

Nytt religionsfag i skolen

Innledning

I dette notatet diskuteres avtalen mellom Høyre, FrP, KrF og Venstre om nytt religionsfag i skolen. Man ser kort på konfliktene som tidligere religionsfag har forårsaket i Norge og kommer med noen forslag til hvordan problemet med faget bør løses for å unngå nye konflikter. Hovedproblemet med religionsfaget består i at man vil at det skal gjøre to ting samtidig. På den ene siden skal det skape trygg identitet forankret i norsk, kristen tradisjon. På den andre siden skal det vektlegge mangfold og ta hensyn til religions- og livssynsminoriteter. Disse to oppgavene er sannsynligvis uforenelige innenfor rammene av religionsfaget i skolen slik det er tenkt og utformet siden 1990-tallet.

Hvorfor religion i skolen?

Det er ikke en selvfølge at man skal sette av tid til å undervise i religion i skolen. Det må prioriteringer til fordi mange fag er viktige. Så vidt jeg vet er det aldri gitt noen overbevisende skolepolitisk begrunnelse for at religion er viktigere enn f.eks. økonomi eller rettslære, som begge naturligvis har avgjørende innvirkning på elevenes forståelse av samfunnet. Religionsfagets plass i skolen er i svært stor grad resultat av skolens symbiotiske forhold til statskirken i tidligere tider, og det kan virke som om religionsfaget er beholdt og endret uten at det noen gang er gitt en fullgod og allment akseptert begrunnelse for fagets videre eksistens.

Geir Afdal diskuterte i 2011 tre argumenter for og tre mot religionsundervisning i skolen, og landet på at det var sterkeste argumenter for fortsatt undervisning i faget. To begrunnelser ble trukket spesielt fram, nemlig at religiøsitet i vid forstand er et grunnleggende trekk ved menneskelig selvforståelse, og religionsundervisning er nødvendig som flerkulturell beredskap.¹ Begge begrunnelsene virker rimelige.

Likevel kan man spørre om religion virkelig er viktigere for menneskelig selvforståelse enn f.eks. økonomi og jus. Hvis man ser på religion som en sentral del av etnisk identitet, noe som er vanlig, kunne man også spørre hvorfor man ikke skal ha større fokus på språklig identitet i skolen. Språk vil for de aller fleste være et viktigere element i etnisk og nasjonal identitet enn religion. Likevel er ikke debatter om språklige identiteter i Norge sentral i skolehverdagen. Elever lærer sidemål og får noe kjennskap til dialekter, men det er ikke politisk debatt om hvordan undervisningen om norsk språkhistorie skal bidra til å danne trygg identitet for elevene, slik man har om religion.

Antagelsene om religionsfagets spesielle stilling i identitetsbygging er i hvert fall i noen grad resultat av historiske tilfeldigheter. Derfor skulle man forvente en politisk debatt om faget som var mer prinsipiell og tok den historiske utviklingen mindre for gitt, enn det som er tilfellet. Og man kan hevde at et religionsfag som ikke er i stand til å rette et mer avansert og kritisk blikk på religionsbegrepet enn det man kan se i dagens fag, ikke kan skape en ordentlig forståelse av hva kulturelt mangfold er, og hva det kan være. Dette utdypes senere i notatet. Dette notat legger likevel til grunn at det foreløpig finnes gode nok argumenter for å beholde undervisning om religion i skolen, og at det politisk er urealistisk å se for seg å fjerne faget helt.

Modeller for religionsundervisning

Hvis man ser på Europa som helhet, er det mulig å skille grovt mellom to modeller for religionsundervisning. På den ene siden har man mange land hvor religionsundervisningen er helt eller delvis overlatt til religiøse samfunn og organisasjoner, og foregår helt eller delvis på siden av de vanlige skolefagene. Denne modellen kan man kalle "konfesjonell". Her forsøker man altså ikke å innpasse religion i den felles undervisningen i offentlig skole. På den andre siden har man en rekke land, deriblant Norge og resten av Skandinavia, hvor religionsundervisning i utgangspunktet ikke skal være styrt av de religiøse samfunnene, men følge en mer eller mindre nøytral tilnærming som ikke vektlegger en bestemt religion mer enn andre, og som ikke forfekter at en religion er mer eller mindre sann. Vi kan kalle dette en "religionsvitenskapelig" modell.²

I land hvor religionsundervisningen er konfesjonell, er det en selvfølge at den er valgfri fordi forskjellige religiøse grupper har helt forskjellige læringsmål og undervisning. Her er identitetsbygging stort sett en naturlig del av religionsundervisningen. I den religionsvitenskapelige tilnærmingen, som vi har i Norge, er identitetsaspektet nedtonet fordi faget må kunne samle alle elevene, og man søker i utgangspunktet å unngå fritak. I sistnevnte modell er det nesten alltid det offentlige, og ikke religiøse samfunn, som har ansvaret for undervisning.

Den kjente religionsforskeren Ninian Smart uttalte i 1968 at det britiske skolesystemet led av schizofreni, i betydningen splittet personlighet. Schizofrenien besto i at kristen undervisning er nedfelt i det britiske skolesystemet, samtidig som den typiske moderne skole er en sekulær institusjon.³ Kristendomsundervisningen skal blomstre *samtidig* som man inntar en grunnleggende nøytral holdning til alle religioner.

Denne motsetningen er også kjernen i debatten her i Norge. Norge har en religionsvitenskapelig modell som vektlegger at alle skal ha samme undervisning, og hvor de religiøse samfunnene ikke har noen rolle i undervisningen. I tillegg har Norge en sterk tradisjon for enhetsskole, og vi har svært få privatskoler. Mange av oss forventer kanskje at de utfordringene som et pluralistisk samfunn skaper skal løses innenfor rammene av religionsfaget. Dette er urealistiske forventninger til et skolefag, og spesielt til et fag med såpass få undervisningstimer som religionsfaget.

Hvis man har et religionsfag som følger en religionsvitenskapelig modell samtidig som man vil bruke dette faget til å skape trygg kulturell og religiøs identitet for en majoritetsbefolkning, overbelaster man faget og skaper krav og forventninger som ikke er mulig å innpasse. Den identitetskapende rollen til religionsundervisning kan naturlig ivaretas av religiøse samfunn selv innenfor en konfesjonell modell, mens en skole som skal være religiøs, om ikke verdimessig, nøytral vil uunngåelig støte på vanskeligheter. Det er dette som har skapt de store konfliktene rundt religionsfaget i Norge de siste 15-20 årene.

Norges religionsfag

Før Reform 97 var kristendoms-kunnskap et obligatorisk fag i norsk grunnskole, men barn av foreldre som ikke var medlemmer av Den norske kirke, hadde rett til å bli fritatt fra undervisningen. De som ønsket fritak, kunne få undervisning i faget livssynskunnskap. Faget KRL, altså *Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsundervisning*, ble innført med skolereformen i 1997. Da skolereformen ble planlagt, tok Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet initiativ til en evaluering og en reform av undervisningen i kristendom og livssyn. Sommeren 1994 nedsatte departementet et utvalg, under ledelse av Erling Pettersen fra Institutt for kristen oppseding, til å utrede det nye faget. Pettersen-utvalget la fram sin innstilling i 1995. Innstillingen fikk navnet *Identitet og dialog*.⁴

Et hovedmål for det nye faget i religion var å samle elevene, og å tilby et fag som skulle inkludere flest mulig. Utvalget foreslo at det for grunnskolen ble utformet et utvidet kristendomsfag, som skulle være åpent og inkluderende. Faget skulle i utgangspunktet være felles for elevene, men siden undervisningen i deler av

faget kunne oppleves som problematisk for religiøse minoriteter og livssynsminoriteter, ble det foreslått en begrenset fritaksordning.

Identitet og dialog la grunnlaget for et nytt fag, og sa blant annet: "Utvalget anbefaler at det utformes et åpent og inkluderende kristendomsfag, som i utgangspunktet kan være felles for alle elevene."⁵ Man mente at faget måtte inneholde stoff om andre religioner og vektlegge etikk og filosofi sterkere enn den tidligere fagplan fra 1987. Likevel skulle faget ha tyngdepunktet i luthersk kristendom, fordi dette er den dominerende religion i Norge. Man la til: "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 statskirke, å reservere seg mot at deres barn deltar i timer der slike emner eller aktiviteter tas opp."⁶ Retten til fritak fra de forskjellige elementene av det nye faget kom til å bli et brennpunkt for debatten om religionsfrihet i Norge.

Identitet og dialog tegnet omrisset av et nytt fag hvor stikkordene nettopp var identitet og dialog. Utvalget gikk ut fra at det var nødvendig for barn med en trygg og helhetlig identitet før de kunne bli istand til å møte folk med en annen kulturbakgrunn og innlede dialog på en skikkelig måte. Identitet og dialog er størrelser som er avhengige av hverandre, ifølge Pettersen-utvalgets tenkning. Sammenhengen mellom dem er imidlertid ikke tilfeldig, for identitet tenkes å være en forutsetning for dialog, ikke omvendt. Identitet kommer logisk sett før dialog. Man antok derfor at forståelsen av egen religion, kristendommen, og hvordan den har formet norsk kultur må være en hjørnestein i religionsfaget i grunnskolen.

På grunnlag av dette fremmet regjeringen St.meld. nr. 14 (1995-96) om KRL. Faget skulle gi elevene kunnskap om kristendom, samt forståelse og innblikk i andre tros- og livssynsretninger. Undervisningen skulle legge vekt på dialog, åpenhet og respekt, og skolen skulle gjennom dette søke å gi elevene en felles identitet, som ikke skulle gå på bekostning av den enkeltes livssynsmessige identitet.⁷

KRL: Religionsfag som middel mot marked og medier?

Det var høye idealer og ambisjoner på skolens vegne som kom til uttrykk i *Identitet og dialog*. En av de mest overraskende, men lite diskuterte, ambisjonene ved utredningen, var kanskje målet om å skape en skole som skulle være en motvekt mot konsumkultur, markedskultur og press fra mediene. I utredningens egne ord: "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."⁸

Utredningen omtaler altså rådende ideologier og historiske linjer i samtiden som svært negative og hevdet at religionsundervisningen i skolen skulle være motkraft mot disse:

"Kultur- og samfunnskrefter som konsumkultur, markedskultur, teknologikultur, mediesamfunn 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 - nedendra, 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."⁹

Identitet og dialog gir altså en negativ skisse av tingenes tilstand, og beskrivelsen gikk langt, slik et av utvalgets medlemmer tilkjenner i en diskuterende artikkel i etterkant av arbeidet. "Vi innledet med en kanskje vel kripepreget samtidsdiagnose..."¹⁰ Ikke desto mindre er det klart at utvalget oppfattet grunnskolen som en første skanse mot oppløsende tendenser, som en identitetsskapende institusjon i en tidsalder da alt relativiseres, og religionsfaget som avgjørende i kampen mot negative tendenser. Skolen må være en motvekt mot det kaos av identiteter, normer, verdier som møter oppvoksende generasjoner, mente man.

“Skolen må bidra til en motkulturell mobilisering av identitetsskapende verdier – mot markedssamfunnets måling av alle verdier i kroner og øre, mot flimmersamfunnets heseblesende forandringstakt, mot konsumsamfunnets endimensjonale menneskebilde. Opp mot dette må skolen stille mening, helhet og sammenheng.”¹¹

Identitet og dialog satte kristendom og humanisme opp som motvekt mot markedskrefter og høy forandringstakt. Utvalget mente at disse to tradisjonene bærer i seg et potensiale for å kunne bremse identitetsoppløsende pluralisme ved å tilby forankring for grunnleggende verdier og et helhetlig menneskebilde.

Barn trenger faste holdepunkter, i følge utvalget, og tjener slett ikke på en relativisering av alle sannheter. “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 mediasamfunnets manipulering.”¹² *Identitet og dialog* levner altså liten tvil om hva utvalgets medlemmer ser som den store trusselen mot barns oppvekstvilkår: markedskrefter, liberal forbrukerideologi og medias manipulering.

I debattene om KRL og *Identitet og dialog* burde man nok i større grad spurt om det i det hele tatt var et legitimt mål for norsk offentlig skole å ha rollen som motvekt mot demokratisk forankrede kulturelle og økonomiske strømmer i samfunnet. Er markedskrefter, liberal forbrukerideologi og medier virkelig så destruktive, at skolen skal få som hovedoppgave å målbære kritikk av disse? Mer pragmatisk kunne man spørre hvordan skolen i det hele tatt skulle makte denne rollen.

Reaksjoner mot KRL

Reaksjonene mot KRL viser at Ninian Smarts uttalelse om religion i den britiske skolen gjelder i like sterk grad for Norge. Det er ikke mulig å lage et skolefag med noen få undervisningstimer i uka, som både gir mye plass til en felles kristen kulturarv, og som samtidig respekterer religions- og livssynsminoriteters krav om ikke å få en overdose norsk kristendom, og som også vektlegger religiøst mangfold. I *Identitet og dialog* hadde Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet en utredning som skulle danne grunnlaget for et nytt fag. I prosessen som fulgte avgivelsen av Pettersen-utvalgets innstilling, skjedde imidlertid en viss dreining vekk fra utvalgets ideal om å skape en trygg identitet hvor kristen kulturarv spilte en sentral rolle, mot et politisk og samfunnsmessig ideal om å framheve det pluralistiske i dagens Norge.¹³

For mange grupper i det norske samfunnet ble det nye faget likevel en rød klut, fordi man mente at det la alt for stor vekt på kristendommen, og feide andre religiøse tradisjoner under teppet. Kritikken både av Pettersen-utvalgets arbeid og av KRL slik det ble satt ut i livet med skolereformen, var ofte hard både fra human-etikere, fra Islamsk Råd, Det mosaiske trossamfunn, fra Buddhistforbundet, og fra andre. Ifølge human-etikerne var det nye faget “krenkende og ubrukelig”, mens Islamsk Råd Norge anså det som helt uakseptabelt at det nye faget hadde en “tvers igjennom kristen forankring og innfallsvinkel”.¹⁴

Samtidig som det var motbør fra muslimske og human-etiske miljøer, kom det kritikk fra kristent hold om at det nye faget ikke var kristent nok, at det la seg flatt for pluralismen, og dermed ikke tok nok hensyn til majoritetens kristne identitet. En interessant kritikk kom fra Det norske baptistforbund. Pettersen-utvalget forutsatte at man skulle bygge et nytt fag på en luthersk basis fordi det er i denne formen man møter kristendommen i dagens Norge. Baptistforbundet understreket i sin høringsuttalelse at dette er direkte feil, for minst en tredjedel av det “aktive kristenfolk” i Norge er ikke-lutheranere og tilhører ulike frikirker og frimenigheter. Flere andre frikirkelige grupper hadde lignende innvendinger mot innstillingen.¹⁵

Ved siden av de negative reaksjonene fra minoriteter, var det en rekke positive reaksjoner på innstillingen fra skoler og kommuner i mange deler av landet, og man kan spørre seg om det ikke går et ganske markant skille

mellom by og land i synet på hvordan storsamfunnet skal forholde seg til en pluralistisk virkelighet. For en rekke samfunn i distriktene, er ikke pluralisme et begrep som har relevans.

Fritaksordning og protester

Et sentralt fokus for debatten om KRL, var fritaksordningen. Da Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet la fram Stortingsmelding nr. 14, hvor det nye faget KRL ble meislet ut, ba Stortinget regjeringen om å komme tilbake med en bedre redegjøring for fritaksordningen. Departementet ba derfor lagdommer Erik Møse om å levere en utredning om dette. Møses utredning ble framlagt for Stortinget i Odelstingproposisjon nr. 38 (1996-97). Møses oppgave besto i å se på de folkerettslige forpliktelser Norge er bundet av når det gjelder religionsundervisning i skolen, og hvordan disse forpliktelsene får konsekvenser for KRL-faget og muligheter for fritak fra faget. Det sentrale spørsmålet for Møses arbeid, dreide seg om i hvilken utstrekning elever med minoritetsbakgrunn burde ha rett til fritak fra undervisningen i det nye faget.

I sin utredning begynte Møse med å se på de teoretiske sider ved det nye faget, nemlig hvordan det omtales i ny lovgivning, hvordan det framstår i utredninger, og utformingen av ny fagplan. Ut fra disse kildene konkluderer Møse med at faget er ment å være et kunnskapsfag, at det er uten forkynnelse, og at det skal praktiseres nøytralt og objektivt. Det er derfor ikke i utgangspunktet i strid med menneskerettighetskonvensjonene.¹⁶

Men et nytt fag er ikke bare teori, det må også virke i praksis i skolene for den enkelte lærer og den enkelte elev og elevens foreldre. "Praktiseringen av det nye faget blir avgjørende."¹⁷ Og usikkerheten rundt praktiseringen er store, så store at Møse mente det var umulig å si at det nye faget, uten generell fritaksrett, ville være i strid med menneskerettighetene. Og denne usikkerhetene bør, i følge Møse, mane til forsiktighet fra statens side. "Slik situasjonen nå fremstår, finner jeg at det tryggeste er en generell fritaksrett. ... Men jeg kan ikke si at begrenset fritak vil være i strid med konvensjonene."¹⁸

Problemet for staten er bare at selve intensjonen var et inkluderende fag hvor flest mulig elever skulle delta. Dermed kunne Møses forslag om generelt fritak ikke godtas. Den tidligere fritaksbestemmelsen i grunnskoleloven av 1969 åpnet for fullt fritak fra kristendomsundervisning. I den nye loven om grunnskolen som ble vedtatt i 1997 ble det satt en stopper for denne helt generelle fritaksordningen, som ble erstattet med en begrenset ordning, der elever kunne få fritak for de deler av undervisningen som med rimelighet opplevdes som utøving av en annen religion eller livssyn. Den nye lovens § 13 lød: "Elevane skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå å seie truvedkjenningar eller bønner, lære utanåt religiøse tekatar, delta i salmesong eller i andre religiøse aktivitetar, delta i dramatisering eller liknande og å vera til stades i ritual eller gudstenester i ulike trussamfunn."¹⁹

Møse fastlo at det nye faget i teorien ikke var i strid med menneskerettighetene, blant annet fordi den kristne formålsparagrafen selv ikke var det. Her var det imidlertid ikke enighet blant minoritetene. Begrensningen av fritak ble kjernen i rettsaker hvor Human-Etisk Forbund og Islamsk Råd saksøkte staten med krav om full fritaksrett. I rettsakene som fulgte argumenterte både Human-Etisk Forbund og Islamsk Råd med at faget i seg selv brøt religionsfriheten og menneskerettighetene nettopp fordi det bygget på den kristne formålsparagrafen.

Fra KRL til RLE

Skolens formålsparagraf var et sentralt punkt i striden om KRL-faget. Siden den gang er det imidlertid kommet ny formålsparagraf. I 2006 nedsatte regjeringen Bostad-utvalget, som levert sin utredning om formålet for skole og barnehage, og utvalget leverte sine forslag i 2007.²⁰ Bostad-utvalgets arbeid førte til ny formålsparagraf for skolen, men paragrafen som ble vedtatt av Stortinget, skilte seg i vesentlig grad fra den utvalget hadde foreslått. Der hvor Bostad-utvalget i hovedsak pekte på de verdiene som skolen skulle formidle, og identifiserte disse med en rekke tradisjoner, blant annet kristen og humanistisk tradisjon, avgjorde Stortinget at formålsparagrafen skulle ta utgangspunkt i kristen og humanistisk tradisjon. Noen har

ment at dette ikke er en fullgod formålsparagraf, nettopp fordi den i for stor grad vektlegger den kristne arv. Dette er blant annet en innvending reist av mange medlemmer av Stålsett-utvalget.²¹

Den grunnleggende motsetningen mellom enhet og mangfold ser ut til å være innebygget i den nye formålsparagraf for grunnskolen og videregående opplæring, som ble vedtatt i 2008. Gjeldende formålsparagraf sier blant annet:

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

“Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.”

“Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.”

Et formål med skolen er altså å gi elevene kunnskap og forståelse både for Norges kulturarv og for mangfold. Dette er selvsagt viktige og legitime mål for opplæringen generelt, og som generell formålsparagraf er det sannsynligvis nødvendig å vektlegge begge dimensjonene. Det er når man forsøker å presse begge dimensjonene inn i religionsfaget, at det oppstår problemer.

I 2008 ble faget religion, livssyn og etikk (RLE) innført til erstatning for KRL. Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) avgjorde i 2007 at KRL-faget, slik det var etter ordningen fra 1997, ikke tok nok hensyn til foreldrenes religiøse og filosofiske overbevisning. EMD mente at det var kvalitative forskjeller mellom undervisningen i kristendom og de andre delene av faget. Kristendoms-elementet i KRL-faget var derfor i strid med menneskerettighetene. Blant annet på bakgrunn av denne dommen endret man KRL til RLE, men heller ikke det nye faget har tilfredstilt livssynsminoriteter som var kritiske til KRL.

Opplæringsloven har en egen paragraf om RLE-faget (§ 2-4. *Undervisninga i faget religion, livssyn og etikk*), hvor det heter:

“Religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.

Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne.

Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.

Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.”

Nytt religionsfag med Høyre/Frp-regjering

Religionsfaget ble igjen aktualisert i forbindelse med dannelsen av ny regjering høsten 2013. I regjeringsavtalen inngått mellom på den ene siden de to regjeringspartiene Høyre og FrP og på den andre siden de to støttepartiene Venstre og KrF, heter det at man skal ha et nytt religionsfag (KRLE - Kristendom, religion, livssyn og etikk) hvor kristendom skal utgjøre minst 55 prosent av faget. Denne avtalen er en fortsettelse av den problematiske historien som religionsundervisningen har hatt i norsk skole i lang tid, og den kommer etter all sannsynlighet til å resultere i nye og dype problemer. Religions- og livssynsminoriteter vil sannsynligvis

protestere mot det nye faget, og kreve full fritaksrett. Det er heller ikke usannsynlig at det nye faget vil bryte med menneskerettighetene. Da kristendommen utgjorde minst halvparten av RLE-faget, ble dette klaget inn for Den europeiske menneskerettighetsdomstol i Strasbourg og for FNs menneskerettighetskomite. Staten tapte saken begge steder.²²

Problemene kan altså oppsummeres på følgende måte. På den ene siden ønsker mange at religionsfaget i skolen skal skape trygg identitet, nasjonal integrasjon og samhold for en oppvoksende generasjon. Det er rimelig å se forslaget om 55 prosent kristendom som uttrykk for et ønske om å skape en felles forståelse av norsk kultur og religion blant elever for å oppnå slike mål. Dette er et ønske som har stått sterkt i Krf og i deler av flere andre politiske partier. På den andre siden er det mange som ønsker at religionsfaget først og fremst bør gi mest mulig forståelse for religiøs og kulturelt mangfold, og som opplever at et fag som vektlegger majoritetens antatte behov for identitetsdannelse forankret i kristen kulturarv, bryter med grunnleggende prinsipper om likebehandling og respekt for minoritetenes tro og verdier.

For den norske staten blir altså skolen et middel ikke bare til læring, men til identitetsdannelse der en kristen kulturarv er kjernen. Konfliktene om identitetsaspektet ved religionsfaget er betegnende for religionens rolle i vår tid. Kulturell og religiøs identitet ser ut til å være et tema med økende betydning for individer, for samfunn og for stater i globaliseringens tidsalder. Det er mange årsaker til dette, og utviklingen er beskrevet av en rekke samfunnsforskere de siste årene.²³ Religion blir i denne sammenheng først og fremst en trygg plattform å bygge en individuell eller nasjonal identitet på. Denne vektleggingen av identitet vil ganske sikkert videreføres i kommende debatter om et nytt KRLE-fag.

Religionsbegrep og konkurranse om tidsbruk

Hvis man skal komme til kjernen av problemene rundt religionsfaget i norsk skole, må man imidlertid undersøke om det er grunnleggende konflikter bygget inn i religionsbegrepet som ligger til grunn for mye av det som skrives og sies om faget. Regjeringsavtalen som stipulerer 55 prosent tidsbruk på kristendom, reflekterer en bestemt måte å se religion på. Den innebærer et religionsbegrep som er utbredt i de fleste offentlige dokumenter om religion i skolen. Hvis man f.eks. ser på læreplanen for RLE-faget, slik det er formulert av Utdanningsdirektoratet, ser man at det for alle nivåene i grunnskolen deles opp i en rekke forskjellige religioner, nemlig kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme. I tillegg har man livssyn, som i hovedsak vektlegger ikke-religiøs livssynshumanisme. Det er Human-Etisk Forbund (HEF) det i hovedsak siktes til når man i læreplanen snakker om livssynshumanisme, selv om man peker på at elever også skal lære om humanisme internasjonalt. Faktum er at livssyn som et eget filosofisk ståsted på linje med religioner, er en norsk tradisjon, som har få paralleller i andre land.

Et problem med religionsbegrepet som ligger til grunn for regjeringsavtalen og andre offentlige dokumenter om religion, er at de bygger på en forståelse av religion som er konfliktskapende nesten med nødvendighet. Wilfred Cantwell Smith, en av de høyest respekterte religionshistorikere etter den andre verdenskrig, sa i sin mest kjente bok: "The term 'religion' is confusing, unnecessary, and distorting."²⁴ Han mente vi burde kvitte oss med ordet "religion", fordi det skaper et fordreid bilde av den virkeligheten mennesker faktisk lever i. Til tross for at mange forskere følger Cantwell Smith i dette, er det lite sannsynlig at det vil være praktisk mulig å følge hans råd. Det Cantwell Smith viste (og som mange andre har vist) er at selve ideen om at verden kan inndeles i et antall religioner, som alle har et visst antall tilhengere, tilslører mer enn det belyser. Cantwell Smith viser til at man i kristen middelalder ikke hadde noe begrep om kristendom som en avgrenset religion blant andre religioner i verden. Man snakket om kristen tro og kristen lydighet osv., men ordet "kristen" var alltid brukt som et adjektiv, og aldri for å peke på en bestemt verdensreligion.

Det er først etter renessansen og reformasjonen at europeiske forfattere begynner å omtale religioner som ting avgrenset i historien og i samtiden, og det er først mye senere, sannsynligvis langt ut på 1800-tallet, at folk flest begynner å se verden på denne måten. Tanken om at det finnes verdensreligioner ble oppfunnet

mot slutten av 1800-tallet av europeiske forskere. Det er godt dokumentert hvordan kristendom, jødedom, buddhisme og hinduisme er størrelser som i stor grad ble skapt av religionshistorikere og språkforskere i moderne tid.²⁵

Det er selvsagt praktisk umulig å kjøre denne historien i revers, og det er heller ikke et poeng å gjøre det. Men det er likevel grunn til å peke på at denne måten å se verden på, skaper et bilde av avgrensede og monolittiske religioner som kan stilles opp ved siden av hverandre, og veies og måles når man skal prioritere hva man skal undervise om i skolen. Det skaper også en helt unødvendig oppfatning av at religioner konkurrerer med hverandre om vår oppmerksomhet og vår tidsbruk, som om verdens religionshistorie var et langdistanseløp hvor nordmenn heier på kristendommen, hvis man ikke er muslim, buddhist eller human-etiker.

Igen kan man vise til Cantwell Smiths forskning og peke på at det moderne religionsbegrepet oppsto ganske nylig, og at det har inneholdt et grunnleggende element av konkurranse i hvert fall siden 1600-tallet.²⁶ Religioner, slik de oppfattes i moderne tid, sees i bunn og grunn som enheter som konkurrerer om tilhengere og ressurser. Det er denne virkelighetsoppfatningen som skaper behov hos blant annet politikere for å sørge for at deres egen religion tilkjennes mest tid i skolen. Det er ikke gitt at en formidling av en slik religionsforståelse til barn er den mest konstruktive. Det er heller ikke gitt at lærebøker som brukes i norsk skole nødvendigvis har den beste måten å framstille religion, verdenssyn og verdier på når de opererer med dette religionsbegrepet uten å forklare elevene at denne måten å se verden på er ganske spesiell i et globalt og historisk perspektiv.

Fra det perspektivet som trekkes opp her, virker det meningsløst å skulle bruke en viss prosentandel av et fag på en bestemt religion. Man kan spørre hvilken del av kristendommen som skal framheves. Skal man gi et representativt antall timer til katolsk kristendom? Eller skal man bruke mesteparten av tiden på pinsevenner og andre karismatiske bevegelser, som dominerer global kristendom? Til dette vil nok Krf svare nei fordi poenget sikkert er å bruke 55 prosent av religionsfaget til å presentere kristendommen i Norge og dens bidrag til å skape norsk identitet. Det er kristendommen som identitetsskapende faktor for nordmenn flest som ligger bak kravet om nytt KRLE-fag, slik det tidligere lå bak tenkningen om KRL-faget. Spørsmålet er imidlertid om hele denne tilnærmingen bygger på et religionsbegrep, og støtter opp under en virkelighetsforståelse, hvor konkurranse og konflikt mellom religioner er naturlig.

Konklusjon

Notatet startet med å etterlyse mer prinsipielle begrunnelser for å undervise om religion i skolen. Hvis man legger til grunn at vi fortsatt skal ha et religionsfag, må man starte med å innse at faget er overbelastet, og at det har innebygget en uløselig konflikt mellom behovet for å formidle på den ene siden identitet, likhet og tradisjon, og på den andre siden mangfold og ulikhet. Et nytt KRLE-fag vil sannsynligvis ikke make å forene begge disse ulike og delvis motstridende målsetningene, spesielt ikke når man begynner med å slå fast at kristendommen skal ha 55 prosent av tiden i faget. Dette kommer til å skape reaksjoner fra religions- og livssynsminoriteter, man risikerer nye krav om fullt fritak, og nye år med bitter strid om et fag som splitter mer enn det samler.

En løsning kunne være å avlaste religionsfaget ved å ta ut hele det historisk, norske, identitetsbyggende elementet og legge dette til andre fag, som historie eller samfunnsfag. Det er grunn til å minne om at selve begrunnelsen for identitetsselementet i KRL-faget formulert av Pettersen-utvalget var en meget sterk kritikk av grunnelementer i samfunnet vi lever i, som markedsøkonomi, liberal forbrukskultur, og frie medier. Det er ingen grunn til å videreføre tanker om at kristen kulturarv skal brukes som motvekt mot slike allment godtatte og demokratisk forankrede sider ved samfunnet. Det er derfor vanskelig å se at kravet om identitetsskapende undervisning i religion, slik dette ble bygget inn i KRL-faget, kan gis mye legitimitet, og det er grunn til å tro at god undervisning om linjer i norsk kultur og historie bedre kan ivaretas i f.eks. historieundervisningen. Dette flytter kanskje debatten over til en relativ vektlegging av norsk historie og kultur mot verdenshistorie, men denne debatten vil nok bli langt mindre betent innenfor et fag som gjerne oppfattes som mer nøytralt, og som ikke i like stor grad forventes å bidra med identitetsbygging.

Hvis man skal beholde et religionsfag i skolen, ville det være bedre om læreplanen for religionsfaget, uansett hva det skal hete i framtiden, formuleres med langt mindre fokus på å lære om enkeltreligioner og i stedet rettet fokus mot filosofiske og religiøse spørsmål på tvers av religionene. Det er å foretrekke at lærere i grunnskolen får en forståelse av at skjematisk gjennomgang av verdensreligioner er en tilnærming som mange religionsforskere mener er ikke er den mest hensiktsmessige. Videre bør det utvikles en ny generasjon læremidler, både for skolen og for opplæring av lærere, som ikke viderefører det blikket på religion som er diskutert og kritisert her.

Om Norge ikke helt skal gå over til det jeg kalte en "konfesjonell" modell for religionsundervisning, så bør en borgerlig regjering i hvert fall finne en måte å legge KRLE-faget dødt på, og heller gå inn for et religionsfag i norsk skole som overlater en stor del av kulturell og religiøs identitetsbygging til familier og religiøse organisasjoner.

FORFATTER: Notatet er skrevet av religionshistoriker i Civita Torkel Brekke. torkel@civita.no

Sluttnoter

- 1 Afdal, Geir (2007) "Legitimering av religion som fag i den flerkulturelle skolen" Bedre skole, Tidsskrift for lærere og skoleledere, nr 2. 2007, s. 62-67.
- 2 Skillet er hentet fra de sammenlignende studiene av religionsundervisning i Europa foretatt av Peter Schreiner, som kaller de to tilnærmingene "confessional approach" og "religious studies approach". Se Schreiner, Peter (2001) "Diferent approaches - common aims?" Dette er et foredrag som er gjengitt på <http://www.cogree.com/conferences/vienna/cogree/resources/readerentire.pdf>
- 3 Smart, Ninian (1968) *Secular Education and the Logic of Religion*. London: Faber & Faber.
- 4 Norges offentlige utredninger, NOU 1995: 9 Identitet og dialog. Kristendoms kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i august 1994. Avgitt 3. mai 1995, s. 9
- 5 Identitet og dialog, s. 7.
- 6 Identitet og dialog, s. 8.
- 7 En gjennomgang finnes i Gravem, Peder (2004) *KRL – et fag for alle?* Vallset: Oplandske bokforlag.
- 8 Identitet og dialog, pkt. 5.6.
- 9 Identitet og dialog, pkt. 5.6.
- 10 Krogseth, Otto (1996). "Pedagogikk for en postmoderne identitet" *Ung teologi* 4/1996: 35-43.
- 11 Identitet og dialog, s. 31.
- 12 Identitet og dialog, s. 31.
- 13 Anvik, Thorbjørn (1999). *Identitet eller dialog? En religionspedagogisk analyse av identitetstenkningen i NOU 1995: 9 og L97*. Hovedoppgave i kristendoms kunnskap ved Det teologiske menighetsfakultet.
- 14 Moe, Steinar (1996). *Felles verdifag eller utvidet kristendomsfag i norsk grunnskole?* Trekk fra høringsuttalelsene til NOU 1995:9 Identitet og dialog Notat 6/96, Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2000 (nett-utgave) Trykt utg. opprinnelig utgitt (1996)http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/1996-06/#P32_10250
- 15 ibid.
- 16 Møse, Erik (1997). "Fritak for undervisning i faget kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering. Forholdet til Norges folkerettslige forpliktelser" Vedlegg 1, Odelstingsproposisjon 38 (1996-97). Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. S. 35.
- 17 Ibid.
- 18 ibid., s. 45.
- 19 Ot prp nr 38 1996-97: 10
- 20 Formål for framtida, NOU 2007: 6
- 21 Se diskusjonen i *Det livssyns åpne samfunn*. NOU 2013: 1, 11.2
- 22 "Mener nytt KRLE-fag kan bryte med menneskerettighetene" Halvor Ribegutut og Gerd Margrete Tjeldflåt, Aftenposten 1. okt. 2013.
- 23 En sentral globaliseringsforsker på dette feltet er Roland Robertson, som beskrev slike trender allerede på 1980-tallet. Se f.eks. Robertson, Roland og Chirico, JoAnn (1985). "Humanity, Globalization, and Worldwide Religious Resurgence: A Theoretical Exploration" *Sociological Analysis* 1985, 46: 3: 219-242.
- 24 Wilfred Cantwell Smith (1962) *The Meaning and End of Religion*. NY: Macmillan, s. 50
- 25 Masuzawa, Tomoko (2005) *The Invention of World Religions*. Chicago: Chicago University Press.
- 26 Cantwell Smith, s. 41-43.