læreplanens begrepspar tro og tradisjon. Planens sterke understrekning av *helhetlige referanserammer og felles forståelse* er en invitasjon til å hente frem det bibelske materialet i sin fulle bredde. Bibelfortellingene kan gjenerobre plassen som hovedkilde i undervisningen når nye læreplaner i fagområdet skal utarbeides. I den danske undervisningsveiledning for faget kristendomskunnskap fra 1989, heter det i kapittel 1 «*Fagets utfordring*»:

Det er i dag en udbredt tvivl om, hvad der er gyldigt og virkeligt. Til denne tvivl er kristendomskundskab en udfordring. Fra de bibelske fortællinger og frem til idag viser faget, hvordan mennesker i vores kulturkreds har set på de afgørende tilværelsesfenomener og de store eksistensspørgsmål. Over for den truende meningsstomhed kan eleverne her møde en livsoplysning, som kan medvirke til at give dem håb, gøre dem klogere på sig selv og deres egen baggrund og forventninger. Derigennem kan de bedre lære at forstå og respektere andre.(s.18).

Når man i dansk læreplansammenheng taler om «*at den religiøse dimension har betydning for det enkelte menneske og dets forhold til andre*», er det et interessant uttrykk for en utvikling som vi også registrerer i den norske skolevirkelighet. 1960-70-årenes hang til rasjonalisme, normkritikk og nøytralitet er avløst av et merkbart klimaskifte med sterkere sans for trodimensjonen, for spiritualitet og for verdipåvirkning. 1993-planen tydeliggjør at kristen tro og tradisjon, sammen med den humanistiske arv, er hovedleverandør av det verdi- og kulturgrunnlag som hele skolen skal bygge på. Samtidig utfordres skolen - både faglig og praktisk - til å skape *møteplasser* der en oppdras til forståelse og toleranse på tvers av tros- og livssynsgrenser.

3.12 DOKUMENT NR. 8:51 (1993-94)

Stortingsrepresentant Ellen Chr. Christiansen fremmet 16. mai 1994 et Dokument 8-forslag med en lovendring for å erstatte dagens kristendomsundervisning med en religionsnøytral opplæring i kultur, verdier og livssyn.

I begrunnelsen for forslaget sier Christiansen blant annet:

Skolens fremste oppgave bør være å sørge for at elevene tilegner seg relevant fagkunnskap slik at barn og ungdom kan stå godt rustet til å tilpasse seg både en videre utdanning og en senere jobbsituasjon. Skolen har i denne sammenheng en viktig oppgave i å videreformidle grunnleggende normer og regler i det norske samfunnet. Konsekvensene av de forskjellige valg du gjør gjennom livet reiser ofte etiske og moralske spørsmål. Nettopp derfor burde skoleverket legge stor vekt på å gi barn et grunnlag for dette gjennom undervisningen. Dette kan gjøres uten at det knyttes til tro. Skolen bør nettopp ikke ha som oppgave å drive forkynnende religionsundervisning eller fremme et bestemt religiøst verdisett. [...] Alle mennesker foretar valg av livssyn eller religion. men ettersom religion og tro dreier seg om personlig overbevisning, bør det være opp til foreldre og familie å velge hvilken tro man ønsker å oppdra sine barn i - ikke en oppgave for det offentlige skoleverk. Det er derfor også uheldig om det offentlige skal signalisere hva som skal oppfattes som godt eller dårlig - riktig eller galt - i et valg av hvilken tro den enkelte bekjenner seg til. [...] Det bør derfor innføres et livssynsfag til erstatning for dagens kristendomsundervisning. Dette faget bør

være nøytralt i forhold til tro, men selvsagt ikke i forhold til verdier og bør inneholde mange av de elementer som i dag inngår i faget «livssynskunnskap». Verdierne som formidles bør ikke knyttes opp mot en enkelt religion, men ta utgangspunkt i verdier som er viktige i det norske samfunnet.

I innstillingen (Innst. S. nr. 93 1994-95) fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen sier flertallet blant annet følgende:

K o m i t e e n vil og minne om at kristendomsundervisninga ikkje er kyrkja si dåpsopplæring og at faget si konfesjonelle forankring ikkje inneber forkynning. [...] F l e i r t a l e t vil og syne til at dei gongane faget har vore drøfta, har breie fleirtal meint at faget skulle vere eit sentralt fag i skulen. Dette breie fleirtal kom til uttrykk då grunnskulelova blei vedteken, og Mønsterplanen fekk tilslutnad på dette punkt. Kristendomsfaget sin plass er også ein føresetnad i den generelle del av den nye læreplanen som og er handsama med brei tilsutnad i Stortinget. Det breie fleirtalet la stor vekt på dei kristne og humanistiske verdiane. Vidare er det og mellom anna lagt vekt på at kjennskap til norsk tru, slik ho kjem fram i historia og notid, er ein føresetnad for alle elevar i skulen, på line med kjennskap til norsk språk, historie og kultur. [...] F l e i r t a l e t er klår over at eit pluralistisk samfunn krev mykje av skulen og innhaldet i denne. Det er i eit slikt samfunn ein treng å vere medveten om eigne kulturelle røter og å byggje opp eigen identitet. F l e i r t a l e t meiner kristendom er eit slikt viktig identitets-skapande fag i norsk skule og eit viktig grunnlag for dialog og kulturmøte. F l e i r t a l e t syner til fagplanane som legg vekt på at faget skal vere kulturope. Faget skal gi opplæring i den kristne tru og etikk, men skal samstundes fortelje om dei andre religionane og livssyna vi finn rundt oss.

Under forhandlingene i Stortinget 7. mars 1995 sa leder for komiteen og saksordførar, Jon Lilletun, blant annet:

Kristeleg Folkeparti meiner kristendoms-kunnskap skal vere eit kulturope fag, samstundes som det skal ha ei klår forplikting på Den norske kyrkja si lære. Ei slik klårgjering er nyttig både for lærarar, foreldre og lærebokforfattarar. Men når eg understrekar at faget er kulturope, er det fordi eg vil minne om at også andre religionar og livssyn har ei naturleg plass i faget. Men hovudtyngda ligg på kristendom fordi dette er ein viktig del av vår kultur og vårt samfunn. Difor ynskjer eg at all elevar skal få kjennskap til kristendomen. Fritak frå faget bør framleis vere mogeleg, men dei elevane som får det, må få tilbod om livssynsundervisning der også kjennskap til kristendom som ein viktig del av norsk kultur og tradisjon er eit sentralt element, og her skal ein ikkje kunne få fritak. Det bør ikkje vere mogeleg å gå gjennom norsk skule utan å få undervisning i kristendom, slik ordninga i dag gjev høve til.

Representanten Øystein Djupedal sa i sitt innlegg blant annet:

Norge er gjennom de siste åra i større grad blitt et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. I en tid da religioner og religiøse konflikter spiller en mer fremtredende rolle, vil det være av betydning å gi barn et etisk fundament, basert på de verdier menneskerettighetserklæringen er tuftet på. Den må selvfølgelig ta opp i seg det verdigrunnlag den evangelisk-lutherske lære er tuftet på, men samtidig er det vanskelig å si at det verdisettet er eksklusivt kristent. Det kan med like stor rett hevdes at det allmenmenneskelige livssyn i kristenheten med like stor klarhet og konsistens er nedfelt i andre religioner og ikke minst i det human-etiske livssyn. Det ville etter min mening være en stor fordel for samfunnet, skolen og elevene at barn fikk opplæring

i det samme livssyn, bygd på etikk, kultur, verdier og livssyn, men - selvfølgelig - med vekt på den historiske arv kristendommen har og har hatt i vårt samfunn. Ikke minst i forhold til enhetsskolen ville dette være en stor fordel. Alle elevene ville da fått samme undervisning og klassene slapp å bli splittet. Slik det er i dag, deles elevmassen på enkelte skole i tre; de som har kristendoms-kunnskap, de som har livssynsundervisning og de som ikke gis noe tilbud i det hele tatt. Dette er meget uheldig, og bidrar til å skape fordommer om andres tro og livssyn. Sånn sett bidrar ikke skolen til å bryte ned intoleranse overfor annerledes tenkende, men snarere tvert i mot; bidrar til at det består.

Representanten Jørgen Holte sa blant annet:

Forslaget om å erstatte kristendomsfaget med eit religionsnøytralt fag som skal leggje vekt på vår kultur, verdier og livssyn, vil etter mi vurdering bli eit identitetsfattig fag. Kva tradisjon skal verdier forankrast i? Kva skal ein halde seg til når ein skal undervise i nasjonal tradisjon, kultur og verdier? All vår kultur byggjer på folket si livssynsmessige forankring og kan vanskeleg stå som nøytral i høve til folket si tru eller trusførestelling. Derfor blir det å vere religionsnøytral like laust og uforklarleg som det å drive upolitisk partipolitikk. Forslagsstillaren har mange gode ynske med sitt forslag om å leggje meir vekt på kultur, etikk og moral, og at ein skal ta utgangspunkt i verdier som er viktige i det norske samfunnet. Alt dette kan eg slutte meg til, alle er viktige samfunns mål. Men det ulogiske er uroa over at den obligatoriske kristendomsundervisninga er eit stengsel for å auke forståinga av desse verdiane i vårt samfunn. <..> Etter mitt syn har vårt samfunn og vår tid meir behov for identitetsverdier enn fridom og toleranseverdier. Respekt for grenser og grensesetting bør av omsyn til enkeltmennesket i eit fleirkulturelt samfunn få ein større plass både i skulen og i det daglege livet menneska imellom. Stilt overfor dette vil ei verdinøytral religionsopplæring til erstatning for kristendomsfaget ikkje få fram skilja i dei ulike livssyna, men heller gje inntrykk av eit slags haldningslaust samfunn vi på ingen måte har, eller står for.

I debatten sa statsråd Gudmund Hernes blant annet:

Kristendoms-kunnskap i vårt land er et av skolens mest sentrale kulturbærende fag: 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 - det du må kunne for å kunne tolke og for å kunne velge. Dette er også uttrykt i den generelle delen av læreplanen, som Stortinget har sluttet seg til, uten endringer. Fagets formidling av konstituerende kunnskap er etter mitt syn grunnen til at alle barn bør ha en solid opplæring i bibelhistorie og kirkehistorie, både fordi det stiller, anskueliggjør og levendegjør livets store spørsmål og fordi det knytter hver enkelts identitet til den store strøm som har avleiret seg i alle kroker i vårt land, og som gjennom mangfoldet av overleveringr trenger inn til de fleste kroker av våre sinn. De som skal klatre i kunnskapens tre, må vite hvor det har sine røtter.

I Stortinget falt forslaget med 90 mot 15 stemmer.

KAPITTEL 4

Et internasjonalt utblikk

Ulike skoletradisjoner og ulike kirkehistoriske utviklingslinjer gjør det vanskelig å sammenligne ordningene av kristendoms-, religions- og livssynsfagene i Europa. I enkelte land finnes ikke fagene i det offentlige skolevesen, men kun på private skoler, som for eksempel i *Frankrike og Holland*. I de tyske delstater er det, med få unntak, konfesjonell undervisning, katolsk eller evangelisk. *Finland* har obligatorisk religionsundervisning, men med mulighet for fritak. Hvis minst fem elever i en klasse hører til et annet trossamfunn enn flertallet, har skolen plikt til å gi disse elevene undervisning i samsvar med deres tro (i praksis gjelder dette barn fra gresk-ortodokse hjem). Både *Danmark og Sverige* har i 1994-95 fått nye fagplaner i kristendoms-kunnskap/religion. I *Danmark*, som har flest likhetstrekk med Norge, har man gjennomført en omfattende evaluering av fagene. Den danske rapporten fra Undervisningsministeriet: «Kristendoms-kunnskap/Religion. Kvalitet i Uddannelse og Undervisning: Undervisningen i kristendoms-kunnskap/religion i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering af mål og indhold», er av interesse også for debatten i Norge, og er derfor relativt utfyllende referert. Fra *Sverige* er de nye fagplanene omtalt.

Både i *Sverige* og i *Danmark* står *livstolkning* sentralt i formålsbestemmelsene, og planene har gitt større plass for den nasjonale religiøse forankring og kultur. Samtidig er åpenhet overfor andre livstolkninger fremhevet. Bevissthet om eget kulturelt ståsted og trosmessig forankring sees på som en forutsetning for dialog og forståelse i møte med forskjellige religioner og deres verdigrunnlag. *Kristen tro og tradisjon* og *den klassiske humanisme* står mer sentralt i dagens debatt enn i 1970- og 80-årene. Den samme tendens gjør seg gjeldende i *England*, hvor man også de siste ti-år har gjort interessante erfaringer med nye modeller i religionsundervisningen, den såkalte «Multifaith-Approach to Religious Education».

4.1 DANMARK

Danmark fikk ny folkeskolelov 30.03.1993. Loven trådte i kraft fra 1. august 1994, og lærerne i kristendoms-kunnskap fikk noen måneder på seg til å sette seg inn i Undervisningsministeriets bok «*Formål & centrale kundskabs- og færdighedsområder - folkeskolens fag*», som også inneholdt nye bestemmelser om kristendomsfaget. Selv om faget fra 1975 har vært allmennpedagogisk begrunnet og ikke uttalt konfesjonelt forankret i skoleloven, er tilknytningen til den danske folkekirke tydelig i den nye lovteksten, der § 6 lyder:

«Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom. På de ældste klassetrin skal undervisningen tillige omfatte fremmede religioner og andre livsanskuelser.»

Til tross for at faget ikke er konfesjonelt forankret, er det åpnet mulighet for fritak «når forældremyndighedens indehaver skriftligt over for skolens leder erklærer selv at ville sørge for barnets religionsundervisning». Sammenstillingen av fagformål og «centrale kundskabs- og færdighedsområder» er ny i dansk skolelovgivning. Tidligere var kun «fagformål» bindende for undervisningen, men nå er sentrale kunnskaps- og ferdighetsområder også blitt bindende. Denne nyskapelsen har sammenheng med skolens desentralisering, der Folketinget har ønsket å «*mere præcist til-*

kendegive indholdet i de enkelte fag». Nye «læseplaner» (fagplaner) kommer våren 1995, med etterfølgende undervisningsveiledninger.

I 1980-årene var faget i støpeskjeen, og ble blant annet kritisert for ensidig intellektualisering. 1989-planen, som var resultat av et omfattende arbeid med faget, ble kritisert for en for omfattende stoffmengde på den ene side og mangel på konkrete eksempler på den annen side. Stoffområdene er innsnevret i den nye planen, og videre har to nye begreper fått plass : «*den religiøse dimensjon*» og «*elevernes åndelige utvikling*». Videre er innflytelsen fra den danske livsfilosofiske tradisjon tydelig i de nye bestemmelsene, der «*livsfilosofi og etik*» er havnet først blant de sentrale kunnskapsområder.

Formål og «centrale kundskabs- og færdighedsområder»

De nye danske bestemmelsene, som gjelder fra 01.08.94, lyder i sin helhet slik:

Kristendomskundskab

Formål

Formålet med undervisningen i kristendomskundskab er, at eleverne erkender og forstår, at den religiøse dimension har betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og for dets forhold til andre. Undervisningen tager sit udgangspunkt i kristendommen, som denne fremtræder i historisk og nutidig sammenhæng.

Stk.2. Eleverne skal opnå kendskab til bibelske fortællinger og forståelse af kristendommens betydning for værdigrundlaget i vor kulturkreds. Derudover indgår ikke-kristne religioner og livsanskuelser med henblik på, at eleverne får forståelse af andre livsformer og holdninger.

Stk.3. Gennem mødet med de forskellige former for livsspørgsmål og svar, som findes i kristendommen samt i andre religioner og livsopfattelser, skal undervisningen give eleverne et grundlag for personlig og ansvarlig stillingtagen og handling over for medmennesket og naturen.

Centrale kundskabs- og færdighedsområder i kristendomskundskab

Elevernes erfaringer og oplevelser uddybes i mødet med det faglige stof.

Livsfilosofi og etik

Almenmenneskelige spørgsmål, der stilles og drøftes såvel inden for kristendommen som i andre religioner og livsopfattelser, såsom etiske principper og problemstillinger; moralsk praksis menneskets opfattelse af verden og dets ansvar for naturen.

Bibelske fortællinger

Centrale fortællinger fra Gammel og Ny Testamente, således at fortællingernes sigte, sammenhæng og perspektiv kommer frem.

Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng

Udvalgte perioder af kristendommens historie, herunder Reformationen. Større kristne kirkesamfund i vor tid. Træk af kristendommens historie i Danmark. Kirke

og stat. Folkekirken evangelisk-lutherske kristendom, herunder brugen af salmer som udtryksform.

Ikke-kristne religioner og livsopfattelser

Nogle verdensreligioner, der har betydning i nutiden, herunder deres fremtrædelsesform og samspillet mellem religion og samfund. Eksempler på religiøse bevægelser og andre livsopfattelser, som direkte eller indirekte præger menneskers livssyn idag.

Kunst og symboler

Elementære religiøse begreber og symboler samt kendskab til myter og religiøst sprog. Forskellige kunstneriske udtryksformer som kirkebyggeri, musik og billedkunst.

Undervisningen skal udvikle elevernes færdighed i at kunne:

- samtale om, hvad det er at være til
- lytte til fortællinger og stille spørgsmål til disse
- bearbejde udsagn fra religioner i deres historiske sammenhæng
- forstå og respektere forskellige livsopfattelser
- se forskellen mellem forskellige religioner.

Fremdeles kristendomsfag

Kristendomsfaget skal - på linje med skolens andre fag - medvirke til å oppfylle folkeskolens allmenne formål, det vil blant annet si «bidrage til den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling», - gjøre «eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse af andre kulturer og for menneskets samspil med naturen». Med hensyn til forståelsen av andre kulturer, bidrar kristendoms-kunnskapen ved at «fremmede religioner og andre livsanskuelser skal inddrages på de ældste klassetrin».

I rapporten «Kristendoms-kunnskap/religion» i serien «Kvalitet i uddannelse og undervisning» fra Undervisningsministeriet 1994, heter det:

«I de nye bestemmelser markeres det tydeligt, at der er tale om et kristendomsfag. Som det siges i stk.1: «Undervisningen tager sit udgangspunkt i kristendommen», og i stk.2 fremhæves kendskab til de bibelske fortællinger.» Alligevel er det værd at bemærke, at der i formålsbestemmelsen indledning tales om erkendelse og forståelse af, at den religiøse dimension har betydning for det enkelte menneske og dets forhold til andre» (s.29). Utvalget «udtrykker sin tilfredshed med det nye fagformål for kristendoms-kunnskab og formuleringerne af centrale kundskabs- og færdighedsområder. De danner en god ramme for en høj kvalitet af kristendomsundervisningen i folkeskolen» (s.29).

1994-utvalgets anbefalinger

Av generelle anbefalinger fra utvalget er blant annet:

- opphevelse av fritaksbestemmelsene
- at det skapes bedre sammenheng mellom de enkelte komponenter i faget
- at sammenhengen mellom undervisningsnivåene sikres ved økning av timetallet
- at behovet for økt etterutdanning imøtekommes
- at fagdidaktikk styrkes i etterutdannelsen

Under «Spesielle anbefalinger» ønsker en med tanke på folkeskolen blant annet at det lovpliktige timetall i kristendomskunnskap økes, og at fortellertradisjonen i faget «stadig utvikles og underkastes en gjennomgribende didaktisk og metodisk analyse». For den videregående utdanning anbefales det bl.a. at det innføres et religionsfag i «erhvervsuddannelserne», at faget religion gjøres obligatorisk på «studenterkurserne», og at «nutidige tolkninger af religionerne, spesielt kristendommen, prioriteres høyere».

Den religiøse dimensjon og fortellertradisjonen

Av interesse i nordisk sammenheng er den nye planens begrepsbruk når det gjelder *trosdimensjonen*. Begrepet «den religiøse dimensjon» er nytt, og om debatten i planen ble det bl.a. hevdet at «*med dette begreb er det igen blevet muligt at tale om Gud og tro i skolen. Begreber, som i lang tid har været ude af skolens kristendomsundervisning. Ikke for at overbevise nogen om en bestemt tro eller indgyde nogen en bestemt gudsopfattelse endside hævede religiøsiteten som ontologisk betingelse i tilværelsen, men blot inden for rationalitetens, kunstens og litteraturens grænser at beskæftige sig med det religiøse i tilværelsen*» (John Rydahl i «Religionslæreren» 5/94, s.7). Ikke minst gjennom bruk av *fortellinger* er det mulig å beskjeftige seg med «den religiøse dimensjon». I dansk pedagogisk tradisjon står fortellingen sterkt, med røtter tilbake til Grundtvig. Fortellingen er viktig i barnets «*bestræbelser for at finde sin identitet*».

Fortellingen er

«endvidere bærer av livstydning og livsvisdom. Gennem fortællingen konfronteres barnet med nogle grundlæggende vilkår for alt menneskeliv overhovedet. Det bliver bekendt med, at menneskers liv udfolder sig i en række spændingsfelter mellem modsætninger som f.eks. liv og død, frihed og bundethed, lidelse og lykke, skyld og tilgivelse. Fortællingen bidrager således til at gøre børnene «kloge» på livet. - Set i et almenmenneskeligt perspektiv har fortællingerne om Jesu liv, død og opstandelse at gøre med tilværelsens grundproblemer. Op gennem århundrederne har disse fortællinger frembudt en mulighed for at se en mening i det, der ellers måtte være meningsløst. Hvad specielt angår de etiske værdier, er det vigtigt, at evangeliernes Jesusfortællinger ikke tolkes sentimentalt-moralistisk. - Det Jesus sagde og gjorde, represænterer en dybtgående kritik af alment anerkendte normer. At Jesus omgikkes samfundets udskudte, og oven i købet fremhævede dem på bekostning af de velbjergerede, har til alle tider frembudt en udfordring til almindelig borgerlig moral. Om vor egen tid gælder, at den selvcentrerede tankegang, ifølge hvilken jegets selvudfoldelse er det højeste gode, radikalt udfordres af Jesu ord om, at den, der vil bjerge sit liv, skal miste det» (Undervisningsvejledning for Folkeskolen, Undervisningsministeriet, s.30).

Utvalget understreker at fortellingen kan motvirke en tendens til «*religiøs narcissisme, som en ensidig vægtleggen på elevernes egne erfaringer og oplevelser kunne medføre*» (s.32). Utvalget peker også på svakheter ved fortellertradisjonen, blant annet fragmenteringen:

«Der sker let det, at en række historier fra Det gamle Testamente kommer til at stå uformidlede ved siden av hinanden, og at deres sigte og relation til Det nye Testamente og kristendommen i det hele taget ikke træder tydeligt frem i undervisningen» (s.33). I følge den nye planen skal arbeidet med de bibelske fortellinger være styrt av «*sigte, sammenheng og perspektiv*».

Utvalget anbefaler at «fortællertraditionen i faget fastholdes, men samtidig underkastes en gjennomgribende metodisk og didaktisk analyse».

Kunnskap og engasjement

Den tyske filosof Hans-Georg Gadamer sier at forståelsen av en tekst er betinget av at man forstår det spørsmål som teksten er svar på, - og at man selv stiller spørsmålet. Undervisningsministeriets utvalg tar Gadamer til inntekt for det avsluttende kapittel om «Kristendoms-kunnskap/religion som dannelsesfag», der det understrekes at

«forståelse er betinget av et personlig engasjement ... Religiøse tekster og fænomener er i sig selv så påtrængende, at de forlanger personlig engasjement og stillingtagen. Det er også lærerens oppgave at la dette element i faget komme til uttrykk i undervisningen ... Begge dele skal med: kundskaber og engasjement. Engasjement uden kundskaber bliver diffus og gør faren for manipulation nærliggende. Kundskaber uden engasjement bliver goldt hukommelsesterperi, sagt med Grundtvig: «Klasket på, regner af.» Kristendoms-kunnskap/religion er et dannelsesfag, for så vidt det indeholder begge de nævnte elementer, kundskaber og engasjement/forståelse, og at disse eksisterer i et stadig spændingsforhold til hinanden. Det er på disse vilkår, at faget kan yde et uundværligt bidrag til, at eleverne selv kan finde sammenheng og forpligtende orienteringspunkter i et pluralistisk samfund» (s.61).

Forholdet mellom skole og kirke

Undervisningsministeriets utvalg behandler forholdet mellom skole og kirke i et eget kapittel (3.3.3, s.21 f.). Som i Norge er det en lang historisk tradisjon for samarbeid mellom skole og kirke. I Danmark har dette samarbeidet gått inn i en ny fase etter at 1975-loven opphevet konfesjonsforankringen. Fremdeles er kristendomsundervisningens «*centrale kundskabsområde den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom*». Utvalget beskriver forholdet etter 1975 slik: «Kristendoms-kunnskap er nu et fag i skolen på linie med andre fag. Folkeskole og folkekirke er således to selvstendige institutioner, som kan mødes i en fri og åben dialog, ud fra hver sine forudsætninger. Hver især har de sine veldefinerede opgaver, men de arbejder i det samme folkelige fællesskab, som folkeskole og folkekirke. Derfor er samtalen både naturlig og nødvendig.» Utvalget viser til opprettelsen av «Folkekirkens Skoletjeneste», som kan vise til en rekke spennende lokale utviklingsprosjekter. Folkekirkens Pædagogiske Institut fungerer som inspirasjonsforum og samarbeidsorgan, og har registrert en hurtig utvikling av samarbeidstiltak skole-kirke. Selv om de organisatoriske bånd mellom kirke og skole for lengst er brutt, så er det «den eksisterende kirke i lokalsamfundet, der er en vigtig drivkraft for kristendomsundervisningen i skolen.»

Utvalget betrakter ikke folkeskolen og folkekirken som to innbyrdes konkurrerende størrelser når det gjelder kristendomsundervisningen. Intensivering av den folkekirkelige dåpsundervisning kan ikke brukes som begrunnelse for å svekke skolens kristendomsundervisning: «Tværtimod kan det med rette hævdes, at den kirkelige undervisning styrker skolens pedagogiske muligheder for at varetage en åben og engagerende, kundskabsformidlende kristendomsundervisning, fordi børnene i stigende grad får mulighed for at møde kirken i praksis» (s.22). Utvalget anbefaler derfor at samarbeidet mellom kirke og skole «*styrkes og udbygges i gensidig respekt for forskellen i udgangspunkt og sigte*».

4.2 SVERIGE

Sverige fikk i 1994 ny læreplan for den nårlige grunnskolen. Nye kursplaner (fagplaner) tillempes første gang for 1.-7. klasse i 1995/96, for 8. klasse i 1996/97 og 9. klasse i 1997/98. Kursplanene er bindende forskrifter, og beskriver «*respektive ämnes karakter och uppbyggnad, genom att ange ämnets kärna, dess centrala begrepp, mest väsentliga perspektiv, kunnskapsområden, teorier, frågeställningar, aspekter etc.*»

Kristendomsundervisningen, som siden 1919 har vært ikke-konfesjonell, fikk navnet «religionskunskap» da Sverige i 1962 fikk en obligatorisk 9-årlig enhetsskole. De siste ti-år har undervisningen vært preget av den såkalte «livsfrågedagogik», som bygger på den oppfatning at alle mennesker har et allment problemfelleskap. Det vil si at vi uavhengig av historie, tradisjon og kultur til syvende og sist står overfor de samme grunnleggende spørsmål om og til tilværelsen. Religion blir forstått som svarene på disse spørsmålene, som bearbeiding og tolkning av menneskelig livserfaring (Mogstad 1990). Den nye kursplanen i Religionskunskap legger stor vekt på «livsfrågedagogik», samtidig som *tro* trekkes mer aktivt inn: «*I olika religioner är begreppet tro centralt. Det kommer til uttryck i andaktsformer, texter och symboler och i ställningstaganden i moraliska och etiska frågor*» (Kursplaner för Grundskolan, s.38).

Til skolens oppgaver «*hör att ge eleverna möjlighet att skaffa sig kunskaper om och stimulera till reflektioner kring olika religioner och livsåskådningar som en grund för varje elevs eget ställningstagande. Religionskunskapen skall vidga och fördjupa elevernas erfarenhets- och begreppsvärld, ge dem möjligheter att reflektera över religiösa, moraliska och etiska frågor samt rusta dem inför ansvaret som medmänniskor och samhällsmedlemmar*» (innledning Religionskunskap, Kursplaner för Grundskolan s.38). Elevene skal også utvikle respekt for hvert menneskes «*rätt att ha sin egen livsåskådning*». Undervisningen skal gi elevene faktiske kunnskaper om ulike trosretninger og «*utveckla deras känsla för tolerans*». Religionskunskapen kan gi viktige bidrag til interkulturell forståelse ved «*jämförelser mellan religioner*».

Kristendommens plass

Kristendommens plass er sentral i den nye planen. «*Kristendomen har haft och har stor betydelse såväl för enskilda människor som för det svenska samhället. Dess inflytande sträcker sig från kultur, värde- och normsystem, lagstiftning och rättssystem till samhällsmoral, sedvänjor och traditioner. Religionskunskapsämnet skall därför ge kunskaper om Bibeln, kyrkoåret och den kristna trons föreställningsvärld. Detta skall ge en grund för förståelse av hur svensk och västerländsk kultur och samhällsutveckling påverkats och påverkas av Bibeln och kristen tro.*» Ved siden av *det allmenndannende perspektiv*, der det er nødvendig med kunnskap om kristen tro og tradisjon for å kunne ha utbytte av og forstå mye av innhold og uttrykk i svensk og vesterlandsk kunst, musikk, litteratur, historie og samfunnsutvikling, legger den nye planen vekt på menneskets mer eller mindre uttalte strev med å «*finna sammanhang i samt tolka och tyda tillvaron*». Dette kommer til uttrykk i tradisjoner, riter, fortellinger, legender og myter. *Kyrkeåret* står også sentralt: «*Genom att följa kyrkoårets växlingar kan eleverna fördjupa kunskaperna om bakgrunden til religiösa helger och högtider.*» Bibeltekster, salmer og sanger og møtet med «*kyrkor och samfund i skolans närhet*» er med på å gi elevene «grund för ett eget ställningstagande».

Mål

Kursplanene opererer med to slags mål: «Først anges de mål, mål att sträva mot, som uttrycker den inriktning undervisningen skall ha vad avser elevens utveckling av insikter, färdigheter, förståelse, erfarenheter osv. Dessa mål är vida och högt ställda. De skall inte sätta någon gräns för elevens kunskapsutveckling.» «Religionskunskap» har følgende «Mål att sträva mot»:

Skolen skall i sin undervisning i religionskunskap sträva efter att eleven reflekterar över, utvecklar och fördjupar sina kunskaper om religiösa, etiska och existensiella frågor som en grund för ett eget ställningstagande, fördjupar sina kunskaper om kristendomen och de övriga stora världsreligionerna och om religiösa föreställningar från andra religioner i vår egen tid och i historisk tid samt om icke-religiösa livsåskådningar, förstår hur det svenska samhället har påverkats av Bibeln och kristen tro, fördjupar sin förståelse och respekt för andra människors ställningstagen i religiösa och etiska frågor och tar avstånd från att människor utsätts för förtryck för sin religions eller livsåskådnings skull, inser värdet av grundläggande etiska principer och kan reflektera över religiösa eller andra livsåskådningsmässiga skäl för värden som sanning, rätt och människovärde.

Kursplanens andre type mål, «mål att uppnå», er det minimumsnivå av kunnskaper som angis for det femte og niende skoleår: «Kraven uttrycker den grundläggande kunskapsnivå i ämnet som alla elever skall ges möjlighet att uppnå.» De mål som elevene skal ha oppnådd ved slutten av niende skoleår, er følgende:

Eleven skal
kunna reflektera över och formulera sig kring för dem viktiga livsfrågor och religiösa och etiska frågor,
ha kunskap om kristen tro och livsuppfattning med utgångspunkt i Bibeln,
ha kunskaper om kristna traditioner som de visar sig i kyrkoår, högtider, gudstjänstliv och symboler,
ha kännedom om de stora världsreligionernas tro och livsuppfattning och kunna urskilja karakteristiska drag i religiösa föreställningar och myter från olika religioner och tider,
känna till grundtanken i någon icke-religiös livsåskådning

Skolens verdigrunnlag

Det er ikke bare i faget «Religionskunskap» etikk står på planen: «Det etiske perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Därför skall undervisningen i olika ämnen behandla detta perspektiv och ge en grund för och främja elevernas förmåga till personliga ställningstaganden» (Information om 1994 års Läroplan för Det Obligatoriske skolväsendet, s.16). Skolen skal overføre viktige verdier og gi de unge «ett slags etisk kompass och en moralisk kompetens».

Under rubrikkene *Kunskaper og Normer och värden* angis det verdigrunnlag som skal prege hele skolens virksomhet: «Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition

och västerlandsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande» (s.3).

Det er ikke generelt fritak fra religionsfaget, blant annet på grunn av sterk fag-integrasjon. Fritak kan imidlertid avgjøres fra time til time, avhengig av undervisningens innhold.

4.3 ENGLAND

Det er mulig å registrere tre epoker i religionsundervisningen i England i etterkrigs-tiden. Disse er ikke klart adskilte, men flyter over i hverandre både hva angår lov-givning og praksis.

Den kristne arven: The 1944 Education Act

Denne loven ble laget av en krigskoalisjonsregjering i en for nasjonen ekstrem situasjon. I en tilstand av krig, kaos og oppløsning hadde man behov for å finne tilbake til røttene, rekonstruere «de gode, gamle kristne dyder». Undervisningen skulle bidra til å bringe nasjonen fra kaos til orden, og religionsundervisningen skulle være kjernen i den nye moralske opprustning. *Religious education* ble det eneste obligatoriske fag i skolen. Selv om betegnelsen var «religionsundervisning», var det klart for alle at målet var en opplæring («*instruction*») av barna i den kristne tro. Denne opplæringen skulle forsterkes gjennom en daglig felles andakt («*a daily act of collective worship*»). Undervisningen var ikke konfesjonell.

Den fenomenologiske modell: Birmingham Agreed Syllabus of 1975

Utover på 1970-tallet da antallet innvandrere økte dramatisk, ble profilen med daglig skoleandakt og enkel bibelundervisning opplevd problematisk. Det ble satt i gang et fagutviklingsarbeid som i større grad skulle legge til rette for den nye multireligiøse situasjonen. Det ble reist spørsmål om en obligatorisk religionsundervisning kunne reversere en kulturell prosess, som var drevet fram av dype økonomiske og sosiale strømninger. Flere og flere elever så ut til å finne religionsundervisningen «kjedelig» og «irrelevant». Lærernes svar var i første omgang å ta utgangspunkt i elevenes virkelighet gjennom en problemorientert undervisning. Man begynte å snakke åpent om sex, narkotika, rockemusikk, etc. Den underliggende hensikten var imidlertid - etter å ha forankret oppmerksomheten i elevenes hverdag - å vende tilbake til Bibelen og dens svar. Denne modellen ble etter hvert uakseptabel for minst tre grupper:

- a) Human-etikerne, som anklaget skolen for religiøs indoktrinering.
- b) Foreldre tilhørende andre religioner.
- c) Lærere som ønsket å skille mellom «*instruction in Christianity*» og «*education about religion*». Det første var ikke skolens oppgave, mente de - og begrunnet det med lærerens integritet som lærer.

Det var særlig utviklingen i retning av et flerkulturelt og multireligiøst samfunn som bidro til å dreie religionsundervisningen i en mer fenomenologisk retning. Det var viktig at elevene fikk utforske religionenes mangfoldige ytringsformer. Dette ble formelt synliggjort ved *Birmingham Agreed Syllabus of 1975*. Her ble det slått fast at man i tillegg til kristendommen også skulle undervise i jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og marxisme. En ønsket å ta et fenomenologisk utgangspunkt der en sammenlignet de ulike religiøse fenomener og uttrykk i de forskjellige religioner.

Barnas åndelige utvikling: The 1988 Education Reform Act

Utover på 1980-tallet ble det stadig større utilfredshet med den fenomenologiske religionsundervisningen. Det var to hovedgrunner til dette:

- a) Det ble ikke tatt tilstrekkelig hensyn til barnas åndelige erfaringer og behov, deres trosforestillinger og religiøse lengsler. Religionsundervisningen ble noe utvendig. Den formidlet fakta, men overså følelser og tro. Det ble noe sterilt og blodfattig over undervisningen, og mange elever følte seg fremmedgjorte i forhold til eget livssynsmessige ståsted.
- b) Det ble ikke tatt tilstrekkelig hensyn til religionenes egenforståelse og til deres motsetningsfylte karakter. Framstillingene ble så vitenskapeliggjort og renset for følelsesmessig og eksistensielt stoff at ingen ville kunne skjønne at dette var i stand til å bevege og forplikte millioner av mennesker. Motsetningene og «ubegripelighetene» innenfor den enkelte religion forsvant til fordel for en endimensjonal bokreligion.

The 1988 Education Reform Act har som mål for skolen at den «skal fremme (*promote*) den åndelige, moralske, kulturelle, mentale og fysiske utvikling hos elever og samfunn og forberede elevene på muligheter, ansvar og erfaringer i det voksne liv». Loven krever at alle skoler skal gi tilbud om religionsundervisning og felles andakt (*collective worship*). Privatskoler har frihet til å gi en religionsundervisning som reflekterer deres trostradisjon.

Loven sier ikke noe om hva som skal legges i begrepet *collective worship*, men i et rundskriv fra Undervisningsdepartementet (1/1994), sies det «at 'collective worship' i en viss forstand må framstå som noe spesielt og adskilt fra vanlige skoleaktiviteter og bør innebære ærefrykt (reverence) for eller tilbedelse (veneration) av en guddommelig skapning eller kraft». De omforente læreplaner er ikke-konfessionelle (*non-denominational*). Foreldre som ikke ønsker at deres barn skal delta verken i religionsundervisningen eller den felles andakt, har rett til å ta sine barn ut av denne delen av undervisningen. Den samme reservasjonsrett gjelder også for lærere.

De lokale læreplaner i religion må «reflektere det faktum at de religiøse tradisjoner i Storbritannia hovedsakelig er kristne, men også ta i betraktning læren og praksisen hos de andre store religioner som er representert i Storbritannia». (DES, 1988, Section 8,3.) Når det gjelder felles andakt (*collective worship*), så kan den finne sted på hvilket som helst tidspunkt i løpet av skoledagen. I de offentlige skolen må den være fullstendig eller hovedsakelig av bred, kristen karakter uten å være tydelig tilhørende noe spesielt kirkesamfunn (... «*wholly or mainly of a broadly Christian character*» though «*without being distinctive of any particular denomination*»). (DES, 1988, Section 7; 1-2.)

De lokale skolemyndigheter er pålagt å opprette faste rådgivningsgrupper for religionsundervisning (Standing Advisory Councils on Religious Education). Disse består av:

- a) Kristne eller andre religiøse grupper som avspeiler de viktigste religiøse tradisjoner innen kommunen.
- b) Den engelske kirke (The Church of England).
- c) Lærerorganisasjonene.
- d) De lokale undervisningsmyndigheter.

Disse gruppene skal gi råd og støtte til de lokale skolemyndigheter om religionsundervisning.

Innenfor dette felles rammeverket (*The 1988 Education Reform Act*), finner vi ulike målformuleringer for religionsundervisningen i forskjellige lokale læreplaner.

Undervisningen spenner fra en bibel- og konfesjonspreget undervisning til en «MultifaithApproach», der religiøs praksis fra ulike religioner «demonstreres» - og elevene inviteres til å ta del i denne praksis.

«Multifaith-Approach»

Det religionspedagogiske fagutviklingsarbeid i England som går under navnet «*Multifaith-Approach to Religious Education*», har særlig hatt betydning i Midt-England, i byer med stor konsentrasjon av innvandrere. Undervisningen skal bidra til å skape forståelse for hva en religion er. Dette skjer ved at det gis konkret informasjon om forskjellige religioner, i særlig grad de som er aktuelle i elevens nærmiljø. En setter ved siden av hverandre ulike religioner, deres menneskesyn og moral, uten å ta stilling til sannhetsspørsmålet og uten å vurdere de religiøse uttrykksformer kritisk. «Multifaith Approach» har møtt positive reaksjoner i skolen og i den offisielle engelske kirke, mens reaksjonene fra muslimsk og jødisk hold har vært mer reservert. Muslimene ønsker primært en ren islamundervisning.

KAPITTEL 5

Identitet og dialog

«Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden. Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår. De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker. De begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt. De framhever nestekjærlighet, forbrødring og håp, vektlegger muligheten for framgang gjennom kritikk, fornuft og forskning, og betoner at mennesket selv er en del av naturen ved sin kropp, sine behov og sine sanser. Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie - en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst. Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet. Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn. Sosial framgang søkes i fornuft og opplysning, i menneskets evne til å skape, oppleve og formidle. Samlet gir denne sammenflettede tradisjon uvisnelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnslivet etter. De fremmer uegennyttig og skapende innsats, og de tilskynder rettskaffen og høvisk handling.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del, s. 7

5.1 KRISTENDOM OG HUMANISME

Kristendom og humanisme innehar en spesiell stilling som kultur- og verditradisjoner i norsk skole, i det de er valgt som skolens basis. Læreplanen omtaler de to tradisjonene som *sammenflettede*. Selv om kristendom og humanisme i flere faser og på ulike premisser har utfordret hverandre i et spenningsforhold, har de likevel historisk sett fremelsket mange av de samme kulturelle og moralske verdier. Historisk er det vanskelig å føre kulturverdiene tilbake til den ene eller den andre av tradisjonene.

Begrepet *humanisme* ble først brukt av tyske intellektuelle på 1800-tallet for å beskrive renessansens gjenoppdagelse av den antikke kulturarvens betydning for oppdragelsen. De klassiske studiene ble i renessansen kalt *studia humanitas*, og omfattet grammatikk, poesi, retorikk, historie og moralfilosofi. Kjernen i den humanistiske livsholdningen var forestillingen om at mennesket hadde muligheter til å utvikles og dannes til et fritt, skapende og ansvarlig vesen. Dette måtte i neste omgang føre til en kritikk av de ordninger i samfunnet som hindret et liv i menneskeverd. Under innflytelse av blant annet rasjonalisme, marxisme og positivisme har det levet to strømninger side om side innenfor den humanistiske bevegelse; en profan og en religiøst begrunnet humanisme.

Når det gjelder forståelsen av humanisme, sikter en her ikke til den snevrere humanetiske «livssynshumanismen» eller profanhumanismen, men den klassiske humanismetradisjonen fra antikken via renessansen og nyhumanismen.

Humanisme er ikke i seg selv et avgrensbart livssyn, men snarere en livsholdning som hviler på et *valg* og en *påstand*. Valget består i å stille det enkelte menneske i sentrum for omsorg og oppmerksomhet, og aldri tillate at det reduseres til middel for noe annet. Påstanden går ut på at det i mennesket finnes en draging mot det gode, og at de byggende krefter er sterkere enn de destruktive.

I den optimistiske troen på menneskets draging mot det gode ligger der spenningsmomenter i forholdet til kristendommens «syndefallsrealisme». Det er også ulike vektlegginger i synet på forholdet mellom det rasjonelle og det irrasjonelle.

5.2 KRISTNE OG HUMANISTISKE VERDIER

Skolens verdigrunnlag er altså på en særlig måte forankret i kristendommen og i humanismen. Hvilke verdier er det her tale om? For det første er det viktig å fremholde at det dreier seg om grunnleggende verdier - forankret i synet på mennesket - som kristendommen og humanismen står sammen om.

Den mest grunnleggende verdi som kristendommen og humanismen i fellesskap har fremelsket, er selve *menneskeverdet*, - tanken om menneskets verd og menneskelivets ukrenkelighet. Humanismen og kristendommen har det felles at de setter mennesket - ikke minst medmennesket - i sentrum og betoner dets frihet og ansvarlighet. For kristendommen er dette begrunnet i at mennesket er skapt i Guds bilde. Den spesielle relasjonen til sin Skaper gir mennesket en særstilling blant alt som er skapt. Tilsvarende setter humanismen sin grunnleggende påstand om at mennesket er mål i seg selv og aldri et middel til noe annet.

Verdigrunnlagets forankring i kristendommen og humanismen som kulturtradisjon betyr at våre *grunnleggende verdier* er faste og uforanderlige og gitt forut for og som forutsetning for våre individuelle valg. Selvsagt kan individer velge annerledes og på tvers av disse grunnverdiene, men de kan ikke oppheve dem eller anfekte dem som ubetingede og uunnværlige. Grunnverdiene er verdier som vi ikke kan velge bort eller tenke oss menneskelivet foruten, de ligger til grunn for og er bestemmende for normer og moral.

Av de grunnleggende verdiene kan vi trekke mer «avledede» verdier, som ikke har samme absolutte status. Disse verdiene har også et element av å være historisk foranderlige eller avhengige av kontekst ved seg. En tenker her på verdier som toleranse, likestilling og solidaritet eller samfunnsverdier som frihet, likhet og brorskap. At slike verdier er begrunnet og tradisjonshistorisk forankret i kristendommen og humanismen forhindrer ikke at de samme verdiene kan finnes og begrunnes i andre tradisjoner.

I tillegg til grunnverdier og avledede verdier opererer man gjerne i verditeorier også med *normer* som det tredje nivå. Skalaen fra grunnleggende verdier til normer angir da skalaen fra det konstante til det mer variable, fra det ubetingede til det mer betingede. Normene blir da i utgangspunktet mer foranderlige og gjenstand for varierende valg. Normer kan være moralske regler for menneskelig samvær og samhandling, og de kan forstås som verdier utmyntet i praktisk handling. *Moseloven* og *Håvamål* er eksempler på slike normsystemer. Men språkbruken er ikke helt klar og entydig når det gjelder forholdet mellom (grunn-)verdier og normer - ofte omtales også normene som uforanderlige og allmenngyldige (for eksempel når det snakkes om grunn-normer, normoppløsning, normløshet etc).

Mange verdier, normer og regler for hvordan en ordner samfunnet er svært like fra samfunn til samfunn, fra kultur til kultur, fra tid til tid. Å ha respekt for andre,

ansvar, ærlighet, nestekjærlighet, å holde det en lover osv. er regler som finnes i ulike former i ulike samfunn med ulike religioner. Dette skyldes sannsynligvis at det er helt nødvendige regler dersom et samfunn skal bygges, vedlikeholdes og vare ved. Dersom alle systematisk brøt alle regler for ærlighet og nestekjærlighet, ville samfunnet fort bryte sammen eller forfalle til anomali. Samtidig finnes det ingen allmenn eller livssynsnøytral etikk, som gjelder uavhengig av en kulturell, historisk, religiøs eller livssynsmessig kontekst.

Eld han treng som inn er komen og om kne kulsar. Til mat og klede den mann har trong som har i fjell fari. Vatn og handduk han ventar å få når til bords han blir beden. Syn godlaget fram så greileg du kan med ord og attbeding. Betre byrd du ber kje i bakken enn mannvit mykje. Med låkare niste du legg kje i veg enn ovdrykkje med øl.

Håvamål

Opplæringen er og har alltid vært bærer av bestemte verdier. Dette kommer tydelig til uttrykk gjennom skoleslagenes ulike formålsparagrafer og gjennom læreplanenes generelle del. Generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring skiller seg på mange måter fra læreplaner i de fleste land fordi den så tydelig formulerer de verdiene opplæringen er forpliktet til å bygge på og som elevene altså skal møte. Myndighetene har foretatt klare valg når det gjelder verdiene opplæringen skal bygge på, ved å knytte eksplisitt an til de grunnleggende tradisjonsverdiene i kristendom og humanisme.

Det ligger en fare i at skolen bare skal være en administrator av en verdimelessig 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 parabole 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. Når det gjelder det mest grunnleggende som godt og ondt, menneskeverd etc. er det farlig å signalisere overfor barnet at det er overlatt til sitt eget valg. Barnet må ikke bli sitt eget moralske prosjekt, alene med sin etiske famling. Dersom barnet føler at eksistensielle verdispørsmål skal være gjenstand for individets eget valg, kan resultatet bli en fundamental

utrygghet og angst eller verdirelativisme og verdinihilisme. Barn trenger å bli integrert og innforlivet i de overgripende rammer, blant annet gjennom tradisjoner, fortellinger, symboler og leveregler, før de skal ta stilling til livssynsmessige alternativer.

En viktig oppgave for skolen blir å gi elevene noe å *tenke ut fra*, og ikke bare noe å *tenke på*. Skolen må derfor bidra til at grunnlaget for identitet og etisk refleksjon ikke forvitrer. Opplæringen må gi et grunnlag for verdiorientering, noe som kan være normerende og gitt. Dette er det lagt vekt på i generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.

5.3 IDENTITET

Et kjernesporsmål i skole og opplæring generelt og i religions- og verdifagene spesielt er hvordan identitet dannes hos barn og unge, og hvilken rolle opplæringen bør spille. Identitet er tett knyttet til søken etter mening med tilværelsen og menneskets

Samlet gir denne sammenflettede tradisjon uvisnelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnslivet etter. De fremmer uegennyttig og skapende innsats, og de tilskynder rettskaffen og høvisk handling. Samtidig må de unge lære at skiftende epoker har hatt vekslende sed og skikk, og at forskjellige samfunn har ulike regler for rett livsførsel. De unge må forstå at moralsyn kan være en kilde til konflikt, men at de også gjennomgår endringer, slik at det gjennom refleksjon, kritikk og dialog kan dannes nye modeller for samfunnsforhold og samkvem mellom mennesker. Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og mennskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig. Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser. Den skal vise kunnskap som en skapende og omformende kraft, både til personlig utvikling og humane samkvemsformer. Barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sinandel. Normene som gjelder i samfunnet - i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk - har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet: om oppgaver løses med fagkunnskap til gagn for andre, om arbeidet organiseres slik at det hindrer skade og fremmer helse, om teknologien er sikker, om produktene holder mål og om avtaler er åpne og ærlige. Vårt velferdssamfunn selv bygger på en moralsk kontrakt: på den ene side ved at alle skal bidra til ordninger som løfter og hjelper oss selv når vi behøver det, og på den annen side ved å utvikle andre etter deres evner og støtte dem når de blir rammet. Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett. Men mennesket kan også handle destruktivt: i strid med sin samvittighet, på tvers av normer og mot bedre vitende, til skade for egen og andres tarv. Oppfostringen må følgelig begrunne samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre dem slik at de blir en virksomkraft i folkets liv. Den må gi livstro og alvor som kan bære gjennom de tilbakeslag, kriser og konflikter som livet gir. Og den må gi raushet ved feilslag slik at en blir tatt på alvor også når en mislykkes, og kan tilgis og reise seg. Opplæringen må altså klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler. Disse kan anskueliggjøres med utgangspunkt i Bibelen, men også ved eksempler fra andre religioner, fra historie, fortellinger og biografier, fra sagn, lignelser, myter og fabler. Elevene må få treffe valg som prøves mot de normer skolen og samfunnet bygger på. Og skolens ansatte bør foregå med sitt eksempel. Det må være et tett samspill mellom fostringen i hjemmene, skolens opplæring og i samfunnet som omgir den.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del, 7-9

egen rolle i den, både som individ og som del av et fellesskap. Identitet er et nødvendig grunnlag for å handle og fungere i et samfunn, ikke minst for å kunne forholde seg til andre mennesker. Elevene må få kjennskap til de verdier og den kultur som har formet oss som folk. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning tar vare på helt sentrale sider ved denne sammenflettede kristne og humanistiske tradisjon.

Identitetsbegrepet er, i sin nåværende bruksform, et relativt nytt begrep. Det ble utviklet i 1950 og 1960-årene innenfor moderne personlighetspsykologi, med Erik H. Erikson som den viktigste representanten. Begrepet fikk også en sentral plass i

eksistensfilosofien, som var opptatt av autentisk eller egentlig eksistens, i motsetning til inautentisk rolle-eksistens. Samtidig blir identitetsbegrepet også viktig innenfor sosialpsykologi og sosialiseringsteori. I motsetning til den individualistisk-humanistiske tendensen innen egopsykologi og eksistensfilosofi, blir nå vekten lagt på identitet som noe som må utvikles i samspill med andre. Ifølge sosialiseringsteoretikeren G.H. Mead er personen et «me» før han er et «I». Et menneskes selvbevissthet er en sosial størrelse. Jeg er det andre gjør meg til. Identitet er langt på vei et produkt av sosialisering og rolleatferd, uten et fast og uforanderlig jeg som bærer av rollene.

Overfor denne sosialiseringsmodellen protesterer den humanistiske tradisjon og etterlyser *jeg'et* som en stabil bærer av rollene. Uten et slikt *jeg* fordunster subjektet som selvstendig størrelse. En integrerer ikke vår omverden passivt, men forholder seg til den på en selvstendig, kritisk og reflekterende måte. Hvor blir det el lers av friheten og ansvarligheten? Utvalget tror det er viktig å finne en middelvei mellom disse ytterlighetene. Identitet er både noe en tildeles - og noe en skaper hver eneste dag. Den er gitt innenfra, gjennom språklige og psykologiske identitetsformer - og mottatt utenfra gjennom inntrykk fra og samspill med omverdenen.

Identitetsdannelsen varierer med skiftende sosiale og kulturelle faktorer. 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. Jeg'et er et ensemble av relasjoner og roller som stadig må rekonstrueres. I likhet med subjektet synes også virkeligheten uten substans og soliditet, preget av hurtig forandring og estetisk overflateflimmer.

Ifølge Erik H. Erikson er unge menneskers identitetsbygging en skjør og sårbar prosess. Mennesket blir til gjennom krevende psykososiale kriser. Siden Eriksons tid har samfunnsutviklingen gjort identitetsdannelsen stadig vanskeligere. Sosiale og kulturelle moderniseringsprosesser som pluralisme og privatisering, segmentering og sektorisering har tæret sterkt på felles verdier og samlende tradisjoner. Narssisme-diagnostikeren Chr. Lasch snakker om «det minimale selvet» eller om «ego-inflasjon» - et utflytende og strukturløst jeg, skapt av et fragmentert og anonymiserende samfunn.

Det er to tragedier i livet. Den ene er at du ikke får hva hjertet begjærer. Den andre er at du får det.

George Bernhard Shaw

Selv om en kan reservere seg i forhold til postmodernismens overdrivelser, er det åpenbart for de fleste at samtidskulturen gir dårlige vilkår for en stabil og fast utvikling av identitet. Er de mange krisesyntomer vi iakttar, for eksempel vold, selvmord, rusproblemer, egentlig symptomer på en overbelastet identitet, på at vi rives i stykker innvendig? Og - er det de religiøst forankrede verdi- og meningsperspektivene vi savner mest? Har vi tålt den sosiale og kulturelle avsakraliseringen av våre liv?

Uansett hvilke svar en gir på disse store og vanskelige spørsmålene, burde utfordringene til oppdragelse i skolen være tydelige. Skolen må bidra til *en motkulturell mobilisering av identitetsskapende verdier* - mot markedssamfunnets måling av alle verdier i kroner og øre, mot flimmersamfunnets heseblesende forandring-

stakt, mot konsumsamfunnets endimensjonale menneskebilde. Opp mot dette må skolen stille mening, helhet og sammenheng. Men viktigst er forpliktelsen på og formidlingen av menneskets ukrenkelighet og uendelige verdi. Menneskeverdet er hverken knyttet til prestasjoner eller posisjoner, men til det ene faktum at vi er mennesker.

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 fortolkningsrammer som gjør det mulig for barn å tyde, bearbeide og kritisere de inntrykk de utsettes for.

I de tidligste årene er det viktig at barn innforlives i sitt eget livssyn. Det kan skje gjennom fortellinger som formidler mening og håp, og som bidrar til å gi barnet overgripende fortolkningsrammer. En gjør ikke små barn frie ved å utsette dem for en kakofoni av usammenhengende kunnskaper og flest mulig alternativer. Heller risikeres det at de blir usikre og manipulerbare i sitt personlighetsmønster. Og dessuten: ytterst tilpasningsdyktige til den liberale forbrukerideologi.

Alternativene i oppdragelsen er ikke frihet eller påvirkning. Spørsmålet er *hvilken* påvirkning vi ønsker å øve overfor våre barn i møte med konsum- og mediesamfunnets manipulering. Foreldre, skole og samfunn har som felles oppgave å styrke den indre, selvstendige identiteten - gjennom en integrerende og sammenhengsskapende oppdragelse.

5.4 RELIGIØS IDENTITET

Ifølge antropologen Clifford Geertz fungerer religionen identitetsskapende og integrerende ved at den forbinder etikk og livsførsel med verdensbilde og virkelighetsoppfatning. Det er en entydig tverrkulturell erfaring at religionen har denne kulturbærende og moralbegrunnende funksjonen. Religionen sørger for identitet og integrasjon gjennom meningsperspektiver som motvirker kaos og uorden. Det kan skje gjennom ritualenes kaosavvergende og angstdempende gjentakelseshandlinger, eller gjennom mytenes enkle grunnfortellinger og felles samlende meningsperspektiver.

Ifølge Peter Berger fungerer religionen - i likhet med andre meningsystemer som filosofien, vitenskapen og ideologiene - som integrerende og identitetsskapende teorisystemer. Nettopp fordi våre kulturelle konstruksjoner og sosiale ordninger henger i en så tynn tråd, fordi kaos og meningsløshet stadig truer, blir behovet for mening og identitet så sterkt. Det gjelder særlig i forhold til livets såkalte marginalsituasjoner, særlig døden. Når religionene gjør seg så spesielt effektivt gjeldende som legitimerende og identitetssikrende meningsystem, så er det fordi den ved å referere til «den ytterste realitet» gir støtte og stabilitet til våre skjøre sosiale konstruksjoner. Vår omskiftende tilværelse gis mening i lys av en høyere konsepsjon av tid og historie. Religionen legitimerer også våre tradisjoner ved at sosiale strukturer og kulturelle konstruksjoner rotfestes i fortiden. Å kjenne sin religiøse og kulturelle tradisjon og gjenkjenne fortellinger, språklige uttrykk, kunst og ritualer i denne tradisjonen er viktig når barn og unge skal bygge sin identitet. Kristen tro og tradisjon er vesentlige elementer i skolens arbeide med å skape en basis for trygghet og tilhørighet - og som et grunnlag for kritisk tenkning og dialog.

Barns søken etter identitet inneholder ofte elementer av religiøs søken, etter de ytterste anliggender, behov for dybde og for å møte mysteriet. Eleven må tas på alvor i sin søken, og skolen må også i denne sammenheng være trygg i den tradisjon

den er en del av, for at eleven skal oppleve at skolen gir rom også for den religiøse lengsel. Innforlivelse i en religiøs tradisjon, og det å se sporene etter andres søken, andre menneskers møte med mysteriet og med det hellige, andre menneskers tvil og tro kan danne et godt grunnlag for å ta hver enkelt elevs søken etter mening og dybde på alvor. Skolen må altså i alle fag, men særlig i kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion være seg bevisst hvordan den skal møte elevens behov for identitet, trygghet og sammenheng.

5.5 IDENTITET OG DIALOG

Identitet assosieres ofte med forankring og sammenheng, fasthet og stabilitet. Dialog forbindes gjerne med åpenhet og mangfold, frihet og toleranse. Mens identitetsverdiene vektlegger kontinuiteten *bakover* - i forhold til våre egne tradisjoner, åpner dialogen for nytenkning og forandring. Når det gjelder skolens oppdragelse og verdiformidling, bør identitets- og dialogverdiene vektlegges forskjellig i ulike faser av utdanningsløpet. I småskolen er det viktig å utvikle en egenidentitet gjennom integrerende referanserammer. Elevene trenger et eget ståsted før de kan gå inn i en meningsfull dialog med andre når det gjelder livssyn. På et høyere modningstrinn kan en derimot legge vekt på dialog som metode, der egen holdning og overbevisning prøves og utfordres i møte med andres.

Identitetsbygging og dialog er ikke gjensidig utelukkende størrelser. Identitetsbygging forutsetter dialog, likesom dialog forutsetter en tydelig identitet. En trygg forankring i egen kultur og religion og en bevissthet om egne referanserammer er en forutsetning for en åpen og ekte dialog. Det fremmede forstås på grunnlag av det fortrolige, veien går fra det kjente til det ukjente.

I den vestlige tradisjon har dialogen sine røtter i Platons filosofi, hvor den betegner en metode for å vinne innsikt om sannheten. Å gi seg inn i dialogen er å akseptere at den andres synspunkter er tilgjengelige for en gjennom språket. Begge parter forplikter seg i forhold til et språklig fellesskap, og må derfor også underkaste seg språkets iboende regler.

I det tyvende århundre brøt dialogfilosofien for alvor gjennom i årene etter første verdenskrig, med navn som Franz Rosenzweig, Martin Buber og Gabriel Marcel. Alle la avgjørende vekt på dialogen som metode til å vinne innsikt - både om verden, seg selv og Gud. Individet blir et virkelig selv i møtet med andre mennesker. De mest konsekvente hevder at det ikke finnes noe «jeg» uavhengig av forholdet til andre, fordi individet blir skapt nettopp i denne relasjonen. «I begynnelsen er forholdet,» sier Martin Buber. Hans mest kjente verk heter da også *Jeg og Du* (1922). I tiden etter andre verdenskrig utviklet Jürgen Habermas, Karl Otto Apel og andre det som er blitt kalt «*diskurs-etikken*». Det er et forsøk på å forme regler for hvordan en gjennom dialog kan komme frem til fornuftige beslutninger. Disse reglene handler blant annet om alles likeverd og alles rett til å uttrykke sine ønsker og behov.

Ærlighet, redelighet og alvor er viktige forutsetninger for dialogen. Fordekthet og taktikkeri vil før eller senere bli avslørt, med det resultat at tillitsforholdet bryter sammen. I ærligheten inngår også vilje til *selvkritikk*. Manglende selvkritikk innebærer at man ingenting har å lære. Hensikten med dialogen er ikke å tvinge eller lokke den andre til å forandre seg. Det er propagandaens kjennetegn. En deltar i dialogen for at *alle* skal kunne lære, vokse og forandres. Vilje til dialog betyr ikke det samme som en slapp og grenseløs toleranse. Tvert imot - dialogen forutsetter tydelighet. Ærlighet, redelighet, alvor og vilje til selvkritikk er grunnholdninger som det er viktig å forplikte seg på og utvikle også i klasserommet. Toleranse øves nemlig ikke i et verdimessig vakuum, men gror fram i skjæringspunktet mellom troskap mot egne verdier og kjærlighet til nesten.

5.6 SKOLEN SOM MOTKULTUR

Generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring betoner allerede i sin første setning at oppfostringen skal aktualisere de kristne og humanistiske kulturverdiene slik at de gir «*perspektiv og retning for fremtiden*». Kulturverdier og tradisjoner skal ikke bare bevares, men også fornyes og aktualiseres i oppdragelsen. Hvordan skal denne verdiformidlingen ut fra kristendommen og humanismen skje? Hvordan kan disse kulturverdier gjøres gjeldende i konkurranse og konfrontasjon med de negative og destruktive normsendere i vår samtidskultur? Hjelper det i hele tatt her med formuleringer om formål? Hva gagner vel vakre verdier og abstrakte idealer all den stund det er svært så konkrete og reelle krefter på samfunnsplanet som styrer våre valg og gir oss våre *faktiske* verdier? Er det ikke heller påvirkningen «nedenfra», fra reklamesamfunn og konsumkultur, media- og markedskrefter, penger og profitt som faktisk preger og påvirker oss som mennesker - og ikke verdiene som er forankret i kristendommen og humanismen?

Kultur- og samfunnskrefter som konsumkultur, markedskultur, teknologikultur, mediasamfunn etc. er å forstå som verdileverandører eller normsendere som konkurrerer med de verdi- og livssynstradisjoner som skolen og samfunnet prioriterer og bekjenner seg til. Kan hende utkonkurrerer de disse, fordi de virker i det skjulte - nedenfra, og fordi de ofte uten motstand sniker seg inn på det verdimesige praksisplanet mer enn på det bevisste tankeplanet. Der preger de valg og verdier, moral og menneskelighet - de fratrar oss vår frihet og selvbestemmelse og gjør oss manipulerte og fremmedstyrte.

Inge Lønning sier i boken *Hva er skolens mål* at skolens formål og målsettinger ikke er redskaper som skal kunne frembringe den ideelle virkelighet de beskriver - de er heller «grunnlag for kritikk av den foreliggende virkelighet» eller «*kriterier til bedømmelse av praksis*». Her gjelder det dermed å aktualisere og aktivisere kristendommens og humanismens verditradisjon og verdipotensiale i aktiv konfrontasjon med de betenkelige kultur- og samfunnstendensene - for å erstatte «naturalistisk» utenfrastyring med «humanistisk» selvbestemmelse, for å tilbakeerobre vår tapte frihet og ansvarlighet.

Men hvordan kan dette konkret skje i forhold til barn i en undervisnings- og oppdragelsessituasjon? Hvordan kan skolen danne motkultur i forhold til manipulerende og identitetsforvirrende samtidspåvirkninger?

En viktig motkulturell hjelp som skolen kan yte, er å gi elevene *referanserammer, indre ballast* og *moralske motverdier* som hjelp til å forankre og sette sammen kunnskapsbrokker og forvirrende inntrykksmangfold fra medie- og markedsamfunnet. En tryggere forankring i enhetskapende tradisjonsverdier kan gi motstandskraft mot påvirkningen fra kjøpe- og forbrukersamfunnet. I egenskap av å være «en dyp strøm» kan kristendommen gi motverdier og et motvirkende menneskesyn; den kan gi en trygg verdimesig ballast som bedrer motstandskraften mot markedsverdiernes manipulering. Selv om kristendommen har mistet mye av sin integrerende og identitetskapende betydning for samfunnet - og har måttet gi etter for pluraliserings- og privatiseringskreftene - ser en også klare tegn på at verdinihilisme og normforvirring på ny gjør den religiøse lengsel aktuell, slik at man søker etter identitets- og tradisjonsverdier.

Tilsvarende må også humanismens verdiperspektiver aktiviseres som motvekt mot uønsket påvirkning. 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 samfunnskreftene. Første skritt i retning av å skaffe seg overtak på påvirkningskreftene er å mestre dem gjennom *kritisk avsløring og bevisstgjøring*. Her kan også mye gjøres i forhold til barn og unge ved å vise dem motverdier. Vet vi bedre hvordan og hvorfor vi påvirkes, så påvirkes vi allerede mindre.

Opplæringen blir stadig viktigere som motvekt og motkultur, ikke minst fordi skolen er det sted alle elever møtes. Verdimessig kan skolen medvirke og bibringe en verdimelessig og kulturell tradisjon som kan gi elevene hjelp, motvekt og ballast til å møte uheldig påvirkning. Det finnes en rekke eksempler på hvordan skoler ved å arbeide aktivt mot mobbing og vold har bidratt aktivt til å snu tendenser og gi elevene den ramme de trenger for å arbeide aktivt med egne holdninger og med sitt miljø.

Samfunnets verdier har i større grad enn en ofte tror, sine kilder og sin begrunnelse i overgripende tradisjoner og kulturmønstre. Tro og tradisjon, kristendom og kultur, livssynsforankring og moral hører nærmere sammen enn vi ofte er klar over. Også dette gir argumenter for å skape et fagtilbud som er kultur- og tradisjonsformidlende og identitetssikrende; et fag som verdimelessig er basert på nettopp de to kultur- og livssynstradisjoner som har formet oss og som har frembrakt verdier som er velprøvde og har vist slitestyrke.

5.7 DEN STORE KODEN

Opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu. <...> Erfaring og forskning viser at jo mindre en har med seg av forhåndskunnskaper som en kan knytte ny kunnskap til, desto langsommere og mindre overkommelig blir læringen. Særlig viktig er de grunnleggende referanserammene i de forskjellige fagene. Disse er avgjørende både for å tolke ny informasjon og for å styre letingen etter nye fakta. Mangler referanserammene som kan gi flommen av inntrykk og delkunnskaper mening, blir det hele lett bare flimrer. Ordnende kunnskap må til for å lære å lære - for å bruke det en vet til å få grep på det en ikke kan. Det er helhetlige rammer som gir mønster for nye biter som skal føyes til mosaikken. <...> Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket - må være en del av den allmenne dannelsen - om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter. <...> De som ikke har del i den bakgrunnsinformasjon som tas for gitt i den offentlige debatten, vil ofte være ute av stand til å fatte poenget eller gripe sammenhengen. Nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene, blir ofte outsiders fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan - de trenger stadig ekstra forklaringer. Slike plattformer for forståelse spenner over historiske hendelser («9. april»), Grunnlovens maktfordelingsprinsipp, klassikerne i litteraturen («Lille Marius»), kulturelt fellesgods («kamelen og nåløyet») eller tegnene som brukes på værkartet. Besitter man ikke de felles forståelsesformene som gjør det lett å tolke og formidle - og dermed kommunisere smidig - kan man bli fremmedgjort i eget land... Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen - den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige. Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del, 24-28

Litteraturforskeren N. Frye uttrykker en stadig mer allmenn innsikt når han omtaler Bibelen som «den store koden» - som selve skattkammeret av kulturens arketypiske mønstre. Dette er grunnmotiver som senere diktning baserer seg på, i alle fall tematisk tangerer. De religiøse mytene og metaforene, meningsmønstre og per sontypene gjentas strukturmessig og motivmessig i senere diktning. 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.

Rop ble hørt i Rama, gråt og høylytt klage; Rakel gråt over sine barn og ville ikke la seg trøste. For de er ikke mer.

(Mat. 2:18)

Ordet *ramaskrik* benyttes oftere i sammenhenger som ikke nødvendigvis har noe med Bibelen å gjøre; ramaskrik om statsbudsjettet, om bompengeringen og høstutstillingen. Ordet er hentet fra Matteusevangeliets andre kapittel, hvor det henvises til Jeremias spådom om kvinnene i Rama som gråt over alle guttebarna som ble drept av kong Herodes for at han skulle få uskadeliggjort Jesusbarnet. Eller hva med den *babelske forvirring* som oppsto etter Oslovalget i 1993? Ikke så mange husker på at dette handler om at menneskene i begynnelsen (1. Mos. 11) hadde ett og samme tungemål, og at de slo seg sammen for å bygge et mektig tårn, et tårn som gikk helt opp til himmelen - og tårnet skulle ligge i byen Babel. Men Herren så hvor stort tårnet ble og han skjønnte at fordi alle menneskene forsto hverandre, kunne de bli så sterke at intet ville være umulig for dem. Og han steg ned og forvirret deres tungemål så de ikke forsto hverandre. Som tidlig språksosiologi er innsikten uovertruffen! Som begrep er ordet *Babel* blitt så innarbeidet i språket vårt at vi knapt vet at vi snakker bibelsk - også når vi snakker babelsk. Man kan regne opp eksempler i det uendelige på hvordan Bibelen har levert vesentlige bidrag til vårt språk - om uriaspost og sareptas krukke og skuebrød og om å tukte sin sønn og om kamelen og nåløyet. Andre eksempler kan hentes fra gresk, romersk og norrøn mytologi (Akilleshæl, Ragnarokk, janusansikt, titanisk, argusøyne, Jotunheimen, fimbulvinter) eller fra kirkehistorien (kanossagang, inkvisitorisk, korstog).

For å få utbytte av mange litterære verker er det nødvendig med kjennskap til de bibelske fortellinger og uttrykk. Går en til reklame og til karikaturtegninger i avisene, spilles det på felles, innforståtte bilder og begreper. Dagligtalen har også utallige henvisninger til bibelske, religiøse og mytologiske motiver: En karikaturtegnning av politikere som vandrer parvis inn i Noahs ark, eller av valkyrjer som henter falne politikere til evige stridigheter i Valhall hvor de kan skjære uendelige nye bevilgninger av grisen Særimne blir uforståelige uten slik kunnskap.

Kristendommen, religioner, livssyn og filosofi utgjør med andre ord en viktig del av allmenndannelsen og av de felles referanserammer som er en forutsetning for å fungere godt i et demokratisk samfunn.

Fordi kulturen vår har levd så lenge med eit teologisk grunnlag, er den full av teologiske spor og mønster. Det finnst i språk og emne, i forteljeformer og rituale. Eg trur det er skadeleg dersom vi misser kunnskapen om dette, for det fortel oss kvar vi kjem frå. Og sidan eg voks opp med bibelspråk og salmar, har eg etter kvart sett det som ei viktig oppgåve at eg brukar denne kunnskapen til å gjere tydelig slike spor i kulturen vår. Kristendoms-kunnskap er nødvendig for å forstå skjønnlitteraturen, og det finnst folk som vil ha det inn i førebuande prøver av den grunn. Det kan eg godt forstå; det er ikkje mogeleg å forstå Ibsens Brand dersom ein aldri har bladd i ein bibel. Eg tvilar på om ein kan forstå noko større litterært verk frå forrige århundre utan elementær kristendoms-kunnskap, og forstår ein ikkje gårsdagens litteratur, forstår ein heller ikkje dagens.

Jan Inge Sørbo: Essay om teologi og litteratur

For skolen og opplæringen blir det en vesentlig utfordring og la elevene ta del i, lære om og utvikle videre den religiøse og kulturelle tradisjon de er en del av, og for nykommerne i et land er det viktig å bli kjent med slike elementer som ellers er innforstått og underforstått i kulturen, både i form av kunnskaper og verdier. Dermed er riktig at en for eksempel bør kjenne fortellinger og uttrykk knyttet til Bibelen for å ha glede av moderne litteratur, vil det bli en del av opplæringens

demokratiske rolle å sikre at alle elever, uansett kulturell, religiøs, etnisk, geografisk og sosial bakgrunn får ta del i denne kunnskapen på like fot. Allmenndannelse er blant annet en viktig forutsetning for å kunne delta som myndige samfunnsmedlemmer i offentlig debatt eller i forbindelse med avgjørelser som vil gripe inn i den enkeltes liv. En må kjenne det språk debatten føres i og de bilder og metaforer som er underforstått, for ikke å bli fremmedgjort eller umyndiggjort.

Skal ungdom oppnå en forståelse av sin kultur som ikke er oppløst i usammenhengende brokker og flimmer, er slik kunnskap avgjørende. Ikke minst i form av referanserammer som gir mening og sammenheng. Opplæringen må gi elevene ens grunnlag for allmenndannelse og felles referanserammer knyttet til fortellinger, myter, historie, legender, eventyr, litteratur, salmer, kunst, arkitektur, vitenskap, musikk, håndverkstradisjoner, teknologi osv.

I mediene møter elevene mangfold, flertydighet og flimrende elementer. Også i denne sammenheng blir det viktig at skolen fungerer som en motkultur. I kristendoms- og religionsfagene vil skolen fungere som en motkultur på to måter.

- Barn og unge kan ofte få inntrykk av at alt er tillatt, at regler og normer ikke finnes, at moralen er opphevet og at alt er lov. Medievirkeligheten kan forsterke dette inntrykket, ved mangfoldet av kanaler og programmer. Dette kan gi en verdisplittet og forståelsessplintret verden for de unge: I mediene gjelder ikke de verdier samfunnet ellers søker å fostre til. Opplæringens forankring i kristne og humanistiske verdier kan bidra til at elevene får en etisk motvekt, blant annet ved at opplæringen har som forpliktende og normerende utgangspunkt at menneskeverdet er ukrenkelig og at moralske krav skal være førende for elevenesandel.
- Opplæringen kan skape mening og sammenheng til den kunnskap elevene vinner gjennom mediene. Ved å gi forkunnskaper og ordnende kunnskaper kan opplæringen lette elevenes mulighet til å tilegne seg læring gjennom mediene. Slike helhetlige rammer kan gjøre at flommen av inntrykk blir noe annet enn tilfeldig og kaotisk flimmer. Dette kan også utvikle en evne til å bedømme impulser og inntrykk en utsettes for, slik at de kan møtes med perspektiver, forpliktende verdier og personlige standpunkt.

Kort sagt: God allmenndannelse viser hvordan utviklingen av ferdigheter, innsikt og viten er noe av det mest fantastiske mennesker har lært å gjøre sammen - historisk og globalt. Den styrker evner og holdninger som gir samfunnet rikere vekstmuligheter i framtiden.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del, s. 29

KAPITTEL 6

Grunnskolen**Bjølsen skole**

Bjølsen skole i Oslo har 550 elever på 1.-9. klassetrinn. Ca. 40 % av elevene er fremmedspråklige. Disse elevene representerer 28 ulike morsmål, med urdu/punjabi som den største gruppen. De fleste av elevene kommer fra Nord-Afrika og de fleste pakistanske elevene er muslimer. Skolen har med andre ord et stort innslag av elever med en ganske annen religiøs og kulturell bakgrunn enn det som til nå har vært vanlig i norske skoler. Omtrent halvparten av skolens elever er etter grunnskolelovens § 13 nr.9 fritatt fra undervisning i kristendomskunnskap. Muslimske elever utgjør en stor andel av denne gruppen, men den omfatter også andre innvandrelever og norske elever. Mens 272 elever skoleåret 1994/95 er fritatt fra undervisningen i kristendomskunnskap, er det 195 av disse som følger undervisning i livssynskunnskap. Dermed er det 76 elever som ikke følger undervisning i skolens regi i disse timene, og som da får to timer mindre undervisning i uken enn de andre elevene ved skolen. Dette tilsvarer elevtallet i tre skoleklasser, og disse elevene følger ikke undervisning knyttet til etiske, moralske og religiøse spørsmål. På mange måter blir disse elevene utelukket fra fellesskapet mellom elevene i dialog og læring om verdimeslige og religiøse spørsmål. Skolen opplever situasjonen som svært utilfredsstillende, ja nærmest paradoks: Opplæringen burde være inkluderende nettopp i fag som har å gjøre med verdier og religiøse spørsmål. Opplæringen i disse fagene har blant annet som mål å gi mulighet for innsikt i og forståelse av egen og andres religion og livssyn, og dermed bygge identitet og fremme dialog. Bjølsen skole kan derfor ikke gi elevene felles trening i dialog om sentrale spørsmål knyttet til verdier, moral, identitet og religion.

6.1 SITUASJONEN

I grunnskolen er kristendomskunnskap obligatorisk fra 1. til 9. klasse, med til sammen 18 uketimer over de ni årene. Kristendomsundervisningen har en konfesjonell tilhørighet og innholdet i faget er spesielt omtalt i grunnskolelovens § 7 nr.4: *Målet for opplæringa i kristendomskunnskap blir fastsett slik at elevane har kjennskap til hovudinnhaldet i bibelsoga, til dei viktigaste hendingane i kyrkjesoga og til den kristne barnelærdommen etter den evangelisk-lutherske læra. I samband med andre fag skal det gjevast eit oversyn over andre religionar og livssyn og arbeidet for fred og skjønsemnd mellom nasjonane.* Et hvert fritak fra obligatorisk undervisning har vært knyttet til foreldreretten. Til fritak fra kristendomsfaget er det imidlertid knyttet egne kriterier. Det åpnes for helt eller delvis fritak fra denne undervisningen etter grunnskolelovens § 13 nr.9: *Born av foreldre som ikkje høyrer til Den norske kyrkja, skal vere heilt eller delvis fritekne for undervisning i kristendomskunnskap når foreldra krev det.* Forskriftene for grunnskolen slår fast at disse elevene, så langt som råd er, bør få tilbud om annen religions- eller livssynsundervisning. Elevene er, med dagens praktisering av loven, imidlertid ikke forpliktet til å følge alternativ undervisning i de timene de har fått fritak.

Når eleven har fått fritak fra kristendomskunnskap, etter at betingelsene for slikt fritak er til stede, har eleven i prinsippet tre muligheter:

Stryn ungdomsskole og Hornindal skule

I skoleåret 1992-93 gikk alle 60 elevene i de 3 åttendeklassene ved Stryn ungdomsskule sammen om å øve inn en dramatisering av Bibelen. Forskjellige fag ble koblet inn - kristendomsfaget, sang og musikk, norsk og drama - og flere lærere samarbeidet om manus, instruksjon og regi. Foreldre ble trukket inn i forbindelse med kostymer, og Sogn og Fjordane Teater bidro med hjelp og støtte. Bibeldramatiseringen favnet om hele Bibelen, fra skapelsen til misjonsbefalingen, og varte i nærmere 3 timer. De 60 elevene fylte over 100 roller, personer fra Det gamle og nye testamente, og viste en imponerende innlevelse i de bibelske hendingene og personene. Bibeldramatiseringen ble framført flere ganger i Kulturhuset i Stryn, og under Vestlandsk Lærarstemne i Bergen. Ikke få uttrykte etterpå at dette var en helt ny måte å arbeide med Bibelen på som var langt mer engasjerende enn vanlig klasseundervisning. «*Vi kom liksom på innsida av dei bibelske personane, dei var langt meir levande og spennande å arbeide med enn kva vi hadde drøymt om,*» uttalte en ungdomsskoleelev etterpå, og uttrykte dermed en felles opplevelse hos mange. Ved Hornindal barne- og ungdomsskule er det tradisjon at alle elevene fra 1. til 9. klasse - 160-170 i alt - hvert 3. år går sammen om å framføre julekantaten «Den store kongen» (av Trygve Bjerkheim og Mons Leidvin Takle). Også flere av lærerne er med i framføringen i tillegg til lokale musikk-krefter. Framføringen blir lagt til kirken etter arbeidstid siste skoledag før jul, slik at foreldre og bygdefolk kan være til stede. Under alle 6 framføringene som har vært holdt, har kirken vært fullsatt. Elevene gir ofte uttrykk for at det er ingen annen «skoleforestilling» de ser fram til med større glede og forventning enn nettopp denne. «*Vi går og nynnar på songane i friminnutta, og ser fram til kvart år vi kan framføre denne kantaten!*» (Sitat fra flere elever.) Slike måter å arbeide med Bibelen på åpner for nye modeller for identifikasjon hos barn og unge. Det gir rammer som muliggjør en rikere livstolkning og en dypere livsforståelse. Det griper elevene når de får dramatisere en Jakob som lurte til seg både odelsretten og velsignelsen fra broren Esau. Det rører ved sterke følelsesmessige strenger når tenåringer i rollen som disipler opplever at Jesus blir tatt til fange rett foran øynene deres. Det er neppe å ta for sterkt i å si at om noen år vil denne bibeldramatiseringen være blant de opplevelser fra skoletiden som disse elevene ser tilbake på med størst glede. Bibelfortellingene blir en levende del av elevenes kollektive hukommelse. Samtidig er slike måter å arbeide med Bibelen på med og skaper et kulturelt felleseie i lokalbefolkningen. Barna og de unge opplever at foreldrene er opptatt av hva de arbeider med på skolen og har forventninger til dette. Skolene har ofte vært for lite flinke til å la elever ta del i fellesoppgaver som knytter hjem, skole og lokalsamfunn sterkere sammen. Når Bibelen og kristen kulturtradisjon blir en slik fornyende impuls i et helt lokalmiljø, da må det kunne sies at kristendomsfaget bærer i seg muligheten til å bli et av de mest spennende fag å arbeide med i dagens skole. En viktig side blir understreket fra Hornindal skule, nemlig retten til fritak for elever med annen religiøs og kulturell bakgrunn enn den kristne. Til denne skolen er det nylig kommet flere bosniske barn med muslimsk bakgrunn. Foreldrene til disse barna ønsket at de skulle ta del i skolens juleforberedelse - julekantaten inkludert - for å få kunnskap om julehøytidens innhold. Derimot bad de barna sine fritatt for å delta i framføringen av julekantaten. De opplevde at dette ble en så sterk formidling av det kristne trosinnhold at de ikke kunne stå inne for det. Skolen gav de bosniske foreldrene og barna deres full støtte i dette, ut fra tanken om å skjelve mellom to viktige sider ved dagens kristendomsundervisning. Det ene er fagets *reseptive* side: at faget har et viktig kunnskapsinnhold å formidle som alle elever, uansett religiøs eller livssynsmessig bakgrunn, bør få del i. Det andre er fagets *ekspresive* side: at der er noe ved kristendomsfagets egenart som utfordrer til reaksjon og tilsvarende. Denne siden må foreldre med annen tilhørighet enn den kristne ha rett til å be sine barn fritatt fra. Det ble gjort av bosnierne i Hornindal, og dette standpunktet ble både forstått og fullt ut respektert av skolens øvrige elever og av bygdesamfunnet som helhet.

- et tilbud i kommunal regi. Dette tilbudet kan i prinsippet bestå av ulike faglige opplegg, men det vanligste er livssynkunnskap. Enkelte kommuner har nå planer om å tilby for eksempel islamkunnskap. Slik undervisning foregår etter offentlige planer
- et tilbud i regi av eget tros- eller livssynssamfunn, med offentlig støtte etter Lov om trdomssamfunn og ymist anna § 20
- ingen av tilbudene benyttes

Livssynskunnskap er ikke juridisk sidestilt med kristendomskunnskap i og med at livssynskunnskap ikke er et obligatorisk fag. Faget er altså et av i prinsippet flere tilbud elevene kan gis når de er fritatt for kristendomskunnskap.

Elever som benytter seg av dette tilbudet er i hovedsak norske elever med en eller begge foreldre som ikke er medlemmer av Den norske kirke. De aller fleste norske elever med foreldre som tilhører andre kristne konfesjoner, som katolikker, pinsevenner, metodister osv. følger vanlig kristendomsundervisning.

6.2 FAG I KRISE?

Det foreligger i dag ingen systematisk gjennomgang av hvordan fagene fungerer, hvordan de oppfattes av elever, lærere og foreldre. Utvalget har inntrykk av at bildet er flertydig og sammensatt. Elevene har ulike opplevelser og synspunkter på fagene gjennom grunnskolen ettersom de befinner seg på småskoletrinnet, mellomtrinnet eller ungdomstrinnet. På den ene side er både kristendomsfaget og livssynsfaget fag med store muligheter, som mange skoler vet å utnytte. Enkelte lokale erfaringer tyder på at skoler og lærere med ekstra interesse for fagene kan utnytte deres potensiale, som åpne, spennende og utfordrende fag, som appellerer til såvel intellekt og tanker, som til følelser, sanser og opplevelser. Mange lærere gir uttrykk for at det er få fag som kan fenge elevene så mye som kristendomskunnskap og livssynskunnskap. Elevene engasjeres når de tegner ikoner og altertavler, hører bibelfortellinger og fortellinger fra andre religioner og mytologier, besøker den lokale kirken eller møtes i dialog om livets viktige spørsmål. Utvikling av lærebøker de siste årene har bidratt til økt interesse for ulike metodiske tilnæringer i faget.

Samtidig er fagene også i en krise. Mange lærere er usikre og tilbakeholdne med å undervise i fagene. Enkelte har erfaringer med at undervisningen kan bli blodfattig, intetsigende og forsiktig, eller i enkelte tilfeller at elevene spilles ut mot hverandre etter hvilken religiøs bakgrunn de har hjemmefra. Kristendomsfaget kommer dårlig ut når det gjelder læreres utdanning i faget (se kapittel 8 Lærerutdanning). Kristendomskunnskap og livssynskunnskap står ofte lavt på listen over fag elevene liker. Svært mange reaksjoner fra elever og lærere tyder på at det er helt nødvendig å gi fagene et løft, både innholdsmessig og metodisk. For mange elever og lærere er fagene i dag preget av likegyldighet og at de ikke evner å fenge og fange opp de viktige spørsmålene. Innholdsmessig og metodisk lever de i alt for stor grad sitt liv i stillhet. Fagens potensiale når det gjelder å utfordre elevene overfor de viktige spørsmålene og muligheter for samtidig å appellere til følelse, fantasi og fornuft er i stor grad uutnyttet.

Utvalget mener at fagfeltet kan gjøres langt mer spennende og utfordrende. Utvalget anbefaler at det settes i gang et langsiktig arbeid med å videreutvikle fagene, både med hensyn til læreplan, lærebøker, metoder og lærerutdanning.

Organisatorisk opplever mange at fagene skaper problemer. Når timeplaner skal legges og lærerkompetansen fordeles mener mange at fritaksmuligheten og et alternativt fag skaper store praktiske problemer. Når ikke alle elevene deltar i undervisningen sammen, blir det vanskelig å bruke kristendomskunnskap og livssyns-

kunnskap til å ta opp moralske spørsmål som angår hele klassen. Det skaper problemer med en fleksibel organisering knyttet til blant annet fagintegrering og prosjektarbeider når elevene deles til faste tider. Videre er det vanskelig å oppøve ferdigheter i dialog når ikke alle elevene er tilstede i et av de fagene som er en særlig viktig arena for dialog.

I en undersøkelse foretatt blant rektorer i Sør-Trøndelag mener 71 % at det er praktiske problemer knyttet til organiseringen av fagene, og 75 % mente at dagens ordning var uheldig. (Verdifagsundervisning i grunnskolen i Sør-Trøndelag, ALL-FORSK, 1995)

6.3 LOVGRUNNLAGET

Lov om grunnskolen av 13.06.69 og Forskrift for grunnskolen av 17.11.89

Følgende paragrafer i loven og forskrift har betydning for fagene kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og annen religions- eller livssynsundervisning:

Lov om grunnskolen av 13.06.69:

§ 1. Føremål

Grunnskolen skal i samarbeid 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 sjølstendige menneske i heim og samfunn.

§ 7 nr.4, andre ledd.

Målet for opplæringa i kristendoms-kunnskap blir fastsett slik at elevane har kjennskap til hovudinnhaldet i bibelsoga, til dei viktigaste hendingane i kyrkjesoga og til den kristne barnelærdommen etter den evangelisk-lutherske læra. I samband med undervisninga i samfunnsfag skal det gjevast eit oversyn over andre religionar og livssyn og arbeidet for fred og skjønsemnd mellom nasjonane.

§ 13 nr.8.

Elevar som høyrer til eit religionssamfunn utanfor Den norske kyrkja, har rett til å vere borte frå skolen dei dagane samfunnet deira held helg.

§ 13 nr.9.

Born av foreldre som ikkje høyrer til Den norske kyrkja, skal vere heilt eller delvis fritekne for undervisning i kristendoms-kunnskap når foreldra krev det.

§ 18 nr.3.

Den som skal undervise i kristendoms-kunnskap må undervise i samsvar med den evangelisk-lutherske læra. Ein lærar som ikkje høyrer til Den norske kyrkja eller Den evangelisk-lutherske frikyrkja, skal ikkje ha plikt til å undervise i faget sjøl om han har kompetanse til det, jf § 22 nr.2.

§ 41.

Biskopen og soknepresten eller ein prest eller kateket biskopen peikar ut har rett til å høyre på undervisninga i kristendoms-kunnskap og gje råd i saker som gjeld denne undervisninga.

Forskrift for grunnskolen av 17.11.89:

§ 2-1 nr. 5

Foreldra til barn som er borte frå skolen fordi det trussamfunnet dei høyrer til, held helg, er § 2-1 nr. 6

For at ein elev skal bli friteken for undervisning i kristendoms-kunnskap, er det nok at ein av foreldra ikkje høyrer til Den norske kyrkja og sø-

kjer om fritak for eleven. Den andre må gje skriftleg samtykke. Krav om søknad/samtykke frå foreldra gjeld og for elevar som sjølve har meld seg ut av Den norske kyrkja. Ved heilt eller delvis fritak for undervisning i kristendoms-kunnskap bør eleven, så langt råd er, få tilbod om anna religions- eller livssynsundervisning.

6.4 MØNSTERPLANEN AV 1987

I Mønsterplanen av 1987 er kristendoms-kunnskap i timefordelingstabellen oppført med 6 uketimer på 1.-3.trinn, 6 uketimer på 4.-6.trinn og 6 uketimer på 7.-9.trinn. Vanligvis fordeles timene med 2 uketimer på hvert klassetrinn. Selv om det er opp til kommunene å fastsette timetallet på de alternative tilbud de gir, har livssyns-kunnskap i praksis vanligvis en tilsvarende timefordeling på klassetrinnene, og ofte legges undervisningen parallelt. Timefordelingen til livssynskunnskap kan være en annen enn for kristendoms-kunnskap, ikke minst med utgangspunkt i lovens formulering om «*heilt eller delvis fritak*». Det understrekes igjen at fagene kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap ikke har samme juridiske status, da kristendoms-kunnskap er et obligatorisk fag, mens livssynskunnskap er et tilbud elevene bør få, men som de ikke er forpliktet til å benytte seg av.

I fagplanene i M-87 har fagene følgende hovedemner (hovedemnene angir obligatorisk innhold, som her betyr at alle elever skal arbeide med dem etter evner og forutsetninger):

Kristendoms-kunnskap:

Gud og Skaperverket; Jesus; Bibelen; Mennesket og den kristne tro; Kirken og kristenlivet på hjemstedet; Kirken gjennom tidene; Du og jeg; Fellesskap og samfunn; Andre religioner og livssyn.

Livssynskunnskap:

Individaletikk; Fellesskaps- og samfunnsetikk; Kristendommen og jødedommen; Buddhismen, hinduismen, islam, andre religioner; Sekulære livssyn; Å leve sammen - med ulike religioner og livssyn.

Fagplanene i kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap i Mønsterplanen av 1987 ble utformet så like som mulig, for å markere fellesskapet mellom fagene. I høring-sutkastet til fagplaner var de enda mer like, og det var blant annet reaksjoner i høringsrunden som resulterte i en sterkere profilering av fagene. I tillegg skal temaet fremmede religioner behandles i o-fag på 4.-6.trinn og i samfunnsfag på 7.-9.trinn. Dessuten skal tema som er knyttet til etiske og verdimeslige og holdnings-messige spørsmål behandles i alle fag, og særlig i o-fag, norsk, samfunnsfag, kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap. Selv om det ikke finnes noen systematisk forskning på hvor omfattende den tverrfaglige undervisningen i etikk og verdispørsmål er, er det mye som tyder på at skolene legger vekt på slik undervisning. Dette inntrykket bekreftes blant annet av lærebøkene, hvor tema knyttet til etikk og verdispørsmål fikk stor plass, særlig i forbindelse med innføringen av M-87.

Fagplanen for annen religions- eller livssynsundervisning fastslår at det, av hensyn til foreldre som ønsker at undervisningen skal bygge på den religion eller det livssyn de selv tilhører, også skal kunne gis alternativ religions- eller livssyns-undervisning etter andre planer. Slik undervisning kan gis i skolens regi, eventuelt i samarbeide med tros- og livssynssamfunn. Denne undervisningen skal gis etter planer som er godkjent av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Registrerte tros- og livssynssamfunn kan dessuten velge å gi undervisning i egen regi og etter egne planer. Alternativ religions- og livssynsundervisning skal få statlig støtte etter Lov om trdomssamfunn og ymist anna § 20. Kapittel 37 i M-87 setter visse

kriterier for slik undervisning, men er ellers ikke spesifisert i samme grad som fagplanene for kristendomskunnskap og livssynskunnskap.

6.5 FRITAK OG ALTERNATIVE TILBUD

(Fra dette punktet vil de fleste delkapitler avsluttes med en anbefaling fra utvalget.) Antallet elever som er fritatt fra kristendomskunnskap og som enten benytter seg av et tilbud i livssynskunnskap eller eventuelt følger annen religions- og livssynsundervisning har steget siden begynnelsen av 1980-tallet.

Tabell 1: Elever fritatt fra kristendomsundervisning, fordelt etter hvorvidt de benytter seg av tilbud i livssynsundervisning eller ikke.

	1985	1990	1993
Fritatt fra kristendom	10 333	24 180	24 650
	1,9%	5,1%	5,3%
Får livssyn	9 088	19 685	20 417
	1,7%	4,2%	4,4%
Har ikke kr.d. el lvs.	1 245	3 495	4 233
	0,2%	0,9%	1,1%

(SSBs utdanningsstatistikk, grunnskoler)

Tabell 2: Elever fritatt for kristendomskunnskap og elever som får undervisning i livssynskunnskap. Fylkesvis i prosentandel av elevene i hvert fylke.

Fylke	Elever fritatt fra kristendom i %			Får underv. i livssyn i %		
	1985	1990	1993	1985	1990	1993
Østfold	1,5	3,9	4,3	0,7	-	2,9
Akershus	3,0	7,9	8,7	3,0	7,9	7,5
Oslo	9,4	19,3	20,4	8,7	14,4	15,7
Hedmark	1,0	4,4	4,7	1,2	3,8	4,0
Oppland	0,8	3,1	2,3	1,0	2,7	2,8
Buskerud	1,6	4,5	4,5	1,1	3,0	3,2
Vestfold	1,5	5,9	4,6	1,1	4,3	5,1
Telemark	1,9	4,5	4,6	1,2	3,5	3,7
Aust-Agder	1,9	3,3	2,8	0,8	2,7	2,1
Vest-Agder	0,9	1,8	2,9	0,5	1,0	1,3
Rogaland	0,9	2,4	2,5	0,7	1,9	2,0
Hordaland	1,0	3,3	3,4	0,7	2,6	2,6
Sogn og Fjordane	0,4	1,6	1,8	0,2	1,2	1,2
Møre og Romsdal	0,6	1,6	1,4	0,4	1,3	1,4
Sør-Trøndelag	2,3	5,3	5,1	2,5	5,1	4,5
Nord-Trøndelag	0,9	2,8	2,5	0,9	2,3	2,6
Nordland	1,2	4,0	3,7	0,9	3,1	3,1
Troms	1,7	5,1	5,7	2,1	4,7	5,3
Finmark	1,5	3,7	3,5	0,8	3,0	3,4

(SSBs utdanningsstatistikk, grunnskoler)

Økningen av elever som var fritatt fra undervisning i kristendoms-kunnskap var størst på slutten av 1980-tallet. Etter 1990 har tallene flatet ut, det har endog vært en svak nedgang i 8 av fylkene. 10 av fylkene har hatt et økt antall elever med fritak, ett fylke har ingen endring. Når det gjelder antall elever som benytter seg av et tilbud om undervisning i livssynskunnskap, har økningen etter 1990 vært større, og det er bare to av fylkene som har nedgang i dette antallet.

Imidlertid er konsentrasjonen av elever som er fritatt fra kristendoms-kunnskap ujevn, ikke bare er det variasjoner mellom fylkene, men i kommuner eller ved skoler hvor det er elever som er fritatt, og som følger livssynsundervisning, er konsentrasjonen større enn gjennomsnittstallene antyder. Gjennomsnittet kan derfor ikke myntes ut som et anslag over hvor mange elever en kan anta er fritatt fra kristendoms-kunnskap i hver klasse eller på hver skole.

Undersøkelsen *Livssynsundervisning i grunnskolen* som er utført av Diakonhjemmets høgskole på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i mars 1995 konkluderer med at antallet elever som er fritatt trolig kan være noe høyere enn tallene viser. Grunnen er at mange skoler har misforstått kategoriene på skjemaet til Grunnskolens Informasjonssystem (GSI).

En mulig nedgang enkelte steder i andel elever som er fritatt fra kristendoms-kunnskap som får et undervisningstilbud i skolens regi, kan i hovedsak skyldes to forhold:

- Etter at bevilgningen ble lagt inn i sektortilskuddet har kommunene prioritert dette undervisningstilbudet lavere. Dette forklarer imidlertid ikke den markante nedgangen fra 89/90 til 90/91, altså før bevilgningen ble lagt inn i sektortilskuddet. Nedgangen i elevandelen fra 90/91 til 91/92 har vært langt mindre.
- En større andel av de elevene som er fritatt fra kristendoms-kunnskap, får et undervisningstilbud utenfor skolen eller kommunen, det vil si i trossamfunnets egen regi. Departementet har imidlertid ikke tilgang på informasjon om dette faktisk kan være forklaringen på nedgangen i andel elever som får et tilbud i skolens regi.

Det er ingen forskjell mellom jenter og gutter når det gjelder fritak fra kristendoms-kunnskap eller det å benytte seg av tilbudet livssynskunnskap.

I undersøkelsen *Livssynsundervisning i grunnskolen* fremgår det at det kan være grunnlag for å tro at en del foreldre ønsker at barna skal delta i livssynsundervisning, uten at de får et slikt tilbud. Forskerne antar at antallet elever som deler i livssynsundervisning ville øke dersom det ble gitt bedre og mer systematisk informasjon til foreldrene.

Tabell 3: Antall kommuner med tilbud i livssynsundervisning fordelt etter fylke.

Fylke	Antall kommuner	Gir tilbud i livs-syn	% av kom-munene
Oslo*	25*	25*	100*
Vestfold	15	15	100
Akershus	22	21	95
Østfold	18	16	89
Hedmark	22	19	86
Buskerud	21	17	81
Sør-Trøndelag	25	18	72
Nordland	45	30	67

Tabell 3: Antall kommuner med tilbud i livssynsundervisning fordelt etter fylke.

Oppland	26	17	65
Møre og Romsdal	38	22	58
Telemark	18	10	56
Nord-Trøndelag	24	13	54
Hordaland	34	18	53
Troms	25	12	48
Finnmark	19	9	47
Rogaland	26	11	42
Aust-Agder	15	6	40
Sogn og Fjordane	26	9	35
Vest-Agder	15	4	27

(GSI, 1994)

* I Oslo er det tale om bydeler

Den formelle forskjellen mellom kristendomskunnskap og livssynskunnskap, er at kristendomskunnskap er et obligatorisk fag på linje med grunnskolens øvrige fag, mens livssynskunnskap i prinsippet er et av flere mulige alternative tilbud for elever som er fritatt fra kristendomskunnskap. Forskriftens formulering om *anna religions- eller livssynsundervisning* åpner for ulike alternative tilbud, i kommunal regi eller i regi av eget tros- og livssynssamfunn. Elevene er etter praktisering av gjeldende lov ikke forpliktet til å delta i noen av tilbudene dersom de er fritatt fra kristendomskunnskap. Dette medfører at elevene i prinsippet kan være uten tilbud eller ikke ønske å benytte seg av noe undervisningstilbud i de aktuelle timene, kfr. beskrivelsen fra Bjølsen skole i Oslo. Lov og forskrift knytter klare betingelser til å få fritak fra kristendomskunnskap. Derimot er det ikke knyttet betingelser til hva elevene skal gjøre i de timene de er fritatt fra, eller til at de skal tilegne seg et visst kjennskap til for eksempel kristen tro og tradisjon (på linje med kjennskap til norsk språk, kultur og historie) eller til sentrale moralske eller verdimeslige spørsmål.

I følge undersøkelsen *Livssynsundervisning i grunnskolen* er kommunenes praksis i tråd med loven når det gjelder grunnlag for fritak fra kristendomskunnskap. Undersøkelsen tyder ikke på noen omgåelse av loven når det gjelder hvilke kriterier som skal ligge til grunn for fritaket. Imidlertid peker undersøkelsen på at det ikke finnes noen enhetlig prosedyre når det gjelder å gi foreldrene informasjon om regelverket, tilbud og muligheter. Noen skoler sender ut skriftlig informasjon, andre informerer foreldrene muntlig. Enkelte skoler som ikke hadde hatt noe tilbud i livssynskunnskap, sendte ikke ut informasjon i det hele tatt. Hvor hyppig informasjonen ble gitt varierte også.

Som eksempelet fra Bjølsen skole viste innledningsvis, kan det ved enkelte skoler være et stort antall elever som er fritatt fra kristendomskunnskap og som ikke benytter seg av tilbudet om livssynskunnskap. Disse elevene får da ikke en systematisk opplæring i helt vesentlige sider ved samfunn og kultur, verdier, tro, livssyn og tradisjon.

Utvalget mener at det bør være et sentralt mål at elevene gjennom grunnskolens undervisning skal få kjennskap til kristen tro og tradisjon slik den fremkommer i Norge i historie og nåtid, til andre religioner og til grunnleggende etiske spørsmål. Dersom elevene ikke får med seg denne kunnskapen, vil de få problemer med å ta seg frem i andre fag. De vil også mangle en grunnleggende del av den felles referanseramme som skolen skal gi, blant annet når det gjelder sentrale etiske og verdi-

messige spørsmål. Det eneste innen dette fagfeltet loven sikrer at elevene lærer om, er andre religioner, siden dette også skal tas opp i samfunnskunnskap.

Utvalget mener det er en uholdbar situasjon at elever kan få fullt fritak fra undervisning i kristendoms-kunnskap, uten å være forpliktet på et alternativt tilbud. Utvalget henviser i den anledning til de prinsipper som ble skissert i kapittel 2 Utfordringen:

- Det er visse sider ved vårt samfunns kultur, religion og historie alle elever skal få kjennskap til
- Det er visse grunnleggende etiske og moralske spørsmål alle elever må møte i opplæringen Utvalget mener videre at det er av betydning å få avklart om time-tallsbestemmelsen i læreplanen vil bli å betrakte som forpliktende i den forstand at opplæringsplikten/opplæringsretten vil omfatte et bestemt minstetimetall.

Utvalget mener videre at departementet, i forbindelse med læreplanarbeidet bør utarbeide en liste over lærestoff knyttet til kristen tro og tradisjon, andre religioner og sentrale etiske og verdimeslige spørsmål som *alle* elever må tilegne seg.

Utvalget anbefaler at det - med utgangspunkt i *dagens praktisering av lovverket* - knyttes betingelser ikke bare til å få fritak fra obligatorisk undervisning, men også til hva elevene skal lære selv om de er fritatt for hele eller deler av faget.

6.6 RESSURSER

Frem til budsjettåret 1991 gikk bevilgningene til både livssynskunnskap og annen religions- og livssynsundervisning som særskilt statstilskudd. Fra og med budsjettåret 1991 er bevilgningen lagt inn i sektortilskuddet til kommunene. I oversikten nedenfor er bevilgningene til henholdsvis livssynskunnskap og annen religions- og livssynsundervisning slått sammen.

Tabell 4: Regnskapstall for bevilgninger over statsbudsjettets kapittel 231, post 64. Livssynskunnskap og annen religions- og livssynsorientering. 1982-1990. 1994-kroner.

År	1000 kroner
1982	2 538
1985	8 058
1986	9 705
1987	24 905
1988	44 435
1989	46 707
1990	49 661

(Statsregnskapet og St.prp. nr.1)

De senere årene har ressursinnsatsen gått noe ned, samtidig som antallet elever som får et tilbud i skolen eller kommunens regi, har økt. Dette kan skyldes at kommunene og skolene i livssynsundervisningen samler elevene i færre og større grupper, med flere klassetrinn i hver gruppe. Det er svært vanlig at det gis felles tilbud i livssynskunnskap for elevene på henholdsvis 1.-3. trinn, 4.-6.trinn og 7.-9.trinn. Det er også mange skoler som venter med å tilby livssynskunnskap til elevene er kommet i 4. klasse. I St.prp. nr. 1 (1992-93) konkluderes det med at kommunene synes å være noe mer restriktive når det gjelder å gi tilbud om religions- og livssynsundervisning enn tidligere. Når det gjelder andel av timeressursene til

annen religions- og livssynsundervisning, var det en nedgang fra skoleåret 1992-93 til skoleåret 1993-94, fra 0,5% til 0,4% av de totale timeressursene til undervisningsformål. Departementet følger opp denne ressursbruken, endringer og tendenser gjennom GSI, hvor det registreres antall timer som brukes til livssynskunnskap og annen religions- og livssynsundervisning.

6.7 DET FLERKULTURELLE SAMFUNN

Tidligere var «fremmede religioner» noe de fleste møtte i fagbøker og reiseskildringer. I dag finnes kanskje mennesker med ulik religiøs og kulturell tilhørighet i nabo-huset. I grunnskolen blir det stadig flere elever med en annen kulturell og religiøs bakgrunn enn den norske. Bildet varierer mellom landsdeler, fylker, kommuner og mellom by og land. I Oslo finnes det klasser der et fåtall av elevene har norsk bakgrunn, mens mange kommuner ikke har en eneste elev med annen kulturell bakgrunn.

De store variasjonene til tross, innvandrere medfører nye utfordringer for skolen og ikke minst for undervisningen i kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap. Den største gruppen elever med en annen religiøs tilhørighet i grunnskolen er barn med en muslimsk bakgrunn. Hvorvidt disse elevene deltar i kristendomsundervisning eller livssynsundervisning varierer svært. Deltagelse ser ut til å ha sammenheng med foreldrenes norskkunnskap og utdanningsnivå, oppholdstid i Norge, grad av sekularisering og geografisk bakgrunn. Se forøvrig undersøkelsen *Livssynsundervisning i grunnskolen* (Diakonhjemmets høgskole, mars 1995).

Pr. 01.09.93 var det 21 685 fremmedspråklige elever i grunnskolen i Norge, fordelt på 10 393 jenter og 11 292 gutter. Dette utgjør 4,63 % av den totale elevmassen. Elevene fordeler seg noenlunde jevnt på klassetrinnene, med flest elever i 1. klasse (2 697) og færrest i 9. klasse (1 933).

Hvis en ser på den fylkesvise fordelingen, er det store forskjeller:

Tabell 5: Fremmedspråklige elever fordelt på fylker. Pr. 01.09.93.

Fylke	Antall	Andel av elevmassen*	Andel av fremmedspråklige elever**
Østfold	917	3,64%	4,23%
Akershus	2 516	5,34%	11,60%
Oslo	8 485	23,71%	39,13%
Hedmark	498	2,60%	2,30%
Oppland	415	2,21%	1,91%
Buskerud	1 327	5,61%	6,12%
Vestfold	598	2,71%	2,76%
Telemark	557	3,13%	2,57%
Aust-Agder	288	2,35%	1,33%
Vest-Agder	917	5,03%	4,23%
Rogaland	1 314	3,06%	6,18%
Hordaland	1 527	3,15%	7,04%
Sogn og Fjordane	205	1,59%	0,95%
Møre og Romsdal	417	1,44%	1,92%
Sør-Trøndelag	767	2,84%	3,54%

Tabell 5: Fremmedspråklige elever fordelt på fylker. Pr. 01.09.93.

Nord-Trøndelag	129	0,85%	0,59%
Nordland	273	1,00%	1,26%
Troms	212	1,29%	0,98%
Finnmark	296	3,65%	1,36%

(GSI, 1994)

* Fremmedspråklige elever som andel av den totale elevmassen i fylket

** Dette fylkets andel av fremmedspråklige elever i landet totalt

Det er 80 ulike fremmedspråk representert blant elevene i gunnskolen. De største språkgruppene er urdu, vietnamesisk, engelsk, arabisk, tyrkisk og tamil.

Utvalget anbefaler at læreplanene i alle grunnskolens fag, men særlig i dette fagfeltet, i større grad bør gjenspeile at det norske samfunnet også har mange elever med en ikke-kristen kulturbakgrunn. Alle elever må få kunnskap om egen og andres religiøse og livssynsmessige tilhørighet.

6.8 KONFESJONELL FORANKRING

I grunnskoleloven formuleres kristendomsfagets konfesjonelle tilhørighet på følgende måte:

Målet for opplæringa i kristendomskunnskap blir fastsett slik at elevane har kjennskap til hovudinnhaldet i bibelsoga, til dei viktigaste hendingane i kyrkjesoga og til den kristne barnelærdommen etter den evangelisk-lutherske læra.

I M-87 heter det (s. 103) «I samsvar med skoleloven skal undervisningen i faget være forankret i den evangelisk-lutherske lære.» Slik knytter mønsterplanen an til den begrunnelse for kristendomsfaget som ble gitt av Stortinget i forbindelse med forarbeidene til grunnskoleloven av 1969. Her blir faget beskrevet og begrunnet med at «Det handler om kristendommen slik den faktisk er til stede i kirke og samfunn, som tro og lære og som kulturarv.»

Det er med andre ord ingen konfesjonell «binding», men en konfesjonell forankring av faget. Bestemmelsen sier noe om det faglige innholdet (den evangelisk-lutherske forståelse av kristendommen). Dette er naturlig ut fra den historiske og aktuelle kontekst vi har i norsk skole og samfunn. Denne forankringen må ikke forstås juridisk, i den forstand at det bare er en undervisning for dem som tilhører en bestemt kirke eller trossamfunn. Det er heller ikke en teologisk bestemmelse som underordner alle andre syn en kristen forståelse. Ut fra det pedagogiske prinsipp om at all undervisning må formidles ut fra en kjent kontekst, gir forankringen derimot faget en nødvendig meningssammenheng.

I pedagogisk sammenheng betyr begrepet konfesjonell forankring at:

- elevene i grunnskolen skal ha kjennskap til kristen tro og tradisjon, på linje med norsk språk, historie og kultur
- når elevene lærer om kristendommen, skal det være med utgangspunkt i den evangelisklutherske lære, og ikke for eksempel gresk-ortodoks, romersk-katolsk, reformert eller anglikansk lære
- undervisningen skal ha utgangspunkt i kristendommen slik den fremkommer i historisk og nåtidig sammenheng.

I skolen betyr konfesjonaliteten *ikke* at:

- undervisningen bare er for medlemmer av et bestemt trossamfunn

- undervisningen har som mål at elevene skal opplæres til en bestemt tro.
- undervisningen er lukket eller anti-økumenisk.

I fagplanen i M-87 understrekes det at

Samtidig som faget fører videre en religiøs og kulturell arv, kan det elevene lærer i faget være til veiledning og gi hjelp til å avklare egne tros- og livsspørsmål. Faget skal også formidle kunnskap om andre religioner og livssyn for å fremme respekt og toleranse mellom mennesker.

Ut fra en pedagogisk tilnæringsmåte er kristendomskunnskap et åpent kulturfag med feste i våre religiøse røtter. Det bør fortsatt være en viktig oppgave for skolen og myndighetene å signalisere utvetydig at kristendomskunnskap er et skolefag, og at faget *er og skal være* åpent og inkluderende, med saklig informasjon om andre konfesjoner, religioner og livssyn, og med en sterk understrekning av det som binder sammen på tross av forskjeller. For myndighetene blir det i tiden som kommer en viktig utfordring å formidle dette perspektivet ved faget. Det er i dagens situasjon viktig å understreke at både kristendomskunnskap og livssynskunnskap hver på sin måte ivaretar tradisjon samtidig som de fungerer som møteplasser for dialog.

I Innst.S. nr.93 (1994-95) gir Stortingets Kirke-, utdannings- og forskningskomité uttrykk for et tilsvarende syn. Der heter det blant annet:

«Komiteen vil og minne om at kristendomsundervisninga ikkje er kyrkja si dåpsopplæring og at faget si konfesjonelle forankring ikkje inneber forkynning.» Videre heter det:

«F l e i r t a l e t vil og syne til at dei gongane faget har vore drøfta, har breie fleirtal meint faget skulle vere eit sentralt fag i skulen. Dette breie fleirtal kom til uttrykk då grunnskulelova blei vedteken, og Mønsterplanen fekk tilslutnad på dette punkt. Kristendomsfaget sin plass er også ein føresetnad i den generelle del av den nye læreplanen som og er handsama med brei tilslutnad i Stortinget. Det breie fleirtalet la stor vekt på dei kristne og humanistiske verdiane. Vidare er det og mellom anna lagt vekt på at kjennskap til norsk tru, slik ho kjem fram i historia og notid, er ei føresetnad for alle elevar i skulen, på line med kjennskap til norsk språk, historie og kultur. F l e i r t a l e t understrekar at faget har endra seg mykje opp gjennom skulehistoria, men at det framleis har eit stort potensiale for vidare pedagogisk utvikling i seg. F l e i r t a l e t meiner det er viktig å oppmuntre til vidare innsats i arbeidet med å utvikle faget. F l e i r t a l e t er klår over at eit pluralistisk samfunn krev mykje av skulen og innhaldet i denne. Det er i eit slikt samfunn ein treng å vere medviten om eigne kulturelle røter og å byggje opp eigen identitet. F l e i r t a l e t meiner kristendomskunnskap er eit slikt identitetsskapande fag i norsk skule og eit viktig grunnlag for dialog og kultur møte.»

I den nye danske læreplanen settes målet for kristendomskunnskap på en måte som godt korresponderer med den definisjon av konfesjonsbegrepet som er presisert ovenfor:

Formålet med undervisning i kristendomskunnskap er, at elevene erkender og forstår, at den religiøse dimensjon har betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og for dets forhold til andre. Undervisningen tager sitt utgangspunkt i kristendommen, som den fremkommer i historisk og nutidig sammenheng.

Dette er presisert i den danske lovteksten, der § 6, første del lyder: «*Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom.*» (Kfr. kapittel 4 Et internasjonalt utblikk)

Noen har fremholdt at det er en konflikt mellom UNESCOs Konvensjon mot diskriminering i undervisning, Artikkel V, 1.b og kristendomsfagets konfesjonelle forankring. Konvensjonens Artikkel V, 1.b skal sikre «den religiøse og moralske undervisning av barn i samsvar med deres egen overbevisning. Ingen person eller gruppe av personer skal tvinges til å motta religiøs opplæring som ikke er i samsvar med deres overbevisning.» Utvalget tolker formuleringen *religiøs opplæring* som en forkynnende undervisning der siktemålet er at eleven skal komme til den samme tro som eleven opplæres til. Så lenge kristendomsundervisningen ikke skal være opplæring *til* tro, kan utvalget ikke se at Konvensjonens artikkel V, 1.b er i strid med en pedagogisk forståelse av fagets konfesjonelle forankring,

I debatten om konfesjonsbegrepet reises også en rekke påstander og spørsmål som utvalget mener hører hjemme i en fag-didaktisk sammenheng. Utvalget har funnet det nødvendig å kommentere enkelte av disse, for å rydde unna noen vanlige misforståelser om faget:

-«En kan ikke ha et fag som er forkynnende»

Kristendomskunnskap er ikke og skal ikke være forkynnende i vanlig religiøs eller kirkelig forstand. Det skal være en positiv og engasjert formidling av stoffet, slik det også bør være i skolens øvrige fag. At stoffet i seg selv formidler et bestemt budskap, er også på linje med innhold i andre fag. En utfordring til stillingtagen til det religiøse budskapet hører imidlertid ikke hjemme i skolen.

-«Foreldre og barn som ikke deler fagets grunnholdning kan føle seg krenket ved at kristen tro fremheves som mer riktig enn noe annet»

Skolen skal legge vekt på åndsfrihet og toleranse. I tilfelle noen opplever seg krenket av lærerens opptreden, er dette et yrkes-etisk problem, som må løses ved den enkelte skole. Det må være nær kontakt og samarbeid mellom skolen og hjemmene på dette fagområdet, slik at unødvendige konfrontasjoner kan unngås, og slik at læreren kan ta hensyn til foreldrenes ønsker.

-«Det må ikke utøves kultus, ved at det for eksempel praktiseres bønn i skolens undervisning»

Det bør være helt klar forskjell på det som skjer på skolen og i et religiøst tros-samfunn. Ingen elever må delta i religiøs utøvelse som bønn på en slik måte at de føler seg presset til noe de selv ikke kan stå inne for. Samtidig må en skille mellom på den ene side å be i form av henvendelse eller hengivelse til en guddom, og på den andre side å høre eller lese en bønn. Elever må kunne lytte til og også lære teksten i en bønn, for eksempel Fadervår, uten at en selv ber bønnen i religiøs forstand.

-«Elever kan ikke delta i gudstjeneste hvis de selv ikke tror på det som skjer der»

En må her skjelne mellom personlig deltagelse og det å være til stede ved gudstjenesten. Det må være fullt tillatt å være med som observatør i en skolegudstjeneste, og slik få innsikt i en del av fagets innhold. Den beste måten dette skjer på er ved å selv være til stede. Det vil da heller ikke være noen løsning å tilpasse gudstjenesten slik at ingen blir provosert. Veien er da heller å arbeide så mye med forberedelsen at det blir akseptert og akseptabelt å ha ulike måter å delta på. Samtidig må det fra skolens side utvises smidighet og forståelse om enkelte ikke finner å kunne delta på gudstjenester.

-«Utvikling av religiøs identitet er hjemmenes ansvar, og kan ikke ivaretas av skolen»

Hele grunnskolen bygger på den forståelse at den skal være til hjelp for hjemmene i deres oppdragelse (kfr. formålsparagrafen). Det er også et ønske fra samfunnets side at flest mulig av elevene skal få innsikt i og kjennskap til den felles religi-

øse kulturarv i dette landet, og at denne skal være til hjelp for egen livsorientering. Det er også mange andre utenom hjem og skole som ønsker å påvirke barn og unge - også i religiøse spørsmål. Det er derfor avgjørende at de unge får en undervisning som gir dem hjelp til livstolkning slik at de selv kan orientere seg i «livssynsmarkedet» og stå i mot uønsket press fra mer tilfeldig omgang med religion og livssyn.

Utvalget understreker at begrepet konfesjonell forankring brukes ut fra en pedagogisk forståelse, som er inngående beskrevet i innstillingen.

På bakgrunn av den utvikling faget har vært gjennom og den karakter det har i dag, vil utvalget komme tilbake til spørsmålet om fritak.

6.9 FAGENES INNHOLD OG MULIGHETER

Grunnskolen har en formålsparagraf som gjelder skolens oppdragende og undervisende funksjon som helhet. Da den bredt sammensatte Folkeskolekomitéen av 1963 i 1965 avga sin innstilling om obligatorisk 9-årig folkeskole, ble det lagt stor vekt på skolens oppdragende og kulturformidlende funksjon:

«Komitéen går her for det første ut frå at det er noe så nær allmenn semje i vårt land om at folkeskolen må tufte si undervisning og oppseding på dei grunnleggjande tradisjonane i vår kultur: kristen tru og moral, dei demokratiske idéane og vitskapeleg tenkjemåte og metode, og at den må hjelpe til å styrkje dette kulturgrunnlaget. Oppgåva her må ikkje berre vere å gie kunnskapar, men å hjelpe elevane til å eigne til seg åndsverdiene i desse tradisjonane som ein del av deira livsinnstilling og livsholdning..» (s. 117).

I M-87 heter det at «*Grunnskolen skal som helhet bygge på de etiske grunnverdiene som er forankret i kristendommen og i humanistisk tradisjon*» (s. 14), og den tilsvarende bestemmelsen i gjeldende Generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring (1994) har denne ordlyden: «*Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden*» (s. 7). Kristendomsfaget er skolens «eiendom». Dette ble fastslått av Stortinget i 1969, gjennom uttalelsen om at faget ikke skal være kirkens dåpsopplæring. Kirken har selv utarbeidet en plan for dåpsopplæringen, og det er generelt viktig å skille prinsipielt og reelt mellom kristendomsundervisning og dåpsopplæring.

Til tross for de forandringer som er skjedd på det religiøse og kulturelle området de siste tiårene i retning av et mer sekularisert, pluralistisk og flerkulturelt samfunn, er kristendom fremdeles en viktig komponent i de fleste nordmenns liv. Det er bred enighet om at kristendommen er en kulturformende kraft, og at kristendommen har sin virkningshistorie i norsk kultur og i folkets liv. Oppdragelse og undervisning kan ikke finne sted i et verdimessig tomrom. Formidling av etiske holdninger og moralsk oppdragelse er en del av skolens virksomhet som skal gjennomsyre alle fag. I kristendomsfaget legger en vekt på å se sammenhenger og begrunne etiske valg.

Utvalget er enig om at den offentlige grunnskolens religionsundervisning i det minste bør oppfylle følgende krav:

- *Formidle konstituerende kunnskap* Som et av skolens sentrale, kulturbærende fag gir kristendoms kunnskap *konstituerende kunnskap*. Den som ikke kjenner innholdet i kristen tro, tradisjon og lære, kan heller ikke kjenne vår kultur, våre skikker, vårt verdigrunnlag, vår kunst og litteratur. Dette er klart uttrykt i Generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, som Stortinget har sluttet seg til.
- *Realisere viktige oppdragelsesfunksjoner* Foruten å meddele kunnskaper, har

grunnskolens religionsundervisning viktige *oppdragelsesfunksjoner*:

- -formidle kulturarven slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden
- -gi hjelp til *livs- og virkelighetstolkning* samt bidra til *toleranse og forståelse på tvers av religions- og kulturgrenser*.

Som fag i en norsk enhetsskole, må det være inkluderende og vise respekt for andres trosoppfatninger og livssyn. Etter utvalgets mening har kristendomsfaget både en *identitetsskapende funksjon* og mulighet som *fellesskapsarena* og *sted for brobygging og dialog*. Mulighet for *innlevelse* og *forståelse* i møte med nye kulturstrømninger og religioner forutsetter at ny kunnskap lar seg innordne i en sammenheng som allerede er *kjent*. Jo bedre kjennskap en har til egen religion, jo større er derfor muligheten til å leve seg inn i andres. En løser ikke problemene som gjelder tolkning og forståelse av egne og andres livsspørsmål ved å utydeliggjøre den religiøse tradisjon og forståelsessammenheng en selv er en del av.

Skal *verdier* gjenkjennes, sannsynliggjøres og tilegnes, må skolens tros- og livssynsformidling ha klare forbindelseslinjer til den åndelige og kulturelle arv og virkelighet skolen og hjemmet er en del av, og ha respekt for elevenes ulike åndelige og kulturelle bakgrunn. Det er avgjørende å ha en *åpen horisont* mot alle sider av virkeligheten, og plass til åpne og tydelige *møtesteder* med andre religioner og livssyn.

Undervisningen vil ha det særpreg at den retter seg mot livets dybde dimensjon, mot det som kan gi elevene en meningsskapende forståelse. Skal religionsundervisning ha noen mening i vårt samfunn hvor kristendommen helt opp til vår tid har vært den dominerende religion, vil en måtte velge kristendommen som det sentrale stoff og kunnskapsområde. Undervisningen om andre religioner, som bør utvides i omfang i forhold til gjeldende fagplan, må bygges opp etter de samme metodiske hovedprinsipper (vekt på fortellingen, den religiøse og den estetiske dimensjon etc.) som undervisningen om kristendommen. En bør la undervisningen om andre religioner i samme grad være preget av kunnskap og innlevelse.

Kristendomsfaget vil neppe forsvare sin plass i den offentlige skolen hvis begrunnelsen bare er tradisjon, lovverk og andre forhold som *formelt* sett til nå har sikret dets plass. Avgjørende for dets framtidige plass og funksjon blir derfor om en faglig og pedagogisk makter å bevare den fruktbare spenningen mellom fagets identitet og åpenhet.

Etter utvalgets mening bør en legge vekt på følgende momenter i faget:

- at elevene skal få kjennskap til hovedinnholdet i bibelhistorien, de viktigste begivenhetene i kirkehistorien og hovedinnholdet i den evangelisk-lutherske lære
- at elevene lærer hva kristendommen kan bety for den enkelte og for samfunnet, gjennom et møte med kristen tro i historisk og aktuell utforming
- at elevene kan få *positive opplevelser* i møte med tekster, musikk, billedkunst, symboler, arkitektur og andre kulturytringer som er preget av kristendommen
- at kristendommen behandles som *levende kulturtradisjon* og som *levende religion*
- at undervisningen skal gi kunnskap om andre religioner og livstolkninger som vi møter i det norske samfunnet
- at elevene skal få hjelp til å modnes i forhold til egen religion/livssyn
- at undervisningen skal gi elevene hjelp til å utvikle moralske holdninger og en etisk bevissthet forankret i den kristne og den humanistiske tradisjon
- at en skal utvikle ferdigheter i dialog og samarbeid på tvers av religions- og livssyns grenser, og slik utvikle respekt og toleranse for mennesker med andre religioner og livssyn

- at elevene kan utvikle evne til kritisk tenkning og refleksjon
- at elevene får kunnskap om sentrale tanker i den vestlige filosofiske tradisjon

Kristendomsfaget må forankres i evangelisk-luthersk tro og virkelighetsforståelse. Den konfesjonelle forankringen kan bidra til å bygge bro mellom kunnskapsstoffet og livsvirkeligheten i en kjent sosial kontekst. Konfesjonell forankring bør etter utvalgets mening begrunnes og praktiseres pedagogisk. Etter utvalgets mening kan den konfesjonelle forankring beholdes uten at det går på bekostning av fagets åpenhet. Utvalget er av den mening at en pedagogisk fornyelse av faget må skje med utgangspunkt i elevenes behov:

Disse kan forstås som

- *et intellektuelt behov*. Behov for en generell orientering om religion, livssyn og etikk for å orientere seg i samfunnet, og behov for å få bakgrunn for å se sammenhenger mellom vår kultur og religiøse, livssynsmessige og ideologiske strømninger.
- *et eksistensielt behov*. Et behov for religiøs og etisk veiledning, - hjelp til å leve og velge - til å forme en personlig identitet. Dette innebærer god kjennskap til og en bevissthet i forhold til etiske normer og den kulturelle og religiøse tradisjon de selv er født inn i eller har flyttet inn i. Et skille mellom livssyn og etikk vil være et kunstig skille som eventuelt kan passe inn i «et akademisk rom» - men ikke i en oppdragerinstitusjon.
- *behov for innlevelse og evne til kommunikasjon*. Dette innebærer kjennskap både til egen tradisjon og ståsted og til andre religioner. En må øve evnen til å lytte til mennesker med annen oppfatning enn en selv, og å se problemer fra flere sider. Dette forutsetter igjen en trygg identitet og evne til å stå for noe og å argumentere for sitt personlige standpunkt.

Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del, s. 11

Som en samlebetegnelse på barnas behov kan en låne et begrep fra det nyeste svenske læreplanarbeidet; «*livskompetanse*». Elevene må få en kompetanse til å klare livet og få et godt livsinnhold. Da nytter det ikke bare med *orientering* om ulike oppfatninger. Forståelse og personlighetsdannelse kommer ikke umiddelbart av en mengde detaljopplysninger. Barn og unge har behov for en tolkningsramme for selv å kunne orientere seg. Utfordringen blir å gi barn og unge en kulturell og livssynsmessig identitet, slik at de selv evner å orientere seg videre, og at de gis et kulturelt tolkningsmønster for å kunne bearbeide nye kulturinntrykk.

Når det gjelder de *pedagogiske konsekvenser*, vil det være naturlig å legge mest vekt på de eksistensielle behov på småskoletrinnet, behovet for kunnskap/orientering på mellomtrinnet og evnen til innlevelse og kommunikasjon på ungdomstrinnet. Det er selvsagt ikke mulig å konstruere motsetninger mellom disse delene.

6.10 LOV OM TRUDOMSSAMFUNN OG YMIST ANNA § 20

Kommunene er etter Lov om trudemssamfunn og ymist anna § 20 forpliktet til å gi registrerte tros- og livssynssamfunn tilskudd til annen religions- og livssynsundervisning. Kapittel 37 i M-87 omhandler slik undervisning. Selv om kapittelet fastslår

at «Registrerte tros- og livssynssamfunn kan velge å gi undervisning i egen regi og etter egne planer. Kirke- og undervisningsdepartementet gir nærmere retningslinjer», eksisterer det per i dag ikke slike retningslinjer. Eksempler på undervisning gitt i regi av tros- eller livssynssamfunn er Koranskole, undervisning i synagogen eller den undervisning Jehovas Vitner gir egne barn. Tilskuddet til slik undervisning er lagt inn i sektortilskuddet til kommunene. I kapittel 37 i M-87 er slik undervisning forstått som et mulig alternativ til elever som er fritatt fra kristendomskunnskap og som ikke benytter seg av et kommunalt tilbud, som for eksempel livssynskunnskap.

Undersøkelsen *Livssynsundervisning i grunnskolen* (Diakonhjemmets Høgskolesenter, mars 1995) konkluderer med at det ikke ser ut til å være noen kobling mellom elevers fritak fra obligatorisk kristendomsundervisning og deltagelse i undervisning i regi av eget trossamfunn eller livssynsamfunn. Undervisningen foregår på kveldstid. Data i undersøkelsen tyder ikke på at noe trossamfunn gir undervisning i skoletiden. I praksis fungerer ikke denne undervisningen som et alternativt tilbud til kristendomskunnskap. Elever fra for eksempel andre kristne konfesjoner enn den evangelisklutherske, deltar som regel både i kristendomskunnskap på skolen og i undervisning i regi av eget trossamfunn på kveldstid.

Utvalget har registrert at det eksisterer en del forvirring knyttet til forholdet mellom grunnskolelovens § 13 nr.9 og Lov om trudomssamfunn § 20. Enkelte foreldre, for eksempel muslimske foreldre, tror at barna deres må være fritatt fra kristendomskunnskap for at de skal kunne følge opplæringen i Koranskolen på ettermiddagene.

Utvalget vil bemerke at ettersom tilskuddet til undervisning i regi av eget trossamfunn er lagt inn i sektortilskuddet og elever som trekkes ut fra obligatorisk kristendomsundervisning knapt frigjør noen ressurser (eller bare helt marginale ressurser), bør departementet gi klare signaler om at det ikke skal være noen kobling mellom fritaksbestemmelsen for kristendomskunnskap og deltagelse i tilbud i regi av eget trossamfunn. Tros- og livssynsamfunnene står fritt til å gi slik undervisning. Om elever deltar i henholdsvis kristendoms- og livssynsundervisning i skolens regi, skal dette ikke få økonomiske konsekvenser for kommuner eller trossamfunn.

Den nye læreplanen for grunnskolen bør derfor ikke inneholde noe tilsvarende kapittel 37 i M87.

Utvalget mener at det ikke bør være noen forutsetning at man er fritatt fra obligatorisk kristendomsundervisning for å delta i undervisning i regi av eget trossamfunn, med offentlig støtte. Den opplæring som skjer i regi av trossamfunnene, er trossamfunnenes egen sak. Dette kan ikke erstatte undervisningen i skolens regi. Utvalget anbefaler som en naturlig konsekvens av dette at det ikke utformes noe kapittel om annen religions- og livssynsundervisning, tilsvarende kapittel 37 i M-87, i den nye læreplanen for grunnskolen.

6.11 FORELDRE RETT OG ENHETSSKOLE

Foreldrerett

«Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding» heter det i grunnskolelovens formålsparagraf (§1), som danner det forpliktende grunnlag for grunnskolen arbeid. Her forutsettes det at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen, og at skolen skal hjelpe foreldrene med dette. Formålsparagrafen lovfester slik det norske samfunnets prinsipielle grunnholdning til et sentralt skolepolitisk dilemma; forholdet mellom foreldreretten og statens ansvar for oppdragelse og utdanning.

Foreldrenes hovedansvar for oppdragelse av sine barn er nedfelt i en rekke lover; grunnskoleloven av 1969, barnehageloven av 1975, barne- og foreldreloven

av 1981 og privatskoleloven av 1985. For grunnskolens vedkommende er både lovens formålsparagraf og bestemmelsene om fritak fra undervisning en konsekvens av foreldreretten. Derfor er det ikke elevenes eget ønske som utløser fritak fra obligatorisk undervisning. For kristendomskunnskap er fritaksretten knyttet til at foreldrene ikke er medlem av Den norske kirke. I tillegg til at lovverket hjemler og forutsetter foreldreretten, har Norge sluttet seg til eller underskrevet en rekke internasjonale konvensjoner hvor foreldreretten fastslås; Verdenserklæringen om menneskerettighetene fra De Forenede Nasjoner fra 1948, UNESCOs konvensjon om diskriminering i undervisning fra 1960 og Den Europeiske Menneskerettighetskonvensjon fra 1950.

Foreldretten har imidlertid en lang tradisjon i norsk utdanning. I Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstederne av 1848, som er den eldste norske skolelov med egen formålsparagraf, heter det: *Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse*. Bestemmelser om at skolen skal *medvirke, hjelpe til* eller *arbeide saman med heimen* finnes i alle senere skolelover (Hagesæther, 1989). Regelverket for skolen fungerer ikke som en begrunnelse for foreldreretten, men som en følge av den.

Foreldreretten har sjelden vært begrunnet av lovgiverne, snarere har den vært oppfattet som selvsagt. At foreldrene har ansvar for sine barn og plikt til å fatte valg på vegne av dem, så lenge de er umyndige, har vært tatt for gitt, og ofte er foreldreretten omtalt som en naturrett.

I forarbeidene til grunnskoleloven benyttes blant annet naturretten som begrunnelse for foreldreretten. I Ot.prp. nr. 59 (1966-67) siteres det fra den erklæring om foreldreretten som biskopene i Den norske kirke avga da naziregimet under siste verdenskrig ville pålegge all norsk ungdom å gå inn i *Ungdomstjenesten*:

Grunnforholdet mellom foreldre og barn er en skaperordning, et Gudsbestemt forhold, som består ubrytelig og hellig for alle hjem. Det ansvaret og den rett som deri er gitt hjemmet, er derfor ubetinget og uoppløselig.

Er foreldreretten begrunnet i gjeldende lovverk, vil den bestå så lenge lovgiverne eller flertallet i befolkningen ønsker det. Dersom den er begrunnet i internasjonale konvensjoner, består den så lenge det organ som har vedtatt den eller underskriverne er enige om det. Er den naturrettslig eller teologisk begrunnet, kan den betraktes som «uoppløselig», og kan dermed ikke avskaffes av staten.

Det har vært sterke reaksjoner mot lovendringer som er tolket som forsøk på å rocke ved foreldreretten. Årsaken til dette ligger i hovedsak i norsk tradisjon og historie, med vekt på følgende momenter:

- At foreldreretten har vært naturrettslig og teologisk begrunnet
- At historien har vist eksempler på at myndigheter har bestemt et innhold i opplæringen som et flertall av foreldrene ikke ønsker.

Imidlertid betyr ikke dette at foreldreretten er ubegrenset i norsk tradisjon og lovgivning. Staten har rett og plikt til å gripe inn hvis foreldrene ikke utfører de plikter som er en konsekvens av foreldreansvaret. Staten har også mandat til å ivareta barn og unges rett til oppdragelse og undervisning. Opplæringsplikten medfører at elevene sikres opplæring på områder som samfunnet anser som sentrale. På disse områdene er myndighetene ansvarlig for å sikre at elevene får et tilfredsstillende tilbud, og for å kontrollere at alternativer til den offentlige skole holder mål. Foreldreretten medfører ikke at foreldrene kan hindre sine barn i å tilegne seg grunnleggende ferdigheter og kunnskaper. Det er viktig at dette perspektivet er med når en vurderer fritaksbestemmelsene i forhold til kristendomskunnskap og alternative undervisningsstilbud. Slik skolefaget kristendomskunnskap nå oppfattes, blant annet med

utgangspunkt i den pedagogiske forståelse av fagets konfesjonelle forankring, er det ikke gitt at deltagelse i dette faget kommer i strid med foreldreretten.

Når eleven selv er utmeldt av kirken

I grunnskolelovens § 13 nr.9 heter det:

Born av foreldre som ikkje høyrer til Den norske kyrkja, skal vere heilt eller delvis fritekne for undervisning i kristendomskunnskap når foreldra krev det.

Dette presiseres i Forskrift for grunnskolen av 17.11.89. § 2-1 nr.6:

For at ein elev skal bli friteken for undervisning i kristendomskunnskap, er det nok at ein av foreldra ikkje høyrer til Den norske kyrkja og søkjer om fritak for eleven. Den andre må gje skriftleg samtykke. Krav om søknad/samtykke frå foreldra gjeld og for elevar som sjølv har meld seg ut av Den norske kyrkja. Ved heilt eller delvis fritak for undervisning i kristendomskunnskap bør eleven, så langt råd er, få tilbod om anna religions- eller livs-synsundervisning.

Presiseringen i forskriften knyttet til elever som selv har meldt seg ut av Den norske kirke, gjelder elever over 15 år. Barnelovens § 32 uttaler at «Barn som er fylt 15 år, avgjer sjølv spørsmål om val av utdanning og om å melde seg inn i eller ut av foreiningar.» Fritak fra opplæringsplikten er knyttet til foreldreretten, og det er altså ikke opp til den enkelte elev å søke seg fritatt fra obligatorisk opplæring.

Et problem i denne sammenheng oppstår når eleven er fylt 15 år, og ifølge barnelovens § 32 selv kan melde seg ut av Den norske Kirke. Ettersom kristendomskunnskap er et obligatorisk fag og fritak fra obligatorisk undervisning er knyttet til foreldreretten, kan det se ut som om det ikke er samsvar mellom barnelovens §32 og Forskrift for grunnskolen § 2-1 nr. 6. I mars 1995 var en slik sak prøvet for Indre Hardanger Herredsrett, og 15-åringen Olav Hope ble ifølge domsslutningen gitt rett til fritak fra undervisning i kristendomskunnskap skoleåret 1994/95. Det er uklart hva konsekvensene av denne dommen blir, for eksempel om og i hvilken grad andre 15-åringer i samme situasjon vil kunne få fritak fra undervisning i kristendomskunnskap selv om foreldrene er medlemmer i Den norske kirke.

Utvalget vil ikke gå inn på en juridisk vurdering av lovteksten og forholdet mellom lov og forskrift. Selv om loven prinsipielt er overordnet forskriften, og en dermed kan forutsette eller ta for gitt at fritak for elever over 15 år også er bundet opp mot foreldrenes medlemskap, kan det også anføres at dersom dette var tilfelle ville formuleringen i Forskrift for grunnskolen § 21, nr.6, andre ledd være overflødig. Utvalget vil henvise til at formuleringen i forskriften er at «krav om søknad/samtykke frå foreldra gjeld og for elevar som sjølv har meld seg ut av Den norske kyrkja» og mener det kan være grunnlag for å forstå denne bestemmelsen på følgende måte: Opp til eleven er 15 år utmyntes foreldreretten i at foreldrene ikke kan være medlem av kirken, hvis eleven skal få fritak. Når eleven er over 15 år og selv har meldt seg ut av kirken, utmyntes foreldreretten i at foreldrene må søke/samtykke, men at det ikke er nødvendig at foreldrene må *melde seg ut* av kirken.

Utvalget mener at gjeldende regelverk bør tolkes slik at det for elever over 15 år, som selv har meldt seg ut av Den norske kirke, er tilstrekkelig at begge foreldrene søker/samtykker om fritak fra kristendomskunnskap, og at det ikke er nødvendig at foreldrene ikke er medlem av Den norske kirke.

Enhetsskolen

Enhetsskoletanken i dagens samfunn har som utgangspunkt at skolen har fått et mandat fra samfunnet til å gi alle barn opplæring etter bestemte mål og prinsipper. Skolen skal være åpen for alle, den skal motvirke sosiale forskjeller og skape samhørighet mellom grupper. Prinsippet om enhetsskole er knyttet til skolens innhold og struktur, og den legger vekt på felles tradisjoner og verdier, kunnskaper og referanserammer, ferdigheter og holdninger som allmenndannelsen og opplæringen forøvrig bygger på.

Enhetsskolen er også knyttet til fordeling av ressurser; det skal være grunnleggende likhet i de ressurser som settes inn, slik at den skolegang man får ikke er avhengig av hvor man bor. Flertallet i Stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomite sier i Innst. O. nr. 36 (1993-94) at «ideen om enhetsskolen har vært et bærende element i hele etterkrigstidens skolepolitikk, og nært knyttet til målet om lik rett til utdanning. Prinsippet om alles rett til en tilpasset opplæring og undervisning i et samordnet, felles skolesystem bygget på den samme læreplan, er fortsatt bærebjelken og drivkraften i arbeidet for videreutvikling av skolen».

Opprinnelig ble enhetsskole brukt som betegnelse på et skolesystem der barn og unge i opplæringspliktig alder som fyller grunnskolens krav, gis adgang til videregående opplæring. For norsk skole ble dette prinsippet knesatt av Stortinget i 1920. Da ble det bestemt at bare middelskoler som bygget på avsluttet syvårig folkeskole, skulle få statsstøtte. Tidligere hadde den fireårige middelskolen bygget på folkeskolens femte klasse. De som ikke gikk over fra folkeskolen til middelskolen på dette tidspunktet, fikk problemer med å komme videre i skolesystemet. Men fortsatt var det forskjell på by- og landsfolkeskoler, og fortsatt fantes det private skoler. Skolene var ulike selv om det var enhetsskole. Selve enhetsskoleprinsippet har det ikke vært rokket ved senere. Det fikk sin lovmessige forankring i 1936. Da grunnskolen ble niårig, var det en logisk konsekvens av dette prinsippet at den videregående skolen skulle bygge på fullført grunnskole. Fra 1920 har vi altså hatt enhetsskole i Norge, hvis en tar utgangspunkt i denne definisjonen. Det er i dag en tverrpolitisk enighet om enhetsskoleprinsippet, selv om det innholdsmessig kan vektlegges ulikt.

Dobbelt mandat

De to grunnleggende prinsippene *enhetsskole* og *foreldrerett* uttrykker skolens doble mandat, også i forhold til kristendomsfaget. Hvorvidt det er noen motsetning mellom foreldrerett og enhetsskole, avhenger av hvordan begrepet enhetsskole defineres. Det vil imidlertid i alle fall være en mulighet for konflikt mellom foreldrenes rett og samfunnets rett til å bestemme innholdet i det enkelte barns skolegang. Å finne gode løsninger som både ivaretar foreldrenes rett og plikt til å velge på vegne av sine barn, og samfunnets rett og plikt til å sørge for at alle barn får innføring i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, er ikke alltid enkelt.

Enhetsskole i den betydning at alle elever i opplæringspliktig alder går i samme skole, har en ikke i Norge. Norge har opplæringsplikt og ikke skoleplikt. Gjennom denne bestemmelsen og grunnskolens formålsparagraf har norsk skolelov satt foreldreretten over enhetsskoleprinsippet. Statens plikt og rett til å sikre barnet og samfunnet at det blir gitt tilstrekkelig undervisning, er likevel ikke satt ut av funksjon, i og med at det er staten som definerer og påser at barna får «tilsvarende undervisning».

Selv om en respekterer foreldrenes førsterett til å velge sine barns oppdragelse, har fellesskapet forpliktet seg til å sørge for at alle barn får det de trenger for å bli «*gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn*» (Grunnskolelovens for-

målsparagraf). Det er grunnskolens oppgave å gi dette til de elevene som går der. For de som ikke er elever i den offentlige grunnskolen eller som er fritatt fra deler av undervisningen, vil myndighetene måtte definere hva som er «tilsvarende undervisning». Myndighetenes behov for og ønske om å sikre et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag i befolkningen tilsier at en tilsvarende undervisning inkluderer det å kjenne den kristne og humanistiske kulturarven og de konsekvensene den har i samfunnet.

Utvalget er av den oppfatning at et åpent, kulturbærende kristendomsfag, med den pedagogiske forståelse av den konfesjonelle forankring som er skissert overfor, i liten grad er eller bør være problematisk i forhold til foreldreretten. Undervisningen skal ikke drives på en måte som kan virke støtende, og skal baseres på respekten på den livssynsmessige bakgrunn elevene har med seg hjemmefra. Dette prinsippet gjelder forøvrig også for andre av skolens fag; Undervisningen generelt skal baseres på respekt for den enkelte elev og elevens bakgrunn.

Utvalget mener at kristendomsfaget inneholder stoff som det er vesentlig at alle elevene får kjennskap til. Forholdene må derfor legges til rette slik at alle elever bør kunne delta.

Når det gjelder spørsmålet om fritak, vises det til kapittel 6.14 Et nytt fag.

6.12 LÆRERES FRITAKSRETT

I følge grunnskolelovens § 18 nr. 3 kan enkelte lærere be seg fritatt fra å undervise i kristendomsfag:

Den som skal undervise i kristendomsfag må undervise i samsvar med den evangelisk-lutherske lære. Ein lærar som ikkje høyrer til Den norske kyrkja eller Den evangelisk-lutherske frikyrkja, skal ikkje ha plikt til å undervise i faget sjøl om han har kompetanse til det, jf § 22 nr. 2.

Utvalget tolker denne formuleringen av fagets konfesjonelle forankring på samme måte som § 7 nr.4. Begrepet henspeiler også her på en tilknytning til en historisk og nåtidig tradisjon, og kan ikke forstås slik at det begrenser muligheten for et åpent og inkluderende kristendomsfag.

Dersom lærere ikke ønsker å undervise i dette faget, bør dette behandles på den enkelte skole, på linje med lærere som ytrer ønske om å slippe å undervise i andre fag; med andre ord som en ordinær sak knyttet til bruk av skolens samlede lærerkompetanse.

Utvalget mener at det er problematisk at lærere som underviser i en skole med kristen formålsparagraf, som gjelder for alle skolens fag, kan be seg fritatt fra å undervise i kristendomsfag. Utvalget anbefaler at § 18 nr.3, andre avsnitt, oppheves.

6.13 SMÅSKOLETRINNET

Med senket skolestart fra 1997, hvor 6-åringene begynner i grunnskolen, er det naturlig å se spesielt på organiseringen av småskoletrinnet. En god pedagogikk for småskoletrinnet skal i følge høringsutkastet til Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygning, organisering og innhold (1994) inneholde elementer av det beste fra barnehagens og småskolens tradisjon. Det første skoleåret skal ha et klart barnehagepreg, men den nye læreplanen tar sikte på å utvikle og innføre nye arbeidsformer og måter å organisere innholdet på over hele småskoletrinnet. Av de momenter som er fremhevet er temaorganisering av innholdet med utgangspunkt i læreplanen, elevenes interesser og lokalmiljøet. Det skal dessuten

gis et opplegg tilpasset elevenes forutsetninger og behov. Alt dette er utfordringer som har konsekvenser for alle skolens fag.

Barnas erfaringer fra hjem, barnehage og nærmiljø utgjør et viktig grunnlag for skolens innhold og arbeidsmåter de første årene. Et nært samarbeid med foreldrene og mellom skole og barnehage er av avgjørende betydning for en god skolestart. Dette gjelder ikke minst for sensitive områder av fagene kristendomskunnskap og livssynskunnskap.

Temaorganisering av innholdet vil være et bindeledd mellom barnas erfaringer fra barnehagen og de arbeidsformer de vil møte senere i skolen. Særlig for de yngste på småskoletrinnet bør lærestoffet ordnes i meningsbærende enheter med forankring i barnas eget miljø og deres kulturelle bakgrunn. Fra temaorganisert innhold vil det være naturlig med en gradvis overgang til større grad av skolefaglig organisering senere i skolegangen.

Når undervisningen i den første skoletiden er temaorganisert, må det være en forutsetning at livssynsrelaterte emner inngår som en del av temaundervisningen. Hvis ikke, vil elevene få det inntrykk at slikt stoff er uvesentlig, eller at det ikke har noen betydning innen de feltene som tas opp i denne delen av skoletiden. De vil dessuten få et svakere utgangspunkt for senere undervisning i kristendomskunnskap og livssynskunnskap enn i andre fag. Temaundervisning vil gjøre det vanskelig å skille noen av timene og aktivitetene ut som kristendomskunnskap. Å praktisere fritak eller gi alternative tilbud vil dermed bli vanskelig. Det synes derfor rimelig å konsentrere oppmerksomheten om stoff som de aller fleste av foreldrene kan akseptere at elevene får en innføring i. Ved å ta utgangspunkt i elevenes nærmiljø, de kristne høytidene og andre religiøse høytider (som faste, ramadan, Jom kippur osv. der disse feires i nærmiljøet), vil en få med innhold som alle barn møter og har et visst kjennskap til fra før. Dette kan for eksempel gjelde et utvalg av sentrale bibelfortellinger, vanlig aksepterte moralske normer, kulturytringer i nærmiljøet og i de landene elevene i klassen har røtter. Når man legger til rette temaorganisert undervisning er det viktig med et godt samarbeid mellom hjem og skole.

En temaorganisert undervisning der en kan besøke alle slags kulturinstitusjoner unntatt kirken, bare synger julesanger der Jesus ikke er nevnt og viser bilder uten engler, og skjuler at det er en religiøs begrunnelse for matforskriftene til klassens muslimer, vil bli kunstig. Å si åpent at ikke alle mener og tror det samme, bør en derimot ikke være redd for.

Temaorganisering egner seg både for undervisning i enkeltklasser og for opplegg der flere klasser og aldersgrupper deltar. Aldersblanding kan i slike tilfeller være med på å skape et bedre skolemiljø, samtidig som det ligger vel til rette for tilpasset opplæring. Det ville være mulig å legge inn noen temaperioder der det var valgfrihet for elevene. Elevene kan for eksempel deles inn i grupper som konsentrerte seg om en av flere kulturinstitusjoner, og presentere resultatet av gruppearbeidet for hele klassen. Hvis det er behov for det, er det mulig å ta hensyn til hjemmebakgrunnen ved grupperingen av elevene. Prinsipielt må det være mulig å dele elevene etter foreldrenes ønsker, også om de samme emnene blir tatt opp i alle gruppene. I praksis vil det imidlertid neppe være nødvendig å benytte denne anledningen særlig ofte, hvis en ved planleggingen tar hensyn til elevgruppens sammensetning. For aktiviteter eller emner som kan oppfattes som å delta i «religiøs praksis», bør det imidlertid være en mulighet for å reservere seg. Dette kan, som i barnehagen, ordnes på den måten at foreldrene får beskjed om julegudstjenester og andre aktiviteter knyttet til kristen kultus i god tid. De foreldrene som ønsker det, må kunne få et annet tilbud til barna eller holde barna hjemme den aktuelle dagen. Forutsetningen er at lærerne er svært varsomme i måten de tar opp en del temaer på. Opplegg og

innhold bør - her som i skolens øvrige undervisning - i stor grad tilpasses elevene i den enkelte klasse og egenskaper ved det lokalmiljø skolen ligger i.

Utvalget anbefaler at undervisningen på småskoletrinnet organiseres slik at behovet for fritak blir minst mulig aktualisert.

6.14 ET NYTT FAG

Flere har tatt til orde for at det som alternativ til gjeldende ordning burde innføres et nytt obligatorisk verdifag med vekt på *felles verdier* som eksisterer på tvers av religions- og livssynsgrenser. Hovedmotivering bak forslaget er dels av pedagogisk og dels av filosofisk art. Det er en *pedagogisk* hovedoppgave for skolen å bidra til å løse oppdragerkrisen, en krise som først og fremst har sin rot i manglende verdiorientering. Når det gjelder den *filosofiske* begrunnelse, tar en utgangspunkt i at kjerneverdiene er de *samme* i alle kulturer. De ulike trossystemer med sine normer skal sikre og bevare fundamentale livsgoder som eksisterer *forut for* og *uavhengig av* alle livssyn. Undervisningen i grunnskolen bør av denne grunn - samt av toleransehensyn - løsrives fra enhver religiøs og livssynsmessig forankring og baseres på de *fellesverdier* som alle kan enes om.

En annen innvending mot dagens ordning er at den i for stor grad fokuserer på formidling av *kulturarven* i stedet for *kultur møtet* i vår nye flerkulturelle situasjon. I et samfunn som blir stadig mer flerkulturelt og flerreligiøst er det en viktig oppgave å arbeide for gjensidig forståelse og toleranse. Representanter for dette synet ønsker en obligatorisk fellesundervisning som erstatning for dagens ordning. Dette kan skje ved at det opprettes et eget nytt fag, uten adgang til fritak, som fullt og helt baserer seg på fellesundervisning i samlet klasse. En kan også utvikle ulike typer av mer *åpne* modeller innenfor en felles fagplan - modeller som *kombinerer* obligatorisk fellesundervisning med en undervisning i separate grupper for kristne, muslimer osv.

Bak de ulike forslagene om å omgjøre hele eller deler av kristendomsfaget til et felles verdifag som samler alle elevene, ligger overbevisningen om at den nye flerkulturelle situasjon krever omfattende endringer i grunnskolens nåværende undervisning. Man mener at det ikke er akseptabelt at elevflokkene splittes opp på grunn av *foreldrenes* uenighet i tros- og livssynsspørsmål. Utvalget ser flere positive anlegg bak forslagene til et nytt felles fag. Særlig opplevelsen av at skolens verdiformidling i stor grad er knyttet til et fag som for mange kan virke ekskluderende for andre enn grupper med et spesielt positivt forhold til kristendom, bør tas på alvor. Kravet om å oppheve den konfesjonelle forankring bunner i en forståelse av at fagets konfesjonelle tilknytning innebærer *tvang til tro*. En vanlig oppfatning er at en i kristendomsfaget kan drive «forkynnende religionsundervisning».

Utvalgets løsning: et utvidet kristendomsfag

Når utvalget *ikke* gir sin støtte til de ulike variantene av et felles fag uten konfesjonell forankring, er det blant annet ut fra den forståelse av *konfesjonalitet* som er inngående beskrevet i innstillingen. Utgangspunktet er elevenes behov for helhetlige referanserammer: en trygg forankring i egen kultur og religion og en bevissthet om egne referanserammer er en forutsetning for en åpen og ekte dialog.

Utvalget ønsker et fag som er *tydelig i sin tradisjonsforankring* og *åpent i sin vilje til å samle alle elevene til samtale*. Utvalget ser ikke at den konfesjonelle forankring skulle hindre at en i større grad enn nå åpner opp for felles møtesteder på tvers av tros- og livssynsgrenser. Utfordringen blir å se *forskjellighet* som en verdi og som en mulighet for å lære. I delkapittelet om fagenes innhold og muligheter har

utvalget understreket at kristendomsfaget både har en identitetsskapende funksjon og en mulighet som fellesskapsarena og sted for brobygging og dialog.

Videre vil utvalget understreke:

- Kristendomsfaget i skolen har vært i kontinuerlig utvikling. *Det er ikke kirkens dåpsopplæring, men et skolefag med spesielle muligheter til å skape identitet og dyktiggjøre for dialog.*
- Kristendomsfagets konfesjonelle forankring innebærer at elevene skal lære å kjenne de grunnleggende verdier kristendommen har stått for - og står for, og den betydning kristendommen har hatt for utviklingen av det norske samfunnet og den europeiske kulturarv. Alle elever i norsk grunnskole trenger kunnskap om kristen tro og tradisjon, ikke-kristne religioner og etikk og filosofi.
- Utvalget ønsker å *utvide faget vesentlig* ved blant annet å trekke inn andre religioner og generelle etiske og filosofiske emner. Når klassen skal diskutere viktige etiske og verdimeslige spørsmål, er det viktig at elevene holdes samlet. Et sentralt mål er at alle elever får kunnskap om den tro og tradisjon som har formet det norske samfunnet.
- Større vekt enn før bør legges på ikke-kristne religioner for å imøtekomme viktige behov i det flerkulturelle samfunn. Et utvidet kristendomsfag bør inneholde lærestoff om ikke-kristne religioner, som i dag er plassert under samfunnsfag. Ved at ikke-kristne religioner behandles innenfor rammen av kristendomsfaget, vil lærere med kompetanse i faget kunne tydeliggjøre likheter og forskjeller mellom de ulike religioner. Utvalget understreker at undervisningen i andre religioner bør legges opp slik at den følger mønsteret for det som skjer når det undervises om kristendom: innføring i religiøse høytider, utvalg av viktige hendelser og personer, sentrale skrifter eller utdrag av skrifter som kan brukes på forskjellige alderstrinn, og presentasjon av bilder og musikk som kan representere den estetiske dimensjon. Dette er spesielt viktig der en har flerkulturelle klasser. Alle elever trenger kunnskap om andre religioner for å øke forståelsen for nye grupper i samfunnet.
- En trygg forankring i egen kultur og religion og en bevissthet om egne referanserammer er en forutsetning for en åpen dialog. Utvalget ser kristendomsfaget som både et *identitetsbyggende* og et *dialogfremmende* fag. Undervisningen skal bidra til at eleven finner sin identitet i forhold til religiøs tro og livssyn - og viser respekt og toleranse for mennesker med en annen oppfatning.

Utvalget mener at et utvidet kristendomsfag skal være et åpent og inkluderende kulturbærende fag, som skal være et godt tilbud til elever med ulik religiøs, livssynsmessig og kulturell bakgrunn, og baseres på respekt for denne. Utvalget mener at faget inneholder kunnskaper alle elever trenger.

Når det utvidede kristendomsfaget inneholder elementer fra samfunnsfag (andre religioner) og livssynskunnskap (etikk og filosofi) er det nødvendig med en utvidelse av fagets timestemessige omfang. Utvalget mener at andre religioner, med hovedvekt på en grundig innføring i islam, hinduisme og buddhisme særlig bør vektlegges på mellomtrinnet. Utvalget mener videre at filosofi og etikk særlig må bygges ut på ungdomstrinnet, for å styrke fagets holdningsdannende og erkjennelsesmessige dimensjon. Dette må medføre en utvidelse av timetallet på gjeldende trinn.

Utvalget mener at med et åpent kristendomsfag, som også omfatter filosofi, etikk og ikkekristne religioner og livssyn, vil det i utgangspunktet ikke være ønskelig med fritak fra denne undervisningen. Begrunnelsen for dette er at alle elevene trenger å bli kjent med lærestoffet i dette faget, men også å ivareta mulighetene for

dialog og hensynet til at elevene holdes samlet når viktige tema tas opp i undervisningen.

Med et utvidet kristendomsfag slik det her er beskrevet, vil det ikke være behov for alternative fag. Utvalget erkjenner likevel at undervisningen i deler av lærestoffet kan oppleves som problematisk for noen elever og deres foresatte. Det må derfor være mulig for enkelte foreldre og foresatte å reservere seg mot at deres barn deltar i timer der slike emner eller aktiviteter tas opp. Elevene må få meningsfylte oppgaver i den tiden de er fritatt. Det praktiske opplegget bør utformes ved den enkelte skole, i samarbeid med foreldrene. Utvalget forutsetter imidlertid at omfanget av fritaket blir så begrenset at heller ikke det gjør det nødvendig med alternative fag. Utvalget mener at et slikt fag ikke behøver å komme i strid med UNESCOs Konvensjon mot diskriminering i undervisning, Artikkel V, 1.b. Særlig gjelder dette når utvalget anbefaler å opprettholde støtten til trossamfunnenes egen undervisning.

Hjemmel for fritak finnes i grunnskolelovens § 13 nr. 9. Fritak kan ifølge denne bestemmelsen bare gis når en av eller begge foreldrene ikke er medlemmer av Den norske kirke. Regelen bør være at foreldre som finner det aktuelt med fritak, sender søknad til skolen. Først når søknaden er innvilget, kan det gjøres avtale om hvilke timer eller aktiviteter eleven skal være fritatt fra. Forutsetningen for at dette skal fungere, er at det foreligger en undervisningsplan som viser når emner og aktiviteter som kan gi behov for fritak, tas opp.

Utvalget anbefaler at det utformes et utvidet kristendomsfag, slik det er beskrevet i denne innstillingen, som i utgangspunktet er felles for alle elevene i grunnskolen. Barn av foreldre som ikke er medlem av Den norske kirke, kan fritas fra deler av undervisningen dersom foreldrene krever det. Dette medfører at det ikke utformes alternative planer i offentlig regi. Ved revisjon av læreplanene blir det ikke behov for offentlige læreplaner i alternative fag, som for eksempel tilsvarende kapittel 19 Livssynskunnskap i M-87. Utvalget anbefaler at et utvidet kristendomsfag også inneholder lærestoff om ikke-kristne religioner på mellomtrinnet. Utvalget anbefaler at filosofi og etikk bygges ut på ungdomstrinnet for å styrke fagets holdningsdannende dimensjon. Dersom faget slik utvides med komponenter fra andre fag, forutsetter utvalget at timetallet økes på gjeldende trinn.

Juridiske konsekvenser av forslaget: I første omgang kan utvalgets forslag finne sin form innenfor gjeldende bestemmelse (grunnskolelovens § 13 nr.9). I forbindelse med en eventuell revisjon av grunnskoleloven vil det kunne være aktuelt å endre bestemmelsen. Ordene «*Heilt eller delvis*» kan erstattes med «*delar av*», slik at setningen vil lyde «*...skal vere fritekne for delar av undervisninga i kristendoms-kunnskap når foreldra krev det*».

Bestemmelsen i § 7. nr. 4 «*I samband med undervisninga i samfunnsfag skal det gjevast eit oversyn over andre religionar og livssyn og arbeidet for fred og skjønsemd mellom nasjonane*» bør dermed erstattes med en tilsvarende bestemmelse for det utvidede kristendomsfaget.

Økonomiske konsekvenser av forslaget: Forslaget vil medføre marginale innsparinger;

- for departementet fordi det ikke vil bli behov for å utarbeide alternative planer
- for kommunene fordi det ikke vil bli nødvendig å etablere faste og omfattende alternative tilbud. Alternativer til deler av kristendomsundervisningen vil kunne bli etablert, men disse vil bli mindre kostnadskrevende enn faste alternative tilbud.

Det blir etter utvalgets forslag ingen endringer i den økonomiske støtten til tros- og livssynssamfunnene, etter Lov om trdomssamfunn og ymist anna, § 20.

KAPITTEL 7

Videregående opplæring

Reform 94 gir nå alle unge mellom 16 og 19 år rett til en treårig opplæring etter grunnskolen. Det er et viktig prinsipp ved denne reformen at både organiseringen og læreplanene skal gi et bredere yrkesvalg, slik at en elev ikke velger seg bort på et tidlig tidspunkt i livet, eller stenger seg ute fra alternative yrkesveier. Det er bred politisk enighet om «likeverdig utdanning for alle som målsetting for vår utdanningspolitikk. Målsettingen er at alle skal ha lik rett til utdanning og opplæring, uavhengig av bosted, kjønn, sosial bakgrunn, etnisk tilhørighet, eller funksjonsdyktighet.»(Innst. O. nr. 36 93/94 s.2)

Å arbeide sammen ulike skole-, utdannings- og opplæringstradisjoner har spenninger innebygget i seg både når det gjelder kunnskapssyn og pedagogikk. Innenfor feltet religion og etikk er det en utfordring å hente fram den tradisjonelle fagkunnskapen fra den teoretiske skoletradisjonen så vel som den tause kunnskapen om arbeid og etikk, overlevert og innarbeidet gjennom yrkesopplæringen. Det må klargjøres at religionsfagets og etikkens innholdsside både er til stede, kan suppleres og gjøres til gjenstand for ytterligere refleksjon i hele opplæringen. Utfordringen er også å peke på nye muligheter og veier for å realisere faget og fagets perspektiver i opplæringen.

Generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring har et felles overordnet perspektiv for utdannings- og opplæringsløpet. Slik er det gitt sentrale føringer for videregående opplæring fra og for området religion og etikk.

I tillegg medfører reformen at flere studieretninger enn tidligere gir generell studiekompetanse. Elever på tre studieretninger: musikk, dans og drama, idrettsfag og allmenne, økonomiske og administrative fag, har religion som obligatorisk fag. Et økende antall unge med annen religiøs bakgrunn enn den kristne er inne i videregående opplæring. Den overordnede målsettingen utfordrer opplæringen i verdier, livssyn, religion og etikk i arbeidet med de enkelte læreplaner.

Fagplanen for religionsfaget er ca. 20 år gammel. Den trenger fornyelse for å møte endringene i skoleverket og i samfunnet rundt. Alt dette er utfordringer til både å vurdere fagets profil og om fritaksparagrafen fra 1974 bør bli stående.

7.1 FAGET RELIGION

I slutten av 1950-årene og i 1960-årene ble det arbeidet mye med kristendoms-kunnskap i fagmiljøene. Fra 1958 ble det mulig å ta universitetsfaget kristendoms-kunnskap som ledd i cand.mag-, cand.philol- eller cand.realgrad ved Universitetet i Oslo, senere ved flere andre læresteder. Tidligere var embetsstudiet i teologi den vanlige lærerutdannelse for gymnas og lærerutdanning. Kristendomsfaget i lærerutdanningen hadde like stort omfang som pedagogikkfaget. Den første faglige-pedagogiske seksjon i daværende Norsk Lektorlag var seksjonen for kristendoms-lærere (1958). Sentrale personer herfra utarbeidet forslaget til ny fagplan som ble lagt fram av Norsk Lektorlags gymnaskomite i *Gymnaset i søkelyset 2, Miljø, Fag, Metode*, 1964. Dette planforslaget er preget av et ønske om å fornye faget og gi det høyere status. Målsettingen framhever at kristendoms-kunnskap er et allmenndannende fag som vil føre elevene inn i den kristne kulturarv, og gjennom det fremme deres religiøse og moralske utvikling og bidra til deres personlighetsvekst. Elevene skal også få kunnskap om og forståelse av ikke-kristne religioner. Fagets tidligere

emneområder beholdes, samtidig som man ville aktualisere faget og se kristentroen i sammenheng med kulturlivet i fortid og nåtid. Konfesjonskunnskap, religionsfilosofi og religionspsykologi foreslås som nye disipliner. Man ville at faget skulle gi elevene de samme intellektuelle utfordringer som andre gymnasfag og mener deler av pensum ifølge 1935-planen gir lite målbare kunnskaper. Listen over hva elevene skal sette seg inn i under de ulike delemner, er svært pretensiøs. Helt fram til loven av 1974 kom, gjaldt bestemmelsen i skoleloven av 1935: «*Elever som ikke tilhører statskirken, blir helt eller delvis å frita for undervisning, og i tilfelle for eksamen i Kristendomskunnskap når foreldre eller foresatte uttrykker ønske om det*». I 1960-årene kom en offentlig debatt om skolens målsetting og om faget kristendomskunnskap. Skulle religion overhodet være et fag i gymnaset, og hvis det skulle være et fag, skulle det være et obligatorisk orienteringsfag eller et konfesjonsforankret kristendomsfag? Gymnasutvalget, som Kirke- og undervisningsdepartementet hadde nedsatt i 1962, foreslo et obligatorisk religionsfag, som skulle gi kunnskap om kristendommen, andre religioner og også gi livssynsorientering. Steenkomiteen foreslo i sin første innstilling (mars 1967) at kjernefagkretsen skulle inneholde religion eller filosofi. I 2-årig kombinert grunnkurs skulle religion ikke være obligatorisk. Dette utløste en intens debatt over flere år hvor de politiske partier deltok aktivt med ulike forslag. Resultatet av den avsluttende behandling i Stortinget ble at faget skulle hete religion og være et konfesjonsfritt orienteringsfag. Det skulle med tilknytning til Den norske kirkes lære orientere om kristendommen og samtidig gi kjennskap til andre religioner og livssyn. Fagkomiteens forslag var et obligatorisk orienteringsfag, men etter benkeforslag i Stortinget, ble det vedtatt å åpne for fritak for medlemmer av ikke-kristne religiøse samfunn. Parallelt med denne politiske debatten ble det i regi av Forsøksrådet arbeidet med fagplaner. Fagplankomiteen som ble oppnevnt høsten 1969, besto av gymnaslærere som ønsket at faget skulle være et obligatorisk orienteringsfag og hete religion. Det første planforslaget hadde levende religioner, konfesjonskunnskap og etikk som de tre fagområder. Dette førte til sterke protester fra flere hold, og etter mange nye forslag og en rekke høringsrunder forelå fagplanen av 1976.

Religion er blant de felles allmenne fag i studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, med samme status som andre muntlige fag. Timerammen er 3 uketimer (før Strukturkomiteens revisjon organisert som 1-1-1, senere 0-1-2 og nå 0-0-3). Faget teller ved opptak til universiteter og høyskoler. (Religion og etikk har inntil 1994 vært et obligatorisk 25-timers emne i Samfunnslære for elever på to-årig grunnkurs som ikke tok tredje påbygningssår og fikk religion som fag).

Religionsfaget kan karakteriseres som et allmenndannende humanistisk fag på linje med norsk og historie. Faget begrunnes som de nevnte fag ut fra skolens formål, jfr. loven av 1974 om den videregående skoles formål.

Mål for faget:

- Gjennom arbeidet med faget skal elevane
- få auka kjennskap til og betre innsikt i det religiøse livet i verda i dag
- tilegne seg ei djupare forståing av kristendommen
- lære å kjenne nokre av dei konfesjonelle utformingane av kristendommen
- utvikle evna til å leva seg inn i, forstå og respektere religiøse og etiske verdiar
- bli konfronterte med rådande problemstillingar i dagens moral- og livssynsdebatt
- få drøft og kasta lys over eigne fundamentale livssynsproblem
- bli stimulerte til varig interesse for og aktiv holdning til livsspørsmål og samfunnsproblem

Målene for religionsfaget viser dets særpreg. Det skal formidle kunnskaper, være holdningsdannende, gi innsikt og opplevelse og være et forum for eksistensiell samtale. Man kan derfor hevde at det bidrar til identitetsdannelsen både hos den enkelte og i samfunnet. Fagplanene av 1976 er rammeplaner med stor valgfrihet selv om det er visse retningslinjer for stoffvalg. Religionsplanen presiserer at stoffet må være aktuelt og meningsfylt for elevene. Framstillingen skal være saklig og slik at de som tilhører de aktuelle religioner, konfesjoner og livssyn, kan vedkjenne seg denne. Samtidig som planen har et visst pluralistisk preg, sies det at man ikke bør unngå å ta opp sannhetsspørsmålet.

Emnelisten er utvidet og inneholder nå:

1. Levande religionar
 - religionskunnskap
 - religionar

2. Kristendommen
 - bibelkunnskap
 - kristne grunntanker
 - konfesjonskunnskap

3. Etikk og livssyn
 - viktige livssyn og verdiholdningar i vårt samfunn
 - etiske omgrep og grunngevingar
 - etiske problemområde

Under *Levande religionar* tenker man seg både en religionsfenomenologisk behandling av religiøse fenomen og en sammenhengende behandling av levende religioner. Under *Kristendommen* skal eleven ha kunnskaper om Bibelen, øving i å tolke tekster og innsikt i ulike bibelsyn. De skal kjenne hovedpunktene i den kristne lære med vekt på de felleskirkelige tanker. Behandlingen av Jesu liv og verk skal stå sentralt. Konfesjonskunnskap skal gi innføring i ulike kristne kirkesamfunn. Under emneområdet *Etikk og livssyn* forutsettes det at eleven får kjennskap både til livssyn og verdiholdninger. Delområdet etiske omgrep og grunngevingar innebærer en kortfattet prinsipiell etikk, hvor blant annet menneskets frihet og ansvar, individualmoral og sosialmoral, deskriptiv og normativ etikk er emner. Spesifiseringene av etiske problemområde er svært generell i kommentarene til emnelista, men her behandles ofte emner som gen-etikk, fosterdiagnostikk, abort, eutanasi, samliv, krig-fred, alt etter hva elevene velger. Grunndrag av kristen etikk må være med ifølge retningslinjer for pensum til eksamen.

De tre emneområdene i faget er prinsipielt likestilte selv om det gis adgang til en viss prioritering, som kan føre til noe ulik tidsbruk på disse tre emneområdene.

I drøftingen av fagets innhold har det vært en viss spenning mellom en ren analytisk/historisk tenkemåte og en mer eksistensiell profil. Denne spenningen kan i noen grad ha sammenheng med tradisjoner i de ulike universitetsfag som er basisfag for religionslærere. I målsettingen for religionsfaget er det imidlertid et dialektisk forhold mellom kunnskapstilegnelse og engasjert drøfting av eksistensielle anliggender. Dette er noe som gir faget dets egenart og gjør det interessant for elevene.

7.2 FRITAK

Når det gjelder adgang til fritak fra religion, er det tverrpolitisk enighet om å oppheve denne. I innstillingen fra Kirke- og undervisningskomiteen i Innst.O.nr.80 (1992-93) vedrørende behandling av Ot.prp.nr.31 (1992-93) fremkommer det at komiteen enstemmig er innstilt på å oppheve bestemmelsen i lov om videregående

opplæring, paragraf 5, om at elever som er medlemmer av ikke-kristne religiøse samfunn etter søknad kan bli helt eller delvis fritatt for undervisningen i religion. Det ble likevel ikke fattet vedtak om lovendring på dette punkt i Stortinget våren 1993. De elevene som går i videregående opplæring, er religiøst myndige, (15 år er myndighetsalder, kfr. barneloven). Det betyr at elevene ikke på samme måten som i grunnskolen, er underlagt forelderretten og foreldrenes myndighet. (Lov om videregående opplæring er dessuten en rettighetslov, men det i grunnskolen i flg. loven dreier seg opplæringsplikt.) Det er med andre ord ikke nødvendig med fritaksrett i faget ut fra forelderretten. Religionsfaget har dessuten en annen profil enn kristendomsfaget i grunnskolen. Religion er et orienteringsfag, riktignok med tyngdepunkt i kristendommen, men det har ingen formell konfesjonsforankring. Slik utvalget ser det, vil det være en berikelse for arbeidet med faget at elever med ulik livssynsmessig bakgrunn her kan være sammen. På dette trinnet i utdanningsløpet, hvor elevene har nådd en viss modenhet og ervervet større grad av intellektuell åpenhet enn i grunnskolen, mulighet til kritisk distanse og trygghet i eget ståsted, kan kulturmøtet og dialogen fremelskes og berike arbeidet med de emner og områder formålsbestemmelsen og religionsfaget angir. Det eksisterer en bestemmelse om fritaksmulighet helt eller delvis i faget religion, for den som tilhører en annen religion kfr. ovenfor. Hverken prinsipielt eller praktisk skulle det være grunn til fritak i dette faget mer enn i andre orienteringsfag i videregående opplæring. Utvalget mener at fritaksbestemmelsen for faget religion i videregående opplæring bør fjernes. Utvalget anbefaler at departementet tar initiativ til at fritaksparagrafen oppheves.

7.3 UNGDOM OG LIVSSPØRSMÅLENE

Ungdom, uavhengig av studieretningsfag, er opptatt av eksistensielle spørsmål: om tvil og tro, mening og meningsløshet, liv og død, kjærlighet og hat, lidelse og forsoning. Samtidig er videregående opplæring et møtested for unge med ulik religiøs og livssynsmessig forankring. Skolen har sin fagkanon som strukturerer kunnskapen om livsvirkeligheten, preget av kristen tro og tradisjon, opplysningstidens idealer og akademiske tradisjoner. Når elevene er kommet til det tredje året i videregående opplæring er de mottagelige for flere måter å nærme seg livsvirkeligheten på; både vitenskapelige, religiøse, filosofiske og estetiske. Et flerfoldig perspektiv vil gi mulighet for en dypere livstolkning og syn for en rikere livsutfoldelse. Det vil også reflektere et mer helhetlig menneskesyn som ikke bare setter fornuften i høysetet, men som innser at det finnes flere erkjennelsesformer. Å bringe elevene inn i dette spenningsfeltet og gi dem mulighet til å reflektere over tro, viten, troens uttrykksformer, etikkens grunnlag, motivasjon og forpliktelse, gir religionsfaget dets særpreg.

Utvalget mener at det er nødvendig at alle studieretninger etter hvert får en obligatorisk religionsundervisning. Omfanget av denne undervisning må tilpasses de mulighetene de enkelte studieretningene har, praktisk og timeplanteknisk.

7.4 ULIKE STUDIERETNINGER - ULIKE UTFORDRINGER

Studieretninger som gir generell studiekompetanse

Generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring gir selvsagt utfordringer og føringer for alle fag innen videregående opplæring. I studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag kan noen av utfordringene ivaretas i et fornyet religionsfag. Imidlertid skal perspektivene komme til uttrykk i alle fag, og utfordre den tradisjonelle fagkanon med hensyn til menneskesyn, virkelighetsoppfatning, verdigrunnlag og etikk.

Utvalget vil minne om at religionslærerne med sin faglige ballast er en ressurs for et kollegium i skolens indre dialog i arbeidet knyttet til den generelle delen av læreplanen og når det gjelder å aktualisere denne i fagene og prosjektarbeider i skolen.

Utvalget mener at religion i videregående opplæring fortsatt bør være et allment orienteringsfag. Faget må ha både substans og struktur fra kristendoms-kunnskap, religionsvitenskap, filosofi og etikk. Som del av den akademiske tradisjon, må faget bidra til en kritisk holdning i møte med et mangfold av religiøse, filosofiske og livssynsmessige strømninger. Det er viktig at faget blir et sted for dialog, med religion og etikk som sentrale felt. Dette bør klargjøres i målene i læreplanene for fagene. Undervisning med en religionsvitenskapelig innfallsvinkel bør suppleres med flere perspektiver, slik at elevene kan forstå hva religion betyr for enkeltmennesker og i samfunnssammenheng. Faget skal både være et religionsfag og et etikkfag.

Religionenes og livssynenes kunnskapsinnhold må også være en del av faget. Elevene må møte materiale fra normative kildedokumenter (Bibelen, Koranen, Talmud osv.) og fra religionenes historie, som gir dem kjennskap til og fornemmelse av hva som er sentralt i religionenes og livssynenes trosinnhold. Spørsmål om hva som sant og riktig må tematiseres. Da kan elevene ha mulighet til medopplevelse og kritisk stillingtagen.

I den aktuelle samfunnssituasjon med et stort religiøst mangfold, bør ikke faget bare ha en religionshistorisk tilnærming. Religion som levet liv i samfunnet i dag, må også være tema i religionsfaget. Faget må imøtekomme de unges behov for drøfting av spørsmål i et eksistensielt perspektiv og gi stoff til livsorientering og livstolkning. Etikdens prinsipielle, eksistensielle og aktuelle områder må være en vesentlig del av faget. Et fremtredende trekk i tiden er et høyt konfliktpotensiale i samfunnet. Blant annet derfor må en i religionsfaget bruke dialog som metode. Innholdsmessig vil faget ha en tredeling, med ikke-kristne religioner, kristendommen og filosofi, livssyn og etikk.

Også for faget i videregående opplæring bør en hente inspirasjon fra den fornyelse faget gjennomgår i grunnskolen. Disse perspektivene bør komme til uttrykk i læreplaner, metodiske veiledninger, undervisning og lærebøker for videregående opplæring.

Utvalget vil gjøre oppmerksom på at faget er egnet i et flerfaglig perspektiv, både når det gjelder innhold og metoder. Et rikt stofftilfang kan levendegjøre faget (religion i livet og kunsten i vid forstand). Faget har også et kritisk potensiale inn mot dagens samfunn (økologi, økonomi, forskning, reklame, forbruk, idrett, underholdning mm).

Utvalget anbefaler at religion i videregående opplæring fortsatt bør være et allment orienteringsfag. Faget må inneholde kunnskapsstoff fra kristendoms-kunnskap, religionsvitenskap, filosofi og etikk. Som del av den akademiske tradisjon må faget bidra til en kritisk holdning i møte med et mangfold av religiøse, filosofiske og livssynsmessige strømninger. Det er viktig at faget blir et sted for dialog, med religion og etikk som sentrale felt.

Yrkesfaglige studieretninger

Etikk og religion er ikke et eget fag i yrkesfaglige studieretninger. For de yrkesfaglige studieretningene blir det derfor viktig å se hvordan innholdselementer fra et fag kan integreres i en rekke fag, og tilrettelegge for dette helt praktisk. Det er også aktuelt å vurdere om emnene i religion og etikk skal ivaretas ved å organisere et eget religionsfag for flere av de yrkesfaglige studieretningene.

Utvalget vil minne om at yrkesfagene i laugstradisjonen er bærere av spesielle tradisjoner når det gjelder yrkesetikk, selv om dette ofte har form av taus kunnskap. Å gjøre jobben skikkelig og til rett tid er og har vært et grunnleggende prinsipp når det gjelder yrkesutøvelse. Yrkesfagene oppfordres til å ta spesielt vare på slike tradisjoner, og også dele av denne erfaringen overfor fag med en mer akademisk etisk tradisjon. Ikke minst med tanke på fremtidig yrkesutøvelse, blir det viktig at elevene og lærlingene får høy etisk kompetanse som har røtter i laugstradisjonene.

Generell del av læreplanen ligger til grunn for all videregående opplæring. Når målsettingen søkes realisert i opplæringens hverdag, skjer det for yrkesfaglig studieretning på to måter:

- a) ved uttrykte mål i fagspesifikke læreplaner
- b) ved metodisk veiledning i etikk, til hjelp i ethvert fag i alle studieretninger. Slik ordningen nå er, gjenfinnes elementer fra religionsfaget i deler av faget samfunnslære.

Utvalget erfarer at etikk og livssyn ikke kommer tydelig nok frem i læreplanene for fagene, og at forpliktelsen til å arbeide med etikk og livsspørsmål i fagene dermed svekkes. Arbeidet med dette området kan i tillegg oppleves som et fremmedelement i fagstoffet, og ofte er man usikker på hvordan undervisning i etikk og eksistensielle spørsmål skal ivaretas i opplæringen. En står dermed overfor en sammensatt utfordring. At noen deler av faget ivaretas i læreplaner for spesielle fag, mens andre deler i metodiske veiledninger, *sikrer ikke* elever og lærlinger opplæring i religion og etikk fordi læreplaner og metodiske veiledninger har ulik formell status. I tillegg kommer at læreplanene i ulik grad sikrer den overordnede målsetting fra generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. For at målsettingen ikke bare skal bli fagre ord, er det imidlertid, som en god begynnelse, overmåte viktig at det arbeides med en metodisk veiledning i etikk, og at denne fremtrer som relevant og gjennomførbar.

I tillegg vil utvalget hevde at i enkelte studieretninger vil arbeidet med religion, etikk og livssyn være en vesentlig byggesten til forståelse av mennesket og fagfeltet. Helse- og sosialfag kan nevnes som eksempel.

For studieretningen for helse- og sosialfag anbefaler utvalget at departementet tar initiativ til utarbeidelse av læreplaner for et religionsfag tilpasset nettopp denne studieretningen. Vekten bør legges på de trekk ved ulike livssyn som har klare konsekvenser for synet på liv, helse og menneskelige relasjoner.

Også i teknologiske fag må mennesket og livsvirkeligheten, livsmiljø m.m. være et viktig tema. Det påhviler skolemyndighetene å sørge for at de overordnede målsettingene også ivaretas i opplæringen i bedrift. Utvalget mener at det bør arrangeres kurs som hever bevissthetsnivået og refleksjonen om denne siden av opplæringen, samt gir instruktørene redskap til å ivareta oppgaven.

Det er også viktig at sider ved generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring i så stor grad som mulig overrises de enkelte læreplaner for fagene. Lærene og instruktørene bør formelt forpliktes til at elevene og lærlingene skal gis tilbakemelding eller vurderes mot alle målene i læreplanene, også mål som gjelder etikk.

Utvalget mener at det bør vurderes om ikke de momenter av prinsipiell art som er nevnt ovenfor på sikt må få praktiske konsekvenser i form av tydelige målformuleringer i læreplanene. For arbeidet med målsettingen i læreplanens generelle del anbefales kurs og kursmaterieell for lærere og instruktører som arbeider med opplæring i bedrift.

KAPITTEL 8

Lærerutdanning

Lærerens og veiledernes fagkunnskap er nødvendig når de unges egne erfaringer skal omsettes til innsikt. Den gode lærer kan sitt fag - sin del av vår felles kulturarv. <..> Faglig kompetanse er nødvendig for at en lærer skal være trygg og ikke bli usikker og engstelig når elevene stiller spørsmål og venter svar. Kyndighet gjør at en lærer kan makte å sette stoffet i perspektiv og møte både elever og kolleger med åpenhet og frisinn. Å kunne gi forklaringer og eksempler tilpasset hver enkelts forutsetning og ståsted, krever systematisk og bred kunnskap om et felt. [...] Elevenes hug til å prøve seg må møtes av lærere med en fortellerglede og meddelelsesevne som vedholder de unges lyst til å komme videre. Lærerne må vise vei til ferdigheter som er innen rekkevidde og til stoff som er overkommelig. Og de må være forbilder: Ved sitt engasjement og sin entusiasme må de gi elevene trang til å ta etter og våge seg utpå. [...] Lærernes viktigste læremiddel er dem selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt. Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest å gjøre med, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles. Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem. De må kunne tenne og fortelle, men også tilrettelegge, gi struktur og føringer for unge under læring og på søking.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del, s. 20-22

Generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring understreker at lærere skal være forbilder. Dette er særlig knyttet til deres evne til å undervise slik at det fenger elevene, fortelle med glød og ha en meddelstrang som river elevene med. Den profesjonelle lærer som engasjert voksenperson er viktig i barn og unges liv og for deres læring. Dette gjelder undervisning generelt og langt fra bare i kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion. Lærerutdanningen for både grunnskole, videregående skole og fagopplæring bør utformes slik at læreren og instruktøren best mulig er i stand til å fungere som et forbilde og en engasjert voksen.

Lærerprofesjonaliteten, med sine spesielle yrkesetiske utfordringer, medfører forpliktelser overfor elevene, faget og læreplanene. Læreren må avklare eget ståsted og være klar og ryddig i forhold til dette. Profesjonaliteten medfører også ryddighet knyttet til personlig engasjement og innlevelse, ikke minst i kristendoms-, livssyns- og religionsfaget. Læreren må være lojal overfor faget, dets profil og innhold.

I alle skoleslag skal læreren være *lærer*. Den profesjonelle lærer skal i kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion - som i andre fag - vise innlevelse og engasjement, evne til både selv å bli revet med og til å rive andre med seg. Læreren skal være personlig, og kunne vedkjenne seg sitt eget syn, men uten å stå som personlig garantist for det livssyn som presenteres, eller øve press på elever som har en annen oppfatning. Læreren skal skape en forståelse av religionen også blant dem som selv ikke er religiøse, og kunne bidra til selvforståelse hos dem som selv er det.

8.1 ALLMENNLERERUTDANNING

Allmennlærerutdanning omfatter pedagogisk teori (10 vekttall) og praksis (16-18 uker) og utdanning i undervisningsfagene (70 vekttall). Alle studentene skal ha Pedagogisk teori og praksis, Matematikk, Norsk, Natur, samfunn og miljø og minst ett praktisk-estetisk fag. Fem vekttall i Kristendomskunnskap med livssynsorientering er også obligatorisk, selv om «*studenter som av overbevisningsgrunner ikke ønsker å delta i undervisning i faget eller selv å undervise i kristendomskunnskap i grunnskolen, kan fritas etter grunnlagt søknad*» (Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning, s. 39). Det er ikke forutsatt at disse studentene skal delta i den delen av faget som gjelder livssynskunnskap. Det finnes heller ikke noen rammeplan for et eget livssynsfag i *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning* (1994).

Utdanningen i de enkelte fagene i lærerutdanningen skal være vinklet mot arbeidet i skolen, og den fagmetodiske opplæringen er lagt til hvert enkelt fag. Praksis er også knyttet til fagene. En student som er fritatt fra kristendomskunnskap med livssynsorientering, vil altså ikke få metodikk, og normalt heller ikke praksis i kristendoms- eller livssynskunnskap.

Det eneste alle studentene er sikret på dette feltet, er det som er tatt med i pedagogisk teori. Et av hovedemnene i dette faget er «*Skolens oppgaver og innhold*». Her skal «Det legges vekt på å se hvordan skolens verdier og overordnede mål omsettes i det praktiske arbeidet i skolen». Et av de lemnene her er «Skolens oppgave, mål og verdigrunnlag» og delemnet «*Kultur mangfold i skolen*» under hovedtemaet «*Skolen som lærings- og oppdragelsesmiljø*» er de mest presise formuleringen med innhold fra det området dette utvalget tar opp.

Natur, samfunn og miljø kunne vært et fag som tok opp i seg kristendomsfaglige momenter, ikke minst fordi en i samfunnskunnskap i grunnskolen skal gi en oversikt over «*andre religioner og livssyn og arbeidet for fred og skjønsemde mellom nasjonane*» (Grunnskolelovens paragraf 7.4). Kristendomskunnskap er imidlertid ikke av de såkalte «regifagene» i Natur, samfunn og miljø, selv om et av målene er at studentene «skal tilegne seg innsikt i etiske spørsmål som gjelder natur- og ressursforvaltning og utvikle holdninger og atferdsmønstre som kan bidra til bevaring av og en mer rettferdig fordeling av ressursene.»

Dette betyr at studenter som innvilges fritak fra faget Kristendomskunnskap med livssynsorientering, kan gjennomføre allmennlærerutdanning uten såvel fagmetodikk som praksis i kristendomskunnskap og andre religioner og livssyn. De vil riktig nok få med i sin utdanning noe om konsekvensene av skolens verdier og mål, men ha små forutsetninger for å vite hva begrepet «kristen» står for i formålparagrafen. Ikke minst gjelder dette studenter som også har vært fritatt fra kristendomskunnskap i grunnskolen og religion i videregående opplæring. De vil ha lite eller intet kjennskap til kristendommen. Dersom de i grunnskolen heller ikke har benyttet seg av et alternativt tilbud, vil de også mangle kunnskap om andre religioner og livssyn og om grunnleggende etiske spørsmål. De vil dermed mangle kjennskap til kristendommen i og for seg, og kunnskaper som er nødvendig for å undervise i andre fag, som norsk, samfunnsfag og musikk.

Faget Kristendomskunnskap med livssynsorientering

I fagplanen for Kristendomskunnskap med livssynsorientering står det at studiet «*starter på et nivå som tilsvarer at studentene har faget religion fra allmennfaglig studieretning i videregående skole*» (s. 117). Det synes imidlertid som om dette i mange tilfeller er vanskelig å gjennomføre. En av grunnene er at noen av elevene kan ha vært fritatt både fra kristendoms- og livssynskunnskap i grunnskolen (grunnskoleloven § 13 nr.9) og fra religion i den videregående skolen (lov om videregå-

ende opplæring § 5 tredje avsnitt). Det er positivt at undervisningens startnivå er presisert, men det burde også vært presisert at undervisningen forutsetter at studentene kjenner dette lærestoffet. Dersom store deler av undervisningen må benyttes til å gi innføring i stoff som skulle vært kjent, men som på grunn av elevenes ulike bakgrunn ikke er det, kan de fem vekttall fordelt på to fag komme til å gi en formell kompetanse, men uten å gi noen reell kompetanse. I fagplanen står det at «*Den obligatoriske studieenheten skal i første rekke kvalifisere for undervisning i kristendoms-kunnskap i grunnskolen.*» Videre heter det at enheten også bidrar til «*å kvalifisere for faget livssynskunnskap og for religions- og livssynsemner i orienteringsfag og samfunnsfag*» (s. 118). Dette bekrefter at de som er fritatt fra faget, ikke får dekket dette området i sin lærerutdanning.

Faget Kristendoms-kunnskap med livssynsorientering består av delene bibel-kunnskap, kristendommens historie, kristen tro og livstolkning, religion og livssynskunnskap, etikk og fagdidaktikk. I tillegg kommer praksis i grunnskolen. Med fem vekttall vil dette bety en overfladisk behandling av stoffet. For elever som ikke på forhånd har en rimelig god bakgrunn i faget, vil det være så godt som umulig å nå et tilfredsstillende nivå for undervisning i fagfeltet. Utvalget mener at det i hovedsak må settes inn to tiltak for å bøte på dette. For det første må studentene skaffes en enkel tilgang på det kunnskapsstoffet de ikke har tilegnet seg i sin tidligere skolegang, slik at ikke undervisningstiden i lærerutdanningen må benyttes til å gi elementær innføring i stoff studentene burde kjenne.

Utvalget anbefaler at det utarbeides en samling av sentralt lærestoff knyttet til kristendommen, andre religioner, livssyn og grunnleggende etiske, filosofiske og verdimeslige spørsmål. Det forventes at studenter som i sin tidligere opplæring har hatt fritak fra fagfeltet eller av andre grunner ikke kjenner dette stoffet, setter seg inn i det.

For det andre må lærerutdanningen legge til rette for at flere studenter velger utdanning i fagfeltet ut over den obligatoriske 5-vektallsenheten. Lærerutdanningen må legge til rette for at flere studenter velger den andre 5-vektallsenheten i kristendoms-kunnskap med livssynsorientering. Dette vil gjøre det mulig for dem senere å velge 10-vektallsenheten, slik at de samlet kan få en 20-vektalls utdanning i fagfeltet i sin lærerutdanning.

Utvalget anbefaler at flere institusjoner styrer sine ressurser i retning av et utvidet tilbud i fagfeltet, og at flere studenter motiveres til faglig fordypning, slik at de kan få henholdsvis en 10-vektalls eller 20-vektalls utdanning i faget.

Lærerdekning i grunnskolen Statens lærerkurs gjennomførte i 1994 en undersøkelse på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet om kompetansen i ulike fag blant lærere i grunnskolen. Undersøkelsen viste at kristendoms-kunnskap kom dårligst ut når det gjaldt lærere på ungdomstrinnet med enten 1/2-års, ett års eller faglærerutdanning i fag de underviste i:

Tabell 6: Lærere med utdanning av omfang 1/2 år, ett år eller med faglærerutdanning i det fag de underviser i.

Fag	Antall	Prosent
Kristendoms-kunnskap	2004	37,3
Norsk	4589	63,9
Samisk	28	65,1
Matematikk	3749	59,1
Engelsk	4613	79,0

Tabell 6: Lærere med utdanning av omfang 1/2 år, ett år eller med faglærerutdanning i det fag de underviser i.

Samfunnsfag	4249	68,0
Naturfag	3347	74,3
Musikk	1540	71,0
Forming	2727	75,5
Kroppsøving	3045	63,8
Heimkunnskap	1406	61,7
Tysk	1740	79,6
Fransk	416	85,2

Utvalget mener at utdanningsnivået innen fagområdet er utilfredsstillende, og anbefaler at departementet iverksetter tiltak for å styrke kompetansen for lærere i kristendomskunnskap og livssynskunnskap i grunnskolen.

Fagets innhold

Å dekke et så omfattende område som kristendomskunnskap med livssynsorientering når omfanget er fem vekttall, betyr at en vil komme til å bevege seg på overflaten. Når en i tillegg skal dekke deler av samfunnsfag, og ta opp temaer som gir en konkretisering av skolens verdimeslige basis, blir oppgaven enda vanskeligere å løse. Utvalget viser til forslaget om at flere studenter bør oppfordres til å ta fordypning i fagfeltet. Utvalget viser også til forslaget om at undervisningen må forutsette et bestemt startnivå for studentenes kunnskaper, og at studenter uten den nødvendige bakgrunn i faget må sette seg inn i lærestoffet på forhånd.

En styrking av faget Kristendomskunnskap med livssynsorientering i lærerutdanningen er av avgjørende betydning for de forslag utvalget fremmer og for realiseringen av kommende læreplaner for kristendomskunnskap og livssynskunnskap. En slik styrking vil kunne skje gjennom en innskjerping av kravene til forkunnskaper og ved at elementer som vil styrke feltet totalt tas opp i andre fag i lærerutdanningen.

Utvalget ser fem vekttall som en snever ramme for utdanningen i Kristendomskunnskap med livssynsorientering. For å gi grunnskolefagene kristendomskunnskap og livssynskunnskap en reell mulighet for faglig fornyelse, anbefaler utvalget at en prøver å finne en løsning som gjør det mulig å styrke faget i allmennlærerutdanningen.

Alle forslag nedenfor tar utgangspunkt i at undervisningen i kristendomskunnskap med livssynsorientering må baseres på arbeidet med fornyelse av faget i forbindelse med grunnskolereformen.

Undervisningen i grunnskolen forutsetter stor grad av tverrfaglighet. Dette speiles i grunnskolens læreplaner og må også speiles i lærerutdanningen. Elementer fra fagene i grunnskolen må inngå i flere av fagene i allmennlærerutdanningen.

Utvalget anbefaler at følgende vektlegges i andre fag:

- *Pedagogikk*: filosofi, menneskesyn, etikk
- *Norsk*: norrøn mytologi, bibelen som litterær genre, fortellingsstoffet og fortellingsmetodene, salmetekster osv.
- *Natur, samfunn, miljø*: tro og vitenskap, miljølære, kristendommens historie, andre religioner, gresk mytologi, etiske spørsmål knyttet til krig/fred/sivil ulydighet, genteknologi, samliv osv.
- *Praktisk-estetiske fag*: religion i kunst, musikk, arkitektur, liturgi osv.

Utvalget anbefaler videre at innholdet i planen for kristendomskunnskap med livssynsorientering revideres med utgangspunkt i de nye læreplanene for grunnskolen som utarbeides i forbindelse med reformen i grunnskolen (Gr 97)

Dette medfører at studentene også får opplæring i fagdidaktikk og metodikk knyttet til

- bruk av fortelling og kunst i formidlingen av kristendomskunnskap og andre religioner
- planlegging og gjennomføring av prosjekter der elevene møter kristendommen og andre religioner og livssyn i sitt nærmiljø
- tilretteleggelse og ledelse av undervisningsopplegg der en gir elevene mulighet til å delta i dialog om spørsmål som engasjerer dem.

Innholdsmessig bør studentene også få opplæring i:

- fortellingsstoff fra Bibelen og kristendommens historie
- kristen tro og etikk og ulike kristendomsfortolkninger i vår tid
- andre religioner og livssyn
- menneskesyn, verdier og normer

Utdanning, kompetanse og fritak

I grunnskolelovens § 22 nr.32 heter det at «Lærarane skal ha plikt til å undervise på dei læresteg og dei fag som dei har kompetanse til.» I § 18 nr.3 er det likevel tatt inn et unntak fra denne regelen: *Ein lærar som ikkje høyrer til Den norske kyrkja eller Den evangelisk-lutherske frikyrkja, skal ikkje ha plikt til å undervise i faget sjølv om han har kompetanse til det.* For lærere som ikke er medlemmer av Den norske kirke eller Den evangelisk-lutherske frikirken, og som ikke ønsker å undervise i faget kristendomskunnskap, er saken klar. De kan ikke pålegges undervisning. Det er ikke tilsvarende bestemmelser for livssynskunnskap.

På småskoletrinnet vil vanligvis allmennlærere undervise også i fag som de ikke har hatt på lærerhøyskolen. De kan for eksempel ha bare ett praktisk-estetisk fag, men likevel undervise i både forming, musikk og kroppsøving. Ofte gjelder det samme også for mellomtrinnet. En må derfor anta at lærere underviser i kristendomskunnskap og livssynskunnskap, selv om de har vært fritatt fra kristendomskunnskap med livssynsorientering på lærerhøyskolen. De trenger forøvrig i så fall heller ikke å ha deltatt i verken kristendoms- eller livssynskunnskap i grunnskolen eller i faget religion i den videregående skolen. I prinsippet er det derfor mulig å undervise i fag en ikke har fått noen opplæring i gjennom hele skolegangen.

Av praktiske grunner blir kristendomskunnskap og det valgbare alternativet livssynskunnskap ofte lagt parallelt, og med samme timefordeling. Dette gjør problemet med å finne kvalifiserte og motiverte lærere enda større enn i andre fag. I realiteten forutsetter ordningen at de fleste lærerne underviser i minst ett av fagene, også lærere som ikke har faget i sin lærerutdanning.

Alle allmennlærere vil ha faget Natur, samfunn og miljø i sin grunnutdanning. De skal derfor kunne undervise i samfunnskunnskap, herunder også om andre religioner og livssyn enn kristendommen. Men hvis de har vært fritatt fra faget Kristendomskunnskap med livssynsorientering, vil de være uten noen faglig og metodisk kvalifisering fra lærerutdanningen for dette arbeidet.

Slik regelverket nå er utformet, er det dårlig samsvar mellom fritaksreglene i allmennlærerutdanningen og grunnskolelovens regler om undervisningsplikt. Problemet gjelder både kristendomskunnskap og livssynskunnskap og den delen av samfunnsfag der andre religioner og livssyn blir tatt opp. Av disse fagene vil kristendomskunnskap faktisk være det som kommer best ut, for så vidt som noen av

dem som ikke har faglige kvalifikasjoner, kan *nekte* å undervise i faget. Dette gjelder altså ikke for livssynskunnskap, hvilket medfører at det kan være grunn til å anta at dette faget er dårligere dekket opp med lærerkompetanse enn kristendoms-kunnskap.

Det er en uholdbar situasjon at det er mulig å undervise i fagene kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og samfunnsfag i grunnskolen, uten å ha noen utdanning i hverken kristendoms- eller livssynskunnskap. Den enkleste og beste måten å løse dette problemet på, er å oppheve fritaksmuligheten fra Kristendoms-kunnskap med livssynsorientering.

Det kan innvendes mot dette standpunktet at det å bli «tvunget» til å delta i kristendomsundervisningen, kan oppfattes som en krenkelse av religionsfriheten. Dette kan likevel ikke sies å være noe stort problem. For det første dreier det seg om en relativt generell innføring i et fagområde som også omfatter andre religioner og livssyn. For det andre vil de aller fleste av studentene som har valgt allmennlærerutdanning, uansett eget livssyn, komme til å arbeide i en skole med kristen og humanistisk verdiforankring.

Både med utgangspunkt i grunnskolens formålsparagraf og den betydning den kristne tro og tradisjon har for vår kultur - blant annet slik det uttrykkes i læreplanens generelle del - er det høyst problematisk at allmennlærerstudentene kan velge bort faget Kristendoms-kunnskap med livssynsorientering. Ikke minst fordi studenter får kompetanse for å undervise i en skole med en kristen og humanistisk verdiforankring, er det etter utvalgets mening ikke hensiktsmessig at studentene skal kunne velge bort faget Kristendoms-kunnskap med livssynsorientering.

Utvalget anbefaler å oppheve muligheten for å få fritak fra Kristendoms-kunnskap med livssynsorientering i allmennlærerutdanningen.

Når det gjelder spørsmålet om en lærer skal kunne pålegges å undervise i kristendoms-kunnskap, henvises det til kapittel 6 Grunnskolen.

8.2 ANNEN UTDANNING SOM GIR GRUNNLAG FOR UNDERVISNING I FAGOMRÅDENE

Fag som gir grunnlag for å undervise i kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religion

De som underviser i kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religion, og som ikke har allmennlærerutdanning, vil vanligvis ha praktisk-pedagogisk utdanning og enten grunn-, mellom- eller hovedfag i kristendoms-kunnskap, religions-kunnskap eller religionsvitenskap eller teologisk embetseksamen. I tillegg skal de ha praktisk-pedagogisk utdanning. Noen vil i tillegg ha ti vektall livssynskunnskap. Dette betyr likevel ikke at alle lærere som underviser i fagområdet, har en av disse utdanningene.

Kristendoms-lærere uten allmennlærerutdanning har en mere omfattende utdanning i det faget som gir dem undervisningskompetanse enn den som er obligatorisk i lærerutdanningen. De vil måtte ha minst 20 vektall, der allmennlærerne kan klare seg med fem vektall. De fleste av dem vil imidlertid samtidig ha en smalere kompetanse enn det allmennlærerutdanningens kristendoms-kunnskap med livssynsorientering gir. Noen av dem har svake kvalifikasjoner i kristendoms-kunnskap, andre vil ha svake kvalifikasjoner når det gjelder andre religioner og livssyn.

Dette problemet kunne løses ved å presisere at noen av fagene gir kompetanse for enten kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap eller religion. I og med at det allerede er nødvendig å bruke lærere uten spesialkompetanse i faget, vil imidlertid dette være til liten nytte.

Studieplaner gir et grunnlag for vurderingen av utdanningens egnethet for undervisning i henholdsvis kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion. Det ville derfor være av interesse å foreta en analyse av studieplanene for kristendomskunnskap, livssynskunnskap, religionsvitenskap og teologi. Dette ville imidlertid bli et omfattende arbeid i og med at utdanningsinstitusjoner på dette nivået ikke er bundet til felles rammeplaner. Utvalget har derfor ikke foretatt noen slik analyse.

Selv om utvalget ikke kan gi konkrete råd om endringer av studieplaner, finner utvalget det rimelig at departementet retter en henvendelse til lærerutdanningsinstitusjonene om behovet for ajourføring av studieplanene. Henvendelsen bør komme så snart det foreligger nye læreplaner for fagene i grunnskolen, slik at institusjonene kan ta utgangspunkt i både generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring og i læreplanene for fagene.

Utvalget anbefaler at de utdanningsinstitusjonene som gir utdanning med henblikk på undervisning i kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion anmodes om å innarbeide stoff som står sentralt i fagene i henholdsvis grunnskole og videregående opplæring i sine studieplaner.

Praktisk-pedagogisk utdanning

Praktisk-pedagogisk utdanning er nå utvidet fra et halvt til ett år. Dette gir rom for å styrke både den generelle delen av utdanningen, fagdidaktikken og praksisopplæringen. Samtidig er det gjennomført reformer av både grunnskole og videregående opplæring, og det er innført en felles generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Dette må få konsekvenser for innholdet i den praktisk-pedagogiske utdanningen.

Utvalget mener at spørsmål som gjelder konsekvenser av skoleslagenes verdi- forankring og lærernes funksjon som formidlere av kulturarven, slik det kommer til uttrykk i generell del av læreplanen og felles retningslinjer for læreplanene for fagene, må vektlegges i den delen av den praktisk-pedagogiske utdanningen som er felles for alle studentene.

Det er naturlig at hovedvekten i den praktisk-pedagogiske utdanningen ligger på ett av fagene og enten på grunnskolen eller videregående opplæring. Fagdidaktikk og praksis bør imidlertid legges opp slik at kandidatene har nytte av opplæringen også om de kommer til å undervise i andre fag og skoleslag.

Utvalget anbefaler at den praktisk-pedagogiske utdanning for kandidater med fagene kristendomskunnskap, religionsvitenskap og teologi gir en fagdidaktisk innføring i både kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion. Utvalget anbefaler videre at fagdidaktikken styrkes på følgende felter:

- bruk av fortelling og kunst i undervisningen
- tilrettelegging og ledelse av undervisningsopplegg der en gir elevene mulighet til dialog om emner som engasjerer dem.

Utdanning for undervisning i yrkesfag

I de yrkesfaglige studieretningene er ikke etikken skilt ut som et eget fag. Det er imidlertid forutsetningen at sentrale etiske problemstillinger skal bli tatt opp i videregående opplæring i skole og arbeidsliv. Det vil i denne forbindelse være et problem at praktisk talt ingen av lærerne vil ha utdanning som gir kompetanse i religion eller etikk. Den eneste muligheten en har for å sikre at alle har vært innom fagområdet, er å inkludere etikk i den praktiskpedagogiske utdanningen. Også dette for-

slaget er en konsekvens av innføringen av felles generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.

Utvalget anbefaler videre at konsekvensene av skoleslagenes verdiforankring og deres særegne funksjon som formidlere av kulturarven vektlegges i den delen av utdanningen som er felles for alle studentene.

Utvalget anbefaler at fagdidaktikk for etikk tas inn som et obligatorisk hovedemne i den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfagene.

8.3 ETTER- OG VIDEREUTDANNING

Når det gjelder etterutdanning for lærere i grunnskole og videregående opplæring er utvalget av den oppfatning at denne må rettes inn mot behovet for å fornye fagene, både med tanke på metode og innhold. Tilbud for læreres etterutdanning innen kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion må baseres på de bærende prinsipper og visjoner i felles generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Etterutdanningsstilbud i disse fagene bør blant annet fokusere på:

- de pedagogiske muligheter som ligger i fortelling, forming, drama, musikk
- planlegging og gjennomføring av prosjekter der elevene møter kristendommen og andre religioner og livssyn i sitt nærmiljø
- samarbeide mellom skole og kirke
- forståelse av konfesjonell forankring
- dialog som metode, religiøsitet i vår tid, møte mellom ulike religioner og livssyn
- den estetiske dimensjon - kunst, musikk, arkitektur osv.
- andre religioner, gresk, romersk og norrøn mytologi
- menneskesyn, verdier og normer
- yrkesetikk
- etiske utfordringer knyttet til for eksempel forbrukersamfunnet, medier, økologi, familie og samliv
- fortelling

Utvalget anbefaler at departementet ber Statens lærerkurs og andre som organiserer, gjennomfører og finansierer etterutdanning, at tilbudene metodisk og innholdsmessig skal knyttes direkte an til de læreplaner for fagene som utarbeides i forbindelse med skolereformene.

Når det gjelder videreutdanning vil utvalget for grunnskolens vedkommende ta utgangspunkt i den oversikt Statens lærerkurs har utarbeidet om lærernes kompetanse i sine undervisningsfag. I denne undersøkelsen kommer kristendomskunnskap dårlig ut når det gjelder lærernes fordypning i undervisningsfag.

Kristendomskunnskap med livssynsorientering har i mange år kommet langt ned på prioriteringslistene over høgskolenes midler til FoU-arbeid og etterutdanning. Det bør legges opp til et betydelig etterdanningsarbeid for å rette på dette. Utvalget ber departementet avsette midler til FoU-arbeid, samtidig som midler må prioriteres til styrking av kompetansen blant lærere i kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion både regionalt og lokalt.

Utvalget er av den oppfatning at ledelsen ved hver enkelt skole eller kommune må bli mer aktiv når det gjelder å planlegge kompetanseutvikling ut fra behov ved den enkelte institusjon. Det må i større grad være skoleledelsen som foretar analyser av hvilke fag som er godt dekket opp med lærerkompetanse ved skolen, og denne analysen bør ligge til grunn for og gi føringer for den etterutdanning lærerne ved skolen tar. Skoleledelsen bør altså i større grad legge analyser av behov og hvilke

fag som er dårlig dekket med kompetanse til grunn for hvordan ressurser brukes, hvilke etterutdanningspermisjoner som innvilges osv.

Oversikten Statens lærerkurs har utarbeidet bør også få konsekvenser for de tilbud som gis ved institusjoner som gir videreutdanning. Utvalget mener at både myndigheter og den enkelte institusjon bør legge oversikten over hvordan det står til med lærernes undervisningskompetanse i de enkelte fag til grunn for fordelingen av tilbud i undervisningsfagene, og vurdere å prioritere de fag som kommer dårlig ut.

Utvalget anbefaler at

- den enkelte skole, kommune og fylkeskommune i større grad legger til rette for etter- og videreutdanning basert på skolens behov og hvilke fag skolen mangler kompetanse i
- at myndighetene og høyskolene må ta hensyn til fagenes situasjon med hensyn til lærerkompetanse og at tilbudene i fagfeltet derfor må styrkes.
- myndighetene avsetter midler til FoU-arbeid, samtidig som midler må prioriteres til styrking av kompetansen både regionalt og lokalt

KAPITTEL 9

Visjoner for fagene

Gjennom den kristne tradisjonen er midtvinterstiden knyttet til fødselsmysteriet. Sneen faller fra himmelen, og barn blir født. Tiden er viet barnet. Det samme må gjelde et sunt skolevesen; der må være en smak av jul over alt som har med skole å gjøre. Hele skoletiden er en vedvarende fødsel; mere og mere av barnet kommer til verden, - og all pedagogikk er - etter Sokrates' ord - en evig fødselshjelp. [...] Naturligvis er det ikke bare julen og midtvinteren som skal ha sin plass i undervisningen og livet på skolen. Hver årstid, med hver sin store høytid, krever sin egen pleie. Høsten er våkenhetens tid, naturfags- og realfagtiden, som bærer i seg de modne frukter fra sommeren. Det er eftertankens tid, hvor korn kjøres i hus og vinteren forberedes. Våren er påskens tid, hvor plantene kommer frem, lyset vender tilbake, livet gjenoppstår. Og det er de gode krefter og de vakre arbeidsbøkens tid. [...] Å tvinge barna til brudd med denne rytmen, er en gjerning som vil hevne seg. [...] - Men, vil den forferdede leser utbryte: Dette er jo livsanskuelse. Og selvfølgelig er det livsanskuelse. Men livsanskuelse i bokstavelig forstand: *Livs-anskuelse*. Det er avlest livet, hentet fra livet. -Nei, kan man svare; det er jo en tendensiøs anskuelse. Dette med julen, f.eks., det er jo kristent. Dette er jo en påvirkning av barna. Selvfølgelig er det påvirkning. Men det er igjen livet og verden som påvirker dem. kristendommen har preget to årtusener; den har skapt vår verdensdel, den har formet vår kultur. Å fortie at kristendommen er vårt grunnlag og vårt sentraleste kultur-eie, *det* ville være tendensiøst. Det ville være grov historieforfalskning.

Jens Bjørneboe, Under en mykere himmel

9.1 HVA VIL VI AT ELEVENE SKAL LÆRE?

Hvis man fikk lov til å sette seg rolig ned og tenke over følgende; *Hva vil vi at elevene skal lære, kunne, vite, forstå, håpe og drømme om?* Svarene kan velles frem som vann... *lik bekker som aldri blir tørre* (Amos, kap.5): De skal lære å tilgi, om å leve sammen, om å leve i det hele tatt, om sorg, om heltene i kirkehistorien (om Franz av Assissi og den hellige Teresa og Augustin og Hans Nielsen Hauge og Jeanne d'Arc og Thomas à Becket og Luther), om skapelsesmyter, om pilegrimsveien til Nidaros, om dommen i Nürnberg, om Aristoteles, om Moses og kampen mot amalekittene, om da Jesus mettet fem tusen, om å velge, om å bli voksen og om pubertets-ritualer i ulike religioner, om Jona i hvalfiskens buk, om Luthers lille katekisme, om Muhammeds etterfølgere, om estetikk og arkitektur i de gotiske katedrale, om Thomas Aquinas, om Albert Schweitzer, om Islams fem søyler, om Abrahams to sønner; Ishmael som ble stamfar til araberne og Isak som ble stamfar til jødene, om Iduns epler, om nirvana, om Bartolomè de las Casas, om døden, om da de fire vennene måtte hugge hull i taket for å fire sin verkbrudne venn ned til Jesus fordi det var så trangt rundt ham, om angst og om lykke, om Sokrates' giftbeger, om Øverlands hustavle, om Elias Blix og Svein Ellingsen, om Vishnu og om Ganesha med elefantansiktet, om pilegrimsvandringene, om Brødrene Løvehjerte, om Rakel som gjemte husgudene under skjørtet og skyldte på at hun hadde det på kvinners vis, om Dietrich Bonhoeffer, om kong Olav den Helliges hår og negler som fortsatte å

vokse etter hans død, om Judith og Holofernes' hode, om kvinnene som løp bort da de så den tomme graven, om Deborah, om kjærlighet, om Dom Helder Camara, om da Herkules drepte det erytmaniske villsvin, om sankta Sunniva på Selje, om stillheten i et zen-buddhistkloster, om den symbolmettede messen i en gresk-ortodoks kirke, om Daniel i løvehulen, om puritanerne, om Muhammeds liv & levnet, om dyret i Åpenbaringen og skjøgen i Babylon, om Maria Magdalena, om det onde, om Pandoras eske, om Orfeus og Euredike, om Moster, om Birgitta av Vadstena, om ærlighet, om helgener, om de 99 tesene, om Kirkegaard, om Talmud, om teosofi, om Lars Levi Læstadius, om Bivrost, Ramadan og Menneskerettighetserklæringen...og mye, mye mer.

Utvalget er av den oppfatning at fag som omhandler kristendom, livssyn og religion må være kulturbærende, åpne fag. Dermed blir disse fagene blant de aller mest sentrale når det gjelder å ivareta det sammensatte bildet av mennesket som trer frem i kapittelinnstillingen i generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring; Det meningssøkende menneske, Det skapende menneske, Det arbeidende menneske, Det allmenndannede menneske, Det samarbeidende menneske, Det miljøbevisste menneske og Det integrerte menneske.

Fagene må gi grunnlag for elevenes modning knyttet til personlig tro og livssyn, og gi ferdigheter i dialog og evner til å la meninger møtes og brytes. Undervisningen i fagene må aldri bli utvendig og blodfattig, men preget av vilje til eksistensiell søken og undring overfor mysteriet. Fagene må gi kunnskaper og evne til innlevelse og opplevelse, og ivareta så sammensatte sider som den estetiske dimensjon, den religiøse dimensjon, den etiske dimensjon, vitenskapelig tenkemåte og kritisk tenkning.

Fagene vil dermed i sum kunne realisere seg selv fullt ut, som fag som appellerer til *fantasi, fornuft og følelser*.

9.2 DEN RELIGIØSE DIMENSJON

De siste års utvikling i barnehage og skole har vist en dreining i retning av større åpenhet om religiøse spørsmål. Ikke minst har innvandrergруппene i vårt samfunn holdt frem religionen som samfunns- og fellesskapsanliggende, og åpnet for en ny forståelse av religionens sentrale rolle i barns identitetsdannelse. En må derfor ikke stenge ute den religiøse del av barnets liv, og fortie religiøse lengsler og behov. Nettopp i den nye flerkulturelle situasjon kan en *antropologisk* bestemmelse av religiøsitet være fruktbar. Utgangspunktet er da at *religiøsiteten* er fellesmenneskelig og forankret i menneskets grenseoverskridende evne. Religion kan forstås som menneskets evne og mulighet til så å si «å stige ut over» seg selv, og se på seg selv, sin livssituasjon, sine erfaringer utenfra. Religiøsiteten blir *utgangspunkt* for individets oppbygning av en forståelse av eksistens, og dermed for dannelsen av identitet. Religiøsitet er også viktig i menneskets søken etter mening i tilværelsen, etter orden og sammenheng.

Innen *religionspsykologisk forskning* er det vanlig å forstå religiøsitet primært som *menneskets forhold til religionen*. C.Y. Glock har i en kjent studie skjelnet mellom 5 hoveddimensjoner ved menneskets religiøsitet:

1. Den *intellektuelle* dimensjonen, som gjelder forståelsen av religionens kunnskapsinnhold, begreper, trossetninger eller dogmer.
2. *Opplevelsesdimensjonen/erfaringsdimensjonen* gjelder individets personlige forhold til noe utenfor en selv - jegets forhold til et guddommelig Du.
3. *Trosdimensjonen/den ideologiske dimensjon* - innebærer graden av tilslutning eller akseptering av sentrale elementer i religionens kunnskapsinnhold.
4. Den *rituelle* dimensjonen - omfatter spesifikke religiøse handlinger, for eksem-

- pel bønn, kirkegang.
5. *Konsekvensdimensjonen* gjelder de virkninger religionen har i individets sosiale og moralske liv, for eksempel i innstillinger og atferd overfor andre mennesker.

Klassifiseringen kan fungere som et nyttig korrektiv i møte med undersøkelser og teorier som har nærmet seg barnets religiøsitet kun ut fra én synsvinkel, oftest den intellektuelle. Ved å fokusere ensidig på den intellektuelle siden av den religiøse utviklingen (barns evne til å uttrykke religionens kunnskapsinnhold), er det vanskelig å ta hensyn til barnets totale religiøsitet. I møte med andre religioner kan en modell som Glocks brukes slik at den korresponderer med religionenes egenart.

Undervisningen i kristendomskunnskap og religion skal gi elevene grunnleggende innsikt i hva kristendom er, og hva kristendommen har å si for den enkelte og for samfunnet. På den annen side skal faget hjelpe elevene i arbeidet med å avklare egne tros- og livssynsspørsmål. En slik undervisning kan ikke være ensidig kunnskapsorientert, men må også bruke metoder som vender seg til fantasi, opplevelse, erfaring og handling. Undervisningen må åpne både for det fellesreligiøse og for kristendommens egenart. Det innebærer at en ikke bare kan legge vekt på kristendommen som kulturfaktor, slik den har inngått og inngår som impuls i det allmenne åndsliv. Også trodimensjonen vil ha en naturlig plass.

Det er nødvendig at elevene får oppleve den religiøse siden av livet på en virkelighetsnær måte. I vår sammenheng vil kristendomsfaget og religionsfaget spille en viktig rolle. Skolen kan formidle kristentroens håpsside uten at det blir forkynnelse. Det viktige er at elevene får oppleve identifikasjonspersoner som formidler håp om forandring og håp om fornyelse. Her vil den lokale tilpasning og bruk av nærmiljøet være en ressurs.

Personlig livstolkning

I en tid der mange barn og unge har mistet troen på fremtiden og står uten visjoner for sitt voksne liv, blir det en sentral faglig utfordring å hjelpe elevene til en personlig livstolkning. Elevene må et grunnlag for å modnes i forhold til egen tro og livssyn. For å muliggjøre dette må undervisningen og den enkelte lærer medvirke til at eleven får et livsunivers som gir mulighet for og plass til en håpsdimensjon. Skolen må hjelpe elevene til å kunne sette ord på og gi uttrykk for sine forestillinger og sin opplevelse. Mangler elevene uttrykksformer som kan fange opp disse sidene ved tilværelsen, vil elevene heller ikke kunne bearbeide angst- og håpsforestillinger.

Her vil en kunne bruke en rekke bibelfortellinger og fortellinger og hendelser fra kirkehistorien. Gjennom innlevelse i de bibelske fortellinger vil elevene kunne utvikle egne følelser. I møte med de bibelske personene vil eleven møte et rikt persongalleri og deres takling av store og små konflikter og gleder. Det samme gjelder fortellinger fra andre tradisjoner.

I samfunnet har religionen på mange måter en samlende funksjon, sekularisering og pluralisme til tross. Ikke minst blir dette tydelig i julehøytiden, og som spontane rituelle uttrykk, som for eksempel ved kong Olav Vs død, eller ved ulykker og brå død, hvor kirken og kristne (eller pseudo-kristne) symboler blir samlende uttrykk for folkets reaksjoner. At religionen fortsatt har en samlende funksjon ved å gi felles ritualer og høytidsfølelser form, kommer kanskje mest tydelig til uttrykk i forbindelse med barnedåpen: Å bivåne et nytt liv bli til, oppleves av mange som så stort at hverdagsreaksjonene og hverdagsordene ikke strekker til. For mange blir kirkens dåpsrituale noe som gir en hjelp til å uttrykke de mange - og kanskje litt hjelpeløse - reaksjoner og følelser overfor underet, og kirkens ord gir hjelp til å uttrykke

det en selv har vanskeligheter med å formulere. Tilsvarende ser en ved livets andre ytterpunkt, ved begravelser, hvor ritualene kan gi sorgen en form og hjelp til å fastholde døden som realitet. Dette viser seg også ved at humanetikere har utviklet sine egne ritualer fra navnesetting til borgerlig konfirmasjon og bisettelse. Sterke opplevelser krever felles former for å deles, sed og skikk gir psykisk trygghet fordi andre vet hva som søkes formidlet - hva som føles, lides og tåles.

9.3 DEN ESTETISKE DIMENSJON

Sammen med leting etter sannhet - *vitenskapelig tilnærming* - og etter hva som er rett og galt - *den etiske dimensjon* -, er søken etter skjønnhet - *det estetiske uttrykk* - en erkjennelsesform som samler intellekt og følelse, en viktig dimensjon i menneskelivet.

Gjennom hele religionshistorien har den estetiske dimensjon spilt en sentral rolle som uttrykk for religionen. Det som var viktigst og mest grunnleggende i tilværelsen måtte også vises frem på den mest fullkomne måte. Dette kan man se i islams, jødedommens, buddhismens og hinduismens historie, og man ser det ikke minst i kristendommen. Det religiøse uttrykket skulle svare til de høyeste idealer om det vakre og det formfullendte. 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.

I arkitekturen ble huset for gudsdyrkelsen, kirkebygget, normgivende for ulike epokers stilarter, fra det romanske via det gotiske til det barokke. Noe av det samme skjedde i malerkunst og i skulptur. De aller ypperste anstrengelsene og de mest fullendte prestasjonene fant sin form i forsøket på å avbilde Kristus og de andre hellige, fra jomfru Maria og apostlene til rekken av andre hellige menn og kvinner. Gud og det hellige var fullkomment, og det måtte også de bildene og uttrykkene som etterlignet eller representerte ham overfor menneskene være.

I ein godt røkta folkesong ligg ein stor og ålmenndannande kraft. Det å fremja eit ideelt ånds- og kjensleliv hjå ungdomen vår og med det òg hjå heile vårt folk. Når ein fører diktarane sine ord fram i song har dei gjerne ein verknad som går djupt i mannehugen. Vakker og lyftande song hjelper til å opna hugen for det som er vent og godt og tener til å fremja samkjensle og god kameratskap. Den oppsedande verknaden songen har, må femna vidare enn berre om skulen. Difor skal ein freista oppseda elevane til å bli så glade i song at dei kjem til å syngja heile livet igjennom. Då vil dei alltid gleda seg ved dei verdfulle songane dei fekk med seg frå skulen, og dei vil og gjerne læra nye attåt dei som dei kan frå før. Den vene kultiverte folkesongen, som er eit uttrykk for lettskjønleg, ekte folkekunst, vil òg vera ei verksam motvekt mot alt det verdlause kling-klang av song og musikk som alltid finst.

Normalplan for landsfolkeskulen av 1939

Videre er det åpenbart at det religiøse har fått et sentralt uttrykk i sang og spill, fra benediktinernes gregogianske sang som har fulgt den europeiske tradisjonen siden tidlig middelalder, via Palestrina, Bach, Petter Dass og Grundtvig til negro spirituals, popmusikk og moderne vekkelsessang.

Og endelig har vi tekstene. Ved siden av kjærligheten mellom mann og kvinne er forholdet mellom de troende og Kristus det tema som har funnet de vakreste uttrykk i den europeiske tradisjon. Og bibeltekstene selv med sin enkle, vakre bil-

ledbruk, sine fortellerkvaliteter og sine praktfulle mønstre av motiver har gjennom århundrene stått som forbilledlige tekster for diktere og forfattere.

For den truande viser Bibelen veg til den evige frelsa, men for alle menneske, uavhengig av religion og ståstad, er Bibelen den største og mest utfordrande krins av episke og poetiske strukturar som nokon sinne har prøvd å forklara meininga med tilværet, mennestets plass i universet, korleis allting vart til og korleis alt ein gong skal få sin ende. Bibelens skrifter høyrer derfor ikkje berre dei kristne til, dei er felleseie for alle menneske.

Edvard Hoem

Det som på denne måten kan samles som ulike uttrykk for religionens estetiske dimensjon, spenner over et svært mangfold. Kanskje går det i dette mangfoldet an å si at den estetiske dimensjonen viser seg gjennom et dobbelt uttrykk: På den ene side fanges det vakre inn som det enkle og entydige, på den andre side som det flertydige og mangefasetterte som ikke lar seg definere presist. Språket streber på den ene siden mot enkelhet og entydighet, som skaper orden i det uordnede. Denne enkelheten er vakker, akkurat som et matematisk eller logisk bevis er vakkert. Det estetiske utmyntet i det rene og det enkle finnes for eksempel i gudsbevisene og bekjennesskriftene. Samtidig sies det stundom at det som skiller en litterær tekst fra andre tekster og gjør den estetisk høyverdig, er dens flertydighet; det at ordene brukes til å fange inn noe av det flertydige og uutgrunnelige som ligger i det å være menneske. Det samme kan sies om bildene, arkitekturen og om tonene. Estetiske kvaliteter kan være knyttet til en enkelhet som er mest mulig ren og entydig og som ordner kaos, og til en flertydighet som viser hen mot det rike og uutgrunnelige i mennesket og i tilværelsen.

Denne dobbeltheten i det estetiske uttrykket svarer til en dobbelthet i det kristne gudsbildet: Den kristne Gud fremstår på den ene side som entydig og klar. I det han skaper vender han kaos om til orden, definerer verden og gir tingene deres navn. Samtidig fremstår han også som overveldende og ufattelig, som ikke kan fanges inn i noe enkelt uttrykk, som ikke tåler noen avbildning av seg selv, som ikke tåler at navnet hans nevnes og som en man best kan nærme seg gjennom mystikkens språk.

Med perspektiv fra den estetiske dimensjonen blir det viktig at alle fagene, i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning lar kristendommen og andre religioner få utfolde seg som levende religioner nettopp knyttet til kunstuttrykk, musikk, arkitektur. Kristendommens historie bør særlig ses i perspektiv av europeisk kunsthistorie, og ikke bare som politisk og institusjonell kirkehistorie. Fortellinger knyttet til klostervesen, hellige kvinner og menn og fortellinger om det hellige får kraft og substans med utgangspunkt i den estetiske dimensjonen, og i alle skoleslagene vil ritualer, symbolikk, høytider og liturgi i alle religioner slik få forsterket sitt meningsinnhold.

Særlig interessant kan det bli med kombinasjoner av estetisk og religionshistorisk tilnærming til lærestoffet. For eksempel i forbindelse med arkitektur og religiøse bygninger som synagoge, kirke, tempel, katedral, moskè, bedehus, kloster osv. Slik kan også konfesjonskunnskapen ha et sideblikk til estetikken. Den estetiske dimensjonen blir dessuten en interessant innfallsvinkel til behandling og sammenstilling av religionene; hvorfor er islamsk kunst ornamental og uten bilder av gud, mens de fleste kristne kirker er svært rike på billedlige fremstillinger av Jesus?

Den estetiske dimensjonen er selvsagt også svært velegnet som utgangspunkt for tverrfaglig arbeid, både overfor norsk, musikk og forming, men også knyttet til

Det er jo et af de mest mirakuløse ting i dansk litteratur: at tre af vore største digtere, Kingo, Brorson og Grundtvig - med Ingemann som reservehjul - er klassikere i verdensformat på grund af digte til kirkelige formål. Det er der så vidt jeg ved ingen sidestykker til nogen steder i verdenslitteraturen... Til gengæld kan vi opleve det, og med vi mener jeg alle danskere, der kan og vil læse. Kingo og Brorson og Grundtvig er for gode til at overlade til teologer og kirkehistorikere. Det er poesi det handler om. Stor poesi.

Poul Borum i Ekstrabladet

matematikk og logiske fag. Innen håndverksfagene bør den estetiske og religiøse dimensjon kobles sammen. Laugenes historie og funksjon, som katedralbyggere, orgelmakere, gravstenshuggere osv. bør være naturlige innslag i opplæringen.

I hele fagfeltet bør den estetiske dimensjonen få en bredere plass.

Dette medfører blant annet at en i undervisningen gjør bruk av:

- billedkunst og tekstilkunst
- håndverk- og industriprodukter
- arkitektur
- musikk
- litterære tekster

Utvalget mener at det i fagområdet knyttet til kristendom, livssyn og religion bør skapes rom for den estetiske dimensjon som et grunnleggende prinsipp i de nye læreplanene.

9.4 FILOSOFI OG ETIKK

Den etiske refleksjon springer naturlig ut av arbeidet med å bygge opp moralske holdninger hos mennesker. Mye taler for at den moralske bevisstheten og den moralske intuisjonen er primær i forhold til den etiske refleksjon. Men det betyr ikke at den etiske refleksjon er overflødig. Den bidrar til å tydeliggjøre de moralske standpunktene, gi dem en begrunnelse og relatere dem til hverandre slik at de kan bringes inn i åpne diskusjoner og bli gjenstand for angrep og forsvar.

Man skiller i etikken gjerne mellom verdier og normer, og mellom teorier som vurderer spørsmålet om rett og galt *enten* med henvisning til en handling eller et valg i seg selv, *eller* med henvisning til handlingens eller valgets resultater. Slike distinksjoner er nyttige, både i dagliglivets enklere situasjoner og i mer innfløkte konflikter. En utstyres her med et språk som er desto mer nødvendig jo mer innfløkte de problemene vi skal ta stilling til er.

I forlengelsen av de etiske grunnbegrepene og de klassiske etiske teoriene om rette og gale handlinger finner man filosofiens teorier om menneskets natur, om forholdet mellom vilje, fornuft og følelser, eller mellom natur og ånd i det mennesket som skal treffe valg og stå for sine handlinger. Disse filosofiske teoriene er dels utviklet i dialog med kristendommen og kristen teologi. Men for en stor del er de også utviklet forut for og ved siden av den kristne tenkningen. I alle fall utgjør de en viktig del av vår tradisjon når det gjelder de grunnleggende spørsmålene om livets mål og mening, og det er meget nærliggende å ta opp deler av den filosofiske diskusjonen om menneskets vesen sammen med generell etisk teori i både grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning.

Utviklingen av den vesterlandske filosofi er også et vesentlig grunnlag for kunnskap og erkjennelse. Vår måte å tenke og resonnerer på er preget og bestemt av

filosofihistorien. Ikke minst gjelder dette vekten på årsakssammenhenger, fornuften og erfaringen. Uten kjennskap til Platon, Aristoteles og Descartes er det blant annet vanskelig å forstå vitenskapelig arbeidsmåte og metode. Filosofihistorie er også en nødvendig del av allmenndannelsen og for egen eksistensiell søken. Reaksjonene på - og etterspørselen etter - Jostein Gaarders *Sofies verden*, viser med all tydelighet at det er behov for kunnskap om filosofiens historie som grunnlag for å forstå seg selv, sin samtid og sin historie. Det er viktig å vite og forstå at vår kultur står på tre kulturelle søyler, den jødiske, den greske og den romerske, og elevene må dermed kjenne til vesentlige sider ved disse tradisjonene. I norsk sammenheng er også den norrøne tradisjon viktig.

Etikk og verdispørsmål skal sette sitt preg på hele opplæringen. Dette gjenspeiles blant annet i at alle læreplaner for fag i den videregående opplæring skal ha med forpliktende etiske og verdirelaterte mål. Det utarbeides også metodiske veiledninger i etikk. Fagene kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion er likevel i særstilling med hensyn til å gi systematisert opplæring i etikk, verdier og filosofi.

9.5 VITENSKAPELIG ARBEIDSMÅTE

Generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring har vitenskapelig arbeidsmåte og tenkemåte som et av sine bærende metodiske prinsipper. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion har sin sentrale plass også i forhold til dette perspektivet.

Vitenskapelig arbeidsmåte og vitenskapelig forståelse forutsetter tre egenskaper;

- evnen til undring og til å stille nye spørsmål
- evnen til å finne mulige forklaringer og hypoteser på det en har observert
- evnen til gjennom kildegranskning, eksperiment, observasjon eller logisk tenkning å finne ut om forklaringene holder.

Fagområdene teologi, filosofi og religionsvitenskap har lange, sterke og mangesidige tradisjoner knyttet til vitenskapelig metode. Det er naturlig at opplæringen også bygger på og øser av disse tradisjonene. Fra og med grunnskolens mellomtrinn er det naturlig å la elevene møte spørsmål som knytter an til fagfeltets metafysiske side og til de vitenskapelige eller rasjonelle sider ved fagene. Dette behøver ikke nødvendigvis gjøres ved å skape et motsetningsforhold mellom det metafysiske og rasjonaliteten, men snarere sørge for at undervisningen samlet ivaretar begge perspektiver. Gjennomgående i hele opplæringsløpet bør elevene møte spørsmål og lærestoff som gir næring til deres undring og nysgjerrighet. De fleste barn lurer på hvordan alt er blitt til, når tiden begynte og når den skal ta sin slutt - og undervisningen bør både gi grunnlag til og støtte til elevenes tanker og fabulering om livets ytterste spørsmål.

Høyere opp i klasstrinnene bør en også arbeide mer systematisk med vitenskapelige metoder. Utgangspunkt kan tas i gjennomgang av ulike gudsbevis eller i ulike filosofiske syn på mennesket og virkeligheten. Elevene bør få øvelse i logisk og kritisk tenkning, og samtidig få trening i å møte eksistensielle spørsmål, som for eksempel det ondes problem. Slike spørsmål kan de forholde seg til både filosofisk, logisk, empirisk og med utgangspunkt i den religiøse dimensjon. Elevene bør etter hvert lære om kritisk teksttolkning og historisk-kritisk metode, hvordan bibelens tekster og andre tekster er blitt til og samlet, ulike bibelsyn, ulike teorier om verdens tilblivelse og så videre.

Elevene bør også benytte vitenskapelige arbeidsmåter knyttet til å observere og undersøke religioner og livssyn i lokalmiljøet. Elevene kan undersøke antall kirke-

samfunn, religioner og livssynsmessige organisasjoner, hvor mange som hører til de ulike organisasjonene osv. Elevene kan observere ulike skikker, sammenligne for eksempel overgangsriter, renhets- urenhetsforskrifter eller andre sider ved religioner og livssyn hvor det er mulig for elevene å innhente informasjon og fakta.

9.6 DEN LEVENDE FORTELLINGEN

I innledningen til boken «Kulturens fortellinger» (Selmer Olsen, I., red.) slår forfatterne et slag for fortellingen med følgende programerklæring:

Vi tror at mennesket og særlig barn erkjenner gjennom fortellinger, og at det er gjennom å gi dem del i kulturens fortellinger at vi kan gi barn meget av det de trenger både til identitet og orientering og til undring og næring til vekst. Også et tolerant møte med fremmede kulturer er avhengig av at man har et trygt forhold til egen kulturell identitet. Det ligger en rik fortellingsverden og lurer overalt i kulturen: i barnelitteraturen, i eventyrene, i historien, fra den lokale til den internasjonale, i religionen, i gjenstandene rundt oss, i språket, i tradisjonene og ikke minst i alt det folk forteller hverandre. Vi har en tro på fortellingenes verdi, og like mye på skjønnheten og undringen som på nytten.

De store fortellingene skaper rom i sinnet for mysteriet og for den eksistensielle søken og er viktige som grunnlag for å danne identitet og skape sammenheng i tilværelsen. Spissformulert kan en si at vår verden blir til gjennom språket, som vi lærer gjennom fortellingen. Fortellingen er tolket livserfaring, og kan gi elevene språk og bilder å tolke sin egen livserfaring inn i. Fortellingene er åpen for den enkeltes opplevelse og tolkning. Samtidig er fortellingene viktige som grunnlag for fellesskap og kulturell og religiøs sammenheng.

Og så var det noen verdier. Fortellergleden og respekten for det lokale. Jeg ble oppdratt med de klassiske fortellinger, med Bibelen, med nordisk og gresk mytologi som noe helt selvfølgelig. Jeg hadde aldri blitt forfatter hvis jeg ikke hadde fått den ballasten i skolen.

Forfatteren Peter Høeg, Norsk skoleblad, nr. 2, 1995

I vår kultur finnes det høyst ulike fortellingstyper. Og alle speiler de kulturens mangfold. Undereventyret forteller at mennesket er sterkt nok til å møte og mestre de onde kreftene. Tragedien vil vise at mennesket er styrt av den skjebne det fra begynnelsen er tiltenkt, og at det er nytteløst å kjempe mot denne. Lagnaden er en ubrytelig livslov i den norrøne sagaen. I barnelitteraturen finner vi både optimistiske fiksjoner med det godes seier som bærende livsprinsipp, og oppdragelsesfortellinger med den gjengjeldende skjebne som den sterkeste livslov.

Den danske teologen Løgstrup har hevdet at fortellingstradisjonen fyller prinsipper med liv og innhold, at den virker sammenhengsskapende og gir livsopplysning. Løgstrup peker også på hvor viktig fortellingen er for å forstå kristendommen; «Engang fant man sammenheng i kristendommen, blant annet fordi den bød på et enestående fortellerstoff.» I grunnskolen ble fortellingen en periode skjøvet til side av Pontoppidans katekismeforklaring, mens innen litteraturvitenskapen har bibelfortellingen blitt holdt levende, ikke minst som litterær genre. Mange litteraturforskere har ment at bibelfortellingene er «god tekst», kanskje blant verdens beste. Bibelen tas på alvor slik den har virket som levende religion, som tekst, som litte-

ratur og som kulturuttrykk. Fortellingen åpner for samtale og innlevelse, selv om man er uenige om bibelsyn

Fortelling og identitet

Den mest omfattende fortelling er universalhistorien eller allhistorien. Det eksisterer flere slike omfattende universalhistorier i ulike kulturer. Det typiske ved disse er at de konstruerer en referanseramme og kontekst for forståelse av andre fortellinger. Bibelen er en slik universalhistorie som gir en referanseramme og forståelseskontekst. Den forteller om verden fra skapelse til nyskapelse, og den beskriver virkelighetsforløpet i lys av gudstroen. Grunnfortellinger kaller vi fortellinger som på en særlig måte illustrerer og overleverer de meningsverdener en kultur er formet av, og som dermed også i særlig grad øver innflytelse på nye fortellinger. Mens enkeltfortellinger forteller om enkeltopplevelser, små episoder med kortvarige hendelsesforløp, spenner grunnfortellingene over mer omfattende forløp, for eksempel en persons, en slekts eller et lands historie, samtidig som Bibelen kan ses på som en stor fortelling. Et hovedsynspunkt i nyere forskning er at disse fortellingene fra Bibelen, saga og myter er med på å forme og begrunne identitet hos mennesket.

Utvalget mener at fortellingen bør få en sentral plass i de nye læreplanene. Både når det gjelder kristen tro og tradisjon og de ikke-kristne religionene, bør det legges vekt på presentasjon gjennom fortelling. I de store verdensreligionene har formidling gjennom fortelling alltid spilt en sentral rolle. Fortellingene fra Islam, fra hinduismens og buddhismens hellige skrifter, og ikke minst fra jødisk tradisjon, kan levendegjøre stoffet. Når perspektivet utvides fra de religiøse tradisjonene til filosofiske og etiske områder, er det et vell av fortellinger å øse av: fra historiene om sirenenes sang, om Skylla og Karybdis fra Odysseen, historien om Orfeus og Eurydike, historien om Oidipus til aktuell litteratur som Ben Okris intense fortellinger fra det afrikanske kontinent.

De bibelske fortellinger skal selvsagt ha en sentral plass i nye læreplaner for fagene i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning. Som innspill til arbeidet med nye læreplaner drøfter utvalget i det følgende en del sentrale momenter ved bruk av den bibelske fortelling.

Fortelling og erfaring

I didaktisk sammenheng er forholdet mellom fortelling og erfaring interessant. Når en skal skape en sammenheng mellom elevenes livserfaringer og den bibelske grunnfortelling, ligger muligheten i det felles erfaringsgrunnlaget. Til grunn for den bibelske grunnfortelling ligger det erfaringer gudsfolket gjorde seg den gang, ved at de tolket disse i lys av gudstroen. Disse erfaringene er fastholdt gjennom fortellinger. Det er den samme prosess som skjer når mennesker lager sine egne jeg-fortellinger. Dermed ligger muligheten åpen for å føre jeg-fortellingene sammen med den bibelske grunnfortelling. Det som da kan skje er at jeg-fortellingen blir tolket i lys av gudstroen. Det er altså en sammenheng mellom fiksjonen og myten og mellom vår virkelighet og bibelens virkelighet.

Den bibelske fortelling

Den bibelske fortelling er en fortelling som strekker seg fra skapelse til nyskapelse med Jesusfortellingen som høydepunkt og sentrum. I undervisningen vil hovedoppgaven være å sette denne fortelling i kontakt med den enkelte elevs egen livsfortelling. Bibelen er bygd opp av fortellinger som består både av beretninger om Guds

Fortellingen er det mentale rom mennesker til alle tider har søkt inn i for å utforske og å lære om livet. Der det ukjente knyttes til det kjente, der nye Soria Moria slott stiger frem bak neste blåne. De gode fortellingene, formidlet fra munn til munn gjennom hundrer og tusener av år, er renset for slagg. Bare de beste har overlevet: «Det var en gang...» eller Snorre Sturlasons «Kringla heimsins - den runde jordskiven -, som menneskene bor på, er innskåret av havet, store bukter går fra uthavet inn i landet.» Eller juleevangeliet, som Pär Lagerquist kaller det vakreste som er skrevet - det tetteste - det knappeste og det vakreste: «Og det skjedde i de dager at det utgikk et bud fra keiser Augustus om at all verden skulle innskrives i manntall. Dette var det første manntall i den tid Kvirinius var landshøvding i Syria. Og alle dro for å la seg innskrive, hver fra sin stad. Men også Josef dro da opp fra byen Nasaret i Galilea, til Judea, til Davids stad Betlehem, for han var av Davids hus og ætt, for å la seg innskrive sammen med Maria, sin trolovede, som var fruktsommelig.»

Inge Eidsvåg, Nansenskolen, Norsk Humanistisk Akademi

gjerninger med sitt folk, men også av hvordan folket tolket og aktualiserte sine erfaringer med Gud. Bibelfortellingene er åpne fortellinger. Derfor tillater de tilhørere å komme inn i dem. Men når et menneske går inn i en fortelling, gjør en det ikke nakent og uten forutsetninger. En bærer alltid med seg sin egen livshistorie og sine egne tolkninger av livsvirkeligheten. Å skape et møte mellom bibelfortellingene og elevens livsfortelling er derfor ikke en didaktisk oppgave. Muligheten til et møte ligger der i utgangspunktet. Den didaktiske oppgaven blir først og fremst å legge til rette for et møte mellom elev og bibelfortelling. Dette kan skje på flere måter. En kan for eksempel bruke gjenfortelling, nyfortelling og viderefortelling. Læreren kan gjenfortelle bibelfortellinger og så be elevene fortelle lignende fortellinger som de har opplevd, sett eller hørt. På denne måten vil elevene få øvelse i å fortelle egne erfaringer i tilknytning til bibelfortellingene. Bruker en denne metoden må en være varsom med å felle dommer over elevens fortellinger. Her kan det ikke være tale om riktige eller gale «svar».

Mens grunnfortellingen forteller om det allmenne og dermed kan ta opp i seg erfaringer fra mange enkeltfortellinger og gi disse en tolkning, greier enkeltfortellingene å ta vare på de konkrete detaljene som er knyttet til enkeltmenneskets egne livserfaringer. Et eksempel: Fortellingen om den blinde Bartimeus er en enkeltfortelling. Den forteller om Bartimeus' erfaringer som blind tigger og hvordan han kom løs fra sin livssituasjon. Plassert innenfor den større grunnfortelling om Jesus (eventuelt Bibelen) gis disse erfaringene en større tolkningskontekst. Hvilken kontekst dette er skal vi ikke diskutere, men vi kan antydningvis nevne: Gudsriket, disippelskap, etterfølgelse osv.

Grunnfortellingene er altså en fortelling som eksisterer forut for mine egne fortellinger og som setter mine fortellinger inn i en gitt kontekst. Denne konteksten er gitt gjennom den slekten, nasjonen, kulturen og religionen vi blir født inn i. Vi har alle en historie før vi skaper historie. Vi blir fortalte før vi selv kan fortelle. Men fortellingene tvinger ikke på oss bestemte identifikasjoner. De gir oss heller et mangfold av muligheter til å orientere oss i tilværelsen. Men samtidig kan også våre enkeltfortellinger utsette grunnfortellingene for kritisk revisjon eller endog forkaste dem. Slik sett vil det hele tiden være en stadig vekselvirkning mellom enkeltfortellinger og grunnfortellinger.

Enkeltfortellinger De fleste fortellingstekstene i Bibelen har karakter av å være enkeltfortellinger. Samtidig er disse tekstene deler av en større grunnfortelling, og

det er denne sistnevnte som gir oss tolkningsnøkkelen til enkeltfortellingene. En god fortellingsbruk skal ikke bare være slik at bibelteksten tolker menneskets livssituasjon, men også slik at tilhørerens livssituasjon blir trukket inn i den bibelske grunnfortelling gjennom enkeltfortellingen. Dermed kan det skje at tilhøreren får en kontekst til å tolke sitt eget liv innenfor, samtidig som livets erfaringer er med på å muliggjøre tolkning av bibelfortellingen. Her er det med andre ord tale om en dobbel bevegelse: en bevegelse fra fortelling til erfaring og en bevegelse fra erfaring til fortelling. Vi forutsetter med andre ord at den bibelske grunnfortelling bærer med seg tolket menneskelig livserfaring i rammen av gudstroen, og denne tolkning er framstilt konkret gjennom Bibelens enkeltfortellinger.

Det gamle testamente - jeg vet ikke noe som sterkere konfronterer meg med min egen barndom. <....> Alle disse ting, den syngende kong David, den mørke Saul, den veldige Samson, den enda veldigere Moses, den hemmelighetsfulle drømmeren Josef som brødrene var så slemme mot, tryllekongen Farao, den bleke milde kongen som var Josefs venn, de sorte, hårde Farao'ene, og endelig - langt, langt tilbake til de urgamle, de som satt i teltdøren om dagen og talte med Jahve om natten; Abraham, Isak og Jakob, - hva er de, alle disse skikkelsene? Hva er de, alle disse som har levet så lenge, og som får nytt jordisk liv med hver ny slekt som vokser opp? Hva er alt dette som halvveis er historie, halvveis myte? Hva er de for oss? De er vår felles, menneskelige arv. Alle som tidlig nok har hørt om dem, er blitt brødre. Sjelelig sett er det bokstavelig talt sant at vi nedstammer fra Noah og Adam. Det som kom til verden i oss da vi var ni, ti, elleve år gamle, kommer i like linje fra de bibelske fedre. Det skrev oss inn i menneskeheten, eller for å være helt nøyaktig; i den del av menneskeheten som i vennskap eller fiendskap har jødedommen eller kristendommen felles. Å holde barn borte fra bibelhistorien, det betyr at man forhindrer dem i å bli europèere, man avskjærer dem fra å forbinde seg følelsesmessig med en enhet som er større enn det egne hjemsted. Man gjør dem meget, meget fattigere. [...] Hvis man tar bibelhistorien fra et menneske, så tar man halve hans barndom fra ham.

Jens Bjørneboe, Under en mykere himmel

På begynnelsen av femtitallet skrev forfatteren Jens Bjørneboe en artikkel kalt «*Erfaring og identifikasjon i bibelundervisningen*», som senere kom i essaysamlingen *Under en mykere himmel*. Her skriver Bjørneboe:

«Det gamle testamente - jeg vet ikke noe som sterkere konfronterer meg med min egen barndom. Allerede ved selve ordlyden ser jeg min første gate foran meg; den eneste, virkelige uforglemmelige gate. Det er kastanjetrærne som bar så meget løv at det rakk oss til over ankene i de lange, høstlige ettermiddagene. Det er de underlige, røde og horisontale solstrålene som glitret i sladrespeilene og fylte hele gaten på langs, - som rant gjennom den som en stor, fortryllet elv. Det er de enorme, sorte stammene og de nederste grenene, - grener som var tykkere enn en skolegutt er om livet.»

Så langt skildrer Bjørneboe sin egen barndoms første gate. Skildringen er ikke bare en ytre beskrivelse av gatens utseende. Den er også en skildring av Bjørneboes egne erfaringer av liv og opplevelser i barndommens gate. Hans korte skildring gir liv og bevegelse til en død gate.

«I en av disse grenene var det Absalon ble hengende etter sitt lange, lange hår. Det er ingen tvil i min sjel om at Bibelens «therebint» må ha vært et av kastanjetrærne våre, for jeg har selv sett ham henge der. Og mellom trærne har jeg sett kong David gå omkring i nettopp dette solskinn, men han var meget bedrøvet til å være en så stor konge. Han sang sørgelige sanger, mens han gikk der.»

Her smelter bibelhistorien sammen med Bjørneboes erfaringer med det resultat at en ny fortelling oppstår. Denne fortelling er verken henlagt til Bibelens verden og tid eller til Bjørneboes verden og tid. En ny verden og en ny tid er skapt. Den nye tiden og den nye verdenen er blitt en møteplass for den bibelske historie og Bjørneboes barndom.

Det er to ting som skjer i Bjørneboes nye fortelling. For det første får han hjelp til å tolke sin egen barndom. Med bibelhistorien som referanseramme får han mulighet til å tolke og ordne sine egne erfaringer. For det andre gir hans egne erfaringer mulighet til å oppleve bibelhistorien. Barndommens store kastanjetrær gir den nødvendige forutsetning for å forstå hvordan Absalon kunne bli hengende fast i treet uten å komme seg løs. Bjørneboe visste jo at de nederste grenene på kastanjetrærne kunne bli tykkere enn «en skolegutt er om livet». Det som en her har kalt fortelling er en fiksjon. Men den er sann fordi den skaper et møtested mellom erfaring og gudsvirkelighet. Og møtestedet har innebygd både hermeneutiske og didaktiske elementer.

Fortellingen i undervisningen

Som metode kan fortellingen være muntlig fremførelse, lesning, drama, gjenfortelling, billedfremstilling. Billedkunst, arkitekter og musikk er også en måte å fortelle på.

Det er ikke en forutsetning at læreren skal kunne utenat alle de store fortellingene fra Bibelen, Snorre eller gresk mytologi. Men læreren bør kjenne viktige fortellinger fra norsk kultur og fra andre deler av verden. Læreren bør kunne lese eller fortelle dem med glede, innlevelse og engasjement, slik at elevenes fantasi vekkes og de får lyst til å høre mer. Læreren bør vite hvor de er å finne, og hvilke skjønnlitterære verker som bygger på og fører videre de store fortellingene. Elevene bør få mulighet til å oppdage at moderne litteratur ofte bygger på og forutsetter kjennskap til de store fortellingene.

Skoleslagene

Fortellingstradisjonen bør altså sterkere inn i alle opplæringsslag, tilpasset elevenes alder og modenhet. Fortellingen skal slett ikke kun ha sin plass i grunnskolen, men også ha en naturlig plass i videregående opplæring og lærerutdanning.

På grunnskolens barnetrinn kan for eksempel Astrid Lindgrens *Mio, min Mio* eller *Spiller min lind, synger min nattergal* og Selma Lagerlöfs *Flukten til Egypt* være gode litterære eksempler, akkurat som John Irwings *En bønn for Owen Meany* kan være det i videregående opplæring eller lærerutdanning.

På småskoletrinnet bør det legges vekt på de korte fortellingene, knyttet til høytider, til skapelsen og til sentrale lignelser, og til enkelte sentrale fortellinger fra andre religioner og mytologier. Grunnskolens mellomtrinn bør ha større sekvenser og rammefortellinger, for eksempel fortellingen om Josef og brødrene, tiden i Egypt, innen såvel den kristne fortellingstradisjonen som innen andre religioner og mytologier.

På grunnskolens ungdomstrinn og i videregående opplæring bør litterære genre vektlegges, og fortellinger settes i en historisk sammenheng, hvor rammen rundt fortellingene blir viktig lærestoff. Dette bør knyttes til hellige tekster generelt, til Israels historie, samlingen av kanon, forholdet mellom Det gamle og Det nye testamente, greske myter i forhold til utviklingen av gresk filosofi, muslimske fortellinger knyttet til Islams historie, Koranens historie osv. Bibelen som flerkulturell bok hører naturlig hjemme fra ungdomstrinnet og oppover. Her vil det også være naturlig å knytte tverrfaglige perspektiver til hvordan fortellingene i religioner og livssyn kommer til syne i litteraturen.

Evnen til innlevelse i andres situasjon vil være av avgjørende betydning for utviklingen av etiske holdninger. Her kan litteratur være til god hjelp. God litteratur taler til følelsene og kan gi forståelse for andres situasjon. Eventyr, bibelfortelling og gode barnebøker kan bidra til dette.

NOU 1992: 17, Rammeplan for barnehagen

Det er imidlertid også grunn til advare mot uklok bruk av fortellingene. For eksempel bør en være tilbakeholden med å i for stor grad legge sin egen tolkning inn i fortellingene. En bør dessuten være forsiktig med kun å bruke fortellingen til å illustrere en nåtidig situasjon eller et aktuelt spørsmål. Dersom fortellingene kun blir illustrasjoner til aktuelle problemstillinger kan en risikere at de forflates og mister mye av sin kraft og spenning. For eksempel bør ikke fortellingen om Josefs drømmer reduseres til å være en illustrasjon av dagens sultkatastrofer, eller fortellingen kun forsøkt aktualisert gjennom henvisning til nyhetsbildene av sultrammede.

Læreren bør ikke lukke fortellingene, ved å tolke dem, før elevene får gå inn i den diktete virkeligheten på egne premisser. Ofte er den beste bruk av fortellingene å la dem tale for seg selv og stole på at de er sterke nok til å stå alene. Men selv om fortellingene ikke overdrevent bør brukes som et middel til å forstå et aktuelt spørsmål, betyr ikke det at de ikke skal brukes som utgangspunkt for dialog eller samtale knyttet til elevenes egne liv. Poenget er snarere at elevene selv kan få tolke og bruke fortellingene, og at en skal være tilbakeholden med å servere en ferdig bearbeidet aktualisering av dem. Her er det også viktig å vite at ulike fortellinger har ulikt potensiale også når det gjelder aktualitet. Derfor bør stikkordet variasjon prege både valg av og bruk av fortellingene i undervisningen. Fortellingen om Orfeus og Euredike er et godt utgangspunkt for å snakke om kjærlighet, valg og utholdenhet og Peters og Judas' forræderi - og Judas' egen opplevelse av dette - et inntak til å snakke om svik.

En bør også være tilbakeholden med å presse for mange hensyn inn i hver fortelling. Fortellingene bør ikke benyttes slik at hver enkelt av dem skal ivareta hensynet til etikk, estetikk, kronologi, spenning, bibelvitenskap, opplevelse, eksistensielle spørsmål, moral og kritisk tenkning.

Kritisk potensiale

Men fortellingene er ikke bare viktige for å gi identitet, allmenndannelse og kulturelt fellesskap. Og de er langt fra museale uttrykk som har til hensikt å vedlikeholde fortiden. Et viktig - og kanskje undervurdert - aspekt ved fortellingene er deres kritiske og frigjørende potensiale. Fortellingene om Exodus (israelittenes utgang fra Egypt) ble et viktig symbol i de svartes frigjøringskamp fra slaveriet i Amerika. Sangen *Let my people go!* er et eksempel på hvordan nye sanger, med innhold fra

bibelfortellingene, ga kraft og sammenheng til deres egen frigjøringskamp. På samme måte kan fortellingene og mytene brukes i undervisningen, for eksempel knyttet til temaet likestilling.

Det er imidlertid ikke slik at fortellingen vil løse alle pedagogiske eller motivasjonsmessige problemer i undervisningen. Det er ikke å anbefale å bruke fortellingen som eneste metode. I alle skoleslag må metodisk variasjon vektlegges nennsomt og bevisst, og fortellingen må brukes med lydhørhet for elevenes behov og modenhet.

Bruk av fortelling stiller krav både til lære rens engasjement og til lærerens kunnskap. Utvalget er kjent med at fortellingene vil få en sentral plass i ny læreplan for kristendomskunnskap, både når det gjelder bibelske fortellinger, kristendommens historie og de ikke-kristne religionene. Utvalget ser dette som en viktig del av den pedagogiske fornyelse av faget, men vil understreke det behov for *metodisk og didaktisk kompetanse* som dette medfører. I første rekke må den *pedagogiske veiledning* som skal følge læreplanen for kristendomskunnskap gi kunnskap om fortellingene som bærere av kulturens forståelsesmønstre. Det må også legges vekt på fortellingens pedagogiske muligheter og konkret hjelp til å praktisere den i undervisningen.

9.7 KULTURMØTE

I dag står vi ved terskelen til et nytt århundre og kan konstatere at religionenes grep om menneskesinn og kulturer ikke ser ut til å være svekket. Til tross for månereiser og genteknologi er religionen for de fleste mennesker fremdeles appellinstans for livets ytterste spørsmål: hvem er vi, hva er meningen med vår eksistens, hvor går vi hen etter døden?

Noe er likevel nytt: medier og kommunikasjon har gjort verden gjennomslukt og liten. Religioner eksporteres og importeres, blandes og omformes. Sekulære livssyn vokser fram ved siden av de religiøse. Det flerreligiøse samfunn er en realitet over hele kloden. Også i Norge. Alle de store verdensreligioner er i dag representert med menigheter i det norske samfunn. I takt med bedre kommunikasjoner og hyppigere folkeforflytninger vil Norge i stadig større grad være en verden i miniatyr. Mange skoler avspeiler allerede i dag denne situasjonen. Er vi mentalt innstilt på å leve tett sammen med mennesker som har andre navn på sine guder og som uttrykker sine religiøse lengsler i et annet språk? Hvordan tar vi imot muslimer og hinduer, buddhister og sikher - som landsmenn og familiemedlemmer? Er vi forberedt på å møte det 21. århundre? Hvordan påvirker dette skolen og utfordrer fagfeltet?

Samtidig har informasjonssamfunnet gjort verden stadig mindre. Vi sitter ring-side til verdensbegivenheter som det i tidligere tider tok uker eller måneder å få vite om. Overflateglimt på TV-skjermene fra fremmede religioner vekselvis skremmer og fascinerer oss, selv om innslagene som regel viser ekstremvariantene. I mange konfliktområder opplever vi at det settes likhetstegn mellom etnisitet og religion. Kriger utkjemper i religionens og blodsfellesskapets navn. Daglig får vi repetert historiens gamle lærdom om fiendebildenes selvforsterkende dynamikk og voldens spiral. En av dem som har innsett nødvendigheten av *dialog* mellom religionene, er den sveitsiske katolske teologen Hans Küng. Grunnlaget for hans arbeid er overbevisningen om at det ikke blir fred blant nasjonene uten fred blant religionene, og at det ikke blir fred blant religionene uten dialog mellom religionene.

Et møte mellom to kulturer; eller snarere mellom mennesker fra ulike kulturer, vil aldri skje i et vakuum, hverken i et maktvakuum eller i et kulturelt vakuum. Møtet vil alltid finne sted i en majoritets- og en minoritetsramme. Møtet mellom elever fra ulike kulturer som finner sted i det norske utdanningssystemet vil derfor

finne sted på den norske kulturens premisser. Ulike grupper eller elever med en annen kulturell, etnisk eller religiøs bakgrunn må derfor forholde seg til de rammer majoritetssamfunnet setter.

Utvikling av kulturfølsomhet krever møteplasser. En forutsetning for å kunne håndtere kulturkonflikter er at mennesker fra ulike kulturer møtes og har møtepunkter. I løpet av de senere årene er det tegn som tyder på at forholdet mellom enkelte kulturgrupper og mellom den norske majoritetskulturen og ulike minoritetsgrupper er i ferd med å tilspisse seg. Dette medfører økte krav og utfordringer til skolen og opplæringen som er viktige møteplasser også i kulturell sammenheng; det er i skolen alle elever i Norge, uansett kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn møtes.

Multikulturalitet forutsetter en egen identitet og kulturell utveksling forutsetter at en er fortrolig med eget kulturelt særpreg. Blant annet derfor bør ikke opplæringen forutsette eller formidle at ens kulturelle tilhørighet og identitet er betydningsløs. Når ulike kulturer møtes, vil konflikter kunne oppstå. Slike konflikter er ikke nødvendigvis farlige eller skremmende eller unormalt, og de kan ikke alltid løses, men de må alltid håndteres. De må slett ikke glemmes bort eller gattes over.

I generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring legges det stor vekt på hvor viktig kjennskap til den norske kulturen og referanserammer er i et demokratisk perspektiv:

De som ikke har del i den bakgrunnsinformasjon som tas for gitt i den offentlige debatten, vil ofte være ute av stand til å fatte poenget eller gripe sammenhengen. Nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene, blir ofte outsiders fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan - de trenger stadig ekstra forklaringer.

Opplæringen har altså et demokratisk 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. Kjennskap til felles referanserammer, til språk, religion og historie i den norske kulturen vil være et viktig og nødvendig tilskudd til egen kulturell bakgrunn - ikke minst som forutsetning for deltagelse i demokratiske prosesser, organisasjoner osv.

Barnehagen må legge til rette for et tydelig kulturmøte, der barn fra ulike religioner kan få lov til å oppleve glede og stolthet over egne religiøse røtter.
NOU 1992:17 Rammeplan for barnehagen.

I denne prosessen, som vi her i landet nå står midt oppe i, blir *kunnskap* og *innlevelse* viktig. På samme måten som vi etter de store oppdagelsene måtte skaffe oss et nytt verdenskart, bør vi i dag hurtigst mulig tegne nye religionskart - også over vårt eget land. Viktigere enn å lære om våre nye landsmenns klesdrakter og mat-skikker, er det å kjenne deres tro. Klær kan byttes og kosthold forandres i løpet av kort tid. Religion handler imidlertid om innforlivelse og tro, om vårt dypeste alvor bortenfor det umiddelbart tilgjengelige. Ens religiøse identitet endres ikke ved å krysse landegrensene.

I denne situasjonen er det et enormt behov for dybdekunnskap om andre religioner, slik at latterliggjøring og misforståelser kan unngås. Skolen er den eneste institusjon som kan gi alle kunnskap om religioner og livssyn. Den har en enestående mulighet for å fremme forståelse, innlevelse og gjensidig respekt. Det er nødvendig hvis vi mener at vår felles framtid blir et spørsmål om «co-existence or no

existence». I dette ligger håpet om at vi en gang vil kunne se rikdommen i forskjellighetene og styrken i det felles menneskelige.

Undervisningen på småskoletrinnet gir spesielle muligheter til å inkludere fortellinger, sangleker, tradisjoner og høytidsmarkeringer fra kulturer og religioner som er representert på den enkelte skole. Et åpent samarbeid med hjemmet vil her være en ressurs for skolen. Generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring legger vekt på å få frem underliggende *felleskulturelle* tolkningsmønstre, og understreker at «møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon».

Omfanget og innfallsvinkelen til en «kultur møteundervisning», spesielt på grunnskolens småskoletrinn, må ta hensyn til elevgruppens sammensetning. Det er en sentral målsetting for skolens virksomhet å oppøve til dialog og forståelse. Utvalget ser det som en sentral oppgave at elever med ulik bakgrunn øves opp til dialog, og vil understreke behovet for utviklingsarbeid for å vinne erfaringer med dialog som metode. Utvalget vil videre understreke elevenes behov for selv å få en trygghet i en livstolkning og et livssyn. På småskoletrinnet er det viktig at barna ikke oppfattes som representanter for bestemte trosretninger - og enda mindre at de må representere en bestemt tro i dialog med andre oppfatninger. Samtidig er det vesentlig at alle elever opplever at skolen viser respekt og forståelse for den oppfatning som deres foreldre har, slik at de ikke kommer i en lojalitetskonflikt mellom skolen og hjemmet.

På ungdomstrinnet og i videregående opplæring vil det være naturlig at det legges vekt på ferdigheter i dialog. I denne delen av opplæringen vil det være naturlig å gi en systematisk gjennomgang av ulike livssyn, og å relatere dem til kristendommen og til den humanistiske tradisjonen vår kultur er preget av. En del etiske grunnprinsipper, og konkretisering av etikk på områder elevene kommer i kontakt med som unge og som voksne vil være aktuelle (som for eksempel norm- og verdigrunnlaget i det norske samfunn, naturforvaltning, samlivsetikk, ansvar for fellesskapet og for eget liv, menneskerettigheter etc.). Dette er emner som allerede nå finnes i planene for både kristendomskunnskap og livssynskunnskap i M-87. Alt skulle derfor ligge vel til rette for en samordning av nåværende fagplaner for kristendomskunnskap og livssynskunnskap. Emnene kan også legges inn i den nye læreplanen for religion i videregående opplæring.

På ungdomstrinnet og i videregående opplæring bør læreren legge opp til samtaler elevene imellom om spørsmål som ulike livssyn har forskjellige svar på. Valg av tema og samtaleform må vurderes med utgangspunkt i den enkelte klasse. Læreren vil måtte ha et spesielt ansvar for at ikke enkelte elever kommer i en for vanskelig situasjon som representanter for mindretall eller retninger med standpunkter som er upopulære i ungdomsmiljøet.

Dialog mellom elevene forutsetter at de selv har eller kjenner inngående ulike oppfatninger. Når denne arbeidsformen brukes, vil det derfor være en pedagogisk fordel om ulike syn er representert i elevgruppen. I grunnskolen vil fellesopplegg for elever som følger kristendoms- og livssynskunnskap og elever som ikke har tilsvarende undervisning i skolens regi, være meget aktuelle. At de unge lettere kan se seg selv som atskilt fra omgivelsene, foreta sammenlikninger og se prinsipper, gjør at de lettere kan tåle konfrontasjoner og ha et positivt utbytte av å møte andre syn og meninger enn det de selv og deres nærmeste står for. For mange vil dette være den siste sjansen de har til å prøve ut egne standpunkter i møte med mennesker som har andre oppfatninger enn de de selv har, og for å få faglig hjelp med å relatere meninger til ulike livssyn. Det er spesielt problematisk at en på ungdomstrinnet har mange elever som hverken følger kristendomsundervisning eller livssynundervisning, det er mange elever i videregående opplæring som er fritatt fra faget religion.

Utvalget mener at læreplaner, undervisning og lærebøker bør legge større vekt på at den kulturelle sammensetning av elevgruppen er i ferd med å bli mer mangfoldig.

9.8 SAMARBEID PÅ LOKALPLAN

Dette delkapittelet har størst relevans for grunnskolen, særlig i tilknytning til arbeidet med lokalt lærestoff.

Skole - kirke

Kirken er en viktig del av nærmiljøet. Det er naturlig at elevene blir kjent med ulike institusjoner i skolens område og lærer om det livet som finnes der. Kirken er en institusjon som de aller fleste kommer i kontakt med i viktige faser i livet. Alle elever vil ha utbytte av kirkebesøk og kontakt med kirken, uavhengig av eget religiøst ståsted. Kirkebygningen står i mange lokalsamfunn som den mest sentrale bygning, med byggestil, kirkekunst og historie som er felleseie for alle stedets innbyggere. Det handler i stor grad om røtter og om fellesskapshistorie som må komme alle elevene til del.

I M-87 er samarbeid med kirken løftet frem som en naturlig arbeidsmåte under kapittel 18 Kristendomskunnskap. Men kontakt med de lokale kirker og gudshus er også nevnt som en naturlig arbeidsmåte under kapittel 19 Livssynskunnskap. I kapittel 15 Praktisk, sosialt og kulturelt arbeid, er kontakt med kirke og kristne organisasjoner nevnt som aktuelle arbeidsformer både under nærmiljøoppgaver, kulturhistoriske oppgaver og lokale kulturaktiviteter. M-87 understreker at det dreier seg om en kulturarv som alle elever må bli kjent med i grunnskolen:

«Grunnskolen skal som helhet bygge på etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen og i humanistisk tradisjon ... Kristendommen som kulturfaktor har betydning for hele skolens virksomhet og kommer konkret til uttrykk i flere av skolens fag. Kulturverdier som er knyttet til religiøse tradisjoner, høytider, kunstneriske uttrykk, fellesskapsformer og omsorgspreget tjeneste i samfunnet, inngår i den kulturarv som alle elever må bli kjent med i grunnskolen» (M-87 s. 14).

Samarbeidet mellom skole og kirke kan naturlig knyttes til skolens totale miljø og ikke bare direkte til kristendomsfaget. Det er nyttig med en fast plan for dette samarbeidet. Det sikrer et likt tilbud til alle klasser, og det letter forberedelsene for både skole og kirke. En komité med representanter for både skole og kirke kan lage et forslag og legge fram for de som blir involvert av samarbeidet. Her foreligger det flere ressurshefter og rapporter fra lokalt utviklingsarbeid, med eksempler på aktuelle samarbeidstiltak:

- Skolegudstjenester kan knyttes til høytider eller være ulike temagudstjenester. Dette må være gudstjenester skolen og kirken arrangerer sammen for å utnytte erfaring og kunnskap fra begge sider. Elevdeltagelse gir et større ansvar og engasjement til skolen.
- Orientering om kirkehuset og kirkens funksjon kan være en omvisning i kirken med ulike elevoppgaver underveis, for eksempel tegneoppgaver. Selve kirkehusets form og funksjon, alter, alterring/nattverd, døpefont/dåp, prekestol, billedkunst, symboler og orgel kan være gjenstand for mange kirkebesøk. Det vil være naturlig å legge opp til en progresjon i kirkebesøkene, slik at det blir vekt på ulike sider av kirkerommet på ulike klassetrinn.
- Orientering om ulike foreninger og organisasjoner i menigheten kan også gjøres ved besøk til kirken. Besøk i en forening som har møte på formiddagen, eller

orientering fra noen som driver foreninger på ettermiddag eller kveldstid kan være aktuelt. Dette vil gi et inntrykk av det omfanget aktivitetene i menigheten har.

- Besøk på kirkegården kan blant annet knyttes til temaet sorg. Prester og diakoner har mye erfaring fra sorgarbeid og kan fortelle om hva som skjer i forbindelse med en begravelse. Kirkegården kan også fortelle mye om den lokale historie og kirkehistorie. Samarbeid med et lokalt historielag vil ofte være spennende i forbindelse med et slikt tema.

I bydelen Grünerløkka/Sofienberg i Oslo har ein ved nokre høve prøvd ut samlande kyrkjebesøk for kristne, muslimar og livssynselevar før påske. I ei av kyrkjene har det ved eitt høve blitt prøvd ut eit samlande opplegg med tema «faste», med oppslutning frå nesten alle elevane på skulen. Kristne og muslimar presenterte kvar sine fastetradisjonar. Saman laga elevane montasjar med dei felles fristelsane vi står overfor i forbrukarsamfunnet, og som gjer at vi berre tenkjer på oss sjølve og slett ikkje vil avstå frå noko frivillig (som faste handlar om). Og saman samla elevane inn pengar til «Brød for verden». I dette tilfellet kom det samlande kyrkjebesøket før påske istadenfor den tradisjonelle kristne påsegudstenesta. Også den andre kyrkja og den andre barneskulen i bydelen har eit par år gjennomført tilsvarende samlande opplegg for alle elevar med tema «Brød for verden». Men då har det samlande kyrkjebesøket kome i tillegg til, og ikkje istadenfor, den tradisjonelle kristne påsegudstenesta. Det var for øvrig skulen som sjølv ønskte at det eine ikkje skulle fortrenge det andre!

(Oddbjørn Leirvik: Samarbeid mellom kyrkje og skule i eit multireligiøst samfunn, i: Østberg, S.: Koranen, Bibelen eller Mønsterplanen)

Prest, kateket eller andre ansatte i kirken kan komme på besøk i en klasse eller til hele skolen. Ressurspersoner fra menighet og organisasjoner vil det også være aktuelt å invitere i forbindelse med temadager. Et slikt besøk kan for eksempel ta opp: høytidene i form av adventsamling eller samling før påske eller pinse, kjennskap til Bibel eller NT i forbindelse med utdeling, etiske temaer, salmer og sanger, misjon, diakoni, Kirkens Nødhjelps fasteaksjon o.l.

Andre religioner og livssyn i lokalmiljøet

I det flerkulturelle samfunn utfordres skolen når det gjelder samarbeid med andre religioner enn den kristne i nærmiljøet. I enkelte skoler har en gjort gode erfaringer med markering av muslimske høytider som Id-ul-Adha og Muhammeds fødselsdag. Dialogpregede markeringer i fastetiden, der både kristne og muslimske tradisjoner står sentralt, har vært utprøvd. Skolene har kontaktpersoner i foreldregruppene innen de forskjellige trossamfunn som er representert ved skolen.

Morsmållæreren vil ofte være det naturlige bindeledd mellom skolen og menighetene. Markeringene vil variere avhengig av sammensetning av de ulike elevkull. I tillegg til markeringene av høytidene vil besøk i ulike gudshus (moské, synagoge osv.) være en naturlig del av undervisningen på mellomtrinnet, når ikke-kristne religioner tematiseres. På ungdomstrinnet vil dialog som metode kunne være nøkkelen til en engasjerende undervisning der elever fra ulike tradisjoner møtes.

I en flerkulturell skole er det viktig å søke de felles verdier og normer, som på basis av hellige bøker, moralske forbilder og annen etisk veiledning, kan oppleves

I Åsveien skoles nærmiljø ser vi spor etter forgangne tiders pilgrimer. Det sies at de langveisfarende som skulle besøke St. Olavs skrin i Nidaros fulgte en sti der Gamle Oslovei nå går, og gikk forbi Blyberget før de tok fatt på siste etappe ned Steinberget. Når vi så skal undervise om kristendommens innføring i Norge med vekt på Olav den hellige, er det fint å kunne ta elevene med på vandring i det samme landskap som forfedrene vandret i. Vi kan lettere leve oss inn i deres følelser og opplevelser ved bokstavelig å gå i deres fotspor. Kanskje stoppet pilgrimene ved en stavkirke underveis. Da ligger den ca. 800 år gamle Haltdalen stavkirke fint til for oss. Vi stopper der. Denne kirken (og Lo kirke samme sted) hører inn under Sverresborg menighet, selv om de ligger på museumsområdet. Dermed er det naturlig at vår prest blir omviser for oss. Stavkirken har ingen vinduer. Når døren blir lukket, blir opplevelsen av den «mørke» middelalder meget sterk. Veggene taler direkte til oss. Historien blir levende. I denne kirken er det satt inn et antemensale (alterforstykk) fra ca. år 1300. Her er Olav den helliges liv malt i klare, sterke farger. Dette blir et fint bindeledd til neste fase i undervisningsopplegget: omvisning i Nidarosdomen. Før denne legges det inn 1-2 teoritimer. I det læreverket vi bruker er det på 5.-klassetrinnet tatt med en fotografisk gjengivelse av ovennevnte antemensale. Stor er derfor elevenes glede og overraskelse over å finne dette i sin egen lærebok etter besøket i stavkirken. Dermed er forventningene til å finne originalen i Domkirken store. Forventningene blir i høyeste grad innfridd. Under dyktige guiders ledelse blir klassen ført rundt under hvelvene og får inntrykk som overvelder selv den mest TV-mette elev. Dette er annerledes! Å ta på den slitte steinen ved Olavsbrønnen gir en samhørighet med pilgrimene som blir konkret og virkelig. Mellom mørke søyleganger kan man godt forestille seg den berømmelige munken som et gys nedover ryggen. Rosevinduetts varme, fargestrålende lys gir en anelse av en lysets kilde et sted. Vi behøver ikke snakke om Gud. Det guddommelige fornemmes.

(Idehefte: Samarbeid skole-kirke. Erfaringer fra Skole-kirke-prosjektet i Sør-Trøndelag, Statens Utdanningskontor i Sør-Trøndelag og Nidaros Bispedømme)

som forpliktende av alle. De verdier som ofte blir definert som «kristne og humanistiske», kan ved nærmere ettersyn vise seg å være universelle i sin karakter og står ofte sentralt også innenfor andre tradisjoner. Dette kan eksempelvis markeres i skolens hverdag i tilknytning til FN-dagen som samlende merkedag.

9.9 Å LÆRE UTENAT

I førskolepedagogikken er det lange og gode tradisjoner for å skape faste rutiner og ritualer i hverdagen. I tilknytning til disse er det vanlig å bruke sanger, bønner, vers; en velkomstsang, en sang eller et vers for maten, en innledningssang til samlingsstund osv. Ved jevnlig å repetere disse i dagens og ukens faste rammer lærer barna sangene og versene utenat. Barn i førskole- og småskolealder viser stor glede ved gjenkjennelser. De liker å leke med språket gjennom rim, regler, ellinger, sangleker osv. Slike aktiviteter er lystbetonte og en del av barnets naturlige uttrykksform. De øker barnets evne til å huske og lære og de bidrar til språkutviklingen.

Det er ikke her snakk om å «pugge» i negativ forstand, men å få lærestoffet presentert i meningsfylte sammenhenger i skolehverdagen, for eksempel som et ledd i faste ritualer som morgensamling og forberedelser til høytider. I småskolen vil

temaorganisering ofte være den vanlige arbeidsformen. I tilknytning til temaene vil det ligge til rette for å samordne skolens

ulike fag, og her vil innlæring av sanger, salmer, dikt, vers, regler og fortellinger være tjenlige innslag. Det vil være naturlig å benytte småskolebarnas evne til og glede over gjenkjenning og gjentakelse til utenat læring av stoffet. Slik vil deler av vår kulturarv kunne bli barnets egen eiendom.

Å kunne noe utenat er noe en har glede av hele livet. Sanger som sitter vil vekke gjenkjennelsens ekko i voksenalder. Det å kunne de samme sangene - i skolen, i familien og ellers - er med på å bygge fellesskap og identitet. Det er viktig at det å for eksempel synge sanger sammen ikke bare består i å lese fra et ark, men at sangene faktisk sitter i minnet, som en del av en selv. Det en har lært utenat kan ingen kan ta fra en. Sanger, salmer, vers, dikt, sitater en kan og husker, kan gi en følelse av trygghet og ikke minst av glede. Å kunne noe er gode redskaper for å manøvrere i sammensatte og flimrende inntrykk. Det er heller ikke slik at det å lære noe utenat er forbeholdt de faglig sterke elevene med god hukommelse. Når sanger osv. læres ved å bli brukt vil alle elevene - også de som ikke har så lett for å lære seg vanskelige eller teoretiske analyser - føle at de kan det samme lærestoffet og at de dermed er en del av fellesskapet. For mange elever vil det å lære første vers av *Millom bakkar og berg* eller *Det hev ei rose sprunge* være mye mer overkommelig enn andre deler av lærestoffet. Innen ulike frigjøringssteologiske eller frigjøringspedagogiske retninger er det å lære noe utenat et viktig prinsipp i arbeidet mot selvrespekt og frigjøring. Dette føyer seg godt inn i fagenes tradisjoner med blant annet fortellingsstoff og sangtradisjon.

9.10 DET KRITISKE PERSPEKTIVET

Kristendoms kunnskap, livssyn kunnskap og religionsundervisningen gir et godt grunnlag for å gi elevene hjelp, trening i og forutsetninger for kritisk tenkning.

Telogen som vitenskap inneholder og oppøver evnen til systematisk kritisk tenkning. En vitenskap som har hatt et par tusen år på å bygge seg opp, består av ulike retninger som innbyrdes har kritiske refleksjoner overfor hverandre, og som også har bidratt til intern kritikk. Et fagområde som forholder seg til trossmessige spørsmål gir dessuten ofte et godt grunnlag for nyansert kritisk tenkning. Også beslektede fag som filosofi, religionshistorie, etikk og idehistorie danner gode og fruktbare grunnlag for slike refleksjoner og kritiske tilnæringsformer. Dette er tradisjoner skolen kan øse av og som bør benyttes i undervisningen, tilpasset elevenes utvikling.

Religioner og livssyn inneholder ofte den skarpeste og beskeste sivilisasjonskritikk. Kritiske refleksjoner over fordelingspolitikk og forholdet mellom u-land og i-land, konsumsamfunnet, mediasamfunnet, volds- og oppløsningstendenser, menneskerettigheter og overgrep mot menneskeverdet osv. får i mange tilfelle ytterligere mening, perspektiv eller innhold knyttet til tro eller livssyn. Dette skyldes blant annet, som det tidligere er pekt på, at verdier ikke kan løsrives fra sin kulturelle og livssynsmessige sammenheng, og at de er forankret i en tradisjon som gir dem mening.

Samtidig må skolen møte - og tidvis gi støtte til - kritikk av kristendommen og andre religioner og av sekulære livssyn. Skolen må undervise med engasjement og innlevelse og la elevene forstå den positive betydningen av tro, religioner og livssyn, personlig og samfunnsmessig, undervisningen må åpne for at elevene selv tenker kritisk og øver sin kritiske evne, og undervisningen må selv bidra med kritiske perspektiver. Alle læreplaner for grunnskolen siden Normalplanen av 1939 har åpnet for slike perspektiver, og denne tradisjonen for fagets åpenhet bør en ta vare

på og utvikle videre. Kunnskap om overgrep mot mennesker i religionens navn; religionskriger, omskjæring av kvinner, enkebrenning i India, inkvisisjonen, hekse-brenning osv har sin naturlige plass i all religionsopplæring. Lærestoff om religioner og livssyn må også speile det paradoksale og motsetningsfylte ved religionen.

For virkelig å kunne tenke og resonnere kritisk overfor religioner og livssyn og ulike samfunnsforhold, er det igjen viktig at elevene har et solid og trygt grunnlag av allmenndannelse, av kunnskaper og holdninger.

Å sette ulike filosofiske systemer opp mot hverandre gir gode perspektiver. Det samme gjelder kunnskap om hvordan kristne og humanistiske verdier har virket sammen og hvordan det har vært spenninger mellom dem.

9.11 HELHET I UTDANNINGSLØPET

Fagfeltet har ulike fagsyn og ulike funksjoner gjennom utdanningsløpet. Slik skiller dette fagfeltet seg fra andre fag. I grunnskolen er kristendomskunnskap konfesjonelt forankret, mens det i videregående opplæring og lærerutdanning er orienterende fag.

Det største problemet knyttet til helhet i utdanningsløpet gjelder imidlertid fritaksmulighetene. Når elevene kommer fra grunnskolen til videregående opplæring, har de svært ulik bakgrunn i kristendomskunnskap og livssynskunnskap. På grunn av fritaksmuligheten fra kristendomskunnskap i grunnskolen vil noen av elevene i videregående opplæring ha hatt kristendomskunnskap, noen livssynskunnskap, noen religionsundervisning i regi av eget trossamfunn og noen vil ikke ha fulgt undervisning i fagfeltet. Uansett hvilken studieretning elevene velger vil dette være et problem og en pedagogisk utfordring.

Ulik kunnskapsbase og forståelse hos elevene som kommer til videregående opplæring, er en generell utfordring. Det spesielle ved religionsfaget ligger imidlertid i at dette faget befatter seg med fenomener som erfaringsmessig enten bygger broer eller setter skille mellom mennesker. Dette forhold vil være der som en ekstra dimensjon ved faget og en utfordring til opplæringen. Faget kan og bør være en bro-bygger i videregående opplæring, både innholdsmessig og metodisk

Grunnskolens organisering med fritaksmulighet og alternative tilbud har skapt ulike kunnskapsgrunnlag blant elevene. Dette blir tydelig når elevene kommer i videregående opplæring, og erfaringene fra dette skoleslaget må telle når en skal vurdere organiseringen av fagene i grunnskolen i fremtiden. Det bør også reflekteres over at flere av fagene i videregående opplæring, for eksempel norsk og historie, henter stoff fra kristendommen, fra religioner og livssyn. Dette medfører at en felles kunnskapsbase fra grunnskolen bør være størst mulig, uansett hvordan fagene organiseres i grunnskolen. I videregående opplæring bør lærerne være oppmerksomme på at elevene har ulike undervisningsløp innen fagfeltet.

Utvalget mener at sammenhengen i utdanningsløpet bør sikres bedre med hensyn til fagområdene kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion. Utvalget mener videre at et kunnskaps- og verdigrunnlag bør sikres gjennom utdanningsløpet, og at sentralt lærestoff fra lavere skoleslag bør forutsettes kjent i undervisningen i henholdsvis videregående opplæring og lærerutdanning. Utvalget anbefaler derfor at det utarbeides en innføring i kristendom og religioner, med blant annet de mest sentrale fortellingene i den kristne tradisjon og sentrale myter og fortellingsstoff fra andre religioner.

Vedlegg 1

Mandatet

Bakgrunn

Religionens plass i det norske samfunnet er på samme tid fast og foranderlig. En tusenårig kirke tradisjon møter nå religiøst mangfold og raske kulturelle skiftninger. Dette stiller opplæringen overfor nye oppgaver og gir den nye dimensjoner.

Selv om Norge i internasjonal sammenheng fortsatt er et svært homogent samfunn, er innslaget av fremmede kulturer og av religiøs og livssynsmessig variasjon økt. I enkelte klasser har et flertall av elevene en annen religiøs bakgrunn enn den kristne (det vil si den evangelisk-lutherske). Det bygges moskeer, templer, kirker og synagoger, og det religiøse og livssynsmessige mangfoldet øker. I denne utviklingen ligger kimen til større og rikere fellesskap, men også til konflikt. Også innen det norske samfunnet skjer det store og raske endringer: Den teknologiske utviklingen stiller befolkningen overfor nye moralske veivalg, livet preges blant annet av at tilbudene langt overgår behovene. Det rugges ved etablerte sannheter og gamle institusjoner. For barn og unge kan endringene og de hurtige skiftene gi et inntrykk av moralsk relativisme. Når rett og galt eller takt og tone ikke i samme grad er gitt eller delt, blir mange barn og unge overlatt til sin egen etiske famling. Barn og unge utsettes for mange og kryssende impulser, med en overflod av informasjon, og med trykk fra hele verden mot den lokale og nasjonale kultur. De unge utsettes dermed også for mangfoldige og motstridende verdipåvirkninger. Dette forsterkes av tendenser til sekularisering og pluralisering, hvor tro, religion og kirke ikke utgjør noe enhetlig eller entydig bilde.

Skolen er en møteplass der alle kan komme sammen. Elevene lærer å leve med forskjeller, samtidig som opplæringen gir elevene overgripende og samlende referanserammer, og inviterer til å bygge en felles plattform for forståelse og allmenn dannelse. Utfordringen opplæringen står overfor blir dermed todelt:

- Opplæringen skal la barn og unge møte en felleskultur, og la dem innforlives i nasjonal kultur og historie, der kristendommen har hatt en helt sentral plass. Elevene skal møte trygghet i tradisjon, med felles holdpunkter og referanserammer. Opplæringen skal gi verdier å orientere livsførselen og ordne samfunnet etter. Også nykommerne i Norge må få del i de felles referanserammene, for ikke å bli fremmedgjorte i den nye kulturen.
- Opplæringen skal møte mangfoldet hos elevene med mangfold i undervisningen. Den må fremme toleranse, og gi forståelse og kunnskap om det som skiller såvel som det som forener elevene, på tvers av kulturelle og religiøse grenser. Opplæringen skal baseres på respekt for elevenes bakgrunn og hjemmenes ønsker.

Denne todelte utfordringen er i særlig grad rettet mot kristendoms kunnskap, livssynskunnskap og annen religions- og livssynsundervisning i grunnskolen og mot religionsfaget i videregående opplæring. Kristendomsundervisningen i skolen har sin opprinnelse som en viktig del av kirkens dåpsopplæring. Den første loven om konfirmasjonsundervisning og den første skoleloven kom begge på 1730-tallet. I dag er ikke lenger kristendomsundervisningen kirkens dåpsopplæring, men båndene til kirken er fortsatt sterke.

I Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del, legges det stor vekt på at elevene skal oppdras i de verdier samfunnet er basert på, vår kulturelle og moralske tradisjon, og at elevene skal være fortrolig med den kristne arv og ha kjennskap til andre religioner og livssyn. I læreplanen heter det blant annet:

Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden. Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår. [...] De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker. De begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt. De framhever nestekjærlighet, forbrødring og håp, vektlegger muligheten for framgang gjennom kritikk, fornuft og forskning, og betoner at mennesket selv er en del av naturen ved sin kropp, sine behov og sine sanser. Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie - en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst. Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet. Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn. Sosial framgang søkes i fornuft og opplysning, i menneskets evne til å skape, oppleve og formidle. <.....> Opplæringen må altså klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler. Disse kan anskueliggjøres med utgangspunkt i Bibelen, men også ved eksempler fra andre religioner, fra historie, fortellinger og biografier, fra sagn, lignelser, myter og fabler. Elevene må få treffe valg som prøves mot de normer skolen og samfunnet bygger på. Og skolens ansatte bør foregå med sitt eksempel. Det må være et tett samspill mellom fostringen i hjemmene, skolens opplæring og i samfunnet som omgir den. På mange måter forsterker læreplanen opplæringens religiøse og moralske rolle, med vekt på tradisjon og arv og på toleranse. Dette gjenspeiles i den generelle del av læreplanen og er ivaretatt i eksisterende fagplaner for og undervisningen i kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og i annen religions- og livssynsundervisning i grunnskolen. For videregående opplæring er det ivaretatt både i religionsfaget og ved at det er lagt stor vekt på etiske og verdimesige spørsmål i læreplanene for fagene.

Grunnskolen:

I dag gir kapittel 37 i M-87 generelle retningslinjer for undervisning i annen religions- og livssynsundervisning, som et tilbud til elever som er fritatt fra kristendoms-kunnskap og ikke ønsker alternativ livssynskunnskap. Undervisningen etter kap. 37 kan gis i regi av kommunen eller eget tros- eller livssynssamfunn. Når antallet elever med en annen religiøs bakgrunn øker, øker også det antall elever som kan utløse tilskudd til annen religions- og livssynsundervisning. Departementet har i dag ingen konkret oversikt over hvilket tilbud elevene som verken har kristendoms-kunnskap eller livssynskunnskap får. Disse elevene får i liten grad opplæring i kristen tro og tradisjon, slik felles generell del av læreplanen fastslår at de skal ha.

Videregående opplæring:

I videregående opplæring gis det undervisning i religion for elever på studieretningene for allmenne, økonomiske og administrative fag, idrettsfag og musikk, dans og drama. Undervisningen skal også omfatte andre religioner og livssyn enn det kristne. Etter Reform 94 vil flere elever få religionsundervisning. Dessuten legges det vekt på de etiske aspekter i alle læreplaner, også de yrkesfaglige.

Lærerutdanning:

I allmennlærerutdanningen gis det et obligatorisk kurs (tilsvarende 5 vekttall) i kristendomskunnskap med livssynsorientering. Dette er fastsatt i Rammeplan fra 1992.

Grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning:

Opplæringens rolle i dette bildet blir særlig viktig, ikke minst knyttet til prinsippet om enhetsskolen:

- opplæringen er et felles møtested for alle elever, uansett bakgrunn
- opplæringen er den viktigste institusjon for bygging av et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag i befolkningen
- opplæringen er bærer av verdier som kan uttrykkes i begreper som likestilling, toleranse og mangfold
- opplæringen formidler kulturarv og tradisjon. Både kristendomskunnskap og livssynskunnskap og religionsfaget er avgjørende når opplæringen skal ivareta disse oppgavene. Det er viktig å få en samlet oversikt over hvordan denne opplæringen fungerer, og ikke minst utrede hvordan helhet og sammenheng blir ivaretatt gjennom hele utdanningsløpet, fra grunnskole til lærerutdanning.

På dette grunnlag gjennomføres følgende tiltak:

- det foretas en områdevurdering av kristendomskunnskap, livssynskunnskap og utdanningssystemet.
- det opprettes et utvalg som blant annet skal fremme forslag til hvordan denne opplæringen best kan utformes og gjennomføres i fremtiden

Områdevurdering

Områdevurderingen skal ta utgangspunkt i blant annet:

- Statistikk over antall elever med ulike tilbud
- Statistikk over elevenes tilbud og tilhørighet (religiøs, livssynsmessig, kulturell etc.)
- Kartlegging av hvilke tilbud elever og foreldre foretrekker
- Kartlegging av hvilke tilbud innen livssynskunnskap og annen religionsundervisning som gis i kommunene (gjelder grunnskolen)
- Kartlegging av ressursbruk, lærerkompetanse, lærebokdekning etc.
- En sosiologisk undersøkelse av hvordan elever og studenter på ulike trinn ser på tilbudet i disse fagene, hvilke metoder og innhold som fenger etc. Denne kan også omfatte en kartlegging av elevers og foreldres ønsker, erfaringer og behov. Dette gjelder også dem med en annen religiøs bakgrunn enn den evangelisk-lutherske.
- En kort oversikt over hvordan fagene er organisert og utformet i andre nordiske land.

Deler av arbeidet kan baseres på GSI- og VSI-data.

Arbeidet iverksettes i løpet av september 1994 og beregnes ferdig til januar 1995.

Utvalgets mandat

Utvalget skal, med utgangspunkt i grunnskolens formålsparagraf og generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring

- vurdere opplæringen i kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning
- legge særlig vekt på sammenheng og progresjon i utdanningsløpet
- gi en oversikt over den historiske utviklingen kristendomskunnskap, livssynskunnskap og annen religionsundervisning og i religionsfaget
- vurdere endringer i samfunnsutviklingen, demografi, religiøs tilknytning etc. og mulige konsekvenser for undervisningen
- vurdere dagens innhold i fagene (kan gjelde både kristendomskunnskap, livssynskunnskap, religion, samfunnsfag/o-fag og norsk som alle inneholder lærestoff knyttet til religion og livssyn)
- fremme forslag til hvordan opplæringen kan
- -gi alle barn og unge innsikt i og forståelse for kristen tro og tradisjon og kulturarv
- -gi innsikt i og forståelse for andre religioner og livssyn, og øke ferdighetene i dialog mellom livssyn
- legge særlig vekt på hvordan lærestoffet kan levendegjøres og fenge på ulike alderstrinn
- vurdere og analysere viktige sider ved innhold i og organisering av fagene - som en form for tilstandsbeskrivelse
- vurdere hvordan undervisningen i fagene kan utvikles og forbedres
- peke på muligheter knyttet til metoder, læremidler etc.
- gi innspill til premisser for utforming av læreplaner i fagene
- utvalget skal vurdere sider ved og ulike argumenter for en fremtidig organisering av fagene, men uten å ta stilling til en bestemt fagstruktur

Utvalget skal ikke være ansvarlig for gjennomføringen av en områdevurdering av kristendomskunnskap, livssynskunnskap og annen religions- og livssynsundervisning (grunnskolen), religionsundervisning (videregående opplæring) og kristendomskunnskap med livssynsorientering (lærerutdanningen), som en del av arbeidet med et nasjonalt system for vurdering- og tilbakerapportering. Imidlertid kan utvalget ta utgangspunkt i resultatene fra områdevurderingen, etter hvert som de etableres.

Utvalget nedsettes i august 1994, slik at den kan basere deler av arbeidet på resultater fra områdevurderingen. Utvalget vil også forholde seg til læreplanmalen for grunnskolen og videregående opplæring. Utvalgets rapport avlegges i mars 1995. Sekretariat for utvalget legges til KUF.

Utvalgets medlemmer:

Erling Pettersen, Institutt for Kristen Oppseding, leder
Otto Krogseth, Institutt for kulturstudier, Universitetet i Oslo
Gunhild Hagesæther, Norsk lærerakademi, Bergen
Trond Herland, Bjølsen skole
Even Fougner, Borg bispedømme
Ingeborg Tvester Thoresen, Høgskolen i Vestfold
Inge Eidsvåg, Nansenskolen, Norsk Humanistisk Akademi
Long Litt Woon, Kommunal- og arbeidsdepartementet
Ola Moe, Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag

Vedlegg 2

Litteratur

- Asheim, I. og Mogstad, S. (1987): *Religionspedagogikk*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bjørneboe, J. (1976): *Under en mykere himmel*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bugge, K.E. (1994): *Vi har stadig rel'gion*. København. Materialecentralen. Religionspædagogisk Center.
- Dale, Aa. (1992): *Undervisning i kirken gjennom tidene*. Oslo. MF-Bok.
- Eidsvåg, I. (red.) (1993): *Fellesskapsetikk i et flerkulturelt Norge*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Engelstad, C.F. (1990): *Fortid og nærhet*. Essays. Oslo. Aschehoug.
- Gunleiksrud, K: *Er det noen slemme barn her? Om verdier og verdiformidling i skolen*. Schola, nr. 6, 1994
- Hagesæther, G: *En kristen og moralsk oppdragelse - skolearv og skoleansvar*. I NLAs årsskrift 1989
- Haraldsø, B. (red.) (1989): *Kirke - skole - stat 1739-1989*. Oslo. IKO-Forlaget.
- Humanist*, Organ for Human-Etisk Forbund, Nr. 3-1989. Grunnskolen 250 år. Fra Katekisme til livssynsmangfold.
- Idèhefte - Samarbeid skole-kirke*. Erfaringer fra Skole-kirke prosjektet i Sør-Trøndelag 1988-1992, Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag og Nidaros Bispedømme, 1992.
- Information om 1994 års Läroplan för Det Obligatoriska Skolväsendet, Lpo 94*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Johannessen, V. og Otterstad, O.: *Verdifagsundervisning i grunnskolen i Sør-Trøndelag*, ALLFORSK, SESAM, 1995
- Kristendomskundskab/Religion. Undervisningen i kristendomskundskab/religion i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering af mål og indhold*. (1994). København. Undervisningsministeriet.
- Krogseth, O: *Forbrukersamfunnet - forbrukerkulturen i: Forbrukersamfunnet som etisk utfordring - en utredning fra Bispemøtet 1992*. Oslo, Verbum Forlag
- Kursplaner för Grundskolan*. (1994). Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Livssynsundervisning i grunnskolen*. Diakonhjemmets høgskolesenter, 1995.
- Long, Litt Woon (red.) (1992): *Fellesskap til besvær? Om nyere innvandring til Norge*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Mogstad, S.D. (1990): *Fag og fortelling. Didaktikk til kristendomsundervisningen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Myhre, R. (1994): *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Pettersen, E.J. (1994): art. *Den nye læreplanen - muligheter og utfordringer*, i Mosevoll, A. (red.) *Oppseding mellom åpenbaring og medier*. Norsk Lærerakademis årsskrift 1994. Bergen. NLA-forlaget.
- PRISMET nr. 4 og 5/1994: Tema: Lærerutdanning. Universitetsforlaget. Institutt for Kristen Oppseding.
- Ramsfjell, A. (1993): art. *Fortellingene våre*, i: Selmer-Olsen, I. (red.): *Kulturens fortellinger*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Sørbo, J.I. (1994): Essay om teologi og litteratur. Oslo. Det norske Samlaget.
- Telhaug, A.O. (1994, 4.utg.): *Norsk Skoleutvikling etter 1945*. Oslo. Didakta Norsk

Forlag.

Telhaug, A.O. (1994): *Utdanningspolitikken og enhetsskolen. Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Oslo. Didakta Norsk Forlag.

Winsnes, O.G. (1983): art. *Kunnskap - forutforståelse - kommunikasjon*, i: Hognestad, O. og Winsnes, O.G. (red.): *Kunnskap og forståelse. Noen fagdidaktiske problemstillinger innenfor faget kristendomskunnskap/religion*. Trondheim. Tapir.

Østberg, S. (1992): *Koranen, Bibelen eller Mønsterplanen? Om verdippluralismen i den flerkulturelle skole*. Oslo. Cappelen.

Andre utgaver av dokumentet

Hent opp dokumentet i HTML-format

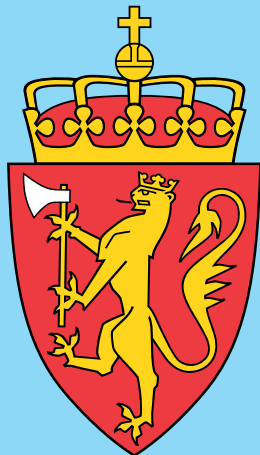
Slik ser det ut med Internett browser mot CD-ROM'en

 NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER NOU 1994:4
Kontrollen med «de hemmelige tjenester»
Innstilling fra EØS-kommisjonen, oppnevnt ved Kgl. resolusjon 24. september 1993 Avgitt 7. februar 1994
<ul style="list-style-type: none">• Utsendelsesrett• Innholdsfortegnelse
<small>Utgiver: STATENS FORVALTNINGSTJENESTE SEKSJON STATENS TRYKKING</small>
<small>Trykt utgave: ISSN: 0333-2306 ISBN: 82-583-0279-5 Trykk: Falch Hartvigrykk as, Oslo OSLO 1994</small>
<small>Elektronisk utgave: ISSN: 0806-2633 (NOU Computerfile) = ISBN: 82-583-0279-5 / DOCUMENT NOU 1994: 4/NO HTML-versjon: Falch Infotek as, Oslo</small>

Du må ha en Internett browser for å gjøre dette

Hent opp i tekstformat (RTF)

 NOU NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER
TITTEL
INNLEDNING
KAPITLER
VEDLEGG



NOU

NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER

1994

1995

1996

ODIN

HVIS DU
HAR INTERNETT

HJELP

BRUKERDOKUMENTASJON



MEDIE UAVHENGIG PUBLISERING