

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	4
1.1 Introduksjon til tema	4
Stridstemaer: substans og prosess	5
1.2 Oppgavens oppbygging og problemstillinger	7
1.3 Læreplaner og teoretiske innfallsvinkler til en læreplananalyse	8
2. TEORETISKE INNFALLSVINKLER TIL ANALYSE AV UTDANNING OG POLITIKK	11
2.1 Kritisk læreplananalyse	11
2.2 Analyse av utforming av utdanningspolitikk	12
Hvordan forklare endringer?	13
2.3 Diskursbegrepet	14
2.4 To perspektiver på politikk og demokratiske beslutninger	15
2.5 Strategi og deliberasjon i offentlige beslutningsprosesser	16
Ulike typer offentlige beslutningsprosesser.....	17
2.6 Politikk som og i diskurs	18
2.7 Om perspektivvalg	19
3. METODISKE TILNÆRMINGER	21
3.1 Innledning	21
3.2 Dokumentanalyse	21
3.3 Kvalitative intervjuer	22
Utvalg av og adgang til informanter.....	22
Eliteintervjuer.....	24
Forberedelse til og gjennomføring av intervjuene	25
Etiske vurderinger.....	26
3.4 Datas gyldighet og relevans	27
Perspektiver og diskurser	29
4. KRISTENDOM OG ENHETSSKOLE, "EN DYP STRØM I VÅR HISTORIE"	32
4.1 Innledning	32
4.2 Kirke, skole, stat	32
4.3 Allmueskole, folkeskole, kristendom og religionsfrihet	34
Fra kirkelig allmueskole til borgerlig folkeskole	35
Religionsfrihet og fritaksrett.....	36
4.4 Åndskamp om skolen	36
Sterke organisasjoner på banen	38
Ny folkeskolelov og ny debatt.....	39
Borgerlig regjering og privatskolelov	40
4.5 Den 9-årige enhetsskolen. Lov om grunnskolen av 1969	40
Kristendoms-kunnskap, ikke lenger kirkens dåpsopplæring	42
4.6 Kampen om livssynsfaget	43
Fagplaner i livssynskunnskap.....	44
4.7 Høyrebølge og Mønsterplanen av 1987	45
4.8 Ny generell læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring	46
4.9 Avslutning	48

5. IDENTITET OG DIALOG, MANGFOLD ELLER ENHET?	49
DISKURSER OG AKTØRER I KRL-PROSESSEN.....	
5.1 Innledning	49
5.2 Frihet eller fellesskap, mangfold eller enhet?	50
5.3 Dialogdiskursen.....	51
5.4 Identitetsdiskursen	53
5.5 Enhetsdiskursen	55
5.6 Oppsummering og oversikt.....	59
6. "ET UTVIDET KRISTENDOMSFAG" BLIR TIL	61
PETTERSEN-UTVALGETS OG LÆREPLANGRUPPENS ARBEIDE	
6.1 Innledning	61
6.2 "Vi lager en gruppe som kan se på dette her, og som kan komme opp med noe spennende"	61
6.3 Omorganisering av utdanningssektoren og læreplanarbeidet.....	64
Idealistisk reformstrategi.....	64
6.4 NOU 1995:9 "Identitet og dialog": et utvidet kristendomsfag	66
6.5 Pettersen-utvalgets arbeid – visjoner og diskusjoner	68
Forhandling og kompromisser- hvordan forene det uforenlige?	70
Tradisjoner, posisjoner og tidspress	73
6.6 Læreplangruppens sammensetning og arbeide	76
6.7 Første utkast til læreplan	79
6.8 Avslutning	81
Ny kontekst, gamle rutiner	82
7. "DETTE ER IKKE ET SKOLEFAG, MEN EN POLITISK KONSTRUKSJON"	84
POLITIKERNES BEHANDLING AV KRL-FAGET	
7.1 Innledning	84
7.2 Opptakten- Nei til et "religionsnøytralt fag"	84
7.3 Historisk nytt samarbeid.....	86
7.4 Enhetsdiskursen- ja takk, begge deler	89
7.5 En skjør koalisjon.....	90
7.6 Nytt læreplanutkast og ny debatt	93
Ingen prinsipiell avklaring	95
Endelig vedtak - "foreldreretten ofres på enhetsskolens alter"?.....	97
7.7 Avslutning- et godt politisk håndverk?.....	99
"Sånn er det å være politiker"	101
8. MAJORITET OG MINORITETER I KRL-PROSESSEN.....	103
8.1 Innledning	103
8.2 Ny situasjon og nye utfordringer.....	103
Det Mosaiske Trossamfund, Buddhistforbundet og Islamsk Råd Norge	104
8.3 "Et utvidet kristendomsfag", for og av majoriteten	105
Representanter for og representanter fra	106
8.4 Ramaskrik og mobilisering.....	107
Likeverdig dialog?.....	109
8.5 Kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap, skolens fag?	110
8.6 "Faglig" versus "religionspolitisk"	112
Kategoriseringens makt og avmakt.....	113
Profesjoner og organisasjoner.....	115

8.7 Personavhengig prosess.....	117
8.8 Den endelige læreplanen	118
8.9 Oppsummering	121
9. KRL, EN POLITISK KONSTRUKSJON.....	123
9.1 Innledning	123
9.2 "Nasjonens enhet i vårt nye flerkulturelle samfunn"	123
Pluralisme som problem	124
9.3 Majoritet og minoriteter, makt og avmakt.....	125
Idealistisk reformstrategi, "faglig" versus "religionspolitisk"	126
Ulikt ressursgrunnlag	127
9.4 Strategisk håndtering av verdikonflikt.....	128
9.5 Forskjellige, men likeverdige.....	128
Vedlegg	131
Litteratur	141

1. INNLEDNING

1.1 Introduksjon til tema

I forbindelse med grunnskolereformen Reform-97 ble det utarbeidet et nytt obligatorisk fag i den norske grunnskolen. Faget ble til slutt hetende ”Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering”(KRL), og skulle være et fellesfag med begrenset fritaksrett. Intensjonene bak faget var at elevene skulle få kjennskap til ulike religioner og livssyn, og utvikle toleranse, respekt og evne til dialog. Videre ble det vektlagt at elevene måtte få grundig kjennskap til den evangelisk-lutherske kristendommen og norsk kultur. Faget skulle bidra til å gi elevene felles identitet og referanserammer, samtidig som det skulle stimulere utviklingen av elevenes individuelle religiøse eller livssynsmessige identitet.

KRL-faget erstattet de tidligere fagene ”kristendomskunnskap” og ”livssynskunnskap”. Kristendomskunnskap var et obligatorisk fag, men barn der minst en av foreldrene ikke var medlem av statskirken kunne få fritak dersom foreldrene krevde det. Hvis ønskelig kunne da faget livssynskunnskap være et alternativ, dersom dette var et tilbud ved den aktuelle skole. Mønsterplanen av 1987 åpnet også opp for en tredje mulighet innen religion- og livssynsundervisning: opplæring i regi av eget trossamfunn. Dette var imidlertid et sjeldent benyttet tilbud.

Ved innføringen av KRL fikk altså grunnskolen *ett* fag i stedet for to når det gjaldt religions- og livssynsundervisningen. Forslaget om fellesfaget, som ble lansert i utredningen ”Identitet og dialog” (NOU 1995:9), skapte mange og sterkt sprikende reaksjoner. Mange var positive og mente at fagets intenderte funksjoner var et godt svar på vår tids behov. Andre var imidlertid svært skeptiske og lite begeistret. Kritikken kom fra flere hold, og kan grovt sett deles i to. På den ene siden fryktet noen, først og fremst religions- og livssynsminoritetene,¹ at faget skulle bli et fellesfag på majoritetens premisser, dominert av den evangelisk-lutherske kristendommen. De var redde for at andre religioner og livssyn ikke ville bli forklart ut fra sin selvforståelse og egenart. Det ble oppfattet som ytterst problematisk at faget ble koblet til den generelle kristne formålsparagrafen i grunnskolen, og at det kun ble gitt adgang til begrenset fritak fra faget. Fra et annet hold ble det imidlertid uttrykt bekymring for at kristendomsundervisningen skulle ”utvannes” og være såkalt objektiv og nøytral.

¹ Der jeg i oppgaven skriver om ”minoritetene”, er det de religiøse- og livssynsmessige minoritetene i Norge det er snakk om, hvis ikke annet er presisert.

Konservative kristne innvendte at et fellesfag ikke kunne ivareta kristen identitetsbygging på en god måte. På denne bakgrunn uttrykte enkelte et ønske om å bryte ut av den offentlige enhetsskolen og starte privatskoler som kunne gi deres barn en forkynnende kristendomsundervisning og en solid kristen oppdragelse.

Stridstemaer: substans og prosess

Det var altså sterk uenighet om fagets form, innhold og målsettinger. Debatten om KRL-fagets substansielle aspekter var intens, og gjenspeilte forskjellige verdisyn og ideologiske ståsteder i spørsmål om individuell frihet versus fellesskapshensyn og kulturell pluralisme versus kulturell enhet basert på tradisjon og/eller religion. Hva skulle de overordnede målene for faget være, og hvordan kunne disse best nås? Skulle faget ta utgangspunkt i grunnskolens kristne formålsparagraf eller baseres på verdier som er felles for ulike religioner og livssyn? Hvor stor del av faget skulle den evangelisk-lutherske tro utgjøre, og hvordan skulle den formidles? Hvor stor grad av differensiering var ønskelig eller nødvendig? Og hvor omfattende burde fritaksretten være?

Svarene på disse spørsmålene gikk langs to prinsipielle dimensjoner. Den første omhandlet spørsmål om foreldrerett og religionsfrihet versus den offentlige enhetsskolen og statens ønske om å utvikle felles kunnskaper og referanserammer. I henhold til foreldreprimatet er det i Norge foreldrene som har fortrinnsrett og hovedansvar for sine barns oppdragelse (Myhre 1994a). Denne foreldreretten er sentral i internasjonal rettstenkning og fastslått som en menneskerettighet i FN-erklæringen av 1948. Artikkel 26.3 lyder: "Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få". Foreldreretten fastslås også i Europakonvensjonen av 1952 hvor det heter at "Ingen skal nektes retten til utdanning. Når staten utøver funksjoner som den påtar seg på oppdragelsens og undervisningsområdet, skal den respektere foreldrenes rett til å sørge for slik oppdragelse og undervisning i samsvar med deres egen religiøse oppfatning og livsanskuelse".

Foreldreretten er imidlertid ikke absolutt. Ved forsømmelser og overgrep har staten plikt til å beskytte barna mot foreldrene. Samtidig representerer staten samfunnets og fellesskapets krav. Den må derfor sørge for at barna tilegner seg sentrale kunnskaper og ferdigheter. Hvor omfattende foreldreretten er og hvor langt staten kan og bør gå i sitt oppdragermandat, var et av de ideologiske stridsspørsmålene KRL-faget aktualiserte.

Det andre prinsipielle stridsspørsmålet dreide seg om hva som anses som viktigst for skolen i et verdipluralistisk samfunn: å bidra til utvikling av en sterk felles og/eller individuell identitet basert på tradisjonelle kulturelle verdier, eller så tidlig som mulig gi elevene kjennskap til ulike livssyn og levemåter, og derigjennom utvikle deres evne til dialog og respekt? Hvorvidt dette er motstridende målsettinger var omstridt. Uansett er det rimelig å si at spørsmålet skapte en spenning, noe som ble synliggjort i spørsmålet om kristendomsundervisningen skulle ha et klart antropologisk utgangspunkt og omhandle kristendommen som en viktig kulturtradisjon, eller om kristendommen som konfesjon og "kilde til levende tro" skulle betones.

I tillegg til KRL-sakens substansielle dimensjoner, var det også strid om *måten* faget ble utformet på. Vi kan snakke om en tredje prinsipiell dimensjon, som omhandlet ulike syn på hva som er demokratiske og legitime utrednings- og beslutningsprosedyrer. Prosessen hvor premissene for KRL ble lagt og utformingen av faget fant sted, var en ytterst politisert prosess. Faget ble først utredet av et regjeringsoppnevnt utvalg, det såkalte Pettersen-utvalget. Samtidig ble det utformet et forslag til læreplan av en læreplangruppe nedsatt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF).² Da Pettersen-utvalgets innstilling (NOU 1995:9) og første utkast til læreplan ble offentliggjort og sendt ut på høring, startet en voldsom offentlig debatt om faget som viste at KRL utvilsomt var det mest omstridte faget i grunnskolereformen. Faget var også spesielt i det henseende at Stortinget gikk direkte inn og tok stilling til fagets læreplan og dets fritaksbestemmelser. Faget ble vurdert i sammenheng med stortingsmeldingen om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige skolen (St.meld.nr. 29, 1994-95). I tillegg kom det en egen melding om fagets læreplan og fritaksbestemmelser (St.meld.nr.14, 1995-96). Også i Stortinget skapte saken intens debatt og aktualiserte en rekke viktige og prinsipielle spørsmål om læreplanutvikling, enhetsskolen, minoritetsrettigheter og demokrati.

Proessen som ledet fram til det nye faget var i seg selv et viktig tema i den offentlige debatten. Diskusjonen synliggjorde ulike syn på representasjon, flertallsvedtak og minoritetsrettigheter. Pettersen-utvalgets og læreplangruppens sammensetning ble kritisert, det samme ble Stortingets behandling av faget. Flere satte spørsmålstegn ved legitimiteten til behandlingen og utfallet av KRL-saken. Spesielt religions- og livssynsminoritetene var

skeptiske. På nyåret 1998 stevnet både Human-Etisk Forbund (HEF) og Islamsk Råd Norge (IRN) staten med krav om fullt fritak fra det nye faget. Minoritetene anså det norske Stortingets beslutning om at det kun er adgang til å få begrenset fritak fra KRL, for å være i strid med internasjonale konvensjoner om hvor langt en stat kan gå på bekostning av individers og minoriteters rettigheter.

1.2 Oppgavens oppbygging og problemstillinger

Denne oppgavens overordnede målsetting er å beskrive og analysere *opphavet til det nye fellesfaget og konstruksjonen av fagets læreplan*.³ Med utgangspunkt i Balls (1985) skjema for analyse av reformpolitikk og faglige endringer i skolen, tar jeg i oppgaven for meg tre analytiske nivåer: "conditions of change", "structures of change" og "relations of change". Det første nivået, "conditions of change", omhandler samfunnsmessige betingelser for endringer i utdanningen. Her tenker Ball på den *historiske og politiske konteksten* skolefaglige endringer skjer innen. Etter en redegjørelse for studiens teoretiske og metodiske innfallsvinkler (kapittel 2 og 3), setter jeg fokus på dette nivået i kapittel 4, hvor KRL-fagets historiske bakgrunn er tema.

I kapittel 5 kartlegger jeg de *ulike verdisynene og preferansene i KRL-prosessen*. På bakgrunn av en argumentasjonsanalyse knytter jeg videre aktive aktører i prosessen til tre diskurser, henholdsvis "dialogdiskursen", "identitetsdiskursen" og "enhetsdiskursen". I de neste kapitlene ser jeg så på *hvilke(n) diskurs(er) og aktører som fikk gjennomslag under utformingen av læreplanen*. Kapittel 6 og 7 omhandler først og fremst "structures of change", det vil si offentlige institusjoner, grupper og personer med formell myndighet og ansvar i forhold til skolefaglige forandringer. I kapittel 6 analyseres etableringen av og arbeidet i Pettersen-utvalget og læreplangruppen, mens politikernes håndtering av KRL-faget er tema i kapittel 7. I kapittel 8 settes så fokus på det tredje og siste analytiske nivået, "relations of change". Dette nivået omhandler personer, grupper og koalisjoner som ønsket å påvirke

² Se vedlegg 1 for forkortelser som benyttes i oppgaven.

³ Læreplanen var et av flere viktige elementer i utformingen av KRL-faget. I tillegg til denne planen ble det også utarbeidet en metodisk veiledning for lærere, et opplegg for etterutdanning, nye lærebøker, nye fritaksbestemmelser og endringer i grunnskoleloven (se Ot.prp.nr.40 (1995-96), Innst.O.nr.56 (1995-96), Ot.prp.nr.38 (1996-97) og Innst.O.nr.95 (1996-97)). Dette er utvilsomt viktige deler av det nye faget, og spesielt fritaksreglene var gjenstand for mye debatt. Av hensyn til oppgavens omfang velger jeg imidlertid å fokusere på selve læreplanen, og vil derfor begrense meg til å se på i hvilken grad diskusjonen om fritaksretten påvirket utformingen av denne. De andre elementene av KRL, samt den endelige debatten og vedtaket i fritaksspørsmålet som fant sted etter at læreplanen var vedtatt, vil ikke belyses.

utformingen av faget, men som hadde ulike preferanser, ressurser og påvirkningsmuligheter. Kapitlet fokuserer spesielt på religions- og livssynsminoritetenes engasjement og innflytelsesmuligheter i KRL-prosessen, og tar for seg majoritetens og minoritetenes ulike posisjoner. Analysen vil tydeliggjøre at KRL-prosessen ikke bare var en historie om hvordan et skolefag ble til. Det handlet også om *hvordan blant annet politikere og byråkrater i et tradisjonelt sett homogent samfunn forholdt seg til økende kulturell og livssynsmessig pluralisme*. Jeg ønsker derfor å belyse de *religiøse og livssynsmessige minoritetenes situasjon* i en nasjonalstat *uten* institusjonaliserte minoritetsrettigheter men *med* en statskirke, og derigjennom sette søkelys på nye utfordringer for enhetsskolen, utdanningspolitikken og norsk demokrati generelt. Hovedfunnene i analysen oppsummeres i kapittel 9.

1.3 Læreplaner og teoretiske innfallsvinkler til en læreplananalyse

Oppgaven er altså en sosiologisk læreplananalyse, med fokus på læreplanens debatt- og dokumentnivå (Ball 1985).⁴ Hva er så en læreplan? Læreplanbegrepet har ulikt betydningsinnhold i forskjellige land og skoleslag (Gundem 1986). I engelsktalende land brukes termen "curriculum" for læreplan. "Curriculum" har imidlertid en videre betydning enn "læreplan". "Curriculum" kan omfatte både det som faktisk skjer i skolehverdagen, samt skolens intenderte mål og funksjoner. I norsk sammenheng er en læreplan et politisk dokument som skal gi råd og retningslinjer for skolens virksomhet. Begrepet har således det samme meningsinnholdet som "the written curriculum" (Goodson 1995), læreplan i betydningen intensjonsplan. Læreplanen skal fungere som et styringsdokument og danner utgangspunkt for all lærerutdanning, lærebokproduksjon og lokalt læreplanarbeide (Telhaug 1997).⁵

⁴ En læreplananalyse kan også sette fokus på klasseromsnivået, og ta for seg lærebøker, lærere og/eller elever (Ball 1985). Mitt fokus på tilblivelsen av den formelle læreplanen, skyldes på ingen måte en underkjennelse av hva den faktiske skolehverdagen betyr for elevers læring. Kunnskaps- og verdimeslige konsekvenser av skolens praksis harmonerer ikke alltid med skolens offisielle grunnlag. Det som faktisk formidles i skolen kan ofte være på kollisjonskurs med læreplanens ideelle intensjoner, et fenomen som har blitt betegnet som "skjult læreplan". En bedre betegnelse er kanskje "faktisk verdi- og kunnskapsformidling" da denne formidlingen ofte verken er skjult eller planmessig (Imsen 1993).

⁵ Dette kommer tydelig frem i det nye læreplanverket for den tiårige grunnskolen: "Læreplanverket er eit forpliktande styringsdokument for opplæringa i grunnskulen" (KUF 1996, s.5). "Kommunanene og leiinga og personalet ved skulane har enkeltvis og samla ansvar for at opplæringa er i samsvar med læreplanverket" (KUF 1996, s.4).

Norge har et sentralisert utdanningssystem, hvor de statlige myndighetene utarbeider nasjonale læreplaner og i utstrakt grad samordner de ulike utdanningsinstitusjonene.⁶ I norsk sammenheng krever derfor en analyse med fokus på læreplanens debatt- og dokumentnivå også innsikt i politiske utrednings- og beslutningsprosedyrer. Den endelige planen avspeiler det de politiske myndigheter ser som verdifullt, nyttig og nødvendig for individer og samfunn, og reflekterer ulike menneske- og samfunnssyn og oppfatninger om skolens funksjoner. En læreplan er imidlertid ingen gitt størrelse:

”To begin any analysis of schooling by accepting without question a form and content of curriculum that was fought for and achieved at particular historical points on the basis of certain social and political priorities and to take that curriculum as a given is to forego a whole range of understandings and insights into features of the control and operation of the school and the classroom” (Goodson 1995, s.21).

Min analyse av KRL-prosessen vil derfor ha et kritisk og konstruksjonistisk perspektiv, inspirert av de britiske læreplanteoretikerne Ball og Goodson. Dette innebærer at læreplaner ses som konstruerte størrelser og som resultat av definisjons- og maktkamper mellom aktører med ulike verdisyn, interesser og ressurser.⁷ Utdanningspolitikken ses som svar på komplekse forhold, og som gjennomstyrt av økonomiske, politiske og ideologiske motsetninger. I dette henseende kan man se politikk som diskurs, som en konstruksjon av muligheter og begrensninger, ekskluderinger og inkluderinger.⁸

Studien er altså først og fremst konfliktorientert med fokus på definisjons- og maktkamper, strategi og pragmatisme. Analysen av den politiske prosessen vil imidlertid baseres på en typologi som søker å overkomme strategi-deliberasjon dikotomien i politisk teori (Rommetvedt 1995). Selv om det synes opplagt at definisjonskamper og strategiske elementer var viktige innslag under utformingen av KRL, ønsker jeg å ta høyde for andre aspekter som kommunikasjon og enkelte aktørers deliberative demokratiideal. Mitt utgangspunkt er at KRL-prosessen ikke bare var preget av taktikkeri. Det handlet også om ønsker om å forstå

⁶ I desentraliserte utdanningssystemer har lokale instanser større frihet og ansvar overfor blant annet pensum og timeplaner. Dette er ikke i like stor grad er fastlagt på nasjonalt, politisk nivå (se for eksempel Archer 1989).

⁷ Det finnes ingen tradisjon for slike sosiologiske læreplananalyser i Norge. Læreplanforskning har først og fremst vært knyttet til pedagogikkfaget, og hatt et didaktisk eller historisk perspektiv. I studien ”Læreplankonstruksjon- et møtepunkt for kunnskap og politikk”, belyste imidlertid Skarpenes (1997) ut i fra et sosiologisk perspektiv ulike kunnskapssyn, skoletradisjoner og maktforhold i Norge. Og i hovedfagsoppgaven ”Med identitet på timeplanen” analyserte Gullbekk (2000) sosiale og institusjonelle rammer for samhandling mellom lærere og elever i arbeidet med KRL-faget.

⁸ Diskursbegrepet vil defineres nærmere i neste kapittel.

hverandre og idealistiske visjoner om ”det gode samfunn”. Som en av mine informanter, forstanderen for Buddhistforbundet, uttrykte:

”Dette er ikke bare en svart historie hvor det var overgrep fra a til å. Det var også en del av historien, men den hadde også positive elementer som det er viktig å få frem” (Lothe, intervju).

Jeg ønsker altså å fange opp nyansene i prosessen i min analyse, og se nærmere på hvorfor minoritetene følte at de ble utsatt for overgrep fra staten, samtidig som enkelte politikere og forkjempere for faget syntes de hadde vært svært imøtekommende og strukket seg langt under utformingen av læreplanen. Jeg ønsker å belyse hvorfor det til tross for tilsynelatende velmenende intensjoner, ble så mye uro og konflikt i forbindelse med KRL-faget.

2. TEORETISKE INNFALLSVINKLER TIL ANALYSE AV UTDANNING OG POLITIKK

2.1 Kritisk læreplananalyse

Hvorfor bør læreplananalyser anlegge et kritisk perspektiv? Goodson argumenterer for at læreplaner og prinsipper for skolen hovedsakelig ikke utvikles på bakgrunn av hensyn til barns beste, spesielt ikke ressursfattige barn. Slike bestemmelser er først og fremst politiske handlinger, preget av maktstrid mellom ulike materielle og ideologiske interesser som tilsynelatende har lite å gjøre med skolen og elevene. Disse maktkampene angår imidlertid i høyeste grad skolen, elevene og de sosiale rollene og funksjonene disse har, fordi de former våre oppfatninger om oss selv og virkeligheten for øvrig. Derfor er det viktig å sette et kritisk søkelys på konstruksjonen av læreplaner og utdanningspolitikken mer generelt.

Hva innebærer det så å foreta en kritisk analyse? I introduksjonen til boka "The changing curriculum. Studies in social constructions" (Goodson 1997) skisseres noen viktige spørsmål i en kritisk orientert læreplananalyse (Kincheloe 1997). I en slik analyse er for det første spørsmålet om hva læreplanen *ekskluderer* minst like viktig som det å se på hva den faktisk inneholder. En kritisk læreplananalyse bør belyse hvordan ulike interesser og verdier internaliseres i form av såkalt nøytral og objektiv kunnskap. Analysen må derfor synliggjøre og reflektere over forhold som det vanligvis ikke settes spørsmålstegn ved. En læreplan må ses som en del av en større kulturell læringsprosess og kan ikke analyseres atskilt fra spørsmål om privilegier og eksklusjoner. Spørsmål angående symbolsk betydning, representasjon og ressurser blir således sentrale, og begreper som definisjonsmakt, diskurser og politikk er avgjørende.

Forbindelsen mellom læreplanen og større sosiale og kulturelle prosesser er altså viktig. En må undersøke betydningen av etniske, klassebaserte, kjønnsmessige og sosiale forhold generelt. I forbindelse med analysen av KRL vil jeg først og fremst sette fokus på religiøse og livssynsmessige forhold, da mange av stridsspørsmålene knyttet til faget kan relateres til dette feltet. Jeg vil se på forholdet mellom majoritet og minoriteter, og de ulike aktørenes innflytelsesmuligheter og rettigheter i dagens norske samfunn.

2.2 Analyse av utforming av utdanningspolitikk

Min innfallsvinkel vil være inspirert av Balls kritiske læreplananalyse i boka "Politics and Policy Making in Education" (Ball 1990).⁹ Ball utforsker tre dimensjoner av utdanningspolitikken, henholdsvis den økonomiske, den politiske og den ideologiske. De tre nivåene er relativt autonome i forhold til hverandre, og kan derfor studeres hver for seg. Balls analyse tar imidlertid sikte på å se på motsetningene og samspillet mellom nivåene. Det økonomiske nivået omhandler utdanningens forhold til kapitalen, hvor staten bevilger penger til utdanning med forventninger om at et økt utdanningsnivå vil føre til økt produksjon og profitt. En utforskning av det politiske nivået innebærer en analyse av den politiske styringen av utdanningen. Her står endringer i ulike gruppers innflytelse i politiske prosesser, hvis mål er å opprettholde eller forandre den sosiale og politiske orden, i fokus. For å analysere det ideologiske nivået må man betrakte hvordan utdanningspolitikken oppfattes og diskuteres, og undersøke hvorvidt utdanningen kan sies å formidle en dominerende kultur.

Den teoretiske tilnærmingen til hvert nivå varierer i henhold til de ulike nivåenes egenart. I forbindelse med det økonomiske nivået antar Ball en strukturell innfallsvinkel. Mange analyser av utdanning og politikk bærer imidlertid, i følge Ball, preg av å være abstrakte og generelle. De fanger dermed ikke opp "... the messy realities of influence, pressure, dogma, expediency, conflict, compromise, intrasigence, resistance, error, opposition and pragmatism in the political process" (Ball 1990, s.9). For å unngå en forenklet overflateanalyse analyseres derfor det politiske nivået ut fra et interaksjonistisk perspektiv, hvor politiske beslutninger forklares via hva personer og grupper faktisk gjør og sier på ulike innflytelsesarenaer. Balls analyse av nyere læreplanhistorie gis gjennom en systematisk undersøkelse av noen av de involverte refleksjoner og erindringer. Det ideologiske nivået omhandler i stor grad dannelsen av ulike diskurser og kan derfor betraktes ut fra diskursteori. Diskurser omhandler *hva* som kan sies og tenkes, samt *hvem* som kan uttale seg, *når*, *hvor* og med hvilken autoritet. De konstitueres dermed av eksklusjoner og inkluderinger, og setter subtile grenser for utdanningspolitikkenes muligheter da de skisserer mulige løsninger på diagnostiserte problemer. For å få en forståelse av de komplekse forholdene og stridene mellom de ulike utdanningsideologiene og virkelighetsforståelsene, velger derfor Ball å se på ulike grupper og deres respektive meningers *posisjoner*. På denne måten mener han å få lettere oversikt over

⁹ Ball analyserer her endringer i engelsk utdanningspolitikk fra 1970-årene til slutten av 1980-årene. Spesielt tar han for seg konstruksjonen og fortolkningen av "the 1988 Education Act", en stor reform i det engelske utdanningssystemet som var influert av tatcherismens samfunnsideal.

hvem som fikk gjennomslag for sine synspunkter i utdanningspolitikken, og til dels hvordan og hvorfor de vant frem.

Hvordan forklare endringer?

Det er først og fremst den politiske dimensjonen som er i forgrunnen av Balls analyse, men han tar også for seg ulike utdanningsdiskurser. Han understreker at denne prioriteringen ikke skyldes at økonomien ikke kan være av avgjørende betydning. Men konflikter innen utdanningspolitikken kan like godt dreie seg om ikke-økonomiske forhold som etnisitet, kjønn, religion og/eller profesjonsstatus. Dessuten er Ball av den oppfatning at rene strukturelle forklaringsmodeller i liten grad er egnet til å forklare *endringer*. De gir ikke noe svar på hvor endringer innen utdanningen faktisk kommer fra. For å svare på dette spørsmålet skisserer Ball tre muligheter:

1. Man kan som sagt fokusere på det økonomiske nivået og anlegge et strukturelt perspektiv. Bak et slikt utgangspunkt ligger en antakelse om at det er en forbindelse mellom utdanningen og økonomien, og at utdanningens funksjon er å regulere og tilpasse folk til samfunnets produksjonssystem. Innen denne forklaringsmodellen fokuseres det på strukturelle begrensninger og sosial reproduksjon. Dette fokuset medfører imidlertid en fare for at man får en "prosess uten subjekt", da personers valg og handlinger kommer helt i bakgrunnen. Økonomiske kriser og endrete produksjonsforhold er realiteter en ikke kan komme utenom, men i følge Ball kan man ikke uten videre se direkte effekter av disse fenomenene i utdanningen.
2. En annen mulighet er å konsentrere seg om det politiske nivået, og forklare endringer ved å vise til formelle politiske og administrative prosesser hvor ulike interessegrupper konkurrerer seg i mellom. I denne sammenhengen er ideologiske skifter og endrete innflytelsesstrukturer avgjørende.
3. Som en tredje forklaringsmulighet kan man se på diskursers rolle. Diskurser omhandler som sagt hva som kan sies, av hvem, når, hvor og med hvilken autoritet. I forbindelse med utdanningsreformer kan det være interessant å analysere hvordan ulike parter og staten utøver makt ved å produsere "sannheter" og "kunnskap" om samfunnsutviklingen og utdanningen. Dette fordrer en kartlegging av diskurser i feltet og striden om dominans diskursene i mellom.

I analysen av KRL-fagets opphav og konstruksjon, vil det diskursive og det politiske nivå være sentrale. Gjennom en diskursiv tilnærming søker jeg å få innsikt i striden mellom ulike virkelighetssyn, verdier og fagprofiler i tilblivelsesprosessen. På bakgrunn av en argumentasjonsanalyse knytter jeg så diskursene til aktive aktører i prosessen, og ser nærmere på de forskjellige aktørenes deltakelse og innflytelsesmuligheter i de ulike politiske og administrative prosessene hvor KRL-faget ble utformet.

2.3 Diskursbegrepet

Diskursbegrepet er altså vesentlig i analysen. Begrepet har sitt opphav i lingvistikken, og kan defineres som muntlig eller skrevet språk (Fairclough 1992). Innen samfunnsvitenskapene har imidlertid "diskurs" en bredere betydning. Diskurser refererer her til meningsrammeverk som konstituerer intersubjektive regler for sosialt liv og former subjekters og objekters identiteter (Howarth 1998).¹⁰ Ideen er at sosiale fenomener er strukturert på samme måte som språk, hvor et elements identitet avhenger av relasjonen til andre elementer i systemet. Alle objekter og subjekter kan bare gi mening innen en diskurs, hvor begreper og kategorier organiserer våre erfaringer. Begreper og ord kan imidlertid ha forskjellig betydning i ulike diskurser. Diskurser består således av påstander som ses som enten sanne eller uriktige, og manifesterer seg i spesielle måter å bruke språk og andre symbolske former.

Diskurser er politiske konstruksjoner og involverer alltid makt i sin dannelse. Et viktig ledd i dannelsen av en diskurs er skapelsen av antagonismer, og derigjennom eksklusjoner og inkluderinger. Sosiale antagonismer vil oppstå når sosiale aktører ikke er i stand til å opprettholde eller oppnå sin identitet. I slike situasjoner vil aktørene prøve og trekke grenser mot "de andre" som anses for å hindre dem i å definere sin egen identitet. Identiteter er dermed alltid relasjonelle, og gjennomgår konstant redefinering i forhold til den rådende situasjonen. Dette kan ses som en del av kampen mellom ulike diskurser som alle forsøker å fremme sin virkelighetsdefinisjon og være den dominerende i feltet. Diskursive analyser omhandler således "...why and how certain discourses emerged and flourished while others did not, or why certain forms of identity were constructed, and how they came to prevail over others in certain historical contexts" (Howarth 1998, s.282).

¹⁰ Denne forståelsen av diskurser trekker på Foucaults diskursbegrep, og må skjelnes fra den habermasianske betydningen av begrepet som idealisert, tvangsfri kommunikasjon.

I en kritisk læreplananalyse vil viktige spørsmål være: Hvilke(n) diskurs(er) dominerer læreplanen? Hvilke(n) diskurs(er) ble den dominerende? Og hvordan og hvorfor? I de kommende kapitlene vil jeg forsøke å besvare disse spørsmålene. I denne sammenhengen vil de ulike delprosessene i konstruksjonen av KRL være sentrale. Drøftelsen av hvilke typer politiske prosesser som fant sted i forbindelse med utformingen av KRL, vil som sagt bygge på Rommetvedts (1995) typologi over offentlige beslutningsprosesser. Før gjennomgangen av denne typologien, er det viktig med et lite innblikk i forskjellige syn på hva politikk er og/eller bør være.

2.4 To perspektiver på politikk og demokratiske beslutninger

Ulike oppfatninger av hva politikk og demokratiske beslutninger er og/eller bør være kan grovt deles inn i to hovedperspektiver: et strategisk versus et deliberalt perspektiv. Forenklet sett kan man si at et strategisk perspektiv innebærer at man tar utgangspunkt i aktørens egeninteresser. Politikk består av strategiske interessekamper mellom ulike deler av befolkningen, og disse avgjøres ved hjelp av flertallsbeslutninger hvor prinsippet om "én person, én stemme" legges til grunn. Strategisk handling og aggregering av på forhånd gitte preferanser er fremtredende innen dette perspektivet. Det politiske systemets funksjon vil være å "registrere, summere og finne mest mulig korrekte uttrykk for de private "preferansene" som forutsettes å komme til uttrykk gjennom velgernes stemmegivning" (Weigård 1995, s.70).

Et deliberalt perspektiv på politikk tar på sin side utgangspunkt i interessefellesskap og politikk som styringsproblem, og betoner betydningen av kommunikasjon og rådslagning. I henhold til dette perspektivet skal beslutninger tas etter åpne og oppriktige overveielser og drøftinger om hva som vil være "det felles beste". Menings- og preferansedannelse er overordnet aggregering av på forhånd gitte preferanser. Politiske beslutninger skal ikke være basert på sterke maktgruppers interesser, men på gode argumenter. Dette fordi det er "den forutgående dannelsen av meninger og oppfatninger og rettferdiggjørelsen av behov og interesser gjennom argumentative prosesser som genererer legitimitet" (Eriksen 1995, s.18). Konflikter kan derfor kun avgjøres ved hjelp av flertallsvedtak når det foreligger en gjensidig forståelse mellom de ulike partene som er involvert. Demokratiske beslutningers legitimitet kan ikke baseres på opptelling av preferanser.

2.5 Strategi og deliberasjon i offentlige beslutningsprosesser

Weigård (1995) er av den oppfatning at det strategiske perspektivet på politikk dominerer både det politiske liv og den teoretiske beskrivelsen av det. Men selv om dette perspektivet utvilsomt dekker mange aspekter ved den politiske virkeligheten, gir det ikke ”et dekkende *helhetsbilde* av de empiriske realiteter; langt mindre kan det stå som et normativt ideal for hva politikk *bør* være” (Weigård 1995, s.71). Rommetvedt (1995) tar ikke like eksplisitt et normativt standpunkt, men er av den oppfatning at politikken empiriske mangfold krever mer nyanserte teorier og kategorier enn det de rene deliberative og strategiske perspektivene gir. For bedre å kunne gripe noe av kompleksiteten innen politikken, har han utviklet en typologi for offentlige beslutninger som tar sikte på å overvinne det dikotomiske skillet mellom strategiske og deliberative oppfatninger av politikk. Blant annet ved hjelp av begrepet ”deliberative forhandlinger” ønsker han å nyansere forståelsen av sentrale politiske beslutninger, som ofte ikke lar seg direkte tilbakeføre til de rendyrkede kategoriene strategisk og kommunikativ handling.¹¹ Disse handlingstypene har ulike beveggrunner: strategisk handling er resultatorientert, mens kommunikativ handling på sin side er såkalt forståelsesorientert. Målet ved strategisk handling er å realisere sine egeninteresser. Aktørene kommer til forhandlingssituasjonen med klare og fastlagte preferanser, og kjemper så for i størst mulig grad å få gjennomslag for disse. Kommunikativ handling derimot baseres på deliberative prosesser hvor målet er at deltakerne gjennom åpne og ærlige vurderinger skal komme til en gjensidig forståelse og konsensus om hva som bør gjøres. Utvikling av felles preferanser og interessefellesskap er et viktig mål. Menings- og preferansedannelse er således en sentral del av selve beslutningsprosessen, noe som medfører at på forhånd gitte preferanser ikke er mulig.

Hva utgjør så en preferanse? Preferanser kan i følge Rommetvedt oppfattes som individuelle størrelser, da de er knyttet til det enkelte individ og ikke har noen eksistens uavhengig av dette. Individuelle preferanser påvirkes imidlertid i høy grad av sosiale normer og verdier, noe som gjør at de må oppfattes som noe mer enn individuelle egeninteresser. Sosiale normer og verdier er sentrale elementer i et individs preferanser. For å få en forståelse av ulike typer beslutningsprosesser, er det viktig å ha kjennskap til de ulike elementene i grunnlaget for aktørenes preferanser. Dette gjelder særlig beslutningsprosesser hvor flere aktører med mer eller mindre motstridende preferanser og mål er involverte. Rommetvedt har derfor utviklet en

oversikt over viktige elementer i grunnlaget for preferansedannelse. I tillegg til *normer og verdityper*, består preferanser av ulike *vurderingsgrunnlag* og har forskjellig *karakter* (se vedlegg 2).

Ulike typer offentlige beslutningsprosesser

En kartlegging av ulike typer preferanser, deres vurderingsgrunnlag og karakter er viktig for å få en forståelse av forskjellige beslutningsprosesser. Rommetvedts typologi over offentlige beslutningsprosesser tar utgangspunkt i åtte beslutnings*situasjoner*, som beskrives ved hjelp av ulike preferansekonstellasjoner (se vedlegg 3). Typologien er selvfølgelig en forenklet og idealtypisk fremstilling av virkeligheten. Likevel synes den teoretisk sett å gi en interessant variasjonsbredde, og empirisk sett dekke aktuelle beslutningssituasjoner og –typer innen politikken.

Flere faktorer danner grunnlaget for de forskjellige beslutningssituasjonene som skisseres: ”Er preferansene gitt på forhånd? Er de like eller forskjellige, forenlige eller uforenlige? Inngår aktørene i et fellesskap eller ikke? Er årsak-virkning-sammenhengene kjente eller ukjente?” (Rommetvedt 1995, s.115). For å kunne si noe om hvorvidt ulike preferanser er uforenlige eller ikke er det nødvendig med en avklaring av hvilke typer sosiale normer og verdier som aktørenes preferanser aktualiserer. Er ulike preferanser basert på absolutte verdier vil de være uforenelige. Det er ikke mulig å inngå kompromisser i spørsmål om rett og galt på samme måte som man kan gjøre ved graderbare verdier og delelige goder. En avklaring av om man står overfor en verdi- eller interessekonflikt, og hvor absolutt en verdikonflikt eventuelt er, er derfor viktig.¹² Typologien baseres videre på antakelser om at forskjellige beslutningssituasjoner skaper grunnlag for ulike beslutningsprosesser, og at i gitte beslutningssituasjoner vil enkelte typer beslutningsprosesser være mer relevante og passende enn andre. Grovt sett kan vi si at strategiske forhandlinger er fremtredende i interessekonflikter, mens verdikonflikter fordrer deliberasjon. De ulike typene av beslutninger har også forskjellige *karakteristikk*, de er strategiske og/eller kommunikative, politiske eller

¹¹ Strategisk og kommunikativ handling er de to sosiale handlingstypene i Habermas’ handlingstypologi. I tillegg til disse omfatter typologien en tredje handlingstype, instrumentell handling, som er ikke-sosial og målorientert (Fauske 1997).

¹² En verdikonflikt foreligger når aktører er uenige om vurderingen av et gode eller onde, og har ulike vurderinger av faktiske forhold (Aubert 1979). En interessekonflikt innebærer på sin side at flere aktører ønsker det samme godet, men tilgangen er ikke tilstrekkelig til at alle kan få oppfylt sine ønsker fullt ut. En verdikonflikt kan imidlertid skape grunnlag for en interessekonflikt, da de ulike partene vil kjempe om maktposisjoner hvor de kan forsvare og sikre sine ideer og verdier.

administrative. Beslutningsprosessene fører videre fram til bestemte typer *resultater* eller *beslutningsproblemer*. De vil som regel også ha ulike beslutningstakere og foregå på forskjellige beslutningsarenaer. Alle disse faktorene gjør igjen at det viktigste legitimitetsgrunnlaget for de ulike beslutningene vil være forskjellig.

Innledningsvis skrev jeg at enkelte, spesielt religions- og livssynsminoritetene, satte spørsmålstegn ved legitimiteten til behandlingen og utfallet av KRL-saken. I de kommende kapitlene ønsker jeg å se nærmere på hvorfor dette var tilfellet. Her vil analysen av hvilke typer beslutningsprosesser som gjorde seg gjeldende under utformingen av KRL være sentral. Jeg vil se på hvordan aktørene tenkte og handlet, og drøfte hvorvidt prosessens karakter var relevant og fruktbar i den gitte situasjonen. KRL-debatten aktiverte svært forskjellige menneske- og samfunnssyn. Aktørene hadde i flere spørsmål ulike oppfatninger av hva som er rett og galt, mulig og umulig. Striden om KRL-faget var dermed først og fremst en verdikonflikt. Hvilken betydning fikk dette for politikernes valg av utrednings- og beslutningsprosesser? I hvilken grad var deres tilnærming til KRL-prosessen deliberativ? Og hvordan ble deres håndtering av spørsmålene KRL reiste oppfattet av andre aktører i prosessen?

2.6 Politikk som og i diskurs

Ved hjelp av Rommetvedts typologi ønsker jeg å fange opp noe av KRL-sakens kompleksitet og nyanser. Også Balls perspektiv på politikk synes å ta høyde for flertydigheten i dagens politiske virkelighet. I følge Ball (1990) kan ikke politikk skilles fra interesser, konflikt og herredømme. Samtidig er diskontinuitet og kompromisser viktige aspekter. I et moderne og pluralistisk samfunn er politiske beslutninger komplekse. Utdanningspolitikken kan derfor best forstås som et svar på komplekse og heterogene forhold, og ikke utelukkende som en respons av dominerende interesser. Utdanningspolitikken er gjennomsyret av økonomiske, politiske og ideologiske motsetninger, og fremstår som et felt hvor det foregår utstrakte definisjonskamper. Balls forståelse av politikk er på denne måten nært knyttet opp til hans diskursbegrep. Han ser politikk *som* og *i* diskurs, en konstruksjon av muligheter og begrensninger knyttet til kunnskap og praksis: "...state policy' establishes the location and timing of the contest, its subject matter and "the rules of the game". This, I think, highlights the importance of policy *as* and *in* discourse" (Ball 1994, s.20).

Diskurser gir en spesiell måte å forstå politikk på. Politikk forstås som uttalelser om hvordan ting kunne eller burde være, som utledes av oppfatninger om hvordan verden faktisk er. Det skisseres opp ideelle løsninger på diagnostiserte problemer. Politikk legitimerer dermed ulike praksiser og privilegerer visse synspunkter og interesser. Uttalelser og tekster i forskjellige kontekster legitimerer en oppfattelse av hvilke problemer samfunnet og skolen står overfor, og hvilke løsninger som er de beste svarene på disse problemene. Slik dannes subtile grenser for utdanningspolitikken. Den dominerende diskurs' definering av virkeligheten forsterker noen grupper og personers autoritet og anledning til å uttale seg om utdanningen, mens andre grupper marginaliseres. Denne marginaliseringen kan imidlertid igjen danne utgangspunkt for motstand og opposisjon:

"...in practice in complex modern societies we are enmeshed in a variety of discordant, incoherent and contradictory discourses, and 'subjugated knowledges' cannot be totally excluded from arenas of policy implementation (...). 'We must make allowance for the complex and unstable process whereby discourse can be both an instrument and an effect of power, but also a hindrance, a stumbling block, a point of resistance and a starting point for an opposing strategy' (Ball 1994, s.23-24).

2.7 Om perspektivvalg

Denne diskursive forståelsen av politikk, som i utstrakt grad vil ligge til grunn for analysen i senere kapitler, synes å ligge nærmere et strategisk perspektiv på politikk enn et deliberant. Det handler om definisjonsmakt, inkluderinger og ekskluderinger, og ikke tvangsfri kommunikasjon og deliberasjon. Innen kritisk sosiologi blir kriteriene om tvangsfri kommunikasjon og lik deltakelse ofte avvist som naive og tilslørende. I tillegg til at det er problematisk å overføre abstrakte, filosofiske kategorier til empiriske studier, kan disse kategoriene tilsløre makt og symbolbruk som kritisk sosiologi har til hensikt å sette søkelys på og "avsløre" (Hjellbrekke & Osland 2000). Kritisk sosiologi bør ha kampene om retten til å fremstille sine klassifikasjoner og persepsjonskategorier som legitime som et viktig forskningsanliggende. Tvangsfri kommunikasjon er en illusjon, da også språk utgjør et system av maktrelasjoner. Språklige kategorier kan derfor ikke analyseres som historieløse og interessenøytrale størrelser. Og ulike aktører vil aldri kunne delta på lik linje. De vil ha ulik grad av ressurser i form av forskjellig sosial, kulturell og økonomisk kapital (Bourdieu 1991).

Hvorfor velger jeg da å trekke inn deliberasjon i analysen av KRL-prosessen? Svaret er at etter mine samtaler med sytten involverte personer, satt jeg ikke bare igjen med et bilde av

taktikkeri og konspirasjon. Flere fortellinger handlet også om et ønske om å forstå hverandre, om vilje til dialog og idealistiske visjoner om "det gode samfunn". Så selv om et rent deliberativt perspektiv synes naivt og de teoretiske termene kan være vanskelige å overføre til analyser av den faktiske politiske prosessen, er deliberasjon utvilsomt et viktig ideal for mange i dagens norske demokrati. Dette vil ikke en ren strategisk tilnærming kunne belyse. Perspektivvalget skyldes således at jeg deler synet om at et rent strategisk perspektiv ikke vil gi et dekkende helhetsbilde av de empiriske forholdene. Videre deler jeg Weigårds oppfatning om at selv om det strategiske perspektivet dominerer den politiske hverdagen, kan det ikke stå som et normativt ideal for hva politikk bør være. Perspektivvalget er derfor også en konsekvens av min overbevisning om at prinsipielle spørsmål og verdikonflikter krever andre tilnærminger og løsninger enn interessekonflikter.

3. METODISKE TILNÆRMINGER

3.1 Innledning

Før en velger metode, og stiller spørsmålet *hvordan*, må en alltid klarlegge en undersøkelses *hva* og *hvorfor* (Kvale 1997). En må tematisere og formulere formålet med undersøkelsen.

Denne oppgaven startet med en interesse og nysgjerrighet angående KRL-faget vekket av den offentlige debatten. Mine forhåndskunnskaper og antakelser om KRL-prosessen var således formet av mediadekningen. Oppgavens overordnede problemstilling, å analysere opphavet til og konstruksjonen av det nye faget, ble videre formulert på bakgrunn av britisk læreplanteori. Etter å ha fått en viss ide om oppgavens *hva* og *hvorfor*, tenkte jeg så systematisk over *hvordan* jeg best mulig kunne få kunnskap og innsikt i mine problemstillinger.

3.2 Dokumentanalyse

Et åpenbart svar og utgangspunkt var dokumentstudier. May (1993) beskriver fordelene med dokumentstudier slik:

”Documents inform the practical and political decisions which people make on a daily and longer-term basis and may even construct a particular reading of past social and political events. They can tell us about the aspirations and intentions of the period to which they refer and describe places and social relationships at a time when we may not have been born, or were simply not present” (May 1993, s.133).

Som sagt fikk jeg først kjennskap til KRL-faget gjennom media. Avisartikler og innlegg var derfor de første typer dokumenter jeg innhentet informasjon fra. Etter hvert tok jeg også for meg tidsskrifter, tidligere hovedfagsoppgaver om skolens religions- og livssynsundervisning, litteratur om høringsuttalelsene om KRL-faget og Pettersen-utvalgets innstilling (NOU 1995:9). Etter råd fra min veileder kontaktet jeg så KUF og ba om å få tilgang til deres arkiv. Dette viste seg imidlertid å være vanskelig. Telefoner og brev, fra både min veileder og meg selv, samt to personlige oppmøter, resulterte ikke i annet enn en oversikt over hvem som hadde sittet i læreplangruppen. Beskjeden var at ”alle dokumenter som har vært ledd i en politisk prosess er ikke arkivmateriale”.

En rekke dokumenter som jeg var interessert i (som for eksempel skriv for og av statsråden, departementansatte, Pettersen-utvalget og læreplangruppen), var altså hemmeligstempelt og unndratt offentligheten. Jeg måtte derfor nøye meg med offentlige dokumenter som Stortingsmeldinger-, innstillinger og forhandlinger, første utkast til læreplan (KUF 1995), høringsuttalelser og Læreplanverket for den tiårige grunnskolen (KUF 1996). Disse dokumentene er alle viktige kilder i denne oppgaven. De gir innsikt i hvilke aktører som var aktive under KRL-prosessen og/eller hvilke verdier og preferanser som preget KRL-faget.

Dokumentene ga meg imidlertid ikke tilfredsstillende nok svar. Jeg ønsket bedre og mer detaljert innsikt i *hvordan* læreplanen ble til, *hvem* som var sentrale i utformingen og *hvorfor* de var det. Jeg ønsket også mer informasjon om de ulike aktørenes meninger og verdier, samt hva de konkret hadde sagt og gjort i forbindelse med utformingen av faget og læreplanen. Jeg begynte derfor å planlegge kvalitative intervjuer.

3.3 Kvalitative intervjuer

Ut i fra mitt ønske om bedre innsikt i ulike aktørers preferanser og handlinger i KRL-prosessen, pekte kvalitative intervjuer seg ut som en god metode. Det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap, hvor målet er ”å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden” (Kvale 1997, s.17). Kvalitative intervjuer var derfor et naturlig valg da jeg søkte en dypere og mer helhetlig forståelse av KRL-prosessen. Et avgjørende spørsmål var imidlertid *hvem* jeg skulle intervjuer.

Utvalg av og adgang til informanter

Utvalg av informanter kan ha stor betydning for hva en finner og kommer frem til i en undersøkelse. Personlig hadde jeg tre utvalgskriterier. Det første kriteriet var *relevans*. Jeg ønsket informanter som pekte seg ut som sentrale i prosessen (for eksempel daværende utdanningsminister Hernes og lederne av henholdsvis Pettersen-utvalget og læreplangruppen). Videre ønsket jeg informanter *fra ulike deler av prosessen*: fra utredningsfasen, fra revideringsarbeidet og fra den politiske beslutningsprosessen. For å få et så dekkende og helhetlig inntrykk som mulig, ønsket jeg sist men ikke minst informanter *fra ulike grupper som ønsket å påvirke utformingen av faget*, og som jeg på bakgrunn av mine

forhåndskunnskaper antok hadde svært forskjellige og til dels motstridende synspunkter på faget og prosessen (for oversikt over informantene, se vedlegg 4).

I mine henvendelser til KUF hadde jeg også spurt et par ansatte om de kunne tenke seg å stille til et intervju, men heller ikke denne forespørselen fikk jeg positiv respons på.¹³ Slike tilgangsproblemer er ikke et ukjent fenomen i forskningssammenheng, og ofte intensiveres problemet med å få adgang til informanter jo mer kontroversiell og omstridt en politisk sak er (Walford 1994a). På den ene siden kan de som fremmet eller utarbeidet saken motsette seg granskning fra forskere som de ikke vet om går god for deres "side". Motsatt kan motstanderne av saken være redde for at forskningen skal bidra til å legitimere prosessen.

Som jeg kort redegjorde for i kapittel 1 var utviklingen av KRL-faget en svært konfliktpreget og kontroversiell prosess hvor mange sterke følelser og meninger gjorde seg gjeldende. Jeg opplevde allikevel ikke at de motstanderne av faget jeg kontaktet vegret seg for å stille til intervju. Religions- og livssynsminoritetene var alle imøtekommende og meddelsomme. Dette kan ha sammenheng med brevene jeg sendte dem. Etter innpassproblemene i departementet la jeg nemlig om planen og tok kontakt med minoritetssamfunnene. Grunnen var at jeg håpet det ville være lettere å få de som var misfornøyde med prosessen til å fortelle sin versjon av hva som hadde skjedd. I brevene presiserte jeg at jeg blant annet var opptatt av minoritetenes innflytelsesmuligheter i norsk utdanningspolitikk og at jeg var avhengig av deres deltakelse for at undersøkelsen skulle bli vellykket. Fra både HEF, IRN og BF sa så en person som hadde vært aktiv under KRL-prosessen seg villig til å stille til intervju, og fra DMT fikk jeg tilsendt et foredrag om prosessen som ga svar på de fleste av mine spørsmål.

Også medlemmer av Pettersen-utvalget og læreplangruppen ble kontaktet via brev og/eller telefon hvor jeg kort redegjorde for oppgavens overordnede problemstillinger. Flertallet var ubetinget positive til å stille opp til et intervju. De ga uttrykk for at dette hadde vært en viktig prosess. De syntes det var positivt at noen så nærmere på den og ønsket derfor å bidra til min undersøkelse. Noen syntes i tillegg å være motivert av et ønske om å fortelle hvordan "det egentlig var". De hadde opplevd mye av medias dekning som forenklet og feilaktig, og var såret over fremstillingen av seg selv og sitt arbeid i prosessen.

¹³ Jeg vil presisere at dette ikke var de to informantene fra KUF som jeg senere intervjuet.

Enkelte av dem jeg kontaktet var noe avventende til å la seg intervju. Etter hvert som intervjuprosessen skred frem, informerte jeg derfor om hvilke andre personer jeg hadde intervjuet. Dette var en bevisst strategi for å motivere eventuelle tvilere til å stille opp. Tanken var at da de hørte at andre sentrale aktører og/eller ”motstandere” hadde stilt til intervju, ville de selv stille for å fortelle *sin* versjon. Denne fremgangsmåten benyttet jeg særlig i den siste ”runden” med intervjuer, hvor adgangspågangene tiltok ytterligere. Informantene besto da av nåværende eller forhenværende politikere som alle, i enda større grad enn de første informantene, var vanskelige å få tak i og som hadde knapt med tid. Etter en del ringing og skriving fikk jeg allikevel til slutt en avtale med alle jeg ønsket.

Eliteintervjuer

Mine utvalgte informanter ga meg imidlertid mer enn tilgangsproblemer å tenke på. Informantene hadde alle høyere utdanning og/eller viktige stillinger i det norske samfunn. Å intervju slike innflytelsesrike og ressurssterke personer kan på mange måter atskille seg fra andre intervjuer (Cookson 1994, Walford 1994b). I de fleste kvalitative forskningsintervjuer antas forskeren å definere situasjonen, presentere samtaletema og styre intervjuet (Kvale 1997). I eliteintervjuer kan det ofte være omvendt, det kan være informantene som kontrollerer intervjusituasjonen. I flere henseender var dette tilfellet for intervjuene jeg foretok. Intervjuene fant sted på informantenes ”territorium” (de fleste ble intervjuet på sine kontorer, et par i Stortingskantina og tre stykker i sitt hjem). Av noen av informantene fikk jeg i tillegg på forhånd en svært tilmålt tid (fra ½ til 1 time). Jeg kunne således ikke regne med å få tid til alle spørsmålene jeg ønsket svar på, og kunne ikke bygge opp intervjuet slik jeg ønsket da jeg måtte sette det jeg anså for å være de viktigste spørsmålene først i intervjuguiden. Videre hendte det at informantene selv stilte *meg* en rekke spørsmål, for eksempel om mine problemstillinger og hensikter med oppgaven. Flere ba også om forklaringer og utdyping av spørsmål jeg stilte.

Et annet trekk ved informantene var at de ofte var svært velartikulerende. Mange var vant til bli intervjuet. Dette ga seg positive utslag som at ingen, bortsett fra en, hadde noe i mot at jeg tok samtalen opp på bånd. De fleste virket avslappede og komfortable i intervjusituasjonen, og ga ofte lange og utfyllende svar. På den annen side kunne informantenes intervjuerfaringer gjøre at de hadde lettere for å ”sno” seg unna tema og spørsmål de ikke likte. Enkelte av

informantene kunne også være litt belærende, og komme med setninger som ”Nå må du huske på at slik og sånn er det...”.

Forberedelse til og gjennomføring av intervjuene

Under intervjuene erfarte jeg kort sagt det jeg på forhånd hadde lest i metodelitteraturen: i eliteintervjuer er det ekstra viktig å være godt forberedt. Skal man bli tatt seriøst og få noe ut av intervjuet må man ha satt seg godt inn i spørsmålene på forhånd. Slik sett var det en stor fordel at jeg hadde foretatt inngående dokumentstudier *før* intervjuene. Gjennom dokumentene hadde jeg fått oversikt over datoer og sluttresultater i prosessen. Jeg hadde også ganske god oversikt over ulike aktørers synspunkter. På bakgrunn av denne forhåndskunnskapen utformet jeg intervjuguidene. Mine spørsmål dreide seg om informantenes deltakelse i og oppfattelse av prosessen. I og med at informantene hadde deltatt på ulike arenaer og tidspunkt i prosessen, måtte jeg utforme spesifikke intervjuguides til hver enkelt.¹⁴ Noen spørsmål gikk likevel igjen (for eksempel ”Hva konkret gjorde du under arbeidet med KRL-faget?” og ”Synes du noen fikk større gjennomslag for sine synspunkter enn andre i KRL-prosessen?”). Jeg avsluttet også hvert intervju med å spørre om det var noe mer informanten ville fortelle som hun/han syntes det var viktig at jeg fikk med meg. De fleste utdypet da et eller flere punkter de allerede hadde vært inne på tidligere i intervjuet.

Utover i prosessen leste jeg, i tillegg til relevante dokumenter, også gjennom tidligere intervjuer før jeg utformet intervjuguide og forberedte meg til nye intervjuer. Alle intervjuene var tematiske og halvstrukturerte, noe jeg anså som en stor fordel. Intervjuguiden fungerte først og fremst som en mal og ”huskeliste”. Slik var jeg fleksibel og kunne følge opp nye tråder og innspill underveis. Jeg kunne be om utdypning og/eller mer konkrete svar. Det hendte også at jeg stilte spørsmål som ikke var formulert på forhånd. Nye spørsmål dukket opp, mens andre forsvant ut da de viste seg å ikke være like relevante. For eksempel skjønte jeg etter hvert at jeg måtte avgrense oppgaven til å gjelde læreplanen. Spesifikke spørsmål om fritaksretten ble da tatt ut av guiden, og jeg presiserte innledningsvis at jeg først og fremst var interessert i læreplanen slik at det ikke skulle bli for mange ”sidespor” i den tilmålte intervjutiden.

¹⁴ To intervjuguides er vedlagt som eksempler, se vedlegg 5 a og b.

De fleste intervjuene fant sted i Oslo (to ble gjennomført i Bergen og to i Akershus). Å planlegge og gjennomføre intervjuene medførte derfor en del reisevirksomhet og tok mye tid.¹⁵ De gangene jeg reiste til Oslo forsøkte jeg å få så mange intervjuavtaler som mulig. Men informantene var travle mennesker med en fullstappet timeplan. Alt i alt ble det derfor fire turer over fjellet. På grunn av geografisk avstand, tid og penger måtte også tre av intervjuene foretas over telefon.

Etiske vurderinger

Etter hvert som mitt arbeide skred frem, ble jeg stadig mer slått av hvor kontroversielle oppgavens problemstillinger syntes å være. Selv om jeg gjennom media hadde skjønt at KRL-faget var svært omstridt, hadde jeg i utgangspunktet den naive oppfatningen at å forske på et skolefag var et relativt ufarlig tema. Etter hvert forsto jeg imidlertid at KRL-prosessen ikke bare gjaldt utformingen av et skolefag. Prosessen omhandlet også en rekke prinsipielle og livssynsmessige spørsmål, og mange av de involverte hadde opplevd mye uro i løpet av prosessen. Alle informantene ga uttrykk for at utarbeidelsen av KRL hadde vært en vanskelig sak. For noen gjaldt dette også på det personlige plan. Flere følte seg uthengt i media. Andre mente at de ikke hadde blitt tatt på alvor, eller de følte seg grunnleggende misforstått. Én hadde til og med fått et trusselbrev i posten.

Fordi oppgavens tema og problemstillinger var så kontroversielle ble jeg etter hvert mer bevisst på de etiske vurderingene jeg sto overfor, først og fremst i forhold til mine informanter. Dypest sett handlet intervjuene om deres selvforståelse og fortolkning av verden. Selv om de alle var ressurssterke personer, måtte jeg tenke i gjennom hvilke konsekvenser min oppgave kunne få for informantene og hvorvidt de kunne bli krenket av min studie. En viktig faktor her var at jeg ikke kunne anonymisere informantene, slik vanlig praksis er i forskningspublikasjoner. Noe av poenget med studien var jo nettopp å belyse *hvem* som sa og gjorde og mente hva i KRL-prosessen.¹⁶ Dessuten hadde de fleste av informantene posisjoner som det ville vært så å si umulig å anonymisere. Enkelte av informantene ba da også selv, før eller i løpet av intervjuet, om at de ville ha eventuelle sitater tilsendt for godkjenning. Jeg valgte imidlertid å sende utskriftene av hele intervjuet ut til alle informantene, og ba i et

¹⁵ Intervjuene varte fra 40 til 130 minutter. Til sammen ble det ca.18 timer intervjutid og 273 transkriberte sider.

¹⁶ I en del tilfeller hvor det ikke har vært avgjørende å ha navngitte sitater, har jeg imidlertid valgt å ikke utheve sitatene fra teksten og i stedet merket dem med anførselstegn ("...").

vedlagt brev om deres skriftlige tillatelse til å sitere dem. En informant ga meg ikke tillatelse til å sitere, men godkjente innholdet i intervjuet og mente det kunne fungere som et ”bakgrunnstepp” for min analyse. Seks informanter ba om å få spesifikke sitater tilsendt, og foretok så flere endringer. Endringene besto som regel i å gi muntlige sitater en mer skriftlig form. I et par tilfeller hadde imidlertid informantene fjernet sentrale uttalelser, eller nedtonet viktige poenger, slik at det ikke lenger hadde noen hensikt å ha sitatet med i analysen.

3.4 Datas gyldighet og relevans

I hvilken grad er så de data som ligger til grunn for min analyse *valide*, det vil si relevante og gyldige for oppgavens problemstillinger?

Å validere er å stille spørsmål (Kvale 1997). Undersøkelsens innhold (”hva”) og formål (”hvorfor”) er således utgangspunktet når en skal vurdere gyldigheten av metoden (”hvordan”). Angående de offentlige dokumentene fant jeg som sagt ut at de ikke i tilstrekkelig grad kunne bidra til å besvare mine spørsmål og problemstillinger. Offentlige dokumenter er sjelden blitt til for at forskere skal få innsikt i faktiske hendelser. Flere av dokumentene av interesse var preget av overfladisk informasjon og uklare kompromissformuleringer. De ga liten kunnskap om hva som hadde foregått ”i kulissene”. Jeg satt derfor med mange ubesvarte spørsmål, og et behov for bedre innsikt i prosessene hvor disse dokumentene var produsert: ”The story behind the production of each document needs to be probed and analysed, and the content needs to be triangulated against data from other documents and other forms of evidence” (Walford 1994a, s. 229). For å danne meg et mer helhetlig bilde av KRL-prosessen, kontrasterte og sammenlignet jeg derfor både ulike dokumenter og de 17 intervjuene. En slik triangulering mellom ulike kilder anses å styrke en studies validitet (Cookson 1994).

I studier basert på intervjuer er det viktig å være bevisst på at validiteten kan avhenge av informantenes evne og vilje til å svare på spørsmålene. I retrospektive intervjuer kan blant annet informantene ha problemer med hukommelsen. Intervjuene jeg foretok fant sted i perioden desember 1998- april 1999, 2 ½ til 3 år etter perioden jeg fokuserte på (september 1994-september 1996). I mine henvendelser til informantene hadde jeg gitt dem en kort redegjørelse for oppgavens overordnede problemstillinger, slik at de skulle ha mulighet til å friske opp hukommelsen og forberede seg til intervjuet. Men alle informantene var som sagt

travle mennesker med en tett timeplan og mange baller i luften. Det hendte da også at informantene ga uttrykk for at de ikke husket helt eksakt. Dette gjaldt spesielt politikerne, som i liten grad hadde forberedt og oppdatert seg før intervjuet. Flere av de andre informantene hadde lest igjennom notater og skriv, og således frisket opp hukommelsen før jeg kom med intervjuguide og opptaksmaskin. Jeg opplevde det imidlertid ikke som noe stort problem at politikerne ikke hadde gjort det samme. Gjennom alle Stortingsmeldingene og innstillingene hadde jeg god oversikt over tidsforløp og vedtak. Det jeg ønsket mer innsikt i var de interne forhandlingene og informantenes syn på og opplevelse av prosessen (hvem som hadde snakket med hvem, deres syn på ulike hendelser og kontakt med forskjellige aktører o.s.v). Dette fikk jeg inntrykk av at alle husket relativt godt. KRL-faget hadde vært en spesiell sak også for politikerne. Saken hadde engasjert og gjort inntrykk på dem.

Hva så med informantenes *vilje* til å svare på spørsmålene jeg stilte? Som tidligere nevnt uttrykte flere av informantene at de syntes det var positivt at noen så nærmere på KRL-prosessen. Jeg opplevde også de fleste av informantene som tillitsfulle og åpne. Flertallet virket uredde for å gi uttrykk for sine meninger. De ga meg god informasjon sin egen og andres deltagelse i prosessen. Allikevel var nok flere informanternes fremstilling i mer eller mindre grad farget av at KRL-prosessen hadde blitt kraftig kritisert og at diskusjonen om faget på ingen måte var endelig avsluttet. HEFs og IRNs rettssaker mot staten pågikk, faget var under evaluering og planlagt debattert igjen i Stortinget i 2001. Enkelte informanter holdt nok derfor tilbake noe informasjon og synspunkter (flere fortalte meg for eksempel mer og uttrykte seg sterkere *etter* at båndspilleren var slått av).

Alt i alt opplevde jeg som sagt flertallet av informantene som åpenhjertige. De virket ikke redde for å si hva de mente, eller fortelle om hva de selv og andre hadde sagt og gjort. Flere navnga i stor grad andre aktører og kunne uttale seg i friske ordelag. Enkelte informanter var imidlertid noe reserverte, og virket til tider litt engstelige for å si noe "feil". De ville i mindre grad snakke om andre aktører i prosessen og ønsket heller ikke alltid å uttrykke sine egne meninger. I følge Fitz & Halpin (1994) vil alltid byråkrater snakke på vegne av departementet og sjelden uttrykke personlige meninger: "Officials speak only for and on behalf of departments" (ibid, s.42). Dette erfarte også jeg. Det hendte jeg fikk svært offisielle svar, for eksempel på spørsmål om hvem som utarbeidet Pettersen-utvalgets mandat:

”Departementet utarbeidet mandatet. Da kan jeg ikke si noe mer. Dette var jo i høy grad et politisk mandat, eller et politisk utvalg. Dette var ikke et fagutvalg på noen måte, dette var politisk insinuert og her gikk man inn i et politisk felt. Og det betyr at sammensetningen, mandat og så videre for et utvalg som dette var en politisk sak. Det var en sak for departementets politiske ledelse.”

Angående læreplangruppen, som var opprettet av KUF, fikk jeg fortalt at gruppen hadde blitt enige om å taushetsbelegge sine interne diskusjoner. Jeg fikk inntrykk av at medlemmene følte seg som fagpersoner som ufrivillig hadde blitt trukket inn i en politisk strid. Det hendte jeg fikk svar som ”Dette synes jeg ikke det er mitt mandat å uttale meg om” eller ”Det kan da ikke være nødvendig å gå i detalj med dette her”. Analysen av læreplangruppens arbeide i kapittel 6 er da også uunngåelig preget av at det var vanskelig å få detaljert informasjon om gruppens virksomhet.¹⁷

Det kan være lett å tenke at intervjuer hvor informantene ikke svarer eksakt og utfyllende på spørsmålene ikke gir noe informasjon og kunnskap. Ved nærmere ettertanke ga imidlertid slike intervjuer meg svært verdifull innsikt. Disse intervjuene, og den vanskelige tilgangen på og omfanget av hemmeligstemplete dokumenter, forsterket blant annet mitt inntrykk av at den viktige utredningsfasen hadde vært lukket og at prosessen var svært omstridt.

Perspektiver og diskurser

Prosessens kontroversielle karakter påvirket ikke bare informantene, den fikk også betydning for mitt analytiske arbeid. Jeg følte meg til tider litt hemmet av en frykt for å fornærme noen av informantene i min kategorisering av dem og analyse av KRL-prosessen. Å forholde seg kritisk til imøtekommende og vennlige personer jeg hadde møtt ansikt til ansikt, var ikke uproblematisk. Men til tross for frykt for å fornærme noen, har jeg ikke utelatt viktige analytiske poenger fra oppgaven.

En målsetning med denne oppgaven er, som tidligere nevnt, å belyse ulike aktørers forskjellige oppfatninger av og syn på KRL-prosessen. I så måte var det en validitetsmessig styrke at informantene fikk intervjuutskriftene tilsendt for gjennomlesing og godkjenning. Slik fikk de anledning til å rette opp eventuelle feil og misforståelser, samt stryke eller

omformulere uttalelser de ikke ville stå inne for. I analysen har jeg forsøkt å formidle informantenes ulike oppfatninger, vurderinger og intensjoner slik de selv formidlet dem. Samtidig har jeg hatt som utgangspunkt at ingen enkeltberetning kan ses som definitiv. De er alle fortolkninger av KRL-prosessen fra et partisk perspektiv. For å danne meg et nyansert og helhetlig bilde av prosessen, har jeg derfor sammenlignet og ”satt sammen” de ulike aktørenes fortellinger.

I studier av eliter må man være bevisst på å ikke ta de innflytelsesrike informantenes definisjoner av virkeligheten for gitt: ”There is always the problem of uncritically accepting elite narratives as the authentic, valid account of how policy was formulated and why” (Fitz & Halpin, s.48). En forsker må altså vokte seg for ikke ukritisk å ende opp med å reproducere elitens diskurs. I så måte hadde jeg fordel av mine informantere til tider svært ulike vurderinger og fremstillinger, samt oppgavens målsetning om å belyse ulike aktørers oppfatning av KRL-prosessen. Tre diskurser og definisjonsstrider mellom aktører er i seg selv et viktig tema i oppgaven. Men fortolkningen og analysen av prosessen vil selvfølgelig blant annet være preget av mitt utvalg av informanter. For eksempel har jeg i liten grad snakket med konservative kristne som var skeptiske til KRL-faget. Jeg har heller ikke intervjuet noen formelle representanter fra Den norske kirke. Dette skyldes delvis mitt ønske om å først og fremst belyse de religiøse og livssynsmessige minoritetenes situasjon, delvis at jeg ”kom på sporet” av kirkens og frikirkenes deltakelse sent i intervjuprosessen. Jeg vurderte det da dit hen at jeg hadde et godt nok materiale for å belyse mine problemstillinger, og prioriterte å ikke bruke mer tid og penger på flere intervjuer.

Analysen bygger som sagt på informantenes fortellinger om hva som skjedde. Til syvende og sist er allikevel fremstillingen uunngåelig et resultat av *min fortolkning*. For at leseren selv skal kunne vurdere hvorvidt mine tolkninger er rimelige og pålitelige, er det mange og lange sitater fra både dokumenter og intervjuer i oppgaven. Det er mitt håp at disse sitatene og analysen i sin helhet ikke bare vil gi spesifikk kunnskap og informasjon om konstruksjonen av KRL-faget, men i likhet med annen forskning basert på eliteintervjuer også lede til mer generell innsikt:

¹⁷ Problemene med å få detaljert og god informasjon kan også ha sammenheng med at to av disse intervjuene foregikk over telefon. Jeg hadde dermed ikke mulighet til å se informantene, og hadde kun verbal

”research activities in elite settings (...) have the capacity to identify the rules generated by the elite concerning who may speak and who may not, which knowledge is for public consumption and which is not, and the values that are to be preserved and those that are not. Power, in these terms, resides in, and is exercised through, the classificatory framework that the elites have generated” (Fitz & Halpin 1994, s.49).

4. KRISTENDOM OG ENHETSSKOLE, ”en dyp strøm i vår historie”¹⁸

4.1 Innledning

I et komparativt perspektiv har Norge en relativt homogen politisk kultur hvor få alvorlige konflikter gjør seg gjeldende (Madeley 1989). Dette gjelder også norsk utdanningspolitikk. Særlig i etterkrigstiden har det vært bred oppslutning om utdanningssystemets hovedmål og struktur (Telhaug 1984). Likevel har ideologiske og kulturelle konflikter alltid preget utdanningspolitikken, og opp igjennom historien har det vært mange heftige debatter.¹⁹

Noen av de viktigste stridsspørsmålene som meldte seg i KRL-debatten var velkjente i norsk utdanningspolitikk. KRL-faget aktualiserte blant annet to svært fremtredende og tradisjonelle problemstillinger: enhetsskolens omfang og kristendommens posisjon i grunntidningen. For å få en forståelse av betydning av disse spørsmålene og den historiske konteksten som KRL ble utformet innen, ser jeg i dette kapitlet på utviklingen av den offentlige grunntidningen og kristendomsundervisningen i Norge. Kapitlet tar også for seg kampen om det tidligere livssynskunnskapsfaget, og gir innblikk i hvilke aktører som tradisjonelt sett har påvirket, eller ønsket å påvirke, utformingen av religions- og livssynsundervisningen. Avslutningsvis følger så en kort redegjørelse av ”Ny generell læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring” (L-93), som lå til grunn for mye av arbeidet med KRL-faget.

4.2 Kirke, skole, stat

Kristendomsfaget er uten tvil det faget med sterkest tradisjon i den norske grunnskolen. Dette må ses i sammenheng med at den evangelisk-lutherske lære var den viktigste årsaken til at det ble etablert allmueskoler i Norge. Den lutherske reformasjonen i Danmark-Norge i 1536 var av avgjørende betydning for utviklingen av det norske skolesystemet. Den reformatoriske tese om at hvert individ er direkte ansvarlig for egen frelse, førte til et krav om at alle barn måtte

¹⁸ Overskriften er basert på et sitat fra Ny generell læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring (L-93).

¹⁹ Debattene har som regel gått langs tradisjonelle konfliktlinjer i norsk politikk. Som vi skal se har først og fremst høyre-venstre (klasse) dimensjonen og den moralsk-religiøse dimensjonen (Rokkan 1987) vært fremtredende.

oppdras i kristen tro og moral (Myhre 1994b). Luther understreket betydningen av dåpen og undervisning på morsmålet. Det var primært foreldrenes ansvar å oppdra barna, men da de ofte ikke hadde tilstrekkelig kunnskap til å gjøre dette på en tilfredsstillende måte, måtte kirken hjelpe til. Folks religiøse opplæring og leseferdigheter ble dermed et viktig kirkelig anliggende.

Ideen om kristen undervisning ble ytterligere forsterket da pietismen spredte seg i Danmark-Norge. Den pietistiske bevegelsen hadde et omfattende pedagogisk program, og mente at den gamle lutherske katekismeundervisningen ikke holdt mål. I følge pietistene måtte barn og unge selv lære og lese katekismen og bibelhistorien, slik at de ikke var avhengige av andre fortolkere. Det måtte også føres kontroll med at deres kristendomskunnskaper var på et forsvarlig nivå.

Det første formelle utslaget av pietismen var innføringen av pliktig konfirmasjon i 1736.²⁰ Tre år senere kom "Forordning om Skolerne paa Landet i Norge" av 1739, som regnes for å være utgangspunktet for den offentlige barneskolen. Loven slo fast prinsippet om at alle barn på landet skulle gå på skole. Kravet var at alle måtte ha tre måneders undervisning i kristendom og lesning i året, fra de var 7 til de var 12 år (Eidsvåg 1996).

Oppbyggingen av en offentlig barneskole i Norge kan således knyttes direkte opp til statskirkens behov for konfesjonell kristendomsundervisning. I hele Europa utviklet forløperne til de moderne utdanningssystemene seg innen kirkelige rammer (Jarning 1993). Statskirkeordningen ga imidlertid den kirkelige utdanningspolitikken ekstra gode kår.²¹ Protestantismens konfesjonelle monopol og sammenknytningen av kirke og stat i Danmark-Norge la en rekke føringer på utviklingen av det norske utdanningssystemet. Forbindelsene mellom kirke, skole og stat forklarer blant annet langt på vei to særtegn ved norsk

²⁰ Den daværende kongen i Danmark/Norge, Kristian VI, var overbevist pietist og fremmet pietismen gjennom lovgivning og ved å utnevne pietister i sentrale embeter i kirke og stat. Han fikk også sin hoffprest, Erik Pontoppidan, til å skrive en forklaring til Luthers katekisme. Denne ble kalt "Pontoppidan", og dominerte kristendomsundervisningen i mange generasjoner (Haraldsø 1989).

²¹ Grunnlaget for statskirkesystemet var reformasjonen som medførte et brudd med Roma, samtidig som Den norske kirke ble plassert under den danske kongens myndighet. Denne overføringen av kirkelig autoritet til staten ble fullført ved innføringen av eneveldet i 1660 (kilde: Den norske kirkes hjemmesider på internett 01.06.99). Båndene mellom kirke, skole og stat ble videre forsterket da Grunnloven kom i 1814. Paragraf 2 lød som følger: "*Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion. De Indvaanere, der bekjende sig til den, ere forpligtede til at oppdrage deres Børn i Samme*". Denne paragrafen har hatt stor betydning i spørsmål angående skolens religionsundervisning og forholdet mellom kirke og stat, og har fungert som en del av legitimeringsgrunnlaget for statskirkens innflytelse over grunntidningen.

grunnutdanning: statens så å si enerådende stilling og den evangelisk-lutherske kristendommens dominerende posisjon.

4.3 Allmueskole, folkeskole, kristendom og religionsfrihet

De første hundre årene kan allmueskolen karakteriseres som en menighets-skole, da det som regel ikke ble undervist i annet enn lesning og kristendom. Skolen var opprettet i en kirkelig sammenheng, den skulle utføre en kirkelig oppgave og bar frem til 1850-tallet sterkt preg av dette (Haraldsø 1989). Perioden fra begynnelsen av 1800-tallet til omtrent midten av 1900-tallet kan imidlertid ses som en langvarig overgangsprosess fra kirkelig utdanning til et moderne statlig regulert utdanningssystem. Ut over 1800-tallet forandret Norge seg fra å være et embetsstyrt monarki mot å bli et folkestyrt demokrati. Samtidig foregikk ”det store hamskiftet”, med tiltakende industrialisering, urbanisering og nasjonalisme. På tross av uenighet og strid, kom fag som skrivning og regning etter hvert inn i skolen. Senere kom også historie, geografi, naturfag, håndarbeid og sløyd. Utdanningssystemet utviklet seg fra å være det Jarning (1993) kaller et ”statskirkesystem” til å bli et ”allmennutdanningssystem”.

Kristendommen hadde fortsatt en sentral plass i utdanningen. Religiøs oppdragelse var stadig et av skolens hovedmål, noe som ble gjenspeilet i de første norske skolelovene med egne formålsparagrafer.²² Skolens primære formål var å bistå foreldrene med oppdragelsen gjennom å ”bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning”.²³ Bortsett fra enkelte arbeiderorganisasjoner, gikk ingen inn for en konfesjonsløs skole.²⁴ Kristendommens posisjon og kirkens makt over skolen var imidlertid ikke lenger like selvsagt, noe intense skolepolitiske debatter på Stortinget synliggjorde. Motsetningsforholdet mellom de to skolepolitiske fraksjonene i Stortinget, de liberale og de konservative, ble stadig sterkere utover 1870-årene. Striden manifesterte seg ytterligere i og med opprettelsen av politiske partier. Fra 1890-årene av ble skolen et viktig instrument i partipolitikken. Konflikten dreide seg først og fremst om hvem som skulle styre skolen. I forlengelsen av dette fulgte spørsmålet

²² Dette var byskoleloven og landsskoleloven fra henholdsvis 1848 og 1860. Utdanningssystemet i Norge har alltid vært preget av store forskjeller mellom by og land, noe som også avtegnet seg i lovgivningen. Først i 1959 fikk de to skoleslagene et felles lovverk. Også i KRL-debatten har skillene mellom by og land vært trukket frem. Noen hevder at de spørsmålene KRL reiser først og fremst angår storbyene. Denne problemstillingen vil imidlertid ikke belyses nærmere i denne oppgaven.

²³ Se Bruvik (1985), hvor det gis en oversikt over grunnskolens formålsparagraf gjennom tidene, i alt seks stykker. Disse paragrafene har alle det til felles at de fremholder at skolen skal bidra til å gi elevene en kristen oppdragelse.

²⁴ Enkelte fryktet allikevel at Norge ville følge samme utvikling som Frankrike, hvor man i 1880-årene fikk en religionsfri skole (Holter 1989).

om skolen skulle være ”en evangelisk-luthersk Menighetskole” eller ”en blott og bar borgerlig eller verdslig Kommuneskole” (Myhre 1994b, s.48). De liberale gikk inn for mindre statlig styring og begrenset kirkelig innflytelse. De konservative ønsket på sin side at hovedansvaret for utdanningen skulle ligge hos regjeringen og dens organer. Splittelsen i Stortinget på 1870-tallet ble etter hvert dyp og Venstreopposisjonen, som hadde flertall, forkastet konsekvent Høyre-regjeringens reformforslag. Etter innføringen av parlamentarismen i 1884 startet så Venstre-regjeringen et omfattende reformarbeid preget av deres tro på folkeopplysning, demokrati og moderne vitenskap.

Fra kirkelig allmueskole til borgerlig folkeskole

Folkeskolelovene av 1889 skulle omdanne allmueskolen fra å være en elementærskole for fattige, til å bli en godt utbygd folkeskole hvor de fem første årene skulle danne grunnlaget for overgangen til den høyere skole. Etableringen av folkeskolen var en følge av Venstres (V) skoleprogram, hvor det å utvikle *en* skole for *alle* sosiale klasser sto sentralt. Målet var å gjøre det norske folk til ”en helstøpt harmonisk utviklet Nation”.²⁵ Sosial utjevning og nasjonsbygging var to av skolens viktigste intenderte funksjoner, og likhet- og fellesskapstenkning sto i fokus.

Overgangen fra allmueskole til folkeskole innebar en større selvstendighet overfor kirken. Geistlige myndigheter hadde ikke lenger tilsyn med skolen som helhet.²⁶ Kristendomsundervisningens bekjennende karakter var derfor ikke lenger like selvfølgelig. Av denne grunn var det stor enighet om at faget måtte få sitt mål og hovedinnhold fastsatt i selve lovene, og ikke i kommunalt utarbeidede planer slik andre fag fikk (Dokka 1988). Under allmueskolen var det ikke fastslått at kristendomsundervisningen skulle være bundet til kirkens bekjennelse. Dette ble på grunn av de nære båndene til kirken tatt for gitt. I folkeskoleloven av 1889 ble det imidlertid fastslått at undervisningen skulle gi ”*sikkert Kjendskab til det væsentlige Inhold af den bibelske Historie, til de vigtigste Begivenheder af Kirkens Historie samt til den kristelige Bernelærdom efter den evangelisk-lutherske Bekkjendelse*” (Dokka 1988, s.81). En slik fastsettelse av kristendomsundervisningens mål og innhold har siden blitt en tradisjon i norsk skolelovgivning, noe som er særegent for dette

²⁵ Johan Sverdrup sitert i Dokka (1988, s.78).

²⁶ Prestene hadde likevel fortsatt en selvskreven plass i skolestyret og tilsyn med kristendomsundervisningen (Oftestad 1989).

faget.²⁷ Lovteksten har vært brukt aktivt i skolepolitiske diskusjoner, og vært viktig blant annet i forbindelse med spørsmål om religionsfrihet og fritak fra skolens kristendomsundervisning.

Religionsfrihet og fritaksrett

Religionsfriheten og fritaksretten har en forholdsvis lang tradisjon i norsk skolelovgivning. Den første religionsfrihetsloven i Norge var dissenterloven av 1845.²⁸ Det var ikke snakk om en omfattende religionsfrihet. Jøder, jesuitter og munkeordener hadde i henhold til Grunnloven fortsatt ikke adgang til landet. Allikevel kan man si at loven la grunnlaget for religiøs pluralisme i samfunnet. At den offentlige skolen var en ren menighetsskole var således ikke lenger like problemfritt. Religionsfriheten åpnet for kontroverser om den offentlige utdanningens konfesjonelle og obligatoriske karakter. I henhold til religionsfrihetsprinsippet kunne ikke en påbudt skole la være å fritta elever som ikke tilhørte den evangelisk-lutherske lære fra konfesjonell undervisning. Da kristendomsfagets bekjennende karakter ble lovfestet i folkeskoleloven av 1889, ble det da også tatt høyde for at dette kunne bli problematisk for noen. Man innvilget derfor fritaksrett for dissenterne (det vil si folk som tilhørte frikirker eller andre kristne samfunn enn statskirken). Denne fritaksretten ble i 1936 utvidet til å gjelde alle barn av foreldre som ikke var medlem av statskirken (Morken Andersen 1996). Men som jeg vil komme nærmere inn på i avsnitt 4.6, ble det ikke utarbeidet noe alternativt undervisningstilbud for fritatte elever før 1971.

4.4 Åndskamp om skolen

Perioden fra omkring 1870 til om lag 1920 synes å være sentral for utviklingen av utdanningssystemenes moderne grunntrekk i Europa (Jarning 1993). I Norge førte omstruktureringene i denne perioden det norske systemet bort fra den segmenterte og klassesdelte parallellskoleordningen. Venstrebevegelsens reformer på slutten av 1800-tallet og de utviklingstrekk som ble fastlagt i denne perioden, kan ses som fundamentet for det såkalte

²⁷ Også KRL-fagets mål og innhold er fastslått i grunnskoleloven (se Ot.prp.nr.40 (1995-96) og Innst.O.nr.56 (1995-96)).

²⁸ Utkastet til Grunnloven inneholdt faktisk en religionsfrihetsparagraf. Denne forsvant imidlertid under de siste forhandlingene. Historikere strides om hvorvidt dette var et arbeidsuhell eller ikke. Uansett vedok ikke Stortinget å ta inn igjen paragrafen før i 1964 (Leirvik 1996).

enhetsskolevedtaket i 1920.²⁹ Utdanningssystemet i Norge tok etter hvert form som et sentralisert system, hvor enhetsskoleprinsippet og kampen mot parallellskoleordningen ble ført stadig videre.

Til tross for motstand beholdt kristendommen sin posisjon i den offentlige grunnutdanningen gjennom kristen formålsparagraf og lovfesting av undervisningens konfesjonelle karakter. Utover 1900-tallet kom det imidlertid flere fremstøt for å svekke kirkens og kristendommens stilling i skolen. Det utkrystalliserte seg etter hvert to fronter i utdannings- og religionspolitiske debatter, hvor sosialister, liberalister og humanetikere som regel sto i motsetning til borgerlige, konservative og kristne. Grovt sett kan man si at den første gruppen arbeidet for en mer eller mindre sekulær og konfesjonsfri skole, mens den andre gruppen mente at kristendommen som konfesjon og levende tro måtte ha en fremtredende plass i all skolens oppdragelse og undervisning. Sentralt i denne sammenhengen var det stadig sterkere Arbeiderpartiet (DnA), som i 1911 programfestet å arbeide for en bekjennelsesfri folkeskole.³⁰

Alle utspill mot kristendomsundervisningen vakte sterke reaksjoner. Kristne aktører oppfattet dem som forsøk på å sekularisere samfunnet og avkristne befolkningen. I de mest ortodokse kretser begynte man å diskutere private alternativer som sikret bekjennelsestro undervisning. Ulike vekkelsesmenigheter ønsket å etablere kristne friskoler. Statskirken og flertallet av den kristne befolkningen valgte på sin side å kjempe for kristendomsundervisningens plass og tradisjon i den offentlige skolen (Dokka 1988). Kristendomsfaget beholdt da også sin formelle og juridisk viktige posisjon i folkeskolen. Folkeskolen utviklet seg imidlertid etter hvert mer mot å være en kunnskapsskole med det liberale demokrati som basis. Frihet, likhet og solidaritet ble fremholdt som viktige idealer. Samtidig ble samfunnet preget av tiltagende livssynspluralisme. Kristendomsfaget måtte således relateres til en endret politisk og kulturell kontekst. Toleranse og respekt for livssynspluralismen ble av mange ansett som minst like viktig som kristen tro og moral. Dette ble gjenspeilet i Normalplanene av 1939, som dempet kristendomsfagets konfesjonelle preg ved å begrense katekismeundervisningen. Planene trakk

²⁹ Stortinget vedtok da at kun de høyere skoler som bygde på avsluttet folkeskole skulle få statsbidrag. Dette vedtaket styrket enhetsskoleideen, og segmenteringen på grunnutdanningsnivået var så å si historie på 1930-tallet. Kun 1% av norske barn fikk da undervisning utenfor folkeskolen (Jarning 1993).

³⁰ I 1918 vedtok partiet at kristendoms kunnskap skulle utgå av skolens fagkrets. Dette vakte imidlertid så sterke reaksjoner, både innen og utenfor partiet, at det året etter ble vedtatt at partiet ikke skulle ha noen programpost om religion fordi det var en privatsak. Bak dette vedtaket lå det faktum at partiet ved Sttingsvalget i 1918

”samfunnets livssynspluralisme inn og lot den bli et styrende prinsipp for religionspedagogikken ved siden av det kristne mål for oppdragelsen” (Oftestad 1989, s.103). Dermed øyner vi et dilemma som siden har blitt et tilbakevendende tema i debatter om skolens religions- og livssynsundervisning: *hvordan forene skolens kristne oppdragelsesmål og kristendomsundervisningens konfesjonelle karakter med en forpliktende aksept av og respekt for livssynspluralisme i samfunnet?*

De politiske partiene på Stortinget ga ulike svar på dette spørsmålet. Den moralsk-religiøse dimensjonen i norsk utdanningspolitikk førte til en splittelse mellom borgerlige og sosialister. Konflikten fortsatte også etter krigen, men ble noe nedtonet fordi DnA etter hvert la seg på en mer moderat linje. Partiet hadde ikke lenger som mål å fjerne all kristendom fra skolen. Men kristendommens konfesjonelle side ble ansett for å være et privat anliggende, og burde i følge partiet være atskilt fra statlige institusjoner (Mogstad 1989). I sin skolepolitikk vektla derfor DnA kristendommens etiske grunnverdier og ønsket et så samlende kristendomsfag som mulig. De borgerlige partiene, med enkelte unntak av V, betonte på sin side kristendommens trosinnhold og skolens kristne oppdragelsesmandat. De ønsket å styrke og opprettholde kristendomsfagets plass i skolen. Lengst i denne retning gikk Kristelig Folkepartis (KrF) partiprogram. Kristendomsfaget var partiets hjertebarn, og partiet jobbet for at faget skulle være et obligatorisk og sentralt fag i alle skoleslag. Det var også viktig for KrF at grunnskolens kristne formål ikke skulle begrenses til kristendomsundervisningen men gjelde skolen som helhet. Dette synet delte KrF med en rekke kristne institusjoner og organisasjoner som alle arbeidet for kristendommens posisjon i skolen.

Sterke organisasjoner på banen

Etter krigen kom ulike organisasjoner, som aktivt arbeidet for eller i mot en konfesjonell skole, på banen. Spesielt Institutt for Kristen Oppseding (IKO) og Human-Etisk Forbund (HEF) skulle bli sentrale aktører og motstandere i spørsmål angående skolens religions- og livssynsundervisning. IKO ble stiftet i november 1945 under navnet Kirkens Pedagogiske Kontor (og skiftet tre år senere navn til IKO). Bakgrunnen var alliansen mellom foreldre, kirken og skolen under okkupasjonen, en sammenslutning ”på foreldrerettens og kirkens grunn” (Harbo 1989, s.119). For å opprettholde denne alliansen etablerte man et organ, hvis

hadde gått tilbake p.g.a denne ”religionsposten”. I tillegg fryktet man en oppblomstring av privatskoler og en svekkelse av den offentlige enhetsskolen, hvis en gjorde denne konfesjonsfri (Eidsvåg 1996).

mål var å styrke kristendomsfaget og motvirke den økende sekulariseringen i skolen og samfunnet. Kontoret ekspanderte raskt og fikk stadig større innflytelse. Både frivillige kristne organisasjoner og den offisielle kirken var fra starten av tilknyttet instituttet.³¹ I tillegg til forkjempere innen kirken fikk således kristendomsfaget en egen, sterk institusjon i ryggen.

HEF ble dannet i 1956. Forbundet besto til å begynne med av et par hundre medlemmer, hovedsakelig menn fra vitenskapelige miljøer. En av forbundets hovedmålsettinger var fra starten av å få innført en felles, konfesjonsfri etikkundervisning for alle elever. Å få realisert dette på kort sikt ble imidlertid ansett som urealistisk. Som en subsidiær løsning jobbet derfor forbundet for et alternativt livssynsfag. Et slikt fag ble innført i 1971, og i del 4.6 vil jeg komme tilbake til dette fagets utvikling.

Ny folkeskolelov og ny debatt

I 1959 kom bestemmelsene om skolens og kristendomsundervisningens mål og innhold igjen opp til diskusjon. Sammenhengen var utarbeidelsen av en ny folkeskolelov, hvor det ble åpnet opp for å innføre 9-årig obligatorisk skole. Gerhardsen-regjeringen fremmet et forslag om å fjerne fastsettelsen av målet for kristendomsundervisningen som var blitt satt inn i folkeskoleloven i 1889 og senere beholdt nærmest som en selvfølge (Dokka 1988). Forslaget vakte kraftige reaksjoner hos den borgerlige opposisjonen og kirkelige instanser. De avviste forslaget blankt da de fryktet at det ville svekke kristendomsfagets stilling i folkeskolen. Reaksjonene var så sterke at DnA fant det best å trekke forslaget tilbake. Under den videre utformingen av lovforslaget utformet KUF flere kompromisser. På en del punkter i loven sto likevel de to politiske fløyene mot hverandre. Det sosialistiske flertallet vedtok at prestene ikke lenger skulle ha obligatorisk plass i skolestyrene og at biskopen ikke lenger skulle ha overtilsyn. De borgerlige fikk på sin side fastholdt kristendomsfagets bekjennelseskarakter og de eksisterende godkjenningsreglene for fagets lærebøker hvor kristne instanser var tungt inne (Harbo 1989).

³¹ Organisasjonen fikk også sitt eget pedagogiske tidsskrift og i 1952 ble IKO's Læremidler A/S etablert som en egen underavdeling. For oversikt over IKOs representantskap og samarbeidspartnere, se avsnitt 8.6.

Borgerlig regjering og privatskolelov

Stortingsvalget i 1965 resulterte i et borgerlig flertall, og DnA mistet for første gang etter krigen regjeringsansvaret. H, Sp, V og KrF dannet en koalisjonsregjering som ble sittende i seks år. Ny kirke- og utdanningsminister var KrFs Kjell Bondevik, en av friskolenes største forkjempere (Mogstad 1989). Statsråden ble møtt med stor skepsis fra kulturradikalt hold, mens kirken og ikke minst lekmannsbevegelsen hadde store forventninger. Regjeringsskiftet førte imidlertid ikke til noen omfattende forandringer i hovedlinjene i statens politikk (Furre 1993). Heller ikke innen utdanningspolitikken skjedde det noen store kursendringer. Én sak førte imidlertid til strid, nemlig regjeringens ønske om å utbedre støtteordningene for private skoler.

Det var først og fremst kristne organisasjoner som drev eller ønsket å drive private skoler, noe de i henhold til foreldreretten mente var en prinsipiell rettighet. Skolen burde først og fremst være foreldrenes og ikke statens oppdragelsesinstitusjon, mente de. Dette synet delte også langt på vei de borgerlige partiene. DnA var på sin side skeptiske, da de betraktet en privatskolelov som et brudd med enhetsskoletenkningen. Etter en lang politisk debatt, også innad i koalisjonsregjeringen, ble allikevel loven om statlige tilskudd til private skoler vedtatt i 1970. Skoler som utgjorde et religiøst eller pedagogiske alternativ til den offentlige skolen, kunne i henhold til loven få støtte for opptil 85% av sine driftsutgifter.

4.5 Den 9-årige enhetsskolen. Lov om grunnskolen av 1969

Normalplanene av 1939 fungerte helt til 1960-tallet da arbeidet med den nye grunnskoleloven tok til (Eidsvåg 1996). Etter en lengre forsøksperiode ble det i 1969 vedtatt en ny lov for grunnutdanningen hvor 9-årig skolegang ble obligatorisk. Samtidig skiftet folkeskolen navn til grunnskolen.

Det var ingen store debatter om de strukturelle endringene av utdanningssystemet. Selv om enhetsskolen alltid hadde vært DnAs fanesak, sluttet flertallet av de andre partiene i det store og hele opp om den. Dette kom tydelig frem under arbeidet med grunnskoleloven, hvor den borgerlige regjeringen gjorde det klart at den ikke hadde noen alternativ politikk (Telhaug 1984). Den nye skolen bygde således i utstrakt grad på DnAs skolepolitiske program, hvor likhet, demokrati og toleranse var viktige ideer. Grunnskolen skulle i enda større grad enn

folkeskolen bidra til fellesskap, integrasjon og sosial utjevning blant elever med ulik sosial bakgrunn.

Den nye grunnskolen dreide seg imidlertid ikke bare om endringer i utdanningens struktur. Også skolens innhold og samfunnsfunksjoner kom i fokus. I disse spørsmålene kom igjen prinsipielle motsetninger mellom partiene til syne, og atter en gang ble det debatt om kristendomsfaget og om formålsparagrafens ordlyd. Det var bred politisk enighet om at skolen skulle ha en kristen forankring, men hva en slik forankring i praksis innebar hersket det strid om.

Resultatet av drøftingene om grunnskolens formålsparagraf ble følgende formulering (som siden har forblitt uendret):

”Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim” (Bruvik 1985, s.7).

Til tross for at et bredt flertall vedtok den nye formålsparagrafen, var det ingen enighet om hvordan den skulle tolkes. Særlig var det strid om hvordan leddene ”åndsfridom og toleranse” og ”kristen og moralsk oppseding” skulle forstås. De borgerlige partiene og mange kristne aktører var av den oppfatning at den kristne oppdragelsen verken kunne eller burde begrenses til kristendomskunnskapsfaget, men måtte gjelde for alle fag. DnA og deler av V aksepterte på sin side aldri eksplisitt denne fortolkningen (Telhaug 1994). For dem innebar leddet ”kristen og moralsk oppseding” at skolen skulle undervise i kristendomskunnskap. Denne undervisningen skulle være saklig og preget av åpenhet og toleranse slik at den kunne favne så mange elever som mulig.

Striden om formålsparagrafen konkretiserte seg videre i debatten om kristendomsfagets omfang og innhold. I forbindelse med utformingen av læreplan for den nye 9-årige skolen, skapte timetallet for kristendomskunnskap strid.³² I tillegg var det uenighet om fagets innhold.

³² I 1965 var det en stor aksjon hvor det ble samlet inn 725 614 underskrifter mot å redusere timetallet for kristendomsundervisningen (Mogstad 1989). Aksjonen resulterte i at minstetimetallet ble to timer i uken på alle klassetrinn. Videre kunne kommuner som ønsket det styrke undervisningen med ytterligere timer.

Skulle undervisningen være tett knyttet til den evangelisk-lutherske fortolkningen av kristendommen, eller skulle den være konfesjonsfri? Og hvor stor innflytelse skulle kirken ha i spørsmål vedrørende skolens kristendomsundervisning?

Kristendomskunnskap, ikke lenger kirkens dåpsopplæring

I forbindelse med den nye grunnskoleloven i 1969 skjedde det historisk sett en stor forandring angående disse spørsmålene. Stortinget fastslo da at skolens kristendomsundervisning ikke lenger var å forstå som kirkens dåpsopplæring. Kristendomskunnskapsfaget skulle fortsatt være konfesjonsbundet til den evangelisk-lutherske trosoppfatning. Men i stedet for å være kirkens dåpsopplæring skulle faget være mer inkluderende og baseres på foreldrenes oppdragelsesansvar og sentrale norske kulturtradisjoner (Morken Andersen 1996).³³

Selv om kristendomskunnskapsfagets konfesjonsforankring ble stående, ble det altså slått fast at faget skulle være skolens og ikke kirkens fag. Skillet mellom kirke og skole ble slik sett formelt og juridisk forsterket. Den nye grunnskoleloven ga riktig nok prestene møterett i skolestyret og anledning til å overvære og gi råd i kristendomsundervisningen. Alt i alt ble likevel kirken som institusjon skjøvet mer ut av skolen (Mogstad 1989). Kristendommen beholdt derimot sin plass, og mye kan tyde på at grunnskolelovens formelle bestemmelser fikk relativ liten betydning i skolehverdagen rundt om i landet. Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 8 (avsnitt 8.5), kan det synes som om mange ikke registrerte Stortingets bestemmelser om at kristendomskunnskap ikke lenger skulle være del av kirkens opplæring til den evangelisk-lutherske tro. Og selv om faget fra 1969 av skulle være mer inkluderende, søkte fortsatt mange ikke-kristne om fritak fra faget. Flere av disse ønsket også en alternativ undervisning, og aktiverte kampen for et livssynsfag.

³³ I tillegg til formålsparagrafen hadde følgende paragrafer i grunnskoleloven av 1969 betydning for kristendomskunnskapsfaget: § 7 nr.4, andre ledd: "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". § 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". § 18 nr.3: "Den som skal undervise i kristendomskunnskap må undervise i samsvar med den evangelisk-lutherske læra. Ein lærar som ikkje høyrer til Den norske kyrkje eller Den evangelisk-lutherske frikyrkja, skal ikkje ha plikt til å undervise i faget sjøl om han har kompetanse til det". § 41: "Biskopen og soknepresten eller ein prest eller kateket biskopen peikar ut har rett til å høyre på undervisninga i kristendomskunnskap og gje råd i saker som gjeld undervisninga" (kilde: NOU 1995:9, s.38).

4.6 Kampen om livssynsfaget

Under utarbeidelsen av den nye grunnskoleloven og læreplanene for den 9-årige skolen ble også grunnlaget for en alternativ livssynsundervisning lagt. Elever som kunne kreve fritak fra kristendomsundervisningen fikk da større oppmerksomhet enn før. Det ble ikke utformet spesifikke lovregler, men gitt sterke henstillinger til KUF om å forsøke å få til en alternativ undervisning i barnas egen religion eller livssyn. Grunnskoleloven innførte dessuten "andre religioner og livssyn" som undervisningsemner i samfunnsfag for alle elevene.

Arbeidet for en alternativ livssynsundervisning hadde som tidligere nevnt pågått siden HEFs opprettelse i 1956. I 1959 sendte forbundet et brev til Stortingets kuf-komité hvor de ba om at elever som var fritatt fra kristendomsundervisning skulle få undervisning i etikk, religioner og livssyn. De viste til at det var uheldig at barn som var fritatt fra kristendomsundervisningen ikke fikk noen form for etisk opplæring, og at den eksisterende fritaksordningen førte til en rekke praktiske problemer for elever og lærere i skolehverdagen.

I kampen om utformingen av et felles etikk- og verdifag og det alternative livssynsfaget, sto HEF fra første stund steilt mot IKO (Morken Andersen 1996). Frem til 1969 avviste IKO en konfesjonsfri skole og et felles etikkfag ved å fremholde foreldreretten og det faktum at kristendomsfaget fungerte som kirkens dåpsopplæring. Da kuf-komiteen så fastslo at kristendomsundervisning var skolens og ikke kirkens fag, endret IKO argumentasjon og standpunkt. Fra 1968 gikk IKO inn for at fritatte elever burde få alternativ undervisning, og begrunnelsen var den samme som de brukte mot et felles etikkfag, nemlig foreldreretten. Perioden 1968-1994 førte IKO i følge egne utsagn en "karakteristisk dobbeltlinje" som innebar en oppfatning om at man

"...på den ene side gir noe som oppfattes som nødvendig til samfunnets tros- eller livssynsminoriteter (...) samtidig som en på den andre side *fastholder* majoritetens berettigede krav om en konfesjonsbundet kristendomsopplæring. Ut fra dette dobbelte synspunkt avviser en så ønsket om en felles religions- eller etikkundervisning" (Moe 1995,s.10).

I synet på hvilken form og innhold et alternativt fag burde ha, sto imidlertid IKO langt fra HEF.

Fagplaner i livssynskunnskap

Faget ”livssynsorientering” fikk for første gang egen fagplan i den midlertidige læreplanen for den nye grunnskolen, Mønsterplanen av 1971. Faget ble da oppført under valgfag for elever på 9. klassetrinn. Fagplanen bygde i stor grad på et utkast som var utarbeidet av HEFs formann. Det sekulære humanetiske livssyn hadde en sentral plass, mens kristendommen var viet liten oppmerksomhet (Morken Andersen 1996).

I den endelige Mønsterplanen av 1974 (M-74) sto ikke lenger faget kun oppført som valgfag, men også som et tilbud til elever fritatt fra kristendomsundervisningen. Videre var fagplanen nå mer gjennomarbeidet og detaljert. Den tok fortsatt utgangspunkt i et utkast fra HEF, men var bearbeidet av blant annet religionshistorikere ved Universitetet i Oslo. Til tross for at IKO gikk inn for et alternativ til fritatte, var de skeptiske til løsningen som ble lansert i M-74. Instituttet mente faget avpeilet HEFs verdigrunnlag og fremhevet det agnostiske og humanetiske livssynet. Også Grunnskolerådet³⁴ anså dette som et problem, og nedsatte derfor i 1981 en arbeidsgruppe som skulle vurdere fagplanen i livssynsorientering. Det ble også nedsatt en arbeidsgruppe for å vurdere kristendomskunnskapfagets fagplan. Samtidig bestemte departementet at livssynsorientering skulle skifte navn til livssynskunnskap.

Resultatet av ”livssynskunnskapsgruppens” arbeide var en helt ny fagplan hvor halvparten av stoffet var tilnærmet det samme innholdet som i kristendomskunnskapfaget. Planen bygde i mindre grad på et sekulærhumanistisk livssyn, og omfattet også mer undervisning om kristendom. Det var tydelig at HEF hadde mistet den innflytelse de tidligere hadde hatt over livssynfaget. Av høringsrunden kom det frem at det var en utbredt oppfatning at den gamle planen ikke holdt mål, og at den nye var et bedre alternativ (Morken Andersen 1996). Planutkastet vakte imidlertid motstand fra begge de to tradisjonelle stridspartene i spørsmål om skolens religions- og livssynsundervisning. Verken HEF eller IKO likte tilnærmingen mellom livssynskunnskap og kristendomskunnskap. HEF reagerte på at faget skulle knyttes opp til skolens generelle verdigrunnlag og kritiserte at arbeidsgruppen hadde hatt en kristen leder. Forbundet var også skuffet fordi deres forslag til fagplan ikke hadde blitt vektlagt i

³⁴ Grunnskolerådet ble opprettet i 1961. Det var et fagkyndig råd som spilte en viktig rolle i den sentrale ledelsen av skoleverket (Telhaug 1994). Rådet ga lærerprofesjonen gode muligheter til å fremme sine syn på arbeidet i grunnskolen spesielt og i utdanningssektoren mer generelt.

nevneverdig grad. IKO og andre kristne aktører fryktet på sin side at livssynskunnskap med den reviderte fagplanen kunne komme til å utkonkurrere kristendoms-kunnskap.³⁵

4.7 Høyrebølge og Mønsterplanen av 1987

Etter stortingsvalget i 1981 ble det dannet en ren H-regjering for første gang på over 50 år. Regjeringsskiftet medførte en reell kursendring på mange områder (Furre 1993), men utdanningspolitikken ble videreført i en modifisert sosialdemokratisk og progressiv form. Når det gjaldt skolens verdiformidling og religions- og livssynundervisning skjedde det imidlertid enkelte forandringer. I løpet av 1900-tallet hadde kirken og kristendomsfaget mistet mye av sin sentrale plass i skolen. Denne utviklingen ble forsøkt reversert på begynnelsen av 1980-tallet. Koalisjonsregjeringen av 1983, bestående av H, Sp og KrF, arbeidet bevisst for å styrke kristendommens plass i den offentlige utdanningen og satte i gang en læreplanreform som til slutt resulterte i Mønsterplanen av 1987 (M-87).

Under revideringen av M74 var skolens verdigrunnlag og verdiformidling en hovedsak. Grunnskolerådet utarbeidet et utkast til ny plan på oppdrag fra KUF, hvor holdningsskapende arbeid og verdier sto i fokus. I henhold til Grunnskolerådets forslag skulle skolen bygge på kristne og humanistiske verdier. Videre inneholdt utkastet et forslag om at elever fritatt fra kristendoms-kunnskap kunne velge livssynskunnskap eller ”annen religionsundervisning”. Det ble således åpnet opp for at kommuner eller registrerte trossamfunn utenfor Den norske kirke kunne utarbeide egne fagplaner for fritatte elever. Slik ble det lagt til rette for en utstrakt grad av differensiering og segregering i religions- og livssynundervisningen. I den endelige mønsterplanen, M-87, ble det innført tre mulige undervisningsalternativer i religion og livssyn. Hvis begge foreldrene var medlem av Den norske kirke var kristendoms-kunnskap obligatorisk. Dersom minst én av foreldrene ikke var medlem av statskirken, kunne man velge livssynskunnskap eller, hvis man var tilknyttet et annet trossamfunn, annen religionsundervisning. Den alternative undervisningen var imidlertid valgfri. Det fantes dermed ingen obligatorisk religions- eller livssynundervisning hvis man hadde fritak fra kristendoms-kunnskap.

³⁵ Denne frykten viste seg å være relativ ubegrunnet. Det store antall elever fortsatte å ha det tradisjonelle kristendomsfaget. Livssynskunnskap hadde på landsbasis i 1985 en oppslutning på 1,7% av grunnskolens elever. Tallet for 1993 var 4,4%. Det var imidlertid store regionale forskjeller. Faget var først og fremst utbredt i Oslo og sentrale østlandsområder. 15,7 % av elevene i Oslo hadde i 1993 livssynskunnskap, mens tallet for eksempel Sogn og Fjordane var 1,2% (NOU 1995:9).

Fagplanene for kristendomskunnskap og livssynskunnskap ble utformet så like som mulig, fordi man ønsket å fremheve fellesskapet mellom de to fagene. Likhetene var opprinnelig større i høringsutkastene enn i de endelige planene, men i høringsrunden reagerte ulike instanser på dette, noe som førte til en sterkere profilering av de to fagenes egenart (NOU 1995:9).

Alt i alt kan det sies at M87 var Grunnskolerådets verk (Telhaug 1994). Til tross for et regjeringsskifte underveis, som innebar enkelte omformuleringer angående kristendom og verdigrunnlaget generelt, var Mønsterplanen først og fremst et resultat av den pedagogiske profesjonens, og ikke politikernes, virksomhet. I forbindelse med Reform-97 og utarbeidingen av den generelle og de spesifikke læreplanene, forholdt det seg annerledes. På begynnelsen av 1990-tallet skjedde det omfattende endringer som førte til sterkere politisk styring av og kontroll over utdanningsreformene og læreplanarbeidet. I kapittel 6 kommer jeg tilbake til disse omstruktureringene. Her skal vi se nærmere på et resultat av dem: ny generell læreplandel for grunnskolen, de videregående skolene og voksenopplæringen (L-93).

4.8 Ny generell læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring

L-93 ble utformet på initiativ fra utdanningsminister Hernes, som selv deltok i arbeidet fra starten av og skrev sentrale deler av planutkastet (Telhaug 1994). Planen var tenkt som et virkemiddel for å samordne de ulike nivåene i utdanningssystemet. Den skisserte den norske skoles oppgaver og formål i et stadig mer globalisert og teknologisk samfunn med raske omskiftninger og tilstramming i offentlige budsjetter. Skolens oppgaver og funksjoner måtte tenkes igjennom på nytt som følge av ”de store endringene i barns og unges oppvekstmiljø”. Her ble det vist til internasjonalisering, pluralisme, tiltagende differensiering og individualisering.

L-93 skulle presisere og utdype de ulike utdanningsinstitusjonenes formålsparagrafer, og utgjøre ”et forpliktende grunnlag for læreplanene for fag i grunnskole og videregående opplæring” (KUF 1996, s.11). Fremtredende i planen var understrekningen av at skolens hovedoppgave skulle være formidling av allmennkunnskap og allmennkultur. Skolens

forpliktelse overfor et felles og bredt kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag sto i fokus, og betegnelser som "felles arv", "bred kunnskap" og "felles referanserammer" gikk ofte igjen. God allmenndannelse skulle bidra til utvikling av nasjonal identitet, solidaritet og evne til å omstille seg raskt i takt med samfunnsforandringene:

"... når omstillingene er store og endringene raske, blir det mer maktpåliggende å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet... God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn" (ibid s.39).

Videre var det en forutsetning for å kunne delta i og forstå den offentlige politikken, og dermed viktig ut fra et demokratisk perspektiv:

"Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket- må være en del av den allmenne dannelses- om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter" (ibid s.36).

L-93 lå til grunn for Reform-97 og KRL-faget. Styrking av nasjonale verdier og felles referanserammer var således klare og uttalte mål med reformen og det nye faget. Skolen ble sett som sentral i et nasjonsbyggingsprosjekt. Individualisering, internasjonalisering og normoppløsning ble betraktet som trusler mot den nasjonale velferdsstaten som forutsatte solidaritet og nasjonal økonomisk styring. Som den eneste gjenværende kulturelle fellesinstitusjon måtte skolen utgjøre en motkultur ved å formidle et felles verdi- og kunnskapsgrunnlag basert på kristne og humanistiske verdier og den kristne kulturarven. I tråd med DnAs enhetsskoleideologi var det kristendommen som kulturtradisjon og religionens etiske grunnverdier som ble vektlagt i L-93. Kristendommen var "en dyp strøm i vår historie- en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger" (ibid s.17). Videre hadde kristendommen en samtidig funksjon. Sammen med humanismen ga den "...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" (ibid s.17).

Som vi skal se i de kommende kapitlene fikk L-93 stor innflytelse under utformingen av KRL-faget. Tenkningen bak planen og betoningen av enhetsskolen og en felles nasjonal

identitet utgjorde på mange måter utgangspunktet for en av diskursene i KRL-prosessen, noe jeg vil redegjøre for i neste kapittel.

4.9 Avslutning

Denne historiske gjennomgangen viser at spørsmålet om enhetsskolens versus foreldrerettens omfang, har lange historiske røtter i norsk utdanningspolitikk (se skillelinjene i KRL-debatten som jeg skisserte i avsnitt 1.1). Heller ikke spørsmålet om kristendomsundervisningen først og fremst skal være ”åpen” og samle flest mulig elever eller fremme en tydelig kristen identitetsbygging er en ny konflikt. Sosialister, liberale og humanetikere har opp igjennom historien vektlagt kristendommens kulturhistoriske betydning og ønsket å holde trosdimensjonen utenfor skolen. DnA har jobbet for at kristendomsundervisningen skulle være ”åpen”, slik at den kunne favne flest mulig elever. Kristne og borgerlige aktører har på sin side alltid jobbet for at kristendommen som konfesjon og levende tro må prege skolen og kristendomsundervisningen. Spesielt KrF har sett det som viktig å understreke at formålsparagrafens kristne oppdragelsesformål skulle gjelde for hele skolen, og ikke bare kristendomsfaget. Her har de hatt støtte av IKO, som opp igjennom årene alltid har stått steilt i mot HEF hvis mål er en konfesjonsfri skole.

DnA og KrF har altså tradisjonelt sett vært svært uenige i spørsmål om kristendommens posisjon og kristendomsundervisningens innhold i skolen. KRL-debatten viste at partiene fortsatt langt på vei hadde sine tradisjonelle syn på kristendommens plass i skolen. DnAs primære mål var et fellesfag som skulle samle alle skolens elever, mens KrF først og fremst ønsket en revitalisering av kristendomsundervisningen og en fastholdelse av den kristne formålsparagrafen. I kapittel 7 skal jeg komme nærmere inn på det utradisjonelle samarbeidet mellom DnA og KrF i KRL-prosessen. Kapitlet vil også, i likhet med de andre analysekapitlene, vise hvordan spørsmålet om kristendommens stilling i enhetsskolen og betoningen av religionens kulturhistoriske og trosmessige aspekt, fikk ny og forsterket aktualitet i KRL-prosessen på grunn av de religiøse og livssynsmessige minoritetene. Som vi skal se i neste kapittel hadde minoritetene et svært ulikt syn på disse spørsmålene enn enkelte kristne aktører og politikere bak KRL-vedtaket.

5. IDENTITET OG DIALOG, MANGFOLD ELLER ENHET?

Diskurser og aktører i KRL-prosessen³⁶

5.1 Innledning

Telhaug skriver om L-93:

”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” (Telhaug 1994, s.419).

KRL-debatten viste imidlertid at det i dagens Norge ikke foreligger noen utstrakt enighet om hva som er, eller bør være, et slikt felles fundament. I dette kapitlet vil jeg se på de ulike virkelighetsoppfatningene, prinsippene og preferansene som preget KRL-prosessen. Disse kategoriseres i tre diskurser, som jeg betegner som henholdsvis ”*dialogdiskursen*”, ”*identitetsdiskursen*” og ”*enhetsdiskursen*”.

En diskurs er aldri en konstant størrelse. De tre diskursene i prosessen må ses som relasjonelle. De gjennomgikk redefinering i forhold til hverandre og til den rådende situasjonen. Ulike aktører aksjonerte, endret argumentasjon og utformet kompromisser. I kapittel 7 vil jeg se nærmere på hvordan spesielt enhetsdiskursen utviklet seg under KRL-prosessen. Men selve dannelsen og utviklingen av de tre diskursene står ikke i fokus i denne oppgaven. I tråd med de teoretiske innfallsvinklene jeg redegjorde for i avsnitt 2.2, er ikke oppgaven en diskursanalyse. Diskursene er først og fremst et analytisk redskap for å tydeliggjøre hovedpunktene i KRL-striden.

Kategoriseringen av diskursene og aktørene er basert på en argumentasjonsanalyse, hvor fokuset hovedsakelig er på uenigheter og forskjeller. Også i andre henseender medfører kategoriseringen og begrepsfestingen en forenkling i forhold til nyansene i prosessen. Poenget her er imidlertid å få en oversikt over prinsipielle motsetninger og hovedargumenter i KRL-prosessen. Herunder vil jeg fokusere på forskjellige aktørers virkelighetsforståelse/ sosialfilosofiske bakgrunn, deres prioriterte prinsipper, ønsket fagmodell- og profil samt

³⁶ Det vil ikke bli gitt en fullstendig oversikt over aktørene i KRL-prosessen i dette kapitlet. Fokuset her er på aktører som var typiske for de tre diskursene jeg skisserer.

demokrati- og legitimitetsoppfatning: Aktørenes ulike og til dels motstridende virkelighetsoppfatninger gjorde at de ikke alltid hadde sammenfallende demokratiske idealer og legitimitetssyn. Videre prioriterte de forskjellig i forhold til de to substansielle dimensjonene jeg skisserte i kapittel 1. De vektla i ulik grad identitetsutvikling i forhold til dialogferdigheter, og omfanget av enhetsskolen versus foreldreretten. Dette manifesterte seg i deres preferanser angående fagmodeller- og profiler.

5.2 Frihet eller fellesskap, mangfold eller enhet?

I sin analyse av KRL-debatten viser Plesner (1998) at debatten omhandlet grunnleggende moralske og sosialteoretiske spørsmål. Ved å knytte de ulike aktørenes argumentasjon og fagmodeller opp til sosiologisk og filosofisk teori, tydeliggjør hun aktørenes ulike og ofte motstridende samfunnssyn, menneskesyn og integrasjonstenkning. Hvor autonomt er individet og i hvilken grad avhenger etisk bevisstgjøring og utvikling av kontekstuelle vilkår? Hva kan skape eller opprettholde integrasjon i et samfunn, og hvor sterk bør integrasjonen være? Kan verdier løsrives fra religion, livssyn og tradisjon eller må de ha en slik forankring for å ha et meningsfylt innhold? Og er det legitimt å begrense individers og minoriteters frihet av hensyn til det nasjonale fellesskapet?

Alle disse spørsmålene kan knyttes til den sosialfilosofiske debatten mellom kommunitarister og liberalister (se vedlegg 6).³⁷ Forenklet sett kan man si at kommunitarister betoner betydningen av kontekstuelle vilkår for enkeltindividets identitet, virkelighetsoppfatning og selvbestemmelsesmuligheter. De er opptatt av enhet og fellesskap basert på avstamning eller felles tradisjon, og ønsker en revitalisering av sterke bånd mellom mennesker som karakteriserte tradisjonelle samfunn. Et samfunn vil ikke fungere hvis dets individer har ulike verdier og oppfatninger av ”det gode liv”. Sosial integrasjon fordrer en felles kollektiv identitet, dannet på grunnlag av tilegnede kulturelle overleveringer. Skal verdier ha et meningsfylt innhold må de ha en forankring i helhetlige religiøse, kulturelle og/eller tradisjonelle rammer. Staten bør derfor prioritere kulturarv og tradisjonelle verdier, og føre en aktiv identitetspolitikk basert på én oppfatning av det gode samfunn. Fellesskap og solidaritet er overordnet individuell frihet.

³⁷ Jeg vil understreke at min fremstilling av denne debatten er ment som et ”bakgrunnstepp” for å få frem de ulike virkelighetsoppfatningene og verdiene i KRL-debatten. Fremstillingen er svært forenklet og fungerer ikke som en utlegning av liberalisme-kommunitarisme debatten. For en kort innføring i denne se for eksempel

Dette står i kontrast til liberalistisk tenkning hvor individets frihet og integritet fremholdes som den fremste verdi. Individet er et autonomt vesen, i stand til å reflektere over og frigjøre seg fra sosiale og kulturelle bånd og til å foreta egne valg. Liberalister aksepterer ikke at hensyn til fellesskapet går foran enkeltindividets selvbestemmelsesrett. Følgelig er det ikke legitimt at staten i et pluralistisk samfunn tar utgangspunkt i én oppfatning av ”det gode liv”. En aktiv identitetspolitikk basert på majoritetens religiøse og kulturelle arv medfører intoleranse overfor minoriteter. Staten bør i stedet tilstrebe nøytralitet og baseres på objektive rettferdighetskriterier som det er allmenn oppslutning om.³⁸ En slik oppslutning om statens politiske, demokratiske kultur, basert på dialog og kommunikasjon, er tilstrekkelig for samfunnets integrasjon. En kollektiv kulturell identitet utover dette er ikke nødvendig. Kulturell- og livssynsmessig pluralisme er ingen trussel mot den sosiale orden, men har en verdi i seg selv da det er uttrykk for individuell frihet og toleranse. Og verdier og etikk kan ha et meningsfylt innhold løsrevet fra spesifikke religiøse, tradisjonelle og/eller kulturelle sammenhenger.

Fremstillingen ovenfor fanger selvfølgelig ikke opp alle variasjonene og sammenfallene innen liberalistisk og kommunitaristisk teori. Presentasjonen av de tre diskursene nedenfor vil heller ikke dekke alle nyansene i KRL-prosessen. Den er først og fremst basert på min vurdering av hva som var de ulike aktørenes hovedargumenter i debatten.

5.3 Dialogdiskursen

Dialogdiskursen i KRL-prosessen kan langt på vei knyttes til de liberalistiske standpunktene ovenfor. Aktørene jeg knytter til denne diskursen var motstandere av at staten og enhetsskolen i utstrakt grad skal baseres på spesifikke tradisjoner, som norsk kulturarv og den evangelisk-lutherske kristendommen. I Stortingets kuf-komité var SV og fridemokraten Christiansen typiske representanter for dette synet:

Mouritsen (1996), Roth (1996) og Vetlesen (1996). For en grundig analyse av hvordan posisjoner og argumenter i KRL-debatten kan kobles til liberalisme-kommunitarisme debatten, se Plesner (1998).

³⁸ Det er først det siste tiåret at liberalister innen politisk filosofi har begynt å argumentere for minoritets- og grupperettigheter, og ikke bare individuelle retter (se for eksempel Kymlicka 1995). Flere har også kritisert

”Komiteens medlem fra Sosialistisk Venstreparti og representanten Christiansen viser til at det norske skoleverket er bortimot det eneste i Europa som har en formålsparagraf knyttet til en bestemt konfesjon. Disse medlemmer mener at dette ikke er i tråd med de grunnleggende rettigheter om trosfrihet og livssynspluralisme. Disse medlemmer mener at favorisering av en religion innenfor det statlige skoleverket ikke er i tråd med den stilling menneskerettighetene har i vårt samfunn, og mener at ordningen må vurderes på nytt” (Innst.S.nr.93, 1994-95, s.2-3).

Også religions- og livssynminoritetene som deltok i ”Aksjon livssynsfrihet i skolen” (ALIS) kan knyttes til dialogdiskursen.³⁹ Disse aktørene var alle av den oppfatning at i et flerkulturelt- og livssynspluralistisk samfunn, kan ikke den offentlige skolen ha et verdigrunnlag som ekskluderer minoriteter. De argumenterte for at skolens etikkformidling ikke utelukkende kan ta utgangspunkt i kristendommen, men må baseres på verdier som er felles for ulike religioner og livssyn. I et pluralistisk samfunn er det avgjørende *å lære om hverandres forskjellige tro og livssyn, og utvikle evnen til dialog, respekt og toleranse*. Da vil ikke pluralitet og mangfold være truende og problematisk, men tvert i mot spennende og berikende. I denne sammenhengen så ”dialogaktørene” den offentlige enhetsskolen, som den eneste fellesarenaen i samfunnet, som viktig. De ønsket også et felles tro- og livssynsfag. Et slikt fag burde ha en liberal fagprofil, og formidle kunnskaper om og en positiv holdning til dagens livssynsmessige- og kulturelle mangfold. Videre måtte faget være religionsnøytralt, i den forstand at ikke én religion eller livssyn ble lagt til grunn. Den evangelisk-lutherske kristendommen burde *kvantitativt* sett ha en sentral plass. Elevene skulle få kunnskap om kristendommen som en viktig kulturtradisjon og religion, men fremstillingen måtte være antropologisk og historisk:

”Vi ønsker oss et felles fag. Det har vi gjort i snart 40 år. Faget kan hete ”Tro og livssyn” og det må være et spesifikt uttalt konfesjonsfritt fag. Faget skal lære barn om kristendommens historie og plass i det norske samfunn, om verdensreligionene og om verdslige livssyn. Det skal fremme dialog og toleranse” (Lingås, HEF, 1996, s.22).

tanken om ”den nøytrale stat”: en stat basert på liberale og sekulære verdier er ikke mer nøytral enn en stat basert på for eksempel sosialdemokratiske og/eller kristne.

³⁹ Ikke alle aktørene i ALIS hadde en like utpreget liberalistisk virkelighetsoppfatning. Blant de religiøse minoritetene hadde enkelte en mer kommunitaristisk virkelighetsforståelse (i tråd med den jeg beskriver under identitetsdiskursen). Jeg velger imidlertid å knytte dem til dialogdiskursen, da religionsamfunnene som deltok i ALIS argumenterte for et ikke-konfesjonelt fellesfag hvor toleranse og dialogferdigheter var avgjørende og *mot* en identitetspolitikk basert på majoritetens religiøse og kulturelle arv.

”Vi deler ønsket om et felles fag, men da må det være på andre premisser. Faget må ha et klarere antropologisk utgangspunkt. Det må være mer deskriptivt og bør baseres mer på etnografiske studier. Det bør ikke ta utgangspunkt i det som oppfattes som en kristen virkelighetsforståelse” (Larsen, IRN, intervju).

”Dialogaktørene” mente altså at et fellesfag ikke kunne baseres på majoritetens kristne religions- og virkelighetsoppfatning. Et slikt obligatorisk fag ville komme i konflikt med grunnleggende menneskerettigheter som religionsfrihet og foreldrerett. Av dette følger at innen dialogdiskursen ble rene flertallsvedtak i spørsmål som omhandler grunnleggende rettigheter oppfattet som illegitime og desintegrerende. ”Dialogaktørene” mente alle at felles verdier og normer er viktig i et pluralistisk samfunn. Men disse verdiene, hevdet de, kan ikke bare baseres på majoritetens religiøse og kulturelle tradisjoner. For å skape grunnlag for legitimitet og integrasjon må felles verdier defineres på grunnlag av dialog hvor alle parter, også minoritetene, aksepterer valgte prosedyrer og regler. Dette gjaldt også for utformingen av et felles fag:

”Hvis en ønsker et felles fag, hvis det er viktig at man skaper et fellesskap, må det skapes i dialog med de impliserte. Det må selvfølgelig tuftes på en felles plattform, en felles grunn. Men realiteten er at Stortinget kan ikke vedta at minoritetsreligionene skal være inkludert. Det er det faktiske minoritetsreligionene og livssynene selv som må bestemme” (Djupedal, SV, St.forh. 31.10.95, s.389).

I følge ”dialogaktørene” kunne altså ikke demokratiske beslutningers legitimitet utledes av en opptelling av preferanser. Minoritetsrettigheter var for dem et viktig og ukrenkelig prinsipp. De hadde således *et deliberalt og prinsipielt perspektiv på demokratiske utrednings- og beslutningsprosedyrer*. De var av den oppfatning at viktige avgjørelser bare kan tas etter at alle berørte parter åpent og oppriktig har drøftet hva som vil være til felles beste. Og i disse drøftingene er det argumentasjonen, og ikke de ulike partenes ressurser og styrkeforhold, som skal være avgjørende for utfallet.

5.4 Identitetsdiskursen

Identitetsdiskursen hadde både kommunitaristiske og liberalistiske trekk. Her sto *den enkelte elevs religiøse eller livssynsmessige identitet, samt foreldreretten*, i fokus. I tråd med kommunitaristisk tenkning fremholdt aktørene som kan knyttes til denne diskursen at utvikling av identitet og moralsk bevissthet krever helhetlige meningsrammer. Verdier og normer må være forankret i tradisjon og/eller religion for å ha et meningsfylt innhold. Skolens

undervisning måtte derfor baseres på et kristent verdigrunnlag, mente ”identitetsaktørene”. Slik kunne det skapes trygghet og tilhørighet for barna.

Samtidig hadde også identitetsdiskursen klare liberalistiske trekk. I likhet med dialogdiskursen var foreldrerett og religionsfrihet overordnede prinsipper hos aktører jeg kategoriserer innen identitetsdiskursen. På denne bakgrunn var ”identitetsaktørene” skeptiske til et obligatorisk fellesfag. De ønsket i stedet en kombinasjonsmodell, det vil si to eller flere fag med en konservativ profil og ”tydelig kjerne”. For å styrke elevenes religiøse eller livssynsmessige identitet og tilhørighet, mente ”identitetsaktørene” at elevene burde få opplæring i atskilte grupper i noen timer og så heller samles til felles undervisning og dialog i andre. I de atskilte timene skulle de kristne elevene få en undervisning som tok utgangspunkt i kristen tro og etikk, og som formidlet kristendommens trosspekter og virkelighetsforståelse. Kristendommen som ”kilde til levende tro” og som ”åndsvirkelighet” måtte stå i fokus, og ikke underordnes religionens kulturhistoriske betydning. Elever med annen religiøs eller livssynsmessig tilknytning måtte i henhold til foreldreretten selvfølgelig fritas fra denne undervisningen, og få opplæring i sin tro eller livssyn i egne grupper:

”Virkeligheten er at foreldrenes og elevenes religiøse og livssynsmessige forankring skaper forskjeller... Utfordringen ligger i det å kunne respektere og forstå disse forskjellene, og møte dem med toleranse. Nettopp fordi det er dyptgripende verdier det her er tale om, kan alternativ undervisning understreke og bevisstgjøre dette forhold. Å tvinge foreldre og barn inn i et fellesopplegg kan derfor signalisere en relativisering av disse verdiene som nettopp ikke ivaretar deres fundamentale betydning” (Norsk Lærarakademi (NLA), høringsuttalelse om NOU 1995:9, s.2).

Identitetsdiskursen var forholdsvis lite fremme i den offentlige debatten. Før offentliggjøringen av forslaget om et felles fag, var en rekke kristne institusjoner og organisasjoners preferanser i tråd med identitetsdiskursen.⁴⁰ Under KRL-prosessen endret imidlertid flertallet av disse sine opprinnelige standpunkter, og nesten bare NLA ble stående igjen som ”rene identitetsaktører”. Diskursen var imidlertid ”representert” på Stortinget, hvor H var av den oppfatning at majoriteten hadde krav på en profilert kristendomsundervisning, samtidig som minoritetene måtte få fritak fra denne undervisningen hvis de ønsket det:

⁴⁰ Se historiekapitlet (spesielt avsnitt 4.6) om IKOs preferanser, samt St.meld.nr.29 (1994-95) hvor det fremkom at kristne organisasjoner og trossamfunn ikke ønsket noen endring av den daværende ordningen (ibid s.43).

”Vi har ønsket å ivareta to viktige tradisjoner. Det ene det er at vi mener det er riktig at vi har et kristendomsfag i Norge så lenge vi har en statskirke. Samtidig som vi har vært veldig opptatt av å ivareta religionsfriheten og foreldre retten. Og når du skal kombinere de to hensynene, så er du nødt til å ha en betydelig fritaksrett. For hvis du begrenser fritaksretten så vanner du ut kristendomsfaget. Og motsatt, hvis du opprettholder profilen i et kristendomsfag med begrenset fritaksrett, så utvanner du religionsfriheten. Så derfor mente vi at man burde legge opp til en todeling av faget. At man hadde en del som var felles for alle, som mer tok for seg fakta om religionene. En historisk og kulturell tilnærming som da var uten fritaksrett og som omfattet alle. Og så en del som var mer spesifikk kristendomsrettet med full fritaksrett” (Sanner, H, intervju).

”Identitetsaktørens” preferanser sprang altså ut fra et kommunitaristisk syn på betydningen av og betingelsene for individuell identitetsutvikling, samt en prioritering av foreldre retten som sammen med religionsfrihet ble ansett for å være en grunnleggende menneskerettighet.⁴¹ I religiøse og livssynsmessige spørsmål kan ikke majoriteten gjøre vedtak som omfatter minoritetene mot minoritetenes vilje, mente ”identitetsaktørene”. Debatten om KRL dreide seg derfor ikke bare om et nytt skolefag, den omhandlet også

”spørsmål om å sikre minoritetsrettighetene i vårt samfunn. Vi mener det må gå en grense for hvor langt majoriteten kan påtvinge et mindretall sine løsninger” (Sanner, St.forh. 11.01.96. s.2010).

Synet på legitimitet og demokratiske beslutninger var således, i likhet med dialogdiskursen, *prinsipielt og deliberalt* innen identitetsdiskursen.

5.5 Enhetsdiskursen

Innen enhetsdiskursen, som kom til å dominere KRL-faget, sto *enhetskolens muligheter for å skape en felles, nasjonal identitet hos elevene* i sentrum. En klar aktør som kan knyttes til denne diskursen var daværende utdanningsminister Hernes, som var svært opptatt av skolens muligheter i forhold til nasjonsbygging og demokratisering:

”Skolen har vært landets viktigste redskap i nasjonsbyggingen: til å støpe den samme virkelighetsforståelse, til å forme felles språk, til å meisle sams verdier, til å smi like ferdigheter - kort sagt: til å gjøre landets innbyggere til ett folk i tanker, ord og gjerninger... Men nå endres Norge på nytt - synlig, varig, ugjenkallelig. Overalt skjer en internasjonalisering av nasjonene... I Norge vet vi dette: Fra nå av må vi mange ulike leve sammen i vårt land. Skal vi makte å gjøre det i åpenhet og med

godhet, har vi ingen tid å miste. For også hos oss ser vi alt ulikheter slå ut i skolen og senere i arbeidslivet. Vi kan få to nasjoner innen landets grenser- atskilte i levekår, ulike i utsikter- der begge hovedgrupper ser på hverandre med fordommer fremdrevet av frykt, med mistenksomhet forsterket av forskjeller i religion, livssyn og levesett. Denne trusselen har vi en akutt felles interesse av å unngå, og den **kan bare unngås hvis enhetsskolen skaper fellesskap mellom gruppene og likhet i utsikter til et verdig og rikt liv. Taper vi dette slaget i og om enhetsskolen, taper vi nasjonens enhet i vårt nye flerkulturelle samfunn**” (St.forh. 31.10.95, s.403-404, min utheving).

DnAs enhetsskoleideologi (uttrykt i L-93), med fokus på fellesskap og likhet, utgjorde i begynnelsen av KRL-prosessen langt på vei enhetdiskursen. En sterk tro på enhetsskolens potensial i et stadig mer flerkulturelt og livssynspluralistisk samfunn, kjennetegnet imidlertid også de andre aktørene jeg knytter til denne diskursen. Både KrF og Sp var opptatt av å lage et fag som kunne ”bidra til å utvikle et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag i en mer sammensatt befolkning” (Innst.S.nr.15 (1995-96), s.17). Men som jeg vil komme tilbake til i kapittel 7, var de politiske hovedaktørenes primære preferanser i forhold til kristendoms- og livssynsundervisningen i utgangspunktet svært forskjellige. For DnA var det primære å få til et obligatorisk fellesfag som kunne samle alle elevene uavhengig av deres religion eller livssyn. Dette faget skulle være ”et kunnskapsfag” som kunne bidra til utvikling av en felles identitet blant elevene, samt deres evne til dialog. KrF ønsket på sin side først og fremst å sikre kristendommens posisjon i grunnskolen og det norske samfunn for øvrig. De var derfor opptatt av at kristendomsundervisningen måtte være ”forankret” og ikke ”vannes ut”, og hadde opprinnelig et forslag mer i tråd med identitetsdiskursen.

Resultatet av samarbeidet mellom DnA og KrF ble en rekke mangetydige og til dels motstridende kompromissformuleringer, som forsøkte å forene de to partienes primære preferanser uten å komme på kant med internasjonale konvensjoner om foreldrerett og religionsfrihet.⁴² To i utgangspunktet uforenlige mål ble forent ved hjelp av retoriske grep og uklar begrepsbruk.⁴³ Å kategorisere enhetsdiskursen og aktører som kan knyttes til den, er på grunn av disse kompromissformuleringene ikke uproblematisk. Men nettopp de prinsipielt uklare overenskomstene og argumentasjonen bak, som langt på vei ble styrt av pragmatiske

⁴¹ ”Vi er klar over at denne modellen ikke gir det samme rom for fellesundervisning som NOU 1995:9, men vi mener at hensynet til foreldrerett og identitetsdannelse veier tyngre” (NLA, høringsuttalelse om NOU 1995:9, s.12).

⁴² UNESCOs Konvensjon mot diskriminering i undervisning fastslår at religiøs og moralsk undervisning av barn må være ”i samsvar med deres egen overbevisning” (Artikkel V, 1.b). Og som vi så i kapittel 1, fastslås foreldreretten både i FN’s menneskerettighetserklæring av 1948 og i Europakonvensjonen av 1952.

hensyn, er i seg selv et viktig kategoriseringskriterium. Til forskjell fra de mer prinsipielt orienterte ”dialog”- og ”identitetsaktørene”, hadde de politiske aktørene innen enhetsdiskursen en langt mer *pragmatisk og strategisk holdning til og syn på demokratiske beslutningsprosesser*:

”Det er jo et poeng at hvis du ønsker å få flertall, så må du legge det opp sånn at et flertall kan være med deg. Jeg ville ikke hatt noe i mot et livssynsnytralt fag, hvis det går an å kalle det det. Men da vet jeg at vi ikke ville fått flertall for det, eller vi ville fått en masse avskallinger med private kristne skoler, og da har vi ikke kommet lenger men kortere. Så for meg var det også pragmatisme” (Starrfelt, DnA, intervju).

”Vi sto overfor en situasjon der vi kunne fortsette å kjøre det vi så som den ideelle modell, vi hadde på en måte valget mellom det eller å være med og gå inn å forme prosessen og faget ved å være sentrale aktører, hvilket vi visste at vi kom til å være hvis vi gikk med i prosessen. Og vi valgte da å gå med i prosessen” (Lilletun, KrF, intervju).

I tillegg til deres pragmatiske innstilling og ønske om å finne flertallskompromisser, delte også ”enhetsaktørene” en kollektivistisk og, i henhold til min forenklete fremstilling i 5.2, en kommunitaristisk tankegang. Samfunnsmessig enhet og fellesskap, samt utvikling av en felles nasjonal identitet basert på kulturelle overleveringer sto i fokus innen enhetsdiskursen. ”Enhetsaktørene” mente at skolens verdigrunnlag og undervisning måtte forankres i faste og helhetlige religiøse- og/eller kulturelle rammer, et synspunkt som innebar at man prioriterte én oppfatning av ”det gode samfunn”. Det var da naturlig at majoritetens tradisjon, kultur og religion ble lagt til grunn:

”Det at vi blir fleirkulturelle skal vi sjølvsagt ta omsyn til. Men er det rimeleg at det at vi har fått nokre prosent med eit anna livssyn, skal føre til at dei andre over 90 pst. må endre si verdiforankring? Eg tykkjer vi må klare å sjå dette i samanheng utan at vi bryt tråden- den tusenårige tråden bakover” (Lilletun, KrF, St.forh. 07.03.95, s.2402-2403).

”Ein liten kommentar til dette med majoritet og minoritet- at majoriteten i denne salen vedtek noko som får konsekvensar for minoriteten. ... Når SV ynskjer eit fag det ikkje er fleirtal for i folket, er det vanskeleg for meg å sjå logikken i at det er eit overgrep at majoriteten skal få gjennomslag for sitt, at majoriteten bestemmer over minoriteten, når SV sitt alternativ er at minoriteten skal bestemma over majoriteten” (Starrfelt, DnA, St.forh. 11.01.96, s.2011).

⁴³ Samarbeidet mellom Ap og KrF, og politikernes begrepsbruk og kompromisser vil belyses nærmere i kapittel 7.

I motsetning til dialog- og identitetsdiskursene, hvor foreldreretten og minoritetsrettigheter generelt var et overordnet prinsipp, ble altså *statens og enhetsskolens oppdragelsesmandat og majoritetens kulturarv og religion* vektlagt i enhetsdiskursen. Ideelt sett ønsket ”enhetsaktørene” gjennom åpne diskusjoner å samle et bredt flertall bak den offentlige grunnskolens verdigrunnlag generelt og det nye faget spesielt. Men da det viste seg umulig å bli enige ved hjelp av drøftinger og forhandlinger, anså de votering og flertallsavgjørelser for å være en legitim løsning.

Prioriteringen av enhetsskolen og majoritetens kulturarv må ses i sammenheng med ”enhetsaktørenes” virkelighetssyn. De så den økende pluralismen som problematisk for både enkeltindivider og samfunnet. I et samfunn preget av internasjonalisering, fragmentering og privatisering er det vanskelig å utvikle en fast egenidentitet, mente de. Samtidig trues den sosiale integrasjonen, samholdet og solidariteten som den nasjonale velferdsstaten bygger på. Sosial integrasjon krever en felles kollektiv identitet. Derfor var det viktig at staten, og enhetsskolen spesielt, basertes på kristne og humanistiske verdier som kunne utgjøre en motkultur til de negative utviklingstendensene. ”Enhetsaktørene” hevdet videre at en av grunnskolens viktigste mål var å bidra til å utvikle felles referanserammer og en felles kulturell identitet blant elever med ulik kulturell og livssynsmessig bakgrunn. I denne sammenhengen så de et fellesfag som sentralt. Faget burde ha en moderat profil og baseres på den kristne kulturarven. Undervisningen måtte ta utgangspunkt i den kristne formålsparagrafen, men samtidig skulle alle religioner og livssyn presenteres ut fra ”sin selvforståelse og egenart”. Videre ble både kristendommens tros- og tradisjonsaspekt fremholdt som viktige i enhetsdiskursen. Men også her hadde de to politiske hovedaktørene forskjellige utgangspunkt og vektla i ulik grad de to aspektene. KrF var svært opptatt av trosaspektet:

”Det er klart at KrF som alltid har hatt kristendomsfaget som et hjerte barn var veldig opptatt av at vi skulle ha mest mulig av den delen av kulturarven med og at en også skulle få møte kristendommen som en levende tro, ikke bare en teori” (Lilletun, KrF, intervju).

DnA på sin side vektla først og fremst kristendommens kulturhistoriske betydning, noe som må ses i sammenheng med partiets ønske om et obligatorisk fellesfag som kunne integrere alle skolens elever:

”For Arbeiderparti har det gjennom hele prosessen med dette faget vært et utgangspunkt at vi på enhetsskolens grunn skal få til et fag som åpner dører og ikke bygger murer mellom elever med ulik bakgrunn i skolen- et fag som kan integrere, skape forståelse, et kommunikasjonsfag, et kunnskapsfag” (Nybakk, DnA, St.forh.11.01.96, s.2002).

Til tross for at betydningen av toleranse og dialog også ble fremholdt som sentralt i enhetsdiskursen, prioriterte alle aktørene som kan knyttes til diskursen først og fremst identitetsutvikling. Til forskjell fra ”identitetsaktørene” hadde imidlertid ”enhetsaktørene” særlig fokus på det kollektive aspektet. Både innen identitetsdiskursen og enhetsdiskursen dreide det seg om å beskytte kulturelle og/eller livssynsmessige identiteter. Men identitetsdiskursen var kjennetegnet av en mer tradisjonell kommunitaristisk tankegang og et prinsipielt deliberant ståsted. Samfunnet ble delt inn i grupper på bakgrunn av ulike religioner og livssyn. For at hvert enkelt individ i de forskjellige gruppene skulle kunne utvikle og bevare sin identitet, burde elever med forskjellig religiøs- eller livssynsmessig bakgrunn segregeres i religionsundervisningen. ”Identitetsaktørene” mente således at det burde legges til rette for å utvikle *forskjellige individuelle eller gruppemessige identiteter*. ”Enhetsaktørene” var på sin side mer pragmatisk og strategisk orienterte, og opptatte av å utvikle *en felles nasjonal* identitet. Hele nasjonalstatens befolkning ble tenkt som en gruppe. Innen enhetsdiskursen ble dermed forskjeller i samfunnet nedtonet. Det viktigste var en kollektiv identitet basert på et felles verdi- og kunnskapsgrunnlag. Da dette felles grunnlaget først og fremst skulle bygge på majoritetens kultur og religion, kan vi si at en mer assimilerende tankegang dominerte enhetsdiskursen. Minoritetene skulle innlemmes på majoritetens premisser.

5.6 Oppsummering og oversikt

For å samle trådene kan vi oppsummere med at aktørene i KRL-prosessen prioriterte ulikt med henhold til de to substansielle dimensjonene jeg skisserte i kapittel 1: identitetsbygging i forhold til dialogferdigheter og omfanget av enhetsskolen versus foreldreretten. Aktørene innen enhetsdiskursen ga enhetsskolen og en felles nasjonal identitet forrang. Innen identitetsdiskursen prioritertes foreldreretten og individuelle eller gruppebaserte identiteter, mens foreldreretten og dialog var overordnet i dialogdiskursen. Aktørene hadde også ulike syn på majoritets- og minoritetsrettigheter og plikter, og hadde ulik tilnærming til debatten og

prosessen: de var mer eller mindre pragmatisk eller prinsipielt orienterte. Skjematisk kan diskursene fremstilles på følgende måte:⁴⁴

	Teoretisk, sosial-filosofisk bakgrunn	Prioriterte prinsipper	Ønsket fagmodell og fagprofil	Demokrati- og legitimitetsoppfatning
Dialog-diskursen	Liberalistisk	-dialog -foreldrerett -pluralisme	Fellesfag med liberal profil (minimalt fritak)	-minoritetsrettigheter -prinsipiell -deliberal
Enhetsdiskursen	Kommunitaristisk	-felles nasjonal identitet -enhets-skole -majoritetens kulturarv	Fellesfag med moderat profil (minimalt fritak)	-majoritetsvedtak -pragmatisk -strategisk
Identitets-diskursen	Både kommunitaristisk og liberalistisk	-individuell eller gruppebasert identitet -foreldrerett	Kombinasjonsmodell med konservativ profil (omfattende fritaksrett)	-minoritetsrettigheter -prinsipiell -deliberal

Aktørene knyttet til de tre diskursene hadde altså forskjellige og til dels motstridende verdier og virkelighetssyn som de jobbet for å få gjennomslag for i KRL-læreplanen. I teorikapitlet så vi at sentrale spørsmål i diskursive analyser er hvorfor og hvordan visse diskurser oppstår og sprer seg, mens andre ikke gjør det, og hvordan enkelte diskurser dominerer over andre i spesifikke sosiale og historiske kontekster. I denne læreplananalysen av KRL-faget er hovedspørsmålene: Hvilke(n) diskurs(er) kom til å prege læreplanen? Hvilke(n) klarte å få størst gjennomslag? Og hvordan og hvorfor? I de resterende kapitlene skal jeg nærmere på *hvorfor og hvordan* enhetsdiskursen ble den dominerende i definisjonsstridene om KRL. Vi starter med den første fasen av prosessen hvor forslaget om et fellesfag ble utformet: Pettersen-utvalgets og læreplangruppens arbeide.

⁴⁴ Skjemaet er basert på dominerende trekk i de tre diskursene. Skillelinjene er ikke gjensidig utelukkende.

6. ”ET UTVIDET KRISTENDOMSFAG” BLIR TIL Pettersen-utvalgets og læreplangruppens arbeide

6.1 Innledning

I forbindelse med Reform-97 var det en gjennomgang av alle fagene i grunnskolen. I alt ble det opprettet 18 læreplangrupper som skulle revidere eksisterende læreplaner. Med henhold til kristendomskunnskap og livssynskunnskap oppnevnte KUF i tillegg et eget utvalg som blant annet skulle se på innholdet i og organiseringen av de to fagene, det såkalte Pettersen-utvalget. I dette kapitlet skal jeg ta for meg opprettelsen av dette utvalget og redegjøre for gruppens mandat. Videre belyses hvilke diskurs(er) som preget utvalgets utredning og forslag om et ”utvidet kristendomsfag”. I den sammenheng tar jeg for meg utvalgsmedlemmenes preferanser, posisjoner og diskusjoner. I avsnitt 6.6 ser jeg så på læreplangruppens sammensetning og arbeide. Vi skal se at gruppen jobbet etter uklare retningslinjer, og at dens sammensetning skapte problemer i forhold til å utforme en læreplan for et fellesfag. Til slutt i kapitlet belyses resultatet av læreplangruppens arbeide: utkastet til læreplan for et utvidet kristendomsfag.

6.2 ”Vi lager en gruppe som kan se på dette her, og som kan komme opp med noe spennende”

Hva var bakgrunnen for opprettelsen av Pettersen-utvalget? Det synes som om et behov for endring presset seg på fra skole-Norge, spesielt i fra skoler med elever med ulike religioner og livssyn. I følge Gunleiksrud, daværende ørstekonsulent i KUF med ansvar for de faglige sidene ved kristendomskunnskap og livssynskunnskap, fikk departementet stadig flere henvendelser. Lærere og rektorer lurte på hva de skulle gjøre med et økende antall elever som verken hadde kristendom eller livssyn. Flere uttrykte også misnøye med at det ikke fantes et fag hvor elevene samlet kunne lære om etikk og verdier. Enkelte foreldre klaget på at kristendomsundervisningen var ren forkynnelse, mens andre igjen klaget over at det i livssynskunnskap forekom humanetisk propaganda. I tillegg kom flere henvendelser fra lærere som var usikre på hvordan de skulle gripe dette fagfeltet an.

”Dette var noe vi var nødt til å ta på alvor. I tillegg, som en del av historien, så var det noen kommuner som ønsket å starte med et felles verdifag. Jeg fikk tilsendt disse fagplanene og så igjennom dem, og så at dette er jo nesten identisk lærerplanen i livssyn. Hvis det ble en åpning for dette faget med utgangspunkt i den typer planer som var laget, så ville det i praksis bety at livssynsfaget var det som ble obligatorisk. Og det var noe som vi var nødt til å ta fatt i fra myndighetenes side. Vi var *veldig* i tvil om

hva vi skulle gjøre. I utgangspunktet så var min holdning at her ligger vi unna. Det var ingen stor debatt om dette fagområdet akkurat da, og vi anbefalte derfor Hernes ligge lavt i begynnelsen, sånn rundt 1991-92 hvor jeg begynte å skrive de første utredningene i departementet om dette fagfeltet. Men etter hvert begynte vi å skjønne at det er ikke sikkert vi *kan* ligge unna. Det kom flere og flere henvendelser, og vi fikk en retts sak på nakken.⁴⁵ Den rettsaken ble også viktig når det gjaldt hele vurderingen av faget, for vi skjønnte at noe er i ferd med å skje. Og departementet kunne velge om vi ville henge etter utviklingen og forsøke å forsvare det vi hadde. Eller vi kunne være i forkant. Og med Hernes' legning så var det ikke så vanskelig å tippe hva utfallet ble, så han sa "vi lager en gruppe som kan se på dette her, og som kan komme opp med noe spennende" (Gunleiksrud, intervju).

Utvalget ble til slutt bestående av ni medlemmer: lederen Erling Pettersen (styret, IKO), Inge Eidsvåg (rektor, Nansenskolen), Even Fougner (biskop, Borg bispedømme), Gunhild Hagesæther (professor, NLA), Trond Herland (rektor, Bjølsen skole), Otto Krogseth (professor, Institutt for kulturstudier, UiO), Long Litt Woon (Kommunal- og arbeidsdepartementet), Ola Moe (direktør, Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag) og Ingerborg Tvetter Thoresen (rektor, Høgskolen i Vestfold). Sekretariatet ble lagt til departementet hvor Gunleiksrud fikk sekretærfunksjonen.

Utvalget startet sitt arbeide september 1994. I henhold til mandatet, som var utformet av Gunleiksrud og Hernes,⁴⁶ skulle utvalget med utgangspunkt i grunnskolens formålsparagraf og L-93 blant annet

- ”-vurdere endringer i samfunnsutviklingen, demografi, religiøs tilknytning etc. og mulige konsekvenser for undervisningen
 - vurdere dagens innhold i fagene (kan gjelde både kristendoms kunnskap, 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”
- (NOU 1995:9, s.82).

⁴⁵ I mars 1995 vant en 15-åring en retts sak mot KUF angående spørsmål om fritak fra det daværende kristendoms kunnskapsfaget. Departementet argumenterte for at fritaksretten var knyttet til foreldreretten. På bakgrunn av §32 i Barneloven avgjør imidlertid barn over 15 år "sjølv spørsmål om val av utdanning og om å melde seg inn i eller ut av foreiningar". På denne bakgrunn fikk 15-åringen rett til fritak fra kristendomsundervisningen (NOU 1995:9, s.49).

⁴⁶ Kilde: Hernes og Gunleiksrud i intervjuene.

På mange måter lå forslaget om et felles fag implisitt i mandatet. Hernes fortalte da også i intervjuet at hans ønske om et felles fag var et viktig motiv for opprettelsen av Pettersen-utvalget:

”Ja, det var jo grunnen til at det ble opprettet som utvalg. En viktig prinsipiell begrunnelse finner du i innlegget mitt i Stortinget om dette faget, hvor jeg henviser til en utvikling i en serie europeiske land. Blant annet med de såkalte ”cites interdites”, de forbudte byer i det franske samfunn, hvor man har etniske konflikter som er overlagret med klassekonflikter og religiøse konflikter. Jeg så det da som viktig for å skape fordragelighet og godhet i et samfunn, at man kjenner hverandres oppfatninger... Når vi har fått så store grupper med andre religiøse oppfatninger til Norge, da er det viktig at vi lærer deres oppfatninger å kjenne og kan noe om dem. Og tilsvarende motsatt, at de lærer noe om oss og våre skikker.”

-”Var det bakgrunnen til at du tok initiativet til å opprette Pettersen-utvalget?”

”Ja, nå skulle det være en gjennomgang av alle grunnskolenes fag i forbindelse med revisjonene av læreplanen. Og dette var for meg en hovedgrunn til å ta det opp på den måten.”

Hernes’ og DnAs enhetsskoleideologi, med tro på fellesskap og likhet, lå således langt på vei til grunn for Pettersen-utvalget og dets mandat. Men i tillegg til det tradisjonelle klasseperspektivet, sto nå det stadig mer flerkulturelle og flerreligiøse samfunn i fokus. Det var ikke bare mellom ulike klasser det skulle skapes likhet og fellesskap. Også ulike etniske, livssynsmessige og kulturelle grupper ble innlemmet i enhetsskoleprosjektet og utdanningsministerens visjoner om ”nasjonens enhet i vårt nye flerkulturelle samfunn” (se Hernes-sitatet i avsnitt 5.5).

Utdanningsministeren engasjerte seg sterkt under utformingen av KRL. Hans personlige engasjement og KUFs kontroll med læreplanarbeidet var imidlertid ikke unikt for KRL-faget. Under alt reformarbeidet på 1990-tallet benyttet statsråden seg av sine styringsmuligheter, som på grunn av en rekke omstruktureringer var langt større enn hva tidligere utdanningsministere hadde hatt. For å få innsikt i de formelle strukturene KRL-faget ble utformet innen, tar jeg i neste avsnitt kort for meg disse omstruktureringene.

6.3 Omorganisering av utdanningssektoren og læreplanarbeidet

Ved 1990-tallsreformene fant et brudd med tradisjonelle prosedyrer for læreplanarbeide sted. Etterkrigstidens utdanningsreformer og læreplaner ble frem til slutten av 1980-tallet i stor grad utformet av profesjoner i organer utenfor KUF. Initiativet kom fra Stortinget, eller med hjemmel i Stortingets lovgivning (Telhaug 1997). Under 1990-talls reformene og læreplanene tok imidlertid departementet, med Hernes i spissen, selv initiativet og var direkte inne i arbeidet med de nye planene. En omorganisering av strukturene i utdanningssektoren hadde styrket den politiske ledelses mulighet for styring og kontroll over læreplanarbeidet. Omstruktureringene må ses i sammenheng med Stortingets godkjenning av St.meld.nr.37 (1990-91) "Om organisering og styring av utdanningsstrukturen" og St.meld.nr.33 (1991-92) "Kunnskap og kyndighet", hvor hovedlinjene for organiseringen av 90-tallsreformene og innholdet i læreplanene ble lagt.⁴⁷ Når det gjaldt innholdsmessige aspekter, ble viktigheten av å sikre befolkningen et felles kunnskaps- og kulturgrunnlag fremhevet. Med henhold til organiseringen, ble målstyringsprinsippet fastslått som overordnet styringsprinsipp. Ressursutnyttning og samordning av utdanningspolitikken ble satt i fokus. KUF skulle ikke lenger kun fungere som et forvaltnings- og saksbehandlingsorgan. Derfor ble alle oppgaver knyttet til utøvelse av den nasjonale utdanningspolitikken lagt til departementet. Sentralt i denne sammenhengen var nedleggelsen av sakkyndige råd og utvalg, her i blant Grunnskolerådet, og flytting av disse organenes sekretariater inn i departementet. Det ble også opprettet statlige utdanningskontorer i fylkene, samt et nasjonalt læremiddelsenter. Alt for å sikre en klar og entydig styring av områder med nasjonal interesse.

Idealistisk reformstrategi

Reform -97 og KRL ble således utformet under nye utrednings- og beslutningsstrukturer. 1990-talls reformene ble i stor grad preget av en idealistisk tankegang, og den tidligere pragmatiske tilnærmingen til læreplanarbeidet kom i bakgrunn. En pragmatisk reformstrategi innebærer at reformer og politiske løsninger baseres på prosesser med bred deltagelse på alle forhandlingsarenaer (Trippestad 1998). I henhold til pragmatisk tenkning skal staten gjennom et korporativt system organisere forhandlinger mellom ulike interessegrupper i samfunnet. På

⁴⁷ Noe av bakgrunnen for disse meldingene og Stortingets godkjenning av dem, var Statskonsults evalueringsrapport av den statlige undervisningsadministrasjonen i 1989 (Lauvdal 1993). Her ble det konkludert med at KUF fungerte som et øent "administrasjonsdepartement". Det ble derfor foreslått at departementets utredningskapasitet burde utbedres, slik at departementet ble i bedre stand til å utforme, formidle og følge opp politiske mål.

denne måten anerkjennes grunnleggende interessen motsetninger, og de ulike grupperes rett til å påvirke politiske beslutninger. En idealistisk reformstrategi tar på sin side utgangspunkt i ”samfunnets fellesinteresser”. Det skilles mellom en kunnskapsarena på den ene siden og en avgjørelses- og implementeringsarena på den andre. På kunnskapsarenaen foretas utredninger i form av såkalte diagnoser av samfunnets dysfunksjoner, analyser av fremtidens behov og skissering av ledende ideer og visjoner. Disse utredningene og vurderingene blir styrt sentralt av en elite, hvis mål er omfattende helhetsvurderinger og reformer. Intensjonen er å samordne ulike forestillinger i samfunnet og skape konsensus gjennom løsninger og visjoner som staves ut av eliten på kunnskapsarenaen.

Pettersen-utvalget og deres arbeide bar tydelig preg av en idealistiske reformstrategi. I tråd med idealistisk tenkning fikk utvalget i oppdrag å ”diagnostisere” dagens samfunn og komme med nye ideer om hvordan skolen best kunne svare på nåtidens og fremtidens behov. Videre var et viktig prinsipp bak nedsettelsen av utvalget at medlemmene *ikke* skulle representere organisasjoner eller institusjoner. Hernes, som traff det endelige valget angående utvalgsmedlemmene, forteller hvorfor:

”Alle organisasjoner har en kjent agenda. Representanter derfra er ute etter å fremme sin organisasjons mål, og har ”hjemmestyrker” som de skal forsvare det de gjør i forhold til. Det legger bånd på diskusjonen i et utvalg, så jeg ville at de som skulle være der var folk som ikke kom med et slikt bundet mandat hjemmefra. Det ville lett kunne stenge for en åpen diskusjon dersom de kom med bestemmelser om hva de kunne ta opp, og hva de ikke kunne gjøre og hvor langt de kunne gå, og så videre. Dette her skulle være en åpen debatt ” (Hernes, intervju).

Utvalgsmedlemmene hadde altså ikke noe mandat fra organisasjoner eller institusjoner de var tilknyttet. Helt fritt sto de allikevel ikke. De var bundet av myndighetenes mandat, hvor grunnskolens formålsparagraf og L-93 lå til grunn. Mandatet var i stor grad preget av enhetsdiskursen. Det fremhevet at opplæringen skulle fremme respekt og toleranse, men betydningen av ”overgripende og samlende referanserammer”, nasjonal kultur og historie sto i fokus. Dette kom også langt på vei til å prege Pettersen-utvalgets innstilling, NOU 1995:9 ”Identitet og dialog”.

6.4 NOU 1995:9 ”Identitet og dialog”: et utvidet kristendomsfag

Den enstemmige innstillingen ”Identitet og dialog” var klart idealistisk. På bakgrunn av statistikk og sosiale og filosofiske utredninger, skissertes overordnede mål og visjoner for skolen og det nye faget. Utvalget anbefalte å erstatte kristendomsfag og livssynsfag med et ”utvidet kristendomsfag”. Faget skulle ha sin basis i den evangelisk-lutherske læren, men samtidig være åpent og inkluderende og i utgangspunktet felles for alle elevene. Som vi skal se i neste kapittel ble forslaget et viktig premiss for den videre debatten.

Til tross for mange kompromissformuleringer og spor av alle tre diskursene, ble NOU’en først og fremst dominert av enhetsdiskursen. Men også identitetsdiskursen gjorde seg gjeldende. Virkelighetsoppfatningen og ”diagnosene” som lå til grunn for forslaget om det nye faget var i tråd med kommunitaristisk tenkning. En rekke steder i innstillingen ble samtiden beskrevet som identitetsoppløsende, pluralistisk, fragmentert, privatisert og forbruksorientert. I et slikt samfunn måtte skolen være tydelig i sin verdiformidling:

”Det ligger en fare i at skolen bare skal være en administrator av en verdimeslig og livssynsmessig pluralisme, og dermed signalisere en religiøs og livssynsmessig relativisme... I den postmoderne og paraboliske 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... 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” (ibid s.29-30).

Den kulturelle og religiøse pluralismen ble altså sett på som problematisk og identitetsoppløsende. I denne situasjonen var det viktig at skolen kunne bidra ”til en motkulturell mobilisering av identitetsskapende verdier” (ibid s.31). Dette burde skje gjennom en revitalisering av kulturarv, tradisjon og kristne og humanistiske verdier.

Selv om dialog, respekt og toleranse ble fremholdt som viktige verdier, satte dialogdiskursen alt i alt lite preg på NOU’en. Flere ”dialogdiskursargumenter” og fagmodeller og -profiler ble drøftet i innstillingen. Blant annet synspunktet om at grunnskolens undervisning ikke kan ha en spesifikk religiøs eller livssynsmessig forankring, men må fokusere på fellesverdier som alle kan enes om. Og at kulturmøte, dialog og toleranse er viktigere enn kulturarv og tradisjon

i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Utvalget begrunnet imidlertid sin løsning, det utvidete kristendomsfaget med basis i den evangelisk-lutherske lære, slik:

”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.⁴⁸ 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” (ibid s.52).

Dette sitatet er også et eksempel på hvordan majoritetelevenenes kultur, religion og identitetsutvikling ble det primære i ”Identitet og dialog”. Det utvidete kristendomsfaget, som utvalget anbefalte skulle være skolens eneste undervisningstilbud i religion og livssyn, skulle ta utgangspunkt i kristendommen fordi elevene hadde behov for ”forankring i egen kultur og religion”. Fremstillingen av kristendommen skulle ikke ha et rent antropologisk og historisk utgangspunkt, også trosdimensjonen skulle være sentral i det nye faget:

”Undervisningen må åpne både for det fellesreligiøse og for kristendommens egenart. Det innebærer at en ikke bare kan legge vekt på kristendommen som kulturfaktor... Også trosdimensjonen vil ha en naturlig plass” (ibid s.66).

I samsvar med enhetsdiskursen, ble således majoritetens kulturarv og kristne virkelighetsforståelse det overordnede. Om kulturmøtet mellom majoritet og minoriteter skrev utvalget:

”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” (ibid s.75).

Innstillingen viet ikke mye plass til skolens rolle i forhold til minoritetelevens individuelle og gruppemessige identitetsutvikling. Utvalget mente at læreplanen måtte ”gjenspeile at det norske samfunnet også har mange elever med en ikke-kristen kulturbakgrunn” (ibid s.43). Og de anbefalte, i tråd med identitetsdiskursen, at barn av foreldre som ikke var medlem av statskirken kunne ”fritas fra deler av undervisningen dersom foreldrene krever det”, og at den økonomiske støtten til tros- og livssynsamfunnenes egen undervisning skulle opprettholdes.

⁴⁸ I avsnitt 6.5 kommer jeg tilbake til utvalgets forståelse av konfesjonalitetsbegrepet.

De skrev også at elevene på småskolen først og fremst måtte utvikle en egenidentitet. Elevene trengte "et eget ståsted før de kan gå inn i en meningsfull dialog med andre når det gjelder livssyn" (ibid s.32). På den annen side ble det forutsatt at det ikke ville bli noe stort behov for fritak fra det nye faget, og understreket at det ville inneholde "kunnskaper alle elever trenger" (ibid s.52). Utvalget argumenterte også for, i tråd med enhetsdiskursen og L-93, hvor viktig det var at innvandrere og minoriteter fikk del i de felles, nasjonale referanserammene.⁴⁹

I det store og hele preget altså enhetsdiskursen og elementer fra identitetsdiskursen "Identitet og dialog". Det neste spørsmålet blir da *hvordan* og *hvorfor* de kom til å dominere over dialogdiskursen? For å finne mulige svar på dette, vil jeg i neste avsnitt knytte de tre diskursene til aktører som deltok aktivt i Pettersen-utvalgets arbeid. På bakgrunn av dokumenter og intervjuer skal jeg belyse flertallet av medlemmenes preferanser i spørsmål angående enhetsskole versus foreldrerett og identitetsutvikling i forhold til dialogferdigheter, samt hvilken fagmodell og -profil de ønsket. Samtidig vil jeg også se nærmere på de ulike medlemmenes posisjoner og makt, og deres vilje til og betingelser for å inngå kompromisser.

6.5 Pettersen-utvalgets arbeid – visjoner og diskusjoner

Bak "Identitet og dialog" og forslaget om å innføre et fellesfag lå det 10 utvalgsmøter, møter med læreplangruppen, IRN og HEF, utsettelse av tidsfristen, et omfattende skrivarbeid og mange heftige diskusjoner. Utvalget møttes for første gang september 1994. Hernes var da tilstede og presiserte for medlemmene at de ikke skulle representere andre enn seg selv. Videre betonte han skolens betydning som felles kulturinstitusjon med muligheter for "å bygge fellesskapet". Selv om ikke ideen om et felles fag var eksplisitt formulert av den politiske ledelsen, la ikke utdanningsministeren skjul på at han ønsket et slikt fag, noe som vi så også preget mandatet Pettersen-utvalget fikk.

Det var altså en rekke føringer i retning av et felles fag da utvalgsarbeidet startet. At kristendomskunnskap og livssynskunnskap skulle erstattes med ett fag var likevel langt fra opplagt. Eidsvåg forteller:

⁴⁹ "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" (ibid s.75).

”Da vi begynte arbeidet i Pettersen-utvalget, tror jeg at vi hadde regnet med som realistisk at det ville bli to nye fagplaner, altså en for livssyn og en for kristendomsundervisningen, som ville bli resultatet av prosessen. Men så var det flere av oss som var for å prøve ut tankene om og mulighetene for et felles fag” (Eidsvåg, intervju).

Dette gjaldt foruten Eidsvåg selv, trolig også utvalgsleder Pettersen, samt Moe og Herland. Pettersen var av den oppfatning at ”en trengte en felles arena for verdiformidling i skolen”, og ”var tiltrukket av muligheten for å satse på enhetsskolen som prosjekt”. Og Herland og Moe ble ansett som ”enhetsskoleforkjempere” i gruppen. Disse fire hadde imidlertid noe ulike synspunkter når det gjaldt et felles fags profil. Pettersen var trolig av den oppfatning at faget måtte baseres på kristne og humanistiske verdier, norsk tradisjon og kulturarv:

”Skolen må (...) bevisst øse av de kilder som mer enn noe annet har preget vår kultur: *den kristne tro og tradisjon og den humanistiske tradisjon*. ... Oppøving av moralske holdninger og av en etisk bevissthet må være forankret i den kristne og humanistiske tradisjon” (Pettersen 1995, s.40-41).

Utvalgslederens preferanser angående fagmodell og profil, kan således langt på vei knyttes opp til enhetsdiskursen. De tre andre fellesfagtilhengerne lå sannsynligvis nærmere dialogdiskursen. De ville at faget skulle ha en mer liberal profil. Moe hadde før utvalgsarbeidet startet, offentlig foreslått en konfesjonsfri kristendoms- og livssynsundervisning.⁵⁰ Videre var han av den oppfatning at ”en moderne *identitet* bare kan utvikles gjennom løpende *dialog*”.⁵¹ Eidsvåg hadde som deltaker i Fellesskapsetikk-prosjektet⁵² gått inn for et felles fag uten kristen formålsparagraf og syntes svært opptatt av dialog.⁵³ Som rektor på en Oslo-skole med stort religiøst og livssynsmessig mangfold, var også Herland opptatt av skolens muligheter til å gi ”felles trening i dialog”. I den forbindelse mente han at det daværende kristendomsfaget burde erstattes av et obligatorisk religionskunnskapsfag.⁵⁴ Videre var han bekymret over at mange elever etter daværende

⁵⁰ ”Det er både uheldig og unødvendig at ikke alle elevene kan samles i kristendoms- og livssynstimer. Den beste løsningen ville være om en kunne komme fram til en konfesjonsfri kristendomskunnskaps- og livssynsundervisning” (Moe i et intervju i Norsk Skoleblad nr. 25, 1994, s.12).

⁵¹ Se kronikk av Moe i Aftenposten 04.10.95.

⁵² Dette var et samtaleprosjekt i regi av Nansenskolen i Lillehammer. Deltakerne var representanter fra ulike religioner, HEF, Nansenskolen og Kommunal- og arbeidsdepartementet (som finansierte prosjektet). Gruppen gikk inn for en samlende obligatorisk undervisning i etikk, religion og livssyn, men offentliggjorde ikke et konkret anbefalt modellforslag for denne undervisningen (se Leirvik 1993).

⁵³ ”Stilt overfor et utall konflikter, både nasjonalt og internasjonalt, blir dyktiggjøring til dialog kanskje skolens aller viktigste oppgave i vår tid” (Eidsvåg 1995, s.43).

⁵⁴ Se intervju med Herland i Aftenposten 19.01.95.

ordning verken hadde kristendom eller livssyn. Dette anså alle i gruppen som et problem, et problem som i følge Pettersen langt på vei satte utvalgets dagsorden.⁵⁵

Men selv om alle var opptatt av å finne en ordning som sikret at samtlige elever ville få undervisning i religion, livssyn og verdier, var flere medlemmer ytterst skeptiske til fellesfagideen. Biskop Fougner, som var kjent for å være en relativt konservativ representant for Den norske kirke, ”sto sterkt på det gamle kristendomsfaget”. Og Hagesæther, som var ”prinsipielt en av de klareste forkjemperne for foreldreretten”, var ”skeptisk til løsninger som gikk langt i enhetsskoleretning”. Videre hadde Krogseth ”markert seg sterkt for en annen løsning tidligere”, noe som trolig hang sammen med hans syn på identitetsutvikling:

”... identitetsverdier bør prioriteres i skole og oppdragelse i en identitetstruet eller identitetsbelastet tid... I de tidligste årene trenger ikke barn først og fremst kunnskap om de mange alternativene, men heller innforlivethet i det ene og nærmeste ved hjelp av overgripende fortolknings- og referanserammer som samler og bearbeider inntrykk” (Krogseth 1995, s. 47).

Også Hagesæther var ”svært opptatt av at barn må begynne med det som er kjent”. Disse tre aktørene velger jeg på denne bakgrunn å knytte til identitetsdiskursen. De virket opptatt av individuell og gruppemessig identitetsdannelse, og jobbet trolig for at kristendommen som konfesjon og ”kilde til levende tro” måtte være en del av kristendomsundervisningen. Samtidig fastholdt (i hvert fall) Hagesæther at det måtte være fritaksrett fra et eventuelt fellesfag.

Forhandling og kompromisser- hvordan forene det uforenlige?

Ulike synspunkter fra de tre diskursene var altså ”representert” i utvalget. Hvorvidt et felles fag var ønskelig og mulig, skapte naturlig nok derfor mye diskusjon i gruppen. Mine informanter fra utvalget kunne alle fortelle om voldsomme debatter og til tider stor prinsipiell uenighet, spesielt i spørsmål om identitetsdannelse og vilkår for dialog, og forholdet mellom enhetsskolens omfang og foreldreretten. Hvordan kunne de ta hensyn til minoritetsrettigheter,

⁵⁵ ”Dagsorden ble på en måte satt av rektor Trond Herland på det første møtet, da han stilte spørsmål om hva han skulle gjøre med det store antall elever han hadde som verken hadde livssyn eller kristendom, og som skulle ut i det norske samfunn og orientere seg. Og da var det at Hernes sine ord om at ”den som skal klatre i kunnskapens tre, må vite hvor det har sine røtter”, eller det å navigere etisk i det norske samfunnet, at det fikk en ny aktualitet for oss” (Pettersen, intervju).

religionsfrihet, foreldrerett og mangfold på den ene siden og fellesskap, enhetsskole og majoritetens religiøse og kulturelle arv på den andre?

Plesner (1998) tydeliggjør i sin teoretiske analyse av KRL-debatten hvordan disse hensynene aldri kan maksimeres samtidig i et samfunn hvor mennesker med forskjellige oppfatninger om ”det gode liv” skal leve sammen. Det er en praktisk politisk umulighet å forene de ulike verdiene og hensynene, da det ene nødvendigvis må realiseres på bekostning av det andre. Utvalgsmedlemmene synes å ha vært bevisste på at noen av deres prinsipielle preferanser var uforenlige. Til tross for disse verdikonfliktene, virket ønsket om å kunne enes og utarbeide et forslag til et nytt fag stort:

”Det var helt klart ting vi var uenige om, og vi hadde diskusjoner på noen av møtene som var heftige. Men samtidig var det også en vilje til å komme forbi deler av disse diskusjonene, for vi så jo at hvis vi spriket i hytt og vær og pleiet våre særinteresser, så ville det være mindre sjanser for at dette fikk noen betydning. Så det var en sterk vilje til å komme videre” (Hagesæther, intervju).

Det synes som om utvalget utviklet en ambisjon om å levere en enstemmig innstilling. De ønsket å finne en løsning som alle utvalgsmedlemmene kunne godta, blant annet fordi de visste at deres arbeid ville få mindre betydning hvis de leverte en delt innstilling.⁵⁶ Utvalget utarbeidet derfor en rekke kompromisser, som på mange måter la grunnlaget for motsetningene som etter hvert ble innebygd i enhetsdiskursen.

For å ikke bli hengende fast i uoverensstemmelsene fokuserte medlemmene først på hva de var enige om. Alle syntes det var svært uheldig at noen elever etter daværende ordning kunne gå gjennom skolen uten å få noen undervisning i religion og livssyn. Videre var de enige om at ”feltet trengte et faglig løft”. Medlemmene var også et stykke på vei enige om et felles fags innhold, men fordeling av fagområder, grad av lokal tilpasning og fritaksrett skapte debatt. Det samme gjorde spørsmål om fagets navn og dets basis. Disse spørsmålene synliggjorde medlemmenes prinsipielt ulike ståsteder, og ble symbolsk sett veldig viktige. Diskusjonene ble derfor intense, spesielt mellom ”dialog”- og ”identitetsaktørene” som blant annet sto langt fra hverandre i konfesjonsspørsmålet:

⁵⁶ ”Det som er realpolitikken, det er at hvis man leverer en delt innstilling så får innstillingen mindre betydning. Hvis man skal skape noe, få til en endring, så må det aktuelle utvalget stort sett være enige. Og hvis ikke Pettersen-utvalget kunne bli enige om noe, kunne i alle fall ingen andre bli det. Derfor var det et visst press på oss om at skulle vi få til noe, hva det nå enn ble, så måtte vi være enige” (Gunleiksrud, intervju).

”Konfesjonsspørsmålet ble et mye viktigere spørsmål i Pettersen-utvalget enn det jeg hadde forestilt meg. Jeg hadde ikke trodd at det skulle være så vanskelig. Resultatet ble et kompromiss som det var Erling Pettersen selv som foreslo, nemlig at denne konfesjonsbindingen skulle tolkes, som det het, pedagogisk” (Eidsvåg, intervju).

Resultatet ble altså et kompromiss. Faget skulle ”i *pedagogisk* sammenheng” ha en konfesjonell forankring, noe som presisertes på følgende måte:

”-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 evangelisk-lutherske 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 konfesjonalitet *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” (ibid s.43).

Dette er et av flere eksempler på hvordan innstillingen, til tross for at medlemmene var innstilt på dialog, også bar preg av at de så langt som råd forsøkte å få gjennomslag for sine preferanser og prinsipper. ”Identitetsaktørene” kjempet for fritaksrett og/eller at kristendomsundervisningen skulle være konfesjonelt forankret, ”enhetsaktørene” for et felles fag med evangelisk-luthersk basis og ”dialogaktørene” for et fellesfag uten konfesjonell forankring. ”Konfesjonell forankring i *pedagogisk* sammenheng” var således en av flere kompromissformuleringer som forsøkte å forene disse i utgangspunktet uforenlige preferansene. Kompromisset lå tett opp til enhetsdiskursen, med betoningen av at den evangelisk-lutherske kristendommen skulle være fagets utgangspunkt, samtidig som undervisningen ikke bare skulle være for kristne elever.

Når det gjaldt navnespørsmålet fikk til syvende og sist ”identitetsaktørene” sitt syn igjennom. Navnediskusjonen ble utsatt til aller siste møte. Flere av mine informanter fortalte at de ikke trodde utvalget ville kunne levere en enstemmig innstilling, blant annet på grunn av den store avstanden dem i mellom i navnespørsmålet. Her sto igjen medlemmer knyttet til

identitetsdiskursen i motsetning til ”dialogaktørene”. For de førstnevnte var det svært viktig at navnet inneholdt noe med kristendom, mens de sistnevnte var opptatt av at fellesfagets navn ikke burde fremheve kristendommen da det kunne virke ekskluderende:

””Et utvidet kristendomsfag” skulle være et foreløpig navn. Grunnen til at det ble det navnet, som var et elendig navn av mange grunner, det var at navnespørsmålet var utsatt til det aller siste møtet vi hadde. Og der var avstanden mellom oss *veldig* stor. Hele arbeidet sto i fare for å sprekke på grunn av navnespørsmålet. Mitt foretrukne navnevalg ville vært ”Religion og livssyn” eller ”Tro og livssyn”. Men for andre i gruppa var det helt uantakelig at ”kristendoms-kunnskap” ikke skulle være med i navnet. Så ble altså navnet et ”utvidet kristendomsfag”” (Eidsvåg, intervju).

”Det var siste møte, aller siste møte, og det var fortsatt uenighet, først og fremst knyttet til fagets navn. Vi visste at hvis ikke vi klarte å bli enige om noe, så kunne vi bare glemme det. Da ville den gamle situasjonen fortsette i lang, lang, tid. Så vi hadde et visst press på oss for å komme frem til *noe*. Og alle var litt ulykkelige for dette gikk ikke. Så lanserte Ola Moe formuleringen ”et utvidet kristendomsfag”, som var det som vi endte opp med i Pettersen-utvalgets innstilling. Og det fant alle i utvalget å kunne gå med på der og da, på overtid” (Gunleiksrud, intervju).

Tradisjoner, posisjoner og tidspress

De fleste kompromissene lå altså tette opp til enhetsdiskursen og/eller identitetsdiskursen. Jeg har vært inne på flere mulige årsaker til dette. Fagets kristne forankring lå fast i mandatet. Det samme gjorde betoningen av felles referanserammer, tradisjon og kulturarv. Selv om også mangfold og toleranse ble trukket frem, var dialogdiskursens virkelighetssyn og premisser for et fellesfag langt på vei utdefinert før utvalget startet sitt arbeide. Pluralisme og mangfold ble først og fremst ansett for å være et problem og ikke en løsning. For å få igjennom et felles fag, måtte derfor ”dialogaktørene” fire på mange av sine standpunkter og prinsipper.

Dette må også ses i sammenheng med de ulike medlemmenes *posisjoner*. Vi så at medlemmene i utvalget ikke skulle representere andre enn seg selv. Oppnevningen av utvalgsmedlemmene skjedde i følge statsråden på et personlig grunnlag. Medlemmene skulle stå fritt i forhold til organisasjoners eller institusjoners særinteresser. De skulle ikke forhandle med utgangspunkt i fastlagte synspunkter, men gjennom åpne diskusjoner vurdere den daværende situasjonen og komme med ideer for fremtiden. Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 8 ble denne oppnevningen og sammensetningen av utvalget kraftig kritisert av religions- og livssynsminoritene. Mine informanter fra utvalget mente imidlertid at den

personlige oppnevningen var en fordel for utvalgsarbeidet, og en forutsetning for å kunne levere en enstemmig innstilling. De ga alle uttrykk for at ordningen hadde fungert greit for dem personlig, de hadde følt seg frie overfor de institusjonene de arbeidet ved. De hadde også inntrykk av at de andre medlemmene hadde det på samme måte, med unntak av biskopen som langt på vei synes å ha fremstått som representant for kirken:

”Jeg må si at jeg hadde inntrykk av at folk var veldig uavhengige i sine vurderinger. Jeg vil tro at det var biskopen, Fougner, som hadde størst problemer. Han følte seg antakelig som kirkens representant. Men det var jo også naturlig” (Eidsvåg, intervju).

”Det er klart at det var en del sammenhenger hvor enkeltpersoner sa at ”sånn situasjonen er for meg, så kan ikke jeg gå inn for...” Og ”situasjonen er” kunne ha med arbeidsplass eller tillitsverv eller tilknytning av et eller annet slag å gjøre. For eksempel kunne det være slik at biskopen sa at ”som biskop i Den norske kirke kan ikke jeg...”. Og det var jo da et argument som i og for seg da gikk på hans posisjon spesielt” (Hagesæther, intervju).

”Even Fougner var den eneste faktisk som representerte en gruppering. Han var med for å representere, altså på grunn av et kirkelig engasjement. Og det var et lite brudd, et lite taktisk politisk grep tror jeg fra Hernes’ side for å stagge de argeste kritikerne innen kirken” (Pettersen, intervju).

Vi så at Hernes på bakgrunn av integrasjons- og demokratiargumenter ønsket et felles fag i religion og livssyn. Jeg skal ikke spekulere i hvor strategisk og bevisst utnevnelsen av biskopen var. Men Hernes og hans medarbeidere var helt sikkert ikke uvitende om betydningen av statskirkens støtte i spørsmålet om et fellesfag, en støtte som også innebar en viss aksept fra konservative kristne miljøer. Oppnevningen av alle utvalgsmedlemmene var således ikke bare motivert ut i fra og basert på medlemmenes ulike personlige ståsteder.

Erkjennelsen om betydningen av statskirkens tilslutning hadde sikkert også utvalgsmedlemmene. ”Dialogaktøren” Eidsvåg fortalte om ”sterke stemmer fra den norske majoritetsreligionen” i utvalget, og ga følgende beskrivelse av KRL-prosessen:

”I denne perioden sto vi overfor en situasjon der en skole som var sterkt preget av både kristen formålsparagraf og kristendomsundervisning i kombinasjon med statskirke, skulle reorientere seg i et flerreligiøst Norge. Hvis noen hadde ment at dette skulle gå smertefritt, så tror jeg ikke de skjønner hva slike prosesser går ut på. Det er klart at majoritetsreligionen, som har hatt dette tradisjonelle kristendomsfaget i skolen som ”sitt”, de var veldig betenkte på og lite villige til å gi fra seg innflytelse. Det er ikke klokt, men høyst menneskelig” (Eidsvåg, intervju).

Selv om alle informantene fra utvalget fortalte om åpenhet, respekt og vilje til å komme hverandre i møte, hadde de altså svært ulik autoritet og innflytelsesmuligheter. Biskopen, men også andre aktører som var opptatt av å sikre kristendommens plass i enhetsskolen, hadde på grunn av sine posisjoner betydelig makt. De hadde tunge institusjoner og tradisjoner i ryggen. Ingen av mine informanter sa noe direkte om hvor villige de selv og andre medlemmer var til å endre synspunkter og inngå kompromisser. Allikevel satt jeg igjen med et inntrykk av at biskopen var svært opptatt av å forsvare kristendommens posisjon i norsk skole, og ikke følte at han kunne gi slipp på en konfesjonell kristendomsundervisning. Dette var trolig en viktig årsak til at identitetsdiskursens syn på kristendomsundervisningen i så stor grad preget utvalgets innstilling.

En annen viktig faktor i forhandlingene var *tiden* utvalget hadde til rådighet. I utgangspunktet hadde de fått frist til januar 1995. På den tiden hadde imidlertid ikke utvalget fått utarbeidet noe konkret. De fikk derfor et par måneder til, til disposisjon. Allikevel følte medlemmene at de jobbet ”under knappe tidsfrister og stort tidspress” (NOU 1995:9, s.7). Pettersen var av den oppfatning at tidspresset gjorde at utvalget ”ikke kom i land med gode nok løsninger”. Og Eidsvåg mente tidsfristene medvirket til at kompromissene i navn- og konfesjonalitetsspørsmålene var ”dårlige kompromisser som bidro til å vanskeliggjøre debatten framover”. Hernes, som satte tidsfristene, var på sin side først og fremst opptatt av at faget var en del av Reform-97. Han prioriterte derfor fremdrift og tidsfrister i forhold til reformen, framfor en grundigere utredning av fellesfagforslaget.

Som vi så konkluderte utvalget i ”Identitet og dialog” med at det utvidete kristendomsfagets konfesjonelle forankring kunne beholdes uten at det gikk på bekostning av fagets åpenhet (ibid s.46). Det fastslo også at faget i liten grad burde være problematisk i forhold til foreldreretten (ibid s.50). Bak disse optimistiske konklusjonene lå nok likevel en bekymring hos enkelte av medlemmene for hvilke reaksjoner et slikt felles fag ville kunne skape. Eidsvåg anså konfesjons- og navnespørsmålene for å være ”dynamittgubber utvalget la under sitt eget prosjekt”, noe som viste seg å være en riktig profeti. Da utvalget leverte sin innstilling 3. mai 1995 brøt, som en av mine informanter uttrykte det, ”så å si helvete løs”. Sammen med læreplangruppens første utkast, vakte ”Identitet og dialog” sterke reaksjoner, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 8. I de neste avsnittene skal jeg se nærmere på læreplangruppens arbeide og første utkast til læreplan.

6.6 Læreplangruppens sammensetning og arbeide

Parallelt med Pettersen-utvalget jobbet en læreplangruppe med å utforme en læreplan for det nye faget. Læreplangruppen begynte sitt arbeide november 1994, to måneder etter utredningsutvalget. Den var en av 18 læreplangrupper i Reform-97, og ble oppnevnt etter generelle kriterier (KUF 1994). Medlemmene skulle ha høy kompetanse i faget, og helst undervisningserfaring fra grunnskolen. Videre skulle det være en representant fra universitet eller høyskole i hver gruppe, samt en fra videregående opplæring. Det skulle også tas hensyn til kjønnsfordeling og geografisk spredning. Og hvis Samisk Utdanningsråd ønsket det, skulle det være en samisk representant i gruppen. Antall medlemmer i en gruppe skulle være fra tre til fem.

I læreplangruppen for kristendomskunnskap og livssynskunnskap var det fra begynnelsen av seks medlemmer, oppnevnt på faglig grunnlag av Gunleiksrud og andre ansatte i grunnskoleavdelingen.⁵⁷ Medlemmene var lederen Tarald Rasmusen (professor, TF, UiO), Gunnar Bakke Gabrielsen (Østerås skole), Sigmund Harbo (høgskoledosent, Høgskolen i Stavanger, avdeling for lærerutdanning), Erling Pettersen (styrer, IKO, samt leder av Pettersen-utvalget), Torill Skirstad (Refnes skole) og Solveig Skjelnes (lærer Drag ungdomsskole, Samisk Utdanningsråds representant). Gruppens arbeide ble administrert og organisert av Statens utdanningskontor i Telemark, som hadde sekretariatsfunksjonen. Første gang de møttes var under startkonferansen for læreplanarbeidet i Reform-97, den 1. og 2. november 1994. Siden møttes de trolig til sammen tretten dager, fordelt på fem-seks møter.

Bortsett fra når det gjelder Rasmussen og Pettersen, har jeg lite grunnlag for å uttale meg om medlemmenes preferanser angående skolens religions- og livssynsundervisning. En informant fortalte at gruppen taushetsbela hva de ulike medlemmene mente (se metodekapitlet, avsnitt 3.4, om vanskelighetene med å få informasjon om læreplangruppens virksomhet). Det er derfor vanskelig å knytte dem opp til de tre diskursene. Men i tillegg til Pettersen, ønsket i hvert fall også gruppelederen et felles fag. Han fortalte i intervjuet at han begynte å snakke om mulighetene for et felles fag på det første møtet, fordi han mente et slikt fag ville være mer i tråd med enhetsskolen enn eventuelt delte løsninger. Videre vet jeg at medlemmene syntes de hadde god kompetanse i forhold til kristendomskunnskap, men ikke i

⁵⁷ ”Det var grunnskoleavdelingen som oppnevnte medlemmene av alle fagplangruppene. Og da er det jo vanlig å gjøre det sånn at de i avdelingen som har jobbet med et fagfelt blir bedt om å komme med forslag, for de vil også kjenne hvilke fagpersoner som er flinke og kan bidra, så der var jeg involvert” (Gunleiksrud, intervju).

samme grad livssynskunnskap. De ba derfor departementet om å få oppnevnt et medlem til ”som tydelig kunne ivareta livssynsfagets tradisjon” og ”ha faglig kompetanse i forhold til sekulærhumanismen”. På nyåret 1995 fikk således gruppen et nytt medlem, Mia Langemyhr, som blant annet hadde erfaring fra Fellesskapsetikk-prosjektet på Nansenskolen. Hun hadde imidlertid presisert at hun ikke ville gå inn som en ”livssynskunnskap-representant”, men mer på et fritt grunnlag.

På dette tidspunktet var læreplangruppen godt i gang med sitt arbeide, og hadde også hatt et fellesmøte med Pettersen-utvalget. Her ble trolig viktige skritt i retning av et fellesfag tatt. Flere av mine informanter som var tilstede på møtet, var av den oppfatning at begge gruppene lette ”etter samme type løsninger”. Pettersen-utvalget hadde, som vi så i avsnitt 6.5, utarbeidet lite konkret på dette tidspunktet. Læreplangruppen var på sin side i gang med en læreplan, men hadde få, om noen, prinsipielle retningslinjer for et fellesfag å forholde seg til. Jeg har ikke sett noen skriftlige retningslinjer for læreplangruppen, men i følge flere informanter var gruppens opprinnelige mandat å lage to læreplaner; én for kristendomskunnskap og én for livssynskunnskap. En læreplan for et eventuelt livssynsfag ble imidlertid aldri påbegynt. Hva som skjedde på veien her, var det vanskelig å få entydige svar på. De fleste informantene, deriblant Hernes og representanter fra departementet, hadde problemer med å huske nøyaktig hva som hadde skjedd. I tillegg virket det som om enkelte vegret seg for å svare. Dette gjaldt spesielt medlemmer av læreplangruppen som ga uttrykk for at de følte seg som fagpersoner som mot sin vilje hadde blitt trukket inn i en politiske strid.

Sannsynligvis begynte læreplangruppen med kristendomsfaget. I følge planutkastet gruppen utarbeidet, gikk de ”i det konkrete planarbeidet ut fra kristendomsfaget” og hadde ”som sitt fremste mål å fornye og utvide dette faget i henhold til tenkningen i læreplanens generelle del” (KUF 1995, s.1). Samtidig diskuterte de muligheten for et felles fag, og sammenlignet innholdet i de to eksisterende fagene som de på mange områder syntes ikke var så ulike. Ideen om et felles fag skapte diskusjon, og spørsmålet om de skulle lage en eller to planer var et stadig tilbakevendende tema. Diskusjonene i læreplangruppen var imidlertid, i følge Pettersen (som samtidig ledet arbeidet i utredningsutvalget), ”mer didaktiske og ikke så prinsipielle”. Spørsmålene dreide seg først og fremst om stoffutvalg og pedagogiske tilnærminger. Gruppen drøftet fritaksrett og konfesjonalitet, men ble enige om at disse spørsmålene lå utenfor deres mandat. De tok derfor utgangspunkt i kristendomskunnskapfagets konfesjonelle forankring i

den daværende grunnskoleloven,⁵⁸ og konsentrerte seg om ”å gjøre faget mer spennende” og ”se hvor langt det var mulig å ivareta ulike hensyn og interesser innenfor rammen av faget”.

Etter hvert ble medlemmene enige om å konsentrere seg om å lage én plan. De visste at Pettersen-utvalget jobbet for å få til et felles fag, og fikk også positiv tilbakemelding fra Hernes. Men verken Pettersen-utvalget eller myndighetene ga læreplangruppen noen klare retningslinjer å utforme en læreplan for et felles fag etter. Gruppen måtte derfor konstruere læreplanen uten at de prinsipielle spørsmålene et felles fag reiste var avklart.

I tillegg til de uklare retningslinjene, skapte også gruppens sammensetning problemer i forhold til et felles fag. Når det gjaldt kristendomskunnskap hadde gruppen mange kompetente medlemmer. Å finne folk med erfaring og utdanning i forhold til kristendomsfaget syntes uproblematisk for KUF. Her hadde de en rekke forbindelser med institusjoner og personer fra tidligere arbeid med blant annet læreplaner og lærebokuttalelser. Videre hadde kristendomskunnskap status som et akademisk forankret fag. Dette manglet livssynskunnskap, og det hersket uklarhet om hva som var eller burde være faglig kompetanse i forhold til dette faget:

”I KRL-prosessen hadde vi etter hvert inne kompetanse fra både teologi og religionsvitenskap. Men når vi lette etter tilsvarende kompetanse på den humanistiske tradisjonen og sekulærhumanismen, var det vanskelig å vite hva det var eller hvor man skulle gå for å få en kompetanse som kunne følge opp de interessene som Human-Etisk Forbund hadde for sitt livssynskunnskapsfag. Jeg etterlyste en person som faglig sett, altså *ikke* som medlem av HEF, men som på faglige premisser kunne stå for og representere det den fagtradisjonen kunne og skulle være. Men det var litt uklart hva en slik livssynshumanistisk kompetanse egentlig var, og hvordan et slikt behov skulle etterkommes” (Rasmussen, intervju).

Skolefaget livssynskunnskap fikk aldri en tilsvarende universitetsdisiplin. I følge Goodsons (1984, 1993) historiske studier gjennomgår ofte skolefag en akademiseringsprosess. I begynnelsen begrunnes som regel et fag pedagogisk og/eller ut fra dets samfunnsnyttige verdi. Etter hvert etableres så ofte skolefaget som universitetsdisiplin, og får en akademisk verdi. Skolefag med en vitenskapelig basis har gjennomgående høyere status og lettere for å bestå,

⁵⁸ Se avsnitt 4.5 i historiekapitlet.

enn fag som begrunnes pedagogisk og/eller utilitaristisk. Fagene legitimeres av 'specialist scholars', som også i stor grad definerer fagenes innhold.⁵⁹

Livssynskunnskap fikk altså aldri en slik vitenskapelig basis. Faget kunne kanskje ha vært koblet til religionshistorie, men den sterke historiske forbindelsen med HEF vanskeliggjorde trolig dette (Morken Andersen 1996). Det fantes derfor ingen gitte 'universitetsspecialister' til å definere og legitimere denne fagtradisjonen. Vi så at da læreplangruppen ba om å få et medlem som kunne ivareta livssynskunnskap, ble det oppnevnt en person som verken selv ville eller utenfra sett kunne ha en slik rolle. Dette ville ikke på samme måte vært noe problem i forhold til andre, ikke-kristne religioner. Men i følge flere av mine informanter sto det ingenting om disse i læreplangruppens mandat. I M-87 var andre religioner en del av pensum i både kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap, men ble først og fremst behandlet i samfunnsfag og ø-fag. Dette forklarer trolig hvorfor det ikke var noen religionsvitere i gruppen som kunne ivareta denne delen av det nye faget. Mine informanter vedgikk at de "ikke hadde god nok kjennskap til andre religioner til å lage en like god plan som for kristendom" og at de tok dette for lite innover seg. Som vi skal se bar også planutkastet som gruppen utarbeidet preg av dette.

6.7 Første utkast til læreplan

Utkastet til læreplan for et utvidet kristendomsfag (KUF 1995) ble lagt ved som vedlegg da NOU 1995:9 ble offentliggjort for å "vise hvordan utvalgets visjoner for faget kunne konkretiseres i en læreplan". Det ble understreket at læreplanen hadde status som foreløpig, da den ennå ikke var behandlet av departementet. Læreplangruppen ble i et vedlagt brev omtalt som "læreplangruppen for kristendoms-kunnskap". Livssynskunnskap ble ikke direkte nevnt, men i brevet sto det at departementet ville "sende på høring utkast til rammer for alternativ religions- og livssynsundervisning i skolens regi, tilpasset utkastet til læreplanen for et utvidet kristendomsfag". Som vi så var imidlertid ingen alternative planer utarbeidet. Det ble det heller ikke siden. Det synes derfor som om det hersket uklarhet og tvil om hva som skulle skje på dette tidspunktet.

⁵⁹ "Once successfully promoted as an academic discipline the selection of the subject content is clearly considerably influenced 'by the judgement and practices of the specialist scholars in the field'" (Goodson 1984, s.32).

Læreplanutkastet for det utvidete kristendomsfaget var til dels preget av enhetsdiskursen. Planen var basert på ”nasjonalt kjernestoff” og tanken om ”å samle flest mulig innenfor fagets rammer” (ibid s.1). Faget skulle være ”åpent” og ”mest mulig inkluderende”, fordi delte løsninger ville skape pedagogiske og praktiske problemer i forhold til blant annet temaundervisning og tverrfaglighet. Til tross for dette, var utkastet først og fremst i tråd med identitetsdiskursens preferanser angående skolens kristendomsundervisning. Faget ble omtalt som ”kristendomsfaget”, og var basert på mye av den samme kommunitaristiske virkelighetsforståelsen som Pettersen-utvalgets forslag.⁶⁰ Til tross for at faget skulle være åpent måtte det ikke miste ”sin identitet som kristendomsfag”, og det skulle ”langt fra bare være et kunnskapsorientert fag” (ibid s.1). Planutkastet sa ingen ting om fritak, men åpnet opp for stor grad av lokal tilpasning.⁶¹ Men selv om faget skulle tilpasses elevenes lokalmiljø var faget først og fremst et kristendomsfag, noe fagets felles mål gjenspeilte:

”Undervisningen i kristendoms kunnskap har som mål

- 1.- å gi elevene grundig kjennskap til kristendommen som kulturarv og levende kilde for tro, moral og livstolkning både i Norge, i Europa og i verden ellers
- 2.- å bidra til at elevene tilegner seg kristne og humanistiske verdier som en sentral del av sitt selvbylde, sin livsorientering og sin virkelighetsforståelse
- 3.- å gi elevene god kunnskap om noen viktige ikke-kristne religioner og livstolkninger
- 4.- og å fremme tverrkulturell forståelse og respekt for mennesker med andre oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål” (ibid s.5).

⁶⁰ ”Som et av skolens sentrale kulturbærende og identitetsskapende fag skal kristendomsfaget gi elevene grunnleggende innsikt i hva kristendom er og i hva kristen livstolkning innebærer for den enkelte og for samfunnet... Samtidig må et kristendomsfag for vår tid være åpent og bidra til innsikt, respekt og dialog på tvers av tros- og livssynsgrenser nasjonalt og globalt... Innsikt og forståelse i møte med nye tros- og livstolkninger forutsetter at ny kunnskap lar seg innordne i en sammenheng som allerede er kjent” (ibid s.4-5).

⁶¹ ”Omfanget av felles lærestoff i grunnskolen skal være 50 % på småskoletrinnet, 60 % på mellomtrinnet og 70 % på ungdomstrinnet. Det innebærer at en stor del av undervisningen i grunnskolen skal skje i form av lokal tilpasning. Innenfor rammen av det lokale tilvalgsstoffet gis det et stort spillerom for videre profilering av faget. I kristendomsfaget vil det være nærliggende å utnytte rammen for lokale valg til å styrke undervisningen om religioner, religiøse retninger og sekulære livssyn som er viktige i lokalmiljøet” (ibid s.1).

Også fagets struktur viste kristendommens sentrale plass (ibid s.2):

	Småskolen	Mellomtrinn	Ungdomstrinn
Bibelkunnskap	Sentrale enkelt-fortellinger fra NT og GT	Større fortellinger fra NT og GT: Bibelhistorie	Sjangre i Bibelen Bibelen som hellig skrift Bibelhistorie
Kristendommens historie	Sentrale enkelt-fortellinger fra kristendommens historie (tro & praksis)	Eldre kristendoms-historie: Linjer, personer, kultur-uttrykk	Nyere kristendoms-historie: Linjer, personer, kultur-uttrykk
Kristen livs-tolkning i dag	Kristne høytider og ritualer Kirke, salmer	Enkel troslære fra Luthers lille katekisme	Kristne kirkesamfunn: Likheter og forskjeller
Andre religioner	Andre religioner i nærmiljøet Gresk mytologi: noen fortellinger	Hovedelementer i: Islam Buddhisme Hinduisme	Jødedommen, kristendommen og andre religioner: likheter og forskjeller
Etikk/filosofi	Etisk bevissthet: Mitt og ditt jeg og de andre	Etisk bevissthet: idealer konflikter valg	Filosofiske teorier om mennesket: verdier & normer. Humanetikk, kristen etikk

De spesifikke målformuleringene på hvert klassetrinn var bygd opp etter ”fem tematiske hoved-dimensjoner i lærestoffet”: **’Bibelkunnskap, kristendomshistorie** (med vekt på den religiøse mer enn på den institusjonelle siden), **kristen tro og religionsutfoldelse, ikke-kristne religioner og etikk/filosofi**” (ibid s.2). Lærestoffet var videre detaljert listet opp under det enkelte klassetrinn, med unntak av ”ikke-kristne religioner”. Her var fem-seks generelle punkter ført opp under islam (i 5.klasse), buddhisme (i 6. klasse) og hinduisme (i 7.klasse). På ungdomstrinnet var det så noen punkter om jødedommen. Når det gjaldt sekulærhumanismen og den humanetiske tradisjonen i Norge, ble den kun nevnt i to strekpunkter under ”Filosofiske tolkninger av mennesket” i 10. klasse.

6.8 Avslutning

Forslaget om ”et utvidet kristendomsfag” og utkastet til læreplan var altså i stor grad preget av enhets- og/eller identitetsdiskursene. Som vi så lå enhetsdiskursen langt på vei til grunn for Pettersen-utvalgets arbeid og mandat (som tok utgangspunkt i formålsparagrafen og L-93). Utdanningsministeren la ikke skjul på at han ønsket et felles fag. Utvalgsleder Pettersen og flere av medlemmene i utredningsutvalget delte dette ønsket. For å få alle utvalgsmedlemmene med på forslaget, måtte imidlertid ”dialogaktørene” fire på en rekke av sine preferanser og prinsipper angående et felles fag. Blant annet fagets navn og forankring var først og fremst i tråd med identitetsdiskursen, noe som må ses i sammenheng med

utvalgets sammensetning og de ulike medlemmenes posisjoner. ”Identitetsaktørene”, og da spesielt biskopen, hadde tunge institusjoner og tradisjoner i ryggen.

Også læreplangruppens tyngde angående kristendomsundervisning, og gruppens planutkast som var preget av identitetsdiskursen, må ses i sammenheng med kristendommens faglige og pedagogiske institusjonalisering. I motsetning til det daværende kristendoms-kunnskapsfaget syntes livssynskunnskapsfagets stilling å være uklar. Videre manglet læreplangruppen kompetanse på andre religioner, som var et så å si nytt innslag i skolens kristendoms- og livssynundervisning. Et annet problem i forhold til utformingen av et felles fag, var at læreplangruppen gikk bort i fra sitt opprinnelige mandat uten at de fikk noen klare retningslinjer å forholde seg til. Læreplanen for det nye fellesfaget ble derfor utarbeidet med utgangspunkt i kristendoms-kunnskapsfaget og dette fagets konfesjonelle forankring i den daværende grunnskoleloven.

At læreplangruppen jobbet parallelt med, og ikke etter, utvalget som skulle utrede de prinsipielle og praktiske spørsmålene angående kristendoms- og livssynundervisningen, skyldtes at arbeidet skjedde innen rammeverket Reform-97. Gunleiksrud innrømmet i intervjuet at dette ikke var en god fremgangsmåte:

”Parallelt med Pettesen-utvalgets innstilling så var det en gruppe som jobbet med fagets innhold, en fagplan gruppe ledet av Tarald Rasmussen. Dette er jo en forkjært fremgangsmåte vil mange si. Og selvfølgelig i dette perspektivet så var det det, men det dreide seg ikke om dette faget isolert. Det dreide seg om at man skulle lage fagplaner for hele den nye reformen, så alle fagplanene måtte være ferdig i 95. Så der hadde vi ikke noe valg”.

Også i forbindelse med læreplangruppens arbeide var dermed tidsdimensjonen en viktig forklaringsvariabel. Arbeidet gikk, i likhet med Pettersen-utvalgets, i høyt tempo. Realiseringen av Reform-97 var overordnet de uheldige konsekvensene og vanskelighetene de uavklarte prinsipielle spørsmålene om det nye felles faget medførte.

Ny kontekst, gamle rutiner

Denne gjennomgangen av den første og viktige fasen i prosessen bak KRL-faget, viser hvor liten kunnskap *om* og kontakt *med* de religiøse minoritetene KUF og andre sentrale aktører hadde. Minoritetene ble ikke viet mange tanker under utarbeidelsen av første utkastet til læreplan, noe som også var et påfallende trekk i L-93 og andre offentlige dokumenter om

reformen i enhetsskolen. Religiøse og livssynsmessige minoriteter ble stort sett ikke omtalt. Gjentatte ganger sto det skrevet om lik rett til utdanning uavhengig av ”bosted, kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, etnisk tilhørighet, alder eller funksjonsdyktighet”.⁶² Opplæringen hadde som mål å integrere ”språklige og kulturelle minoriteter”. Videre skulle samene ha en sentral plass i det nasjonale læreplanverket, samtidig som de skulle få utarbeidet en samisk læreplandel. Som urbefolkning og en nasjonal minoritet sto deres kultur og språk i en særlig stilling, og utgjorde en viktig del av den nasjonale kulturarven. Vi så at også i ”KRL-læreplangruppen” var det, i samsvar med de generelle kriteriene, en samisk representant. Dette var gruppens eneste medlem som spesifikt representerte en minoritet. Men samene er ikke en minoritet i religiøs forstand. De har i likhet med den øvrige befolkningen ulike religiøse og livssynsmessige interesser.

Den tiltagende religiøse og livssynsmessige pluralismen i det norske samfunnet ble ikke drøftet da læreplangruppen for kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap ble oppnevnt. Som vi skal se var læreplanens manglende refleksjon av den flerreligiøse virkeligheten et av de viktigste ankepunktene mot det nye faget. Både i høringsrunden og i den offentlige debatten for øvrig, reagerte en rekke grupper og personer på Pettersen-utvalgets forslag og læreplangruppens planutkast. I kapittel 8 skal jeg komme tilbake til religions- og livssynsminoritetenes motstand mot KRL. Men først skal jeg se nærmere på noen sentrale aktører i KRL-prosessen med formell myndighet og ansvar i forhold til skolefaglige endringer: politikerne.

⁶² Se blant annet St.meld.nr.29 (1994-95). Selv ikke i omtalen av innvandrere, flyktninger og asylsøkere, nevnes religion og livssyn. Det står kun at de er ”språklige og kulturelle minoriteter i vårt land” (ibid s.25).

7. ”DETTE ER IKKE ET SKOLEFAG, MEN EN POLITISK KONSTRUKSJON”⁶³

Politikernes behandling av KRL-faget

7.1 Innledning

KRL-faget var en svært viktig politisk sak. Stortinget fulgte nøye med i læreplanarbeidet, og fattet til og med vedtak om læreplanens innhold. Dette var særegent for KRL. Ingen andre fag i grunnskolereformen ble viet så mye tid og diskutert så detaljert. Spesielt fritaksspørsmålet førte til heftige debatter. Det endelige vedtaket om fritak kom etter at politikerne hadde ferdigbehandlet læreplanen, men som vi skal se styrte fritaksspørsmålet også utformingen av planen fordi spesielt DnA var opptatt av å utforme en plan som skapte minst mulig behov for fritak. Samtidig skulle faget ta utgangspunkt i den kristne formålsparagrafen, og gjenspeile kristendommens sentrale plass i enhetsskolen og det norske samfunn. Resultatet ble som sagt en rekke uklare kompromisser og ulike tolkningsmuligheter om hvorvidt faget var ”konfesjonelt forankret” eller ”objektivt og nøytralt”.

På bakgrunn av en kronologisk analyse av Stortingets og kuf-komiteens⁶⁴ behandling av KRL-saken, konkluderer jeg i dette kapitlet med at prosessen på Stortinget hovedsakelig bar preg av pragmatisme og strategi. Prosessen startet med brede diskusjoner i komiteen, men endte opp med interne forhandlinger mellom DnA og KrF.⁶⁵ Jeg argumenterer så for at denne tilnærmingen ikke var fruktbar i forhold til KRL-sakens substansielle aspekter, og problematiserer til slutt kort flertallsvedtaket bak KRL-faget.

7.2 Opptakten- Nei til et ”religionsnøytralt fag”

Første gang Pettersen-utvalget og deres arbeid ble omtalt på Stortingets talerstol var 7.mars 1995. Da behandlet politikerne den uavhengige stortingsrepresentanten Christiansens forslag

⁶³ Dette er et sitat av en av mine informanter (Djupe dal fra SV) som jeg synes er betegnende for KRL, og ikke minst for prosessen bak faget på Stortinget.

⁶⁴ Komiteen besto i denne perioden av følgende medlemmer: DnA: Ottar Kaldhol, Marit Lefdal, Trond Mathisen, Tomas Norvoll, Marit Nybakk og Oddbjørg Ausdal Starrfelt. Sp: Jørgen Holte, Sigurd Manneråk og Rita H. Roaldsen. H: Jan Tore Sanner og Siri Frost Sterri. SV: Øystein Djupe dal. KrF: Jon Lilletun. Samt representanten Ellen Christine Christiansen, utbryter fra Frp og uavhengig (kilde: Innst.O.nr.56.1995-96).

⁶⁵ Heller ikke det tredje partiet bak faget, Sp, var med i disse forhandlingene. Partiet ble betegnet som uforutsigbare og ”et haleheng”, og på bakgrunn av mine kilder (dokumenter og intervjuer) synes det relativt uklart hva partiet sto for i debatten.

om å erstatte den daværende kristendomsundervisningen med ”en religionsnøytral opplæring i kultur, verdier og livssyn”.⁶⁶ I tråd med dialogdiskursen argumenterte Christiansen for at religions- og livssynsfrihet var en fundamental menneskerettighet, nedfelt i Grunnloven. Det var derfor ikke statens eller den offentlige skolens oppgave å drive med konfesjonsbundet religionsundervisning eller fremme et spesielt religiøst begrunnet verdsett, hevdet hun.

Kuf-komiteen leverte sin innstilling over forslaget den 8.februar 1995 (Innstilling.S.nr.93.1994-95). Dagen før hadde komiteen sendt et brev til statsråd Hernes med spørsmål om når Pettersen-utvalget skulle avslutte sitt arbeide, og fått til svar at utvalget hadde fått 30. mars som frist. Med henvisning til dette, ønsket medlemmene fra DnA å utsette behandlingen av Christiansens forslag til Pettersen-utvalget hadde levert sin innstilling og saken ble fremmet for Stortinget fra regjeringens side. De mente det var uheldig å ikke avvente denne innstillingen og de premissene den kunne gi for Stortingets behandling. Dette var det imidlertid ikke flertall for i komiteen. Både H, Sp og KrF syntes det var prinsipielt viktig å avvise forslaget om et religionsnøytralt fag.

Christiansens forslag ble dermed nedstemt. Flertallet i kuf-komiteen, bestående av Sp, H, KrF og DnA's Engebretsen, Kaldhol, Mathisen og Nybakk,⁶⁷ argumenterte i innstillingen for at kristendom var blant de eldste fagene i skolen som fortsatt burde ha en sentral plass. De understreket at kristendomsundervisningen ikke var å oppfatte som kirkens dåpsopplæring og avviste at fagets konfesjonelle forankring innebar forkynnelse. Men i tråd med kommunitaristisk tenkning mente flertallet at man i et pluralistisk samfunn ”treng å vere medviten om eigne kulturelle røter og å byggje opp eigen identitet”. Kristendomskunnskap ble sett som ”eit slikt viktig identitetsskapande fag i norsk skule” (ibid s.2). Komiteens mindretall, bestående av SV og Christiansen, hevdet på sin side at verdiene nedfelt i skolens verdigrunnlag ikke var eksklusivt kristne verdier, men fantes i de fleste andre religioner og ikke minst i det humanistiske livssynet. De tok til ordet for at grunnskolen formålsparagraf måtte vurderes på nytt, og viste til at det norske skoleverket var bortimot det eneste i Europa med en formålsparagraf knyttet til en spesiell konfesjon. H, Sp og KrF fastslo på sin side at formålsparagrafen i grunnskolen måtte beholdes. DnAs medlemmer skrev kun at de hadde

⁶⁶ Forslaget ble fremmet i Dokument nr.8:51 for 1993-94. Det var fremmet før sommeren 1994, men p.g.a EU og andre spørsmål hadde ikke komiteen tid til å behandle det før (St.forh. 07.03.95, s.2411).

⁶⁷ Humanetikerne Norvoll og Starrfelt i DnAs fraksjon inngikk altså ikke i flertallet. De kom heller ikke med noen egne uttalelser eller forslag i innstillingen.

merket seg at en eventuell endring av kristendomsfaget skulle ta utgangspunkt i formålsparagrafen, uten å utdype dette nærmere.

I kapittel 4 så vi at de borgerlige partiene opp gjennom årene har jobbet for at kristendomsundervisningen skulle være tett knyttet opp til den evangelisk-lutherske konfesjon, og at formålsparagrafen skulle gjelde hele skolens virksomhet. DnA har tradisjonelt sett vektlagt kristendommens kulturhistoriske betydning, og ment at leddet ”kristen og moralsk oppseding” i formålsparagrafen bare skulle omfatte kristendomsundervisningen. I debatten 7.mars kom ikke denne tradisjonelle skillelinjen like tydelig frem. KrF, Sp og H fastslo alle at kristendomsundervisningen skulle ha ”en klar forpliktelse på Den norske kirkes lære”, og at dens betydning ikke måtte begrenses til det kulturhistoriske. Således lå de tre partienes preferanser fortsatt tette opp til identitetsdiskursen. DnA på sin side ønsket som sagt å avvente Pettersen-utvalgets innstilling og skrev ingenting om partiets syn på formålsparagrafen. Debatten synliggjorde likevel at partiet først og fremst var opptatt av at kristendomsundervisningen burde samle alle elevene. Faget skulle være et kunnskapsfag, og var i følge statsråden ikke konfesjonsbundet.⁶⁸ Hvorfor markerte ikke partiet sitt standpunkt mer eksplisitt? Sanner (H) bemerket:

”Arbeiderpartiet har ikke sluttet seg til en forsiktig merknad om at kristendomsundervisningen skal ha en sentral rolle i skolens verdiformidling. Det er derfor grunn til å spørre om Arbeiderpartiet mener at kristendomsundervisningens betydning begrenser seg til det kulturhistoriske. Når Arbeiderpartiet ikke vil si noe om hvilke verdier og normer som skal formidles, og hvilket fundament de bygger på, kan det skyldes at Arbeiderpartiet ikke vet hva de mener, at partiet er splittet eller at Arbeiderpartiet er redd for å støte støttepartiet, Kristelig Folkeparti” (St.forh. 07.03.95, s.2408).

7.3 Historisk nytt samarbeid

DnAs fraksjon var splittet. Humanetikerne i partiet var i utgangspunktet for Christiansens forslag, men valgte å ikke støtte det fordi det ikke kunne få flertall.⁶⁹ Trolig tenkte også partiet

⁶⁸ Se St.forh. 07.03.95, s.2416.

⁶⁹ ”Representanten Norvoll og eg har i utgangspunktet stor sympati for representanten Christiansen sitt forslag om å erstatte noverande kristendomsundervisning med ei religionsnøytral opplæring i kultur, verdier og livssyn. Når me likevel ikkje finn å kunna støtta forslaget, har det meir ei praktisk enn prinsipiell forklaring. For det første vil me støtta det meste som kan fremje einskapsskolen, og som kan fremja felles deltaking i dei ulike faga. Teoretisk sett kunne representanten Christiansen sitt forslag vera eit slikt fag. All erfaring tyder likevel på at det er langt fram til eit slikt forslag får fleirtal i denne salen, og forslaget vert difor meir eit demonstrasjonsforslag enn eit forsøk på å finna ei løysing som kan samla eit fleirtal bak seg” (Starrfelt, DnA, St.forh. 07.03.95, s. 2417).

strategisk i forhold til KrF. I forrige kapittel så vi at Hernes var fullt klar over at et felles fag vanskelig kunne gjennomføres uten statskirkens og kristne miljøers støtte. I denne sammenhengen var det viktig å få KrF ”med på laget”. DnA kunne nok i utgangspunktet tenkt seg et felles fag som lå nærmere dialogdiskursen. Faget burde etter partiets mening baseres på kristne og humanistiske verdier, men det var kristendommen som kulturtradisjon og kilde til ”konstituerende kunnskap” som var det sentrale. Partiet kunne sammen med SV og utbryterne fra FrP fått flertall for et slikt fag.⁷⁰ Allikevel var partiet først og fremst interesserte i å samarbeide med KrF, og få deres støtte for et felles fag uten fritaksrett. Det interessante spørsmålet er *hvorfor* de valgte å samarbeide med KrF. En årsak kan ha vært at de to partiene langt på vei delte et kollektivistisk syn på verdipluralisme og integrasjon. Utover dette synes det som om partiets handlinger i KRL-prosessen var styrt av pragmatisme og strategi. I tillegg til betydningen av statskirkens støtte, synes frykten for oppblomstring av private kristne skoler å ha vært en viktig faktor for DnA. I alle debattene om KRL viste både DnA og KrF til at en ”utvannet” kristendomsundervisning kunne føre til at konservative kristne brøt ut av den offentlige enhetsskolen. En rekke kristne organisasjoner og frimenigheter var skeptiske til å fjerne det daværende kristendomsfaget.⁷¹ Disse hadde også ressurser og rett til å etablere egne skoler hvis de ønsket det, noe DnA så som svært uheldig:

”For oss i Arbeiderpartiet er det viktig at flest mogleg - helst alle- går i den offentlege skulen. Me ynskjer eit fag som flest mogleg- helst alle- kan leva med, og at ikkje nye grupper søkjer å etablere nye private skuler ut frå kristne/etiske omsyn. Dette er og eit omsyn som dette nye faget skal balanserast mot” (Starrfelt, DnA, St.forh. 11.01.96, s.2021).

Partiet forsikret derfor KrF om at formålsparagrafen ikke skulle endres,⁷² og tonet ned det rent kulturhistoriske perspektivet på kristendommen.

Da Pettersen-utvalgets innstilling forelå, gikk da også KrF bort fra sitt opprinnelige forslag om kristendoms- og livssynsundervisningen. ”Identitet og dialog” og forslaget om et felles fag

⁷⁰ Til sammen hadde DnA, SV og utbryterne fra FrP 84 av de 165 representantene på Stortinget på denne tiden (Torp 1994). For fullstendig oversikt over partienes representasjon Stortingsperioden 1993-97, se vedlegg 7.

⁷¹ Se blant annet St.meld.nr.29 (1994-95) ”Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole- ny læreplan”, hvor kristne trossamfunn og organisasjoner i høringsrunden hadde gjort det klart at de ikke ønsket å erstatte den daværende ordningen med kristendomskunnskap og livssynskunnskap med et felles holdnings- og verdifag.

⁷² ”Jeg har sagt at det ikke er noe flertall for å endre formålsparagrafen for grunnskolen. Jeg har heller ingen intensjon om å fremme noe slikt forslag. Det er en gammel regel som sier ”If it ain’t broke, don’t fix it.” Og i dette tilfellet tror jeg at paragrafen er skjønnsomt utformet og bør stå” (Hernes, St.forh. 07.03.95, s. 2416).

satte således dagsorden for politikernes videre diskusjon om grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Lilletun forteller:

”Når ”Identitet og dialog” ble lagt fram, så så vi at det var det som var på dagsorden da, og ikke det forslaget som vi hadde fremmet en stund tidligere. Ut fra det så gikk vi inn i den aktuelle diskusjonen, på grunnlag av Pettersen-utvalgets forslag” (Lilletun, KrF, intervju).

I følge Lilletun gjorde det faktum at daværende IKO-leder Pettersen hadde ledet utvalget, som var ”solid og bredt sammensatt”, at svært mange i kristne miljøer hadde ”en betydelig tillit til utredningen som forelå”. Som vi så i kapittel 5 var imidlertid også KrFs valg først og fremst styrt av pragmatisk og strategisk tenkning. De visste at de ville bli sentrale aktører hvis de valgte å samarbeide med DnA. Samtidig utgjorde ”de politiske realitetene” et press:

”Det fantes et scenarium som lå her, og det var et flertall av Arbeiderparti, SV og Fridemokratene som kunne ha gått til motsatt side og gjennomført det som SV hadde som primærønske, nemlig en i større grad videreføring av livssynsfaget som hovedfaget. Så hadde KrF valgt å sloss for sitt primærstandpunkt som den eneste veien, så ville nok det kunne ha samlet en del partier, men samtidig så kunne det da ha oppstått en betydelig risiko for at flertallet endte helt annerledes” (Lilletun, intervju).

KrF valgte altså å gå bort fra sitt opprinnelige forslag og samarbeide om utformingen av et felles fag. Partiet forutsatte at formålsparagrafen skulle opprettholdes og at det nye faget skulle ta utgangspunkt i denne. Et av deres hovedanliggende var at kristendomsundervisningen måtte være ”mest mulig profilert”. DnA på sin side jobbet først og fremst for å få til et obligatorisk fellesfag uten fritaksrett. Kombinasjonen av disse to primære preferansene ville resultert i en obligatorisk, konfesjonell kristendomsundervisning, noe som stred i mot internasjonale konvensjoner Norge var forpliktet til. De to partienes primære preferanser var således uforenlige. Allikevel valgte de å samarbeide. Løsningen ble en rekke retoriske kompromisser, uklar begrepsbruk og selvmotsigende læreplanformuleringer.

7.4 Enhetsdiskursen- ja takk, begge deler

Kuf-komiteens innstilling over St.meld.nr.29 (1994-95) ”Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole –ny læreplan”, bar tydelig preg av flertallets kompromissforsøk.⁷³ Et gjennomgående trekk ved meldingen var betoningen av et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen. I tråd med enhetsdiskursen ble det hevdet at ”Betoningen av felles referanserammer blir viktigere når kulturen ellers fragmenteres og internasjonaliseres” (ibid s.18). I komiteens innstilling (Innst. S.nr.15.1995-96) fastslo et flertall bestående av DnA, Sp, H og KrF at et hovedmål for revisjonsarbeidet innen skoleverket nettopp var ”å sikre et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i en stadig mer flerkulturell befolkning” (ibid s.16). Et slikt felles grunnlag skulle bidra til oppbygging av en kollektiv kulturell identitet. I denne sammenhengen var det nye fellesfaget sentralt. Flertallets uttalelser om faget bar imidlertid preg av ”ja takk, begge deler”. På bakgrunn av formålsparagrafen fastslo flertallet at kristendomskunnskap skulle være det sentrale innslaget i faget. Videre skrev de at det ikke var hele faget, ”men kun den del som omhandler kristendomskunnskap som tar utgangspunkt i den evangelisk-lutherske lære” (ibid s.18). Andre livssyn og religioner måtte presenteres ut fra sin egenart, og skolen skulle i sitt daglige arbeid med faget vektlegge dialog. Undervisningen måtte være ”åpen og inkluderende”, og i så liten grad som mulig skille elevene etter tro og livssyn. Samtidig kom det frem at det nye faget skulle inneholde ”stoff av trosbekjennende art”, samt deltakelse i ritualer og gudstjenester i ulike trossamfunn. På denne bakgrunn gikk DnA, Sp og KrF inn for en ”begrenset mulighet til fritak i enkelte deler av faget” (ibid s.19). Sammen med H gikk de videre inn for at det ikke skulle utarbeides alternative planer, og fastslo at ”Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering” var et godt og dekkende navn på det nye faget.

Flertallsuttalelsene hadde dermed ulike, og til dels uforenlige, elementer fra alle de tre diskursene i seg. Premissene komitéflertallet la for faget var fortsatt i tråd med enhetsdiskursens virkelighetssyn. Samfunnsmessig enhet og kristne og humanistiske verdier sto i fokus. Majoritetelevenenes kultur, religion og identitetsutvikling var fremdeles det primære

⁷³ Stortingsmeldingen hadde blitt levert av KUF 12. mai 1995 og godkjent i statsråd samme dag. Grunnet ferie gikk det fem måneder før kuf-komiteen innstilte over meldingen, som skulle avklare grunnlaget for det endelige arbeidet med nye læreplaner for grunnskolen. ”Identitet og dialog” og det foreløpige utkastet til læreplan for et utvidet kristendomsfag fulgte med som vedlegg. Om undervisningen i kristendom og livssyn skrev departementet at det ville komme tilbake til opplæringstilbudene og læreplanene på dette området etter at ”Identitet og dialog” og utkastet til læreplan hadde vært ute til høring og Stortinget hadde behandlet saken.

i enhetsskolen, noe navnet og betoningen av formålsparagrafen og kristendommens betydning signaliserte. Men sammenlignet med "Identitet og dialog" sto ikke formuleringene i innstillingen i like skarp kontrast til dialogdiskursen. Konfesjonalitetsbegrepet ble ikke lenger benyttet, og det ble flere ganger understreket at minoritetenes rettigheter "ikke måtte overkjøres". Det ble også presisert at faget skulle gi kunnskap og ikke være opplæring til en bestemt tro. Flertallet åpnet dermed opp for en mer liberal profil på faget, og som vi skal se (i avsnitt 7.6) endret også læreplanen seg i denne retning.

7.5 En skjør koalisjon

Flertallet bak KRL-faget utgjorde imidlertid en skjør koalisjon. Dette kom særlig til uttrykk i spørsmålene om betydningen av formålsparagrafen og fritak. H brøt da også ut av flertallskoalisjonen i fritaksspørsmålet. Partiet mente at retten til fullt fritak måtte sikres. Samtidig var de kritiske til saksgangen til det nye faget:

"Disse medlemmene mener at spørsmålet om et nytt utvidet kristendomsfag ikke har fått den grundige behandling som fagets betydning tilsier. Disse medlemmer viser til at departementet ikke har tatt stilling til de problemstillinger som denne saken reiser, og derfor heller ikke har lagt frem noe forslag for Stortinget med anbefalinger. Komiteen er invitert til å fatte vedtak på grunnlag av Pettersen-utvalgets innstilling (NOU 1995:9) som er ute på høring, og et utkast til læreplan som også er på høring. Det gjør det vanskelig for Stortinget å ta hensyn til ulike innspill som kommer i høringsrunden. Disse medlemmene mener at departementet på bakgrunn av en bred høring om Pettersen-utvalgets innstilling burde lagt frem en egen sak for Stortinget, og at departementet burde ha utarbeidet et utkast til læreplan etter at Stortinget hadde behandlet saken" (Innst.S.nr.15. 1995-96, s.19).

Også SV og representanten Christiansen mente at faget trengte grundigere behandling.⁷⁴ De var i utgangspunktet enige med flertallet i "behovet for et felles fag", men mente at det foreliggende forslaget ikke ville fungere etter skisserte intensjoner og målsettinger. I tråd med dialogdiskursen reagerte de på opprettholdelsen av den kristne formålsparagrafen. Videre mente de faget burde hatt et navn som ikke fremhevet kristendommen, for eksempel "Tro og livssyn", og at det måtte baseres på felles normer, etikk og filosofi.

⁷⁴ Disse representantene fremmet følgende forslag: "Stortinget ber Regjeringen nedsette et bredt sammensatt utvalg med representanter for de ulike livssyn og religioner med sikte på å utarbeide læreplan for et felles obligatorisk tro- og livssynsfag uten konfesjonell forankring. Det nåværende livssynsfaget videreføres" (ibid s.19).

I stortingsforhandlingene 31.oktober –95 gjentok H sin motstand mot å fatte vedtak uten at spørsmålene faget reiste hadde fått en grundigere behandling og høringsrunden var over. Som subsidiær løsning støttet de allikevel premissene i innstillingen og vedtok sammen med DnA, KrF og Sp å opprette KRL-faget.⁷⁵ Men partiet understreket at det var avgjørende at fritaksretten senere måtte behandles som egen sak. SV og Christiansen var svært kritiske til vedtaket. De hevdet at det nye faget aldri kunne bli et obligatorisk fellesfag fordi det var konfesjonelt forankret. Selv om flertallet ikke eksplisitt brukte konfesjonalitetsbegrepet, var det likevel et konfesjonelt forankret fag det var snakk om, mente de:

”Et felles fag kan bare skapes uten konfesjonell forankring og i dialog. Flertallet har i innstillingen skrevet seg rundt den konfesjonelle forankringen uten å bruke begrepet, men få er vil i tvil om at det er det samme man snakker om. I så måte har vel lederskribenten i Vårt Land rett når han skriver at ”innholdet i konfesjonsforankringen står der fortsatt. Det er viktig for oss”. Jeg tror det er få som er i tvil om at det Vårt Land skriver, er riktig. Det er bl.a. derfor store deler av det evangelisk-lutherske kirkeliv slutter opp om faget” (Djupeal, SV, St.forh.31.10.95, s.389-90).

Også uenigheten *innad* i DnA kom til uttrykk i debatten:

”Pettersen-utvalgets innstilling og forslag til ny læreplan for et nytt obligatorisk utvidet kristendomsfag for alle elever i grunnskolen har vakt en storm av protester... Gjennom komitébehandlingen er noen av de verste føringene i det nye faget fjernet, og det legges vekt på at faget skal være åpent og inkluderende... Etter min vurdering får kristendommen en for dominerende plass i det nye faget. Det er mitt prinsipielle syn at konfesjonsbindingen som ligger i grunnskolelovens §7.4 andre ledd, tas bort. Men den er nå der i dag, så dette må bli et arbeid på sikt... Flertallet har bedt om at læreplanen for det nye faget skal oversendes Stortinget til behandling før den blir endelig utarbeidet. Dette synes jeg er viktig, fordi det er læreplanen som vil bestemme innholdet i det nye faget. Stortinget vil altså få en ny sjans til å vurdere hvordan den endelige utformingen av faget blir. På denne bakgrunn kan jeg slutte meg til flertallet i innstillingen” (Dørum, DnA, St.forh.31.10.95, s.409).

DnA hadde flere ganger KRL-faget oppe til diskusjon på gruppemøtene, hvor enkelte var svært skeptiske og ønsket å gå for et fag á la livssynskunnskap. Flertallet, med Hernes i spissen, ønsket imidlertid ikke at partiet skulle ”markere seg som kristendoms-skeptiske”.⁷⁶

⁷⁵ FrP var ikke representert i kuf-komiteen, men stemte også for det nye faget. De to representantene fra henholdsvis V og RV stemte i mot.

⁷⁶ ”Jeg tror at det at Hernes var så sterkt for et felles fag, var en sentral del av det at Arbeiderpartiet la seg på den linjen de gjorde” (Lilletun, intervju). ”Gudmund Hernes er jo en god pedagog, så det var godt å ha han på laget” (Starrfelt, intervju).

Men av hensyn til skeptikerne måtte partifraksjonen i komitéforhandlingene ”passe på at faget ikke ble for kristelig”. KrF på sin side ønsket å ivareta kristendommens plass i skolen, og sloss for at det nye faget skulle være ”profilert” og ikke ”utvannet”. Lilletun hadde i følge en komitékollega ”et voldsomt hardkjør” fra enkelte kristne miljøer, og fortalte selv om flere uformelle møter med kristne organisasjoner og institusjoner høsten -95:

”Jeg hadde høringsmøter med både kristne fagmiljøer og kristne organisasjoner, hvor de fleste fremtredende organisasjoner innen kirken og frikirkene var med. Det fantes et mindretall der, blant annet representert ved Norsk Lærerkademi, som var særs skeptiske til et felles fag. Men et klart flertall av disse organisasjonene og fagmiljøene mente at det var bedre å være med i prosessen og påvirke den, enn å bare heise fanene til topps. Så på alle de møtene jeg gjennomførte, var det klare rådet jeg fikk at vi burde gå for faget men sloss for at det skulle bli mest mulig profilert” (Lilletun, intervju).

Forhandlingspartene var således under press. Et uttalt ”nøytralt og objektivt” fag ville støtte mange kristne, mens et uttalt konfesjonelt fag ville provosere ikke-kristne. Symbolske spørsmål som fagets forankring og navn førte derfor til intense diskusjoner i komiteen. Navnespørsmålet voldt mye hodebry og atter en gang ble navnet på faget et kompromiss, denne gangen utarbeidet ”på kammerset” av DnA og KrF:

”Det var litt av en jobb å bli enige om navnet på faget. Vi ville ha kristendom *komma* religions- og livssynsundervisning for å likestille de ulike delene av faget, men det ble for vanskelig for KrF” (Starrfelt, intervju).

”Navnet er jo for langt, men samtidig så var det flere ting som var viktig. En skulle avspeile formålsparagrafen og den historiske tradisjonen norsk skole sto i med at det skulle hete kristendomskunnskap. Men samtidig måtte det gå klart fram at det var mer enn det, og derfor var det nødvendig å ha inn både det med religioner og det med sekulære livssyn. Det var mye diskusjon om navnet, men for å ivareta alle de tre elementene så ble det så langt som det ble” (Lilletun, intervju).

Også debattene om læreplanformuleringene ble heftige i kuf-komiteen. Men selv om komiteen brukte mye tid til å diskutere det nye faget, drøftet politikerne i liten grad de grunnleggende prinsipielle spørsmålene faget reiste. DnA, KrF og Sp tok ikke eksplisitt stilling til enhetsskolens omfang versus foreldreretten eller forholdet mellom majoritets- og minoritetsrettigheter. Det er lite sannsynlig at partiene ikke hadde kjennskap til disse problemstillingene. Spørsmålene var på dette tidspunktet fremme i den offentlige debatten

som raste om det foreslåtte fellesfaget. Samtidig lot ikke H og SV sjansen gå fra seg til å peke på motsetningene som lå innebygd i KRL. De gjentok gang på gang at faget ikke kunne ha en klar kristen profil og samtidig inkludere alle skolens elever. Partiene etterlyste en prinsipiell avklaring og mente at flertallets kompromisser ikke var annet enn tilslørt uenighet. Disse argumentene fikk imidlertid ikke gjennomslag, heller ikke i den siste runden av Stortingets behandling av læreplanen den 11. januar 1996.

7.6 Nytt læreplanutkast og ny debatt

Da KRL-faget ble vedtatt 31.oktober -95, kom det fram at alle partiene ønsket læreplanen oversendt Stortinget før endelig utarbeidelse. Den 1. desember -95 forelå så St.meld.nr.14 (1995-96) ”Om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering”. Meldingen omhandlet blant annet endringer i læreplanen, og ble godkjent i statsråd samme dag. Vedlagt fulgte departementets forslag til læreplan som bygde på ”Stortingets føringer, synspunkter som er fremkommet i høringsrunden og argumenter og forslag som er gitt i møtene med organisasjoner” (ibid s.3).⁷⁷

Departementet hadde mottatt 236 høringsuttalelser om NOU 1995:9 ”Identitet og dialog”, fra et mangfold av institusjoner og organisasjoner.⁷⁸ De ulike høringsinstansenes tilnærming til og interesse for det nye faget var svært ulik. Det samme var deres tolkninger av innstillingen (Moe 1996). St.meld.nr.14 oppsummerte uttalelsene på følgende måte:

”Skoleverket, Den norske kirke og Norges Frikirkeråd gir langt på vei støtte til det nye faget, mens enkelte andre kirkesamfunn, andre religioners trossamfunn, verdslige livssynsorganisasjoner og fagforeninger er kritiske til sider ved modellen eller går mot det nye faget” (ibid s.4).

Høringsinstansene var altså sterkt sprikende, og departementet skrev at det var vanskelig å ta hensyn til alle de ulike innspillene i utformingen av læreplanen.⁷⁹ Enkelte mente at kristendommen var for dominerende og at fagets konfesjonelle forankring måtte fjernes. Andre igjen hevdet at det var lagt for liten vekt på kristendommen og den kristne tro, og at faget var blitt for utflytende. Særlig fra kirkelig hold ble det ”understreket at faget, i samsvar

⁷⁷ KUFs møter med religions- og livssynsamfunn høsten -95 vil jeg se nærmere på i neste kapittel.

⁷⁸ Dette var kommuner, skoler, skole-, student-, og lærerorganisasjoner, yrkesorganisasjoner, statlige organisasjoner, kirkelige og teologiske institusjoner, religions- og livssynsorganisasjoner, kirkesamfunn og menigheter utenfor Den norske kirke (Moe 1996).

med formålsparagrafen, må ha kristendommen som bærende element” (ibid s.7). Den norske kirkes støtte til Pettersen-utvalgets forslag avhang av visse betingelser:

”Samtlige høringsuttalelser fra Den norske kirke er positive til anbefalingene i utredningen, og gir i hovedsak sin støtte. De fleste forutsetter en timetallsøkning og legger vekt på konfesjonsforankringen slik den er forklart i utredningen. Disse høringsuttalelsene inneholder en klar presisering av trosdimensjonen i undervisningen slik den er vektlagt i NOU 1995:9” (ibid s.6).

Disse premissene var imidlertid uakseptable for andre religioners trossamfunn:

”Det Mosaiske Trossamfund, Islamsk Råd, Jehovas vitner og Buddhistforbundet sier eksplisitt at det er uaktuelt for deres medlemmer å akseptere et fag som foreslått i utredningen. Hovedanliggende i et flertall av uttalelsene er at kristendommen fremheves på bekostning av andre religioner, at den kristne tro i utredningen regnes for en selvfølgelig del av identitetsbyggingen, og at målsettingen både i utredningen og utkastet til læreplan er å styrke den kristne identiteten... Alle høringsuttalelsene i denne gruppen foreslår en form for felles, ikke-konfesjonelt religionsfag” (ibid s.6).

Også høringsinstanser med sekulære livssyn avviste hovedtrekkene i NOU’en, og ønsket i stedet et felles verdifag som lignet det daværende livssynsfaget.

Angående utkastet til ”læreplan for et utvidet kristendomsfag”, hadde flertallet av høringsinstansene uttalt seg om det i forbindelse med ”Identitet og dialog”-uttalelsene. Disse instansenes prinsipielle holdning til selve modellen ble gjentatt i uttalelsene om læreplanutkastet, og enkelte henviste også helt eller delvis til sine kommentarer om NOU’en. De fleste høringsuttalelsene hadde blitt levert før Stortinget hadde uttalt seg om utformingen av læreplanen den 31. oktober -95. Departementet mente Stortingets føringer foregrep og imøtekom flere av de kritiske bemerkningene i uttalelsene, blant annet navnet ”et utvidet kristendomsfag”, som de fleste mente ikke var en god betegnelse for faget.

På bakgrunn av flertallsmerknadene i Innst.S.nr.15 (1995-96), høringsuttalelsene og møter med representanter for ulike tros- og livssynssamfunn, hadde departementet altså utformet et nytt læreplanutkast. Både i forhold til fagets struktur og målformuleringer, var det foretatt flere forandringer fra det første utkastet. En del nytt lærestoff hadde også kommet til. Strukturen gjenspeilet fortsatt kristendommens sentrale plass. Men den sterke

⁷⁹ ”Departementet vil peke på at høringsrunden har gitt mange råd og innspill som det er tatt hensyn til i utformingen av læreplanen, men at rådene også i mange tilfeller går i motsatt retning” (ibid s.9).

kristendomsfagsprofilen var tonet ned. Salmer og ”enkel troslære fra Luthers lille katekisme” var tatt ut. Og elevene skulle nå allerede fra småskolen av lære om jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssynhumanisme. Stoffet om disse religionene og livssynene, var også bedre utarbeidet enn i det første utkastet. Det ble presisert at lærestoff om jødedommen skulle presenteres separat, og ikke som et ”forstadium” til kristendommen. Og ordbruken ”ikke-kristne” og ”fremmede religioner”, som gikk igjen i det første utkastet, var endret til ”andre religioner”. Videre var målformuleringen om at faget skulle *”bidra til at elevene tilegner seg kristne og humanistiske verdier som en sentral del av sitt selvbilde, sin livsorientering og sin virkelighetsforståelse”* endret. I det nye utkastet var målet at faget skulle *”fremme forståelse og respekt for kristne og humanetiske verdier”*.

Endringene i det nye planutkastet var mer i tråd med dialogdiskursen. Samtidig lå fortsatt viktige identitets- og enhetsdiskurspremisser til grunn. Planen var således mer motsetningsfull enn det første utkastet. Den bar preg av bestrebelsene med å ta hensyn til både kristne og andre religiøse- og livssynsmessige miljøer innenfor rammen av et fellesfag. Tros- og livssynsminoritetene hadde fått gjennomslag for noen av sine preferanser, samtidig som KrFs (og Den norske kirkes og andre kristne instansers) betingelser fortsatt lå til grunn. Flertallet bak faget valgte imidlertid å overse motsetningene innebygd i KRL.

Ingen prinsipiell avklaring

Kuf-komiteen innstilte over St.meld.nr.14 den 18.desember -95. Også denne innstillingen (Innstilling.S.nr.103 (1995-96), bar preg av ”ja takk, begge deler”. I innledningen sto det:

”Departementet viser til at de menneskerettighetsforpliktelser som Norge er bundet av, ikke er til hinder for at pluralistisk, nøytral og objektiv undervisning gjøres obligatorisk. Departementet mener det skulle være lite grunnlag for fritak med den utformingen faget er gitt som kunnskapsfag og skolefag” (ibid, s.2).

Departementet forutsatte altså at det nye faget kunne karakteriseres som ”pluralistisk, nøytralt og objektivt”. Flertallet (DnA, Sp, H og KrF) skrev etter innledningen at St.meld.nr.14 på en god måte oppfylte Stortingets vedtak og intensjoner om faget. Men departementets beskrivelse av undervisningen som ”nøytral og objektiv” førte til visse reaksjoner:

”Flertallet vil (...) understreke at undervisningen ikke skal være verdinøytral. At undervisningen ikke skal være forkynnende, må aldri tolkes slik at den skal skje i et religiøst/verdimessig tomrom” (ibid s.4).

Denne presiseringen ble fulgt opp med:

”All opplæring og oppdragelse i vår grunnskole skal ha utgangspunkt i skolens formålsparagraf, og i dette faget skal kristendommen, de forskjellige religionene og livssyn framstilles ut fra sin egenart. Hovedvekten i faget ligger på kristendomsundervisningen” (ibid s.4).

Til tross for gjentatt kritikk for sin prinsipielle uklarhet, ble altså ikke kompromissene til partiene bak KRL mindre selvmotsigende. Sitat illustrerer hvordan enhetsdiskursen tok opp i seg elementer fra både identitetsdiskursen og dialogdiskursen, elementer som ikke alltid var like forenlige. Faget skulle altså for eksempel ta utgangspunkt i grunnskolens kristne formålsparagraf, samtidig som andre religioner og livssyn måtte presenteres ut fra ”sin selvforståelse og egenart”.

Selv om politikerne anerkjente det nye planutkastets mer liberale profil, vedtok flertallet et par symbolske endringer i forhold til departementets forslag. Politikerne var opptatt av å understreke at målene for faget måtte gjenspeile de verdiene skolen bygget på. De mente derfor at ”mål to i faget bør hete at elevene skal bli fortrolige med de kristne og humanistiske verdiene som skolen bygger på” (ibid s.4), og ikke ”fremme forståelse og respekt for kristne og humanistiske verdier” som foreslått i utkastet. Departementet ble videre påbudt at læreplanen måtte gjenspeile frikirkenes betydning. Utover dette uttrykte flertallet tilfredshet med læreplanens stoffutvalg og timetallet faget var blitt tildelt.⁸⁰

SV mente det nye læreplanforslaget var en klar forbedring, men hevdet at faget fortsatt var konfesjonsbundet. Partiet foreslo derfor at det ble åpnet for fullt fritak fra faget og at det skulle tilbys alternativ undervisning. Også representanten Christiansen mente at denne læreplanen var langt bedre enn det utkastet som ble sendt ut på høring. Hun mente imidlertid at ”faget fremdeles har et innhold som på en del områder gjør at faget ikke kan være felles. ... (og at) det er elementer i faget som kan oppfattes å grense mot forkynnelse” (ibid s.3). Både SV og Christiansen var igjen opptatt av å få en prinsipiell avklaring, og fremmet et

⁸⁰ KRL skal til sammen utgjøre 779 undervisningstimer av den 10-årige grunnskolen. Dette var en økning på 113 timer fra M-87 (se St.meld.nr.15 1995-96).

forslag om at det måtte foretas en grundig behandling av formålsparagrafen i forbindelse med behandlingen av skolelovene. I denne sammenhengen viste de til Utenriksdepartementets uttalelse i forbindelse med Smith-utvalgets innstilling om endringer i grunnskoleloven (NOU 1995:18):

”Bestemmelsen om at grunnskolen skal hjelpe til med å gi elevene en kristen oppdragelse, som foreslås opprettholdt i utkastet til opplæringslov § 1-2, synes å være i strid med ovennevnte rett for foreldre til å sikre at barnas utdanning er i samsvar med deres egen religiøse og filosofiske overbevisning, så meget desto mer som formuleringen synes å antyde at foreldre har en selvstendig plikt til å gi sine barn en kristen oppdragelse uavhengig deres eget livssyn” (Innst.S.nr.103, 1995-96, s.3).

Denne problematiseringen av formålsparagrafen valgte imidlertid flertallet å overse. Med henhold til fritaksretten fremmet DnA, Sp, KrF og H følgende vedtak:

”Det henstilles til regjeringen i forbindelse med proposisjonen om opplæringslovene å komme tilbake med en bred vurdering av fritaksretten knyttet til faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. En slik vurdering må innbefatte en juridisk vurdering og legge til grunn at grunnskolens formålsparagraf opprettholdes, og at de internasjonale konvensjoner som Norge har tiltrådt skal overholdes” (ibid s.7).⁸¹

Partiene syntes dermed å forutsette at den kristne formålsparagrafen ikke kom i konflikt med internasjonale konvensjoner, uten noen form for diskusjon. H fremmet imidlertid også et forslag om at Stortinget skulle be regjeringen klargjøre hvilke deler av KRL-læreplanen enkeltelever kunne be seg fritatt fra. DnA, Sp og KrF la på sin side tilsynelatende til grunn at det nye fellesfaget, med basis i formålsparagrafen, ikke ville være i konflikt med internasjonale konvensjoner.

Endelig vedtak - ”foreldreretten ofres på enhetsskolens alter”?

Heller ikke under Stortingsforhandlingene den 11.januar 1996, hvor læreplanen ble vedtatt av DnA, Sp, KrF og H, kom politikerne noe nærmere en prinsipiell avklaring. Debatten viste at partiene fortsatt hadde ulike oppfatninger om hva slags fag KRL skulle være. Og igjen var det

⁸¹ En juridisk vurdering av fritaksretten forelå den 22. januar 1997. Lagdommer Erik Møse konkluderte da med at det ikke kunne fastslås at en begrenset fritaksrett var i strid med internasjonale konvensjoner, men at det tryggeste allikevel ville være en generell fritaksrett fra KRL-faget. Til tross for dette ble det juni 1997 fattet endelig vedtak om at det bare skulle være tilgang til begrenset fritak fra faget.

fritaksretten, formålsparagrafen og spørsmålet om det nye faget var ”konfesjonelt forankret”, ”nøytralt” eller grenset mot forkynning, striden sto om.

SV holdt fast på at faget fortsatt var konfesjonelt forankret og derfor aldri kunne bli et felles fag.⁸² Dette provoserte DnA, hvis representanter fremhevet at det nye faget ikke var konfesjonelt forankret. Det var et kunnskapsfag.⁸³ På pressekonferansen 1.desember –95, hadde da også Hernes i presentasjonen av St.meld.nr.14 (1995-96) uttalt at undervisningen skulle være ”objektiv, nøytral og pluralistisk”. Videre hadde kuf-komitémedlem Norvoll, en av humanetikerne i DnA-fraksjonen, uttalt til Klassekampen 19.desember –95 at kristendomsfaget nå ble ”vannet ut”. KRL-faget lå etter hans mening ”så tett opp til et livssynsfag som det er mulig innenfor en skole med kristen formålsparagraf”, og kunne bidra til å undergrave den kristne formålsparagrafen. I debatten 11.januar gjentok han sitt synspunkt, om enn ikke i så sterke ordelag:

”Faget skal ikke være forkynnende, faget skal likestille religioner og livssyn, ikke på mengde- for ”kjøttvekta” tilsier at kristendommen blir størst- men på læringsmetode, og det er de samme prinsippene som ligger til grunn for de forskjellige religionene og livssynene... -altså et kunnskapsfag, et fag der de lærer om religionene, ikke at den enkelte religionen er riktig” (Norvoll, DnA, St. forh. 11.01.96, s.2013).

DnAs uttalelser forurolighet H, som var opptatt av at kristendommens posisjon ikke skulle svekkes ved innføringen av KRL. Partiet mente læreplanen ivaretok dette hensynet, og gjentok derfor at fritaksretten ikke kunne begrenses:

”For Høyre har det vært helt sentralt at kristendomsopplæringen ikke skal svekkes. Det var da også nødvendig for komiteens flertall å foreta en presisering i innstillingen på bakgrunn av tidligere statsråd Gudmund Hernes’ uttalelse om fagets nøytralitet... Stortingsflertallet vil opprettholde den kristne formålsparagrafen og vil sikre at kristendommens posisjon i det nye faget ikke svekkes. Det nye fagets kristendomsopplæring skal derfor ikke på avgjørende punkter avvike fra dagens kristendomsopplæring. Begrunnelsen for fritaksretten bør derfor være like relevant når det gjelder deler av det nye faget... Det er gode grunner til å frykte at Arbeiderpartiet med sine ulike ”gode hjelpere” svekker religionsfriheten og ofrer foreldreretten på enhetsskolens alter” (Sanner, St.forh. 11.01.96, s.2007).

⁸² ”Den konfesjonelle forankringen er uomtvistelig i faget, bekreftet gjentatte ganger i ulike innlegg i dag, og står også i innstillingen mellom linjene” (Djupedal, SV, St.forh. 11.01.96, s.2013).

⁸³ ”Er det slik at Øystein Djupedal faktisk sier at dette faget er konfesjonelt forankret, når vi sier at det ikke lenger er det?... Han har igjen vært oppe på talerstolen og sagt at dette faget er forkynnende. Men vi sier at det er et kunnskapsfag” (Nybakk, DnA, St.forh. 11.01.96, s.2013).

KrF på sin side gikk i debatten ikke eksplisitt ut mot DnAs representanter, men det skinte igjennom at partiet fortsatt var opptatt av KRL-fagets forankring og kristendommens posisjon:

”Sjølvs om fleirtalet i innstillinga frå komiteen gjev sin tilslutnad til hovudtrekka i læreplanen, må likevel departementet gå gjennom han på nytt. Her må eg minne om det komiteen seier, at all opplæring og oppseding i vår grunnskule skal ha utgangspunkt i føremålsparagrafen for skulen, slik han tidlegare er sitert her i dag... Komitefleirtalet ønskjer og ei endring i målformuleringa for faget. Eg vil også peike på at frikyrkjene sin plass innan kristendomen må komē fram når ein arbeider med lokale tilhøve og kyrkjehistoria” (Lilletun, St.forh. 11.01.96, s.2015).

Den nye utdanningsministeren Sandal⁸⁴ lovet å endre læreplanen på de punktene flertallet hadde påpekt i innstillingen. På innlegg fra Djupedal om at formålsparagrafen kunne være i strid med internasjonal rett, var imidlertid ikke statsrådets svar særlig klargjørende:

”Spørsmålet om formålsparagrafen er viktig i denne sammenhengen, og eg vil understreke at den er grunnleggjande ikkje berre for det nye faget som vi diskuterer i dag, KRL, men for alle faga i grunnskulen. Eg vil understreke at det som representanten Djupedal vel sikta til, måtte vere ei formulering i St.meld.nr.14 for 1995-96, der det heiter: ”De menneskerettighetsforpliktelser som Norge er bundet av, er ikke til hinder for at pluralistisk, nøytral og objektiv undervisning gjøres obligatorisk.” Eg vil understreke at dette ikkje er ei beskriving av faget, men dette er ei beskriving av dei menneskerettsforpliktingar som Noreg er knytt til” (St.forh. 11.01.96, s.2019).

Den nye statsråden forsøkte således å ikke vekke ytterligere mistillit hos samarbeidspartneren KrF. Lilletun ønsket allikevel en presisering og garanti fra Sandal om at ”den vesentlege plassen som formålsparagrafen har i norsk skule, vil bli halden ved lag, og at læreplanen og alt anna skal sjåast i forhold til den” (ibid s.2019). Med forbehold om at han ikke hadde rukket å sette seg inn i alle spørsmål ennå, svarte Sandal som sin forgjenger: ”Det er ingen grunn til å frykte.”

7.7 Avslutning- et godt politisk håndverk?

Denne gjennomgangen av Stortingets håndtering av KRL-saken viser at det etter debattene og det endelige læreplanvedtaket på ingen måte forelå noen entydig politisk avklaring på hva slags fag KRL skulle være. Det var mange tolkningsmuligheter og stor begrepsforvirring.

Som vi så benyttet ingen av partiene bak læreplanen konfesjonalitetsbegrepet. Men KrF gikk inn for KRL fordi de mente at kristendommen som tro og tradisjon var vel ivaretatt i det nye faget. Opprettholdelsen av formålsparagrafen og navnet på faget viste dette. Hva slags fag Sp så for seg var temmelig uklart. Partiets representanter var ikke spesielt fremtredende i debatten, men uttalte at faget skulle befinne seg mellom de verdiladede ordene i formålsparagrafen ”kristen og moralsk oppseding” og ”åndsfridom og toleranse”.⁸⁵ DnA anså på sin side KRL for først og fremst å være et felles kunnskapsfag som det ville bli minimalt behov for fritak fra. Faget var, og burde også være, nøytralt i den forstand at det ikke var konfesjonelt forankret. H mente imidlertid at faget ikke var, og heller ikke burde være, nøytralt. Partiet stemte for den nye læreplanen fordi de mente kristendomsdelen i det store og hele ikke var så forskjellig fra det gamle kristendoms kunnskapsfaget. Fortolkningen om at det nye faget ikke var nøytralt delte også motstanderne av vedtaket, SV og representanten Christiansen. De støttet ikke faget nettopp fordi undervisningen skulle ta utgangspunkt i formålsparagrafen og læreplanen inneholdt elementer som de mente kunne tolkes som å grense opp mot forkynnelse. KRL var derfor et konfesjonelt fag, langt fra det ”religionsnøytrale” faget de kunne tenke seg.

Som jeg hentydet i kapitlets innledning hadde flertallet bak faget til syvende og sist en pragmatisk og strategisk tilnærming til KRL-saken. De unngikk å klargjøre fagets prinsipielle basis og utarbeidet kompromisser på grunnlag av uforenlige preferanser. I begynnelsen bar prosessen preg av *deliberative forhandlinger*, den befant seg mer i en mellomposisjon mellom strategiske forhandlinger og kommunikative deliberasjoner. Analysen av politikernes behandling av KRL støtter således Rommetvedts tese om at forhandlinger ikke alltid bør betraktes som et rent strategisk fenomen, slik tilhengere av både det strategiske og det deliberale perspektivet har en tendens til å gjøre. Kommunikasjonen mellom forhandlingsparter er ikke alltid utelukkende basert på strategiske løfter og trusler. I KRL-saken ønsket alle politikerne å finne en løsning som sikret alle grunnskoleelever undervisning i religion og livssyn. På tross av spenninger mente de selv at det ”var en grunnleggende vilje til å komme fram til noe som kunne samle”. De hadde også en rekke møter med ulike grupper og ønsket å ta hensyn til alle som var kritiske til forslaget om et felles fag.

⁸⁴ Hernes ble 22. desember 1995 overflyttet og utnevnt som helseminister av daværende statsminister Brundtland. Reidar Sandal overtok stillingen som kirke-, utdannings- og forskningsminister.

⁸⁵ Manneråk, Sp, i Stortingsforhandlingene 11.01.96, s.2000.

Deliberasjon var langt på vei et ideal for alle politikerne jeg intervjuet. KRL-faget ble ansett som en viktig og stor forandring, og det lå ”i sakens natur å søke brede forlik” og ”få til et bredt fundament for faget”:

”Vi prøvde i det lengste å utarbeide et resultat som flest mulig var med på. I sånne saker er det alltid forferdelig viktig med bredde. Nå ble det ikke så voldsomt bredt etter hvert, men det var målsetningen. Og jeg har sjelden vært med på å forhandle så mye for å få det til. Vi har sjelden forhandlet så mye mellom partiene for å få til noe som kunne bære” (Starrfelt, DnA, intervju).

Men til tross for deliberale idealer hadde, som vi så i kapittel 5, ”enhetsaktørene” også en svært pragmatisk innstilling til politiske beslutningsprosedyrer. Dette gjorde at prosessen etter hvert fikk et stadig sterkere strategisk preg. Det som startet opp med brede diskusjoner i komiteen, endte med interne forhandlinger mellom DnA og KrF som fordelte formålsparagrafen, navn og den begrensede fritaksretten seg i mellom som om det skulle vært spørsmål om delelige materielle goder. De to partiene var som vi så også under press, og utformingen av faget syntes etter hvert å styres mer av taktiske hensyn enn praktisk og prinsipiell argumentasjon i forhold til skolehverdagen og minoritetsrettigheter. Selv syntes imidlertid politikerne bak KRL å være godt fornøyd med behandlingen av faget:

”I det samarbeidet vi primært hadde med KrF etter hvert, det var jo det som ble det stødige i dette samarbeidet, så var vi veldig klar over at vi var avhengige av hverandres støtte. Vi hadde en god personlig dialog oss i mellom hele tiden, og var veldig åpne på hvem som pustet oss i nakken, for å si det sånn, hvem vi måtte ta hensyn til. Så jeg synes at det var et eksempel på et godt politisk håndverk” (Starrfelt, DnA, intervju).

”Sånn er det å være politiker”

I henhold til typologien jeg presenterte i kapittel 2, kan strategiske forhandlinger være aktuelle og fruktbare i situasjoner hvor aktørene har gitte like preferanser knyttet til de samme delelige godene og/eller materielle verdiene. I slike interessekonflikter er det mulig å forhandle og utarbeide kompromisser, for eksempel en 50-50 deling av godene mellom aktørene. Verdikonflikter fordrer imidlertid deliberasjon. I slike situasjoner er kommunikasjon og forståelse sentralt, og målet er å komme til enighet om løsninger alle parter kan leve med gjennom gode diskusjoner og argumentasjon.

Til tross for at de syntes KRL-faget var en viktig og ømtålig sak, reflekterte politikerne bak flertallsvedtaket tilsynelatende lite over at dette var en verdikonflikt som krevde en annen håndtering enn en interessekonflikt:

”Det er klart at det var sterkt å oppleve. Det handler om hva folk tror, hva de opplever som rimelig og rettferdig. Men så må du til slutt velge. Sånn er det å være politiker. Til lags at alle kan ingen gjera. Hvis du vil noe, så vil du også samtidig gå i mot noe som noen er veldig for eller gå inn for noe som noen er veldig i mot” (Starrfelt, DnA, intervju).

”Dette var ikke noe enkelt. Det skulle ikke være enkelt heller. Det blir som å skrive ut skatter og avgifter. Du kan ikke sende ut på høring til folk og spørre hvor mye skatt vil du betale i 1999. Du må kort og godt bestemme deg for at de får ta belastningen med det. Sånn er det det virker. Og når folk ikke liker oss så hiver de oss ut av Stortinget” (Holte, Sp, intervju).

I henhold til Rommetvedts typologi er nettopp votering og flertallsvedtak løsningen i de tilfeller hvor forhandlinger i stortingskomiteene ikke fører frem. Har aktørene gitte uforenlige preferanser, men fellesskap eksisterer, omdefineres situasjonen og man velger votering som beslutningsprosess. Legitimitetsgrunnlaget for denne typen beslutningsprosess er én person, én stemme. Dette er vanlig prosedyre i det norske Stortinget. Det norske demokrati er hovedsakelig et majoritetsstyre uten institusjonaliserte minoritetsrettigheter, noe som har fungert godt i et homogent samfunn uten segmentdannelser på etnisk, religiøst eller språklig grunnlag (Lijphart 1984, Heidar & Berntzen 1995).

KRL-prosessen tydeliggjør imidlertid at majoritetsstyrets legitimitetsgrunnlag er problematisk i dagens norske demokrati. I diskurskapittelet så vi at flere aktører ikke oppfattet Stortingsflertallets vedtak om KRL-faget som legitimt. Vedtaket og den strategisk pregede prosessen lå langt fra deres deliberative idealer og syn på demokratiske beslutninger. De tok heller ikke virkelighetsforståelsen og premissene som lå til grunn for KRL for gitt, og aksjoner og protester fulgte i farvannet av faget. Denne motstanden vil jeg se nærmere på i neste kapittel, som blant annet omhandler religions- og livssynsminoritetenes reaksjoner og syn på KRL-prosessen samt majoritetens og minoritetenes ulike posisjoner og innflytelsesmuligheter under utformingen av faget.

8. MAJORITET OG MINORITETER I KRL-PROSESSEN

8.1 Innledning

Da “Identitet og dialog” og første utkast til læreplan ble offentliggjort 3. mai 1995, startet en heftig offentlig debatt. En rekke ulike instanser hadde en mening om det foreslåtte faget. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på forskjellige grupper og koalisjoner som ønsket å påvirke utformingen av KRL-faget. Spesielt religions- og livssynsminoritetene, som var av dem som reagerte sterkest, vil stå i fokus. Både Human-Etisk Forbund (HEF), Islamsk Råd Norge (IRN), Buddhistforbundet (BF) og Det Mosaiske Trossamfund (DMT) protesterte høylydt på det foreslåtte faget og utredningsprosessen bak forslaget. August –95 dannet de sammen med en rekke andre grupper og organisasjoner ”Aksjon Livssynfrihet i Skolen” (ALIS).⁸⁶ Og november –95 hadde de fire tros- og livssynsamfunnene flere møter med KUF og lyktes som vi så i forrige kapittel i å endre deler av læreplanen.

De religiøse minoritetenes engasjement og samarbeid med myndighetene i forbindelse med læreplanarbeidet var historisk sett noe helt nytt. Jeg vil derfor se nærmere på hvordan dette samarbeidet fungerte. Videre vil jeg sette fokus på majoritetens og minoritetenes situasjon og ulike innflytelsesmuligheter i KRL-prosessen, og belyse hvorfor minoritetene følte avmakt og ikke oppfattet prosessen som legitim. Til slutt i kapitlet tar jeg for meg resultatet av prosessen; den endelige læreplanen for KRL-faget. Jeg argumenterer for at planen først og fremst er i tråd med enhetsdiskursen. Videre fastslår jeg at planen er et politisk, taktisk kompromiss. Den er et resultat av definisjons- og maktkamper, og ikke hovedsakelig utformet med tanke på elevers og læreres skolehverdag.

8.2 Ny situasjon og nye utfordringer

I kapittel 4 så vi at uoverensstemmelser mellom ulike kristne grupper, og mellom kristne og humanetikere, ikke er noe nytt i norsk utdanningspolitikk. Den norske staten har erfaring i å håndtere konflikter mellom disse grupperingene. Privatskoleloven og etableringen av det alternative livssynsfaget ble sett som uttrykk for erkjente interesse- og verdikonflikter, og en vilje til å gi rom for ulike identiteter innenfor et ”kristent-humanistisk mangfold” (Leirvik

⁸⁶ Aksjonen ble støttet av over 23 organisasjoner og 500 000 mennesker. Utover religions- og livssynssamfunnene sluttet også fagbevegelsen, studentorganisasjoner og flere politiske organisasjoner seg til aksjonen (deriblant AUF, Sosialistisk Ungdom, Unge Venstre, Fridemokratene og Rød Valgallianse) (kilde: heftet ”Det problematiske nye kristendomsfaget” utgitt av HEF juni 1997, samt Vårt Land 19.10.95).

1996). Under utformingen av KRL-faget kom imidlertid også nye konflikter og utfordringer til syne, noe som må ses i sammenheng med det stadig mer religions- og livssynspluralistiske norske samfunnet. Samtidig som homogeniteten blant innfødte nordmenn har blitt mindre, har en rekke religiøse minoriteter etablert seg. Tidligere var den jødiske minoriteten og Baha'i-samfunnet (som etablerte seg i Norge i 1948), de eneste religiøse minoritetene her i landet. De siste 20 årene har imidlertid som følge av innvandring andre religiøse grupper som muslimer, buddhister og hinduer fått en viss størrelse. Mange av de religiøse minoritetene har også etablert egne trossamfunn og organisasjoner (se vedlegg 8 for oversikt over tros- og livssynsamfunn), og i neste avsnitt vil jeg redegjøre for de tre som kom sterkest på banen i forbindelse med KRL-faget.

Det Mosaiske Trossamfund, Buddhistforbundet og Islamsk Råd Norge

Det eldste av trossamfunnene som engasjerte seg i utformingen av KRL-faget var DMT. Jødene kom i små grupper til Norge fra 1860-årene og utover, og dannet i 1892 sitt eget trossamfunn. De er ingen stor minoritet. Det finnes en liten menighet i Trondheim med 120 medlemmer, og en større i Oslo med ca. 1000. Gjennom blant annet barnehage, ettermiddagsskole, aldersbolig og seminarer arbeider menigheten for å opprettholde og videreutvikle jødedommens egenart. De anser seg for å være en naturlig integrert gruppe, samtidig som de har holdt fast på sin identitet og tradisjoner (Sender 1997). DMTs arbeide med KRL ble hovedsakelig gjort av fire personer: rabbineren (som pendlet mellom Oslo og Jerusalem), menighetens halvtidsansatte på kontoret i Oslo, samt to frivillige.⁸⁷

BF ble stiftet i 1979, og er en paraplyorganisasjon for syv buddhistiske menigheter/organisasjoner. I starten besto forbundet hovedsakelig av nordmenn som var blitt interesserte i buddhismen. Siden den gang har flere buddhistiske innvandrere kommet til, og forbundet har nå over 5000 medlemmer. Skole og undervisning har alltid vært en viktig sak for BF, og forbundet nedla mye arbeid med KRL-faget. All jobbingen foregikk på fritiden. Forbundet har kun et ubemannet kontor, og hadde dermed ingen ansatte til å koordinere arbeidet.⁸⁸

⁸⁷ Kilde: foredraget "Prosessen frem mot KRL-faget". Holdt av K. Cohen, DMT, 11.11.98 ved Universitetet i Oslo under et arrangement av Jødisk Akademisk Forening.

⁸⁸ Kilder: BFs nettsider og min informant fra forbundet.

IRN er en paraplyorganisasjon for 18 muslimske trossamfunn og foreninger (som er dannet på grunnlag av ulike nasjonaliteter, etnisitet, språk og religiøse tradisjoner). Rådet ble dannet i 1993, og har over 26 000 medlemmer. IRN har som målsetting å bedre kontakten mellom medlemsorganisasjonene og norske myndigheter. De arbeider også med å gi et korrekt bilde av islam og muslimer, og å lette integreringen av muslimer i Norge. Skole og undervisning har alltid vært en viktig sak for IRN, og rådet har en egen undervisningskomité. Også fra IRNs side foregikk alt arbeide med KRL på frivillig basis.⁸⁹

8.3 "Et utvidet kristendomsfag", *for og av* majoriteten

Hva var det så minoritetene reagerte så sterkt på? Som jeg har vært inne på i tidligere kapitler, protesterte de kraftig på selve faget: målformuleringene, innholdet, vektleggingen av stoffet, samt fagets forankring og fritaksbestemmelser. Videre var de sterkt kritiske til selve utformingsprosessen. Cohen fra DMT sa i et foredrag 11.11.98:

"Proessen frem mot KRL-faget har vært lang, frustrerende, arbeidskrevende og mange ganger smertefull. Produktet av denne prosessen, KRL-faget slik det fremstår i dag, er et produkt vi på ingen måte er fornøyde med eller kan slutte opp om" (Cohen 1998).

Og Lingås, daværende generalsekretær i HEF, uttrykte det i boka "Likhet eller likeverd? En kritikk av det nye kristendomsfaget i grunnskolen" (1996) slik:

"Det foreslåtte faget er ikke noe felles fag. Vi som livssynshumanister blir som andre minoriteter ikke bare overkjørt, men utsatt for en av de verste hersketeknikker overhode, nemlig å forties og bagatelliseres. Og dette kalles dialog i toleransens år 1995!"

Det første minoritetene protesterte på var NOU:1995:9 og første utkast til læreplan. De reagerte blant annet sterkt på virkelighetsbeskrivelsene i "Identitet og dialog". I følge minoritetene førte et kristen-humanistisk "vi" ordet i innstillingen, mens de selv ble kategorisert som "ikke-kristne" og/eller representanter for "fremmede religioner". Den økende pluralismen, og derigjennom minoritetene, ble mer eller mindre eksplisitt definert som en del av problemene skolen og samfunnet sto overfor. Kulturelt og livssynsmessig mangfold ble blandet sammen med bekymring for normoppløsning og relativisme. Og etisk bevisstgjøring og moralsk opprustning ble koplet til kristendommen, som ble satt opp som

⁸⁹ Kilder: IRNs internettsider og min informant fra rådet.

motkultur mot pluraliseringskrefter. Den evangelisk-lutherske virkelighetsoppfatning ble nærmest ansett for naturgitt, og dannet grunnlaget for faget. Forslaget om et utvidet kristendomsfag underkjente således i følge minoritetene deres religioner og livssyn, og var et stort overtramp.⁹⁰

Representanter for og representanter fra

Med henhold til prosessen reagerte minoritetene først og fremst på sammensetningen av Pettersen-utvalget og læreplangruppen. De mente at mange av medlemmene i disse to gruppene hadde "en klar kristen profil", samtidig som ingen av religions- eller livssynminoritetene hadde vært representert. HEF reagerte i tillegg sterkt på at instituttstyrene ved IKO, som de anså for å være sin "hovedmotstander i 30-40 år",⁹¹ hadde ledet utredningsarbeidet om skolens religions- og livssynundervisning.

Utredningsarbeidet og konstruksjonen av læreplanen hadde vært en svært lukket prosess. HEF og Kirkerådet hadde fått nyss om arbeidet, og kontaktet Hernes med forespørsel om å få med en representant i Pettersen-utvalget. Begge instansene fikk imidlertid avslag av statsråden med begrunnelsen om at ingen i utvalget skulle representere interessegrupperinger. Medlemmene var valgt på grunn av sine kunnskaper og synspunkter, og skulle bare representere seg selv. I kapittel 6 så vi at utvalgsmedlemmene mente at denne formen for representasjon, med unntak av biskopen, fungerte godt. Videre så vi i forrige kapittel at en rekke kristne miljøer i følge Lilletun hadde tillit til "Identitet og dialog"-utredningen fordi utvalget hadde vært "solid og bredt sammensatt". Minoritetene var på sin side ytterst skeptiske:

"Det er viktig å skille mellom det å være *representant fra* og *representant for*. Man vil alltid være en *representant fra*, fordi man preges av visse tenkemåter og syn. Slik sett var fremtredende tenkemåter og syn i samfunnet sterkt til stede i utvalget, og selv om ikke Pettersen og Fougner skulle være representanter for kirken, så var de representanter fra disse synsmåtene og interessene" (Larsen, IRN, intervju).

⁹⁰ Se blant annet boka "Likhhet eller likeverd? En kritikk av det nye kristendomsfaget i grunnskolen" (Lingås og London red., 1996). I en ren diskursanalyse ville det vært interessant å analysere hvordan dialogdiskursen langt på vei vokste frem som et motsvar på identitets- og enhetsdiskursenes virkelighetsbeskrivelse og kategoriseringer. Ekskluderingen og marginaliseringen av minoritetene ble et utgangspunkt for deres motstand og opposisjon (se avsnittene 2.4 og 2.7 i teorikapitlet)

”Jeg tror ikke det at medlemmene bare skulle representere seg selv fungerte så godt, først og fremst fordi de ikke hadde noe bakland å hente korrigerende i fra. Jeg tror heller man burde ha forholdt seg til demokratiet på den måten vi organiserer det langt på vei: at man representerer noen og at man har kontakt med forskjellige miljøer. De kontaktene burde vært kanalisert inn i utvalget i langt større grad. Dessuten så oppleves det ikke som riktig for meg når de sier at disse personene satt der som fagpersoner, for de satt ikke der fordi de kunne mye om skole og undervisning for barn. De satt der fordi de ledet IKO eller var biskop. På den måten var veldig tunge kristne institusjoner og miljøer representert allikevel. De utgjorde et tungt innslag og var med på å legge veldig mye av premissene for arbeidet videre” (Sandvig, HEF, intervju).

Medlemmer fra Pettersen-utvalget hadde riktignok hatt to møter med HEF og IRN. Utvalget ønsket å orientere seg og høre synspunkter. Formålet med møtene var først og fremst å innhente informasjon, det var ”ikke noen forhandlingsmøter”. I følge Pettersen og Eidsvåg kom det viktige innspill på møtene, og med noe bedre tid ville de ”hatt mulighet til å føre den dialogen på en enda mer konstruktiv måte”. Lingås fra HEF følte på sin side at de på det første møtet fikk positiv respons på sine innspill, men at de på det andre fikk signaler om at det var vanskelig å få konservative kristne i utvalget med på disse innspillene. Således fornemmet han noen av spenningene og makt(u)balansen i utvalget jeg beskrev i kapittel 6: ”Vi hadde en følelse av at noen i utvalget var enige med oss og ønsket å gå lenger. Men etter innstillingen var alle lojale.”⁹²

8.4 Ramaskrik og mobilisering

Da ”Identitet og dialog” og første utkast til læreplan ble offentliggjort og sendt ut på høring brøt, som tidligere nevnt, ”helvete løs”. Minoritetene søkte sammen i sin motstand mot faget og tok initiativet til dannelsen av ALIS (sekretariatet ble lagt til HEF). I tillegg var blant annet lærerorganisasjonene og en rekke frimenigheter kritiske til det foreslåtte faget (Moe 1996). Både Norsk lærerlag, Lærerforbundet og Norges Frikirkeråd mente det var problematisk at et felles fag skulle være konfesjonelt forankret. Norsk lærerlag anså i tillegg det foreslåtte faget for å være for snevert, og mente derfor at både fritaksretten og livssynskunnskapsfaget måtte beholdes. Videre virket stoffutvalget tilfeldig, og stoffet på mellomtrinnet var for teoretisk og abstrakt.

⁹¹ ”Humanist. Magasin for kultur- og livssynsdebatt” nr.4 1995.

⁹² Kilde: telefonsamtale med Lingås 02.03.99.

Disse gruppene var imidlertid ikke så fremtredende i den offentlige debatten som minoritetene i ALIS. ALIS jobbet både utad mot opinionen og direkte i forhold til KUF og politikerne. De samlet underskrifter, arrangerte en postkortkampanje, demonstrerte, skrev appeller og arrangerte debatter.

Minoritetene opplevde KUF som mest lydhøre overfor kritikken. November –95 kontaktet departementet IRN, DMT, BF og HEF, som hver for seg hadde to-tre møter om læreplanen med representanter for departementet. Hernes deltok selv på noen av disse møtene. Videre deltok Jahr (ekspedisjonssjefen i grunnskoleavdelingen) og Rasmussen (lederen av læreplangruppen. Rasmussen deltok i arbeidet med revideringen av læreplanen høsten –95 og våren –96). Hovedansvaret for læreplanmøtene hadde imidlertid Gunleiksrud, som hadde følgende oppfatning:

”Vi hadde *svært* konstruktive møter, og jeg må gi minoritetene all mulig ros fordi selv om de var dypt kritiske til faget og hadde prinsipielle innvendinger, så bidro de veldig konstruktivt når vi skulle endre læreplanen” (Gunleiksrud, intervju).

Gunleiksrud syntes videre at møtene personlig sett var ”*veldig* interessante og avsindig lærerike”:

”Møtene lærte meg mye om dette med dialog, som vi jo også var veldig opptatt av. Den eneste måten å føre dialog på det er å snakke med folk. Du kan ikke snakke *om* dialog, du er nødt til å snakke *med* folk. Og det er den *eneste* måten å få øynene opp på” (Gunleiksrud, intervju).

Som et eksempel på hva hun lærte trakk hun frem et møte med representanter fra DMT, som blant annet påpekte at begrepet ”ramaskrik” ikke kom fra Matteusevangeliet slik det sto i ”Identitet og dialog” (s.34), men skrev seg fra profeten Jeremias. DMT reagerte kraftig på at jødedommen i det første læreplanutkastet ble presentert som en forhistorie til kristendommen og ikke som en selvstendig religion:

”Jeg fikk en *grundig* lekse av Michael Melchior (rabbineren fra DMT, min bemerkning) som jeg aldri noen sinne kommer til å glemme. Jeg trodde at jeg med min faglige bakgrunn kunne mye om jødedommen, og jeg har alltid hatt en veldig respekt og voldsom fascinasjon for jødedommen. Jeg har studert religion i flere år og trodde jeg kunne det. Men jeg fikk en lekse om min uvitenhet og mine fordommer i forhold til jødedommen som jeg er Michael Melchior evig takknemlig for. Han viste meg

gang på gang hvordan jeg i det jeg hadde skrevet avslørte min uvitenhet og mine fordommer. Om hvordan jødedommen ble usynlig da Jesus ble født. Og hvordan det var et overgrep mot jødedommen som religion” (Gunleiksrud, intervju).⁹³

Likeverdig dialog?

Også de andre religionene og livssynene følte Gunleiksrud at hun fikk bedre innsikt i og forståelse for. Alle representantene fra religions- og livssynsamfunnene kom med konkrete forslag og innspill angående deres egen religion eller livssyn i læreplanen. Og også de syntes møtene med departementet var fruktbare og kommunikasjonen god. De opplevde at representantene for KUF var oppriktig interesserte i å få til et godt resultat. Og de anså det nye læreplanutkastet for å være langt bedre enn det første. Spesielt var de fornøyde med at deres religioner og livssyn nå skulle med i planen fra småskolen av. Allikevel var de fortsatt sterke motstandere av faget, noe Rasmussen, som deltok på noen av møtene med minoritetene, fant frustrerende:

”Det var ikke alle som var like uforsonlige, sånn i sin grunnholdning til prosjektet. Men det var en ganske frustrerende prosess å være med på å forhandle med dem og imøtekomme krav og prøve å omarbeide faget, og så samtidig høre at uansett hva som ble gjort med faget til eller fra, var hele prosjektet like håpløst. Det opplevde jeg som problematisk, men det var en helt nødvendig prosess. Jeg tror at faget i løpet av den høsten beveget seg noen viktige skritt i retning av å kunne bli et reelt felles fag” (Rasmussen, intervju).

For minoritetene var imidlertid fortsatt KRL-faget uakseptabelt. Selv om det nye utkastet fikk en mer liberal profil og var mer i tråd med dialogdiskursen, var fremdeles premissene som lå til grunn i samsvar med enhetsdiskursen. Faget var således fortsatt basert på en virkelighetsoppfatning og prinsipper som minoritetene var grunnleggende uenige i:

”Premissene var lagt og så kunne vi prøve å flikke på det. Det er veldig den opplevelsen vi har hatt. Vi får være med på liksom og flikke på noe som vi er dypt uenige i i utgangspunktet. Og så blir vi enten tatt til gissel eller oppfattet som veldig trøblete og vrangvillige, og uff, dere vil bare sabotere og ødelegge, og kan vi ikke nå prøve, kan vi ikke gi faget en sjanse. Og da er mitt svar alltid at vi har ikke fått anledning til å gi faget noen sjanse. Vi er tvunget inn, og da får du ikke noe likeverdig forhold i det” (Sandvig, HEF, intervju).

⁹³ I forrige kapittel (avsnitt 7.6) så vi at det i det andre læreplanutkastet ble presisert at jødedommen ikke måtte presenteres som et forstadium til kristendommen.

Faget hadde fortsatt en kristen innfallsvinkel og grunnholdning i følge minoritetene. Alt i alt syntes derfor minoritetsinformantene jeg snakket med, at de ikke hadde oppnådd stort annet enn å rette på åpenbare feil i presentasjonen av sin religion eller livssyn. De klaget også over den knappe tiden de hadde fått til rådighet og forholdene de måtte jobbe under:

”Møteinnkallelser og notater som skulle kommenteres ble aldri gitt tidsfrister på mer enn 2-3 dager. Brev fra departementet skulle ofte besvares samme dag, og møter ble ofte avlyst timer før avtalt tid. Alt dette gjorde vårt arbeid helt håpløst og vitnet om minimal respekt for *vår* tid og *vårt* arbeid” (Cohen, DMT, foredrag 11.11.98).

Videre hadde alle minoritetsrepresentantene en gisselfunksjon-opplevelse ved at disse møtene senere ble brukt til å legitimere faget. Humanetikerne syntes imidlertid å være den gruppen som reagerte sterkest. Lothe, forstanderen i BF, gjorde seg følgende tanker om hvorfor:

”Det var en forhandlingsituasjon, for vi kunne jo i prinsippet si at det her vil vi ikke ha noe med å gjøre. Og det var også en aktuell problemstilling, for ved å delta på disse møtene så var vi jo med på å legitimere faget. Jeg vil nok tro at kanskje de religiøse minoritetene har hatt større interesse der enn HEF, fordi vårt utgangspunkt var mye verre. Vår religion har jo ikke vært så mye omtalt i skolen, heller ikke i livssynfaget. Den har vært veldig dårlig ivare tatt på grunn av at det finnes veldig lite kompetanse og veldig dårlige lærebøker” (Lothe, intervju).

For å forstå de ulike aktørenes argumentasjon og reaksjoner i KRL-prosessen, er det derfor også viktig å være klar over hvilke oppfatninger og følelser som var knyttet til de to daværende fagene i grunnskolen; kristendomskunnskap og livssynskunnskap. I neste avsnitt tar jeg derfor kort for meg dette.

8.5 Kristendomskunnskap og livssynskunnskap, skolens fag?

I forbindelse med grunnskoleloven av 1969 ble det, som nevnt i kapittel 4, vedtatt at kristendomskunnskap ikke lenger var å regne som kirkens dåpsopplæring. Faget skulle fra da av være et skolefag, og ikke et forkynnende fag knyttet til kirken. I praksis var imidlertid ikke dette skillet alltid like klart, og under utarbeidelsen av KRL-faget syntes det fortsatt å være noe diffust.⁹⁴

⁹⁴ Dette er et godt eksempel på det jeg i kapittel 1 refererte til som ”faktisk verdi- og kunnskapsformidling”: hva som faktisk skjer og formidles i skolehverdagen er ikke alltid i samsvar med politikernes formelle, intenderte intensjoner.

Som følge av Stortingets vedtak i 1969 utformet Den norske kirke, med IKO i spissen, et stadig mer omfattende dåpsopplæringsprogram. Men bare en liten prosent av de dømte fulgte dette programmet. I debatten om hva foreldre som dømte sine barn forpliktet seg til, ble det fra kirkelig hold fremhevet at et minstekrav var at de lot barna følge skolens kristendomsundervisning (Leirvik 1996). Det kan tyde på at kirken fortsatt forutsatte at kristendomsfaget ikke utelukkende ga deres medlemmer kunnskaper, men også bidro til en kristen oppdragelse blant annet gjennom samarbeid med den lokale kirken. Flere av mine informanter var også av den oppfatning at mange ikke hadde fått med seg, eller var bevisste på, at kristendomsfaget ikke lenger var kirkens dåpsopplæring. Som vi så i kapittel 6 fortalte Gunleiksrud om henvendelser fra foreldre som klaget over at det i kristendomsundervisningen ble drevet ren forkynnelse. Og utdanningsministeren var slått av enkelte kristne miljøers argumentasjon i KRL-prosessen:

”Det som var slående der, var at mange ikke visste at dette ikke var opplæring til tro. Det var mange som ikke hadde fått med seg den endringen som skjedde i 1969, og de var derfor veldig opptatt av hva det var vi nå skulle gjøre. Men dette er ikke et trosfag, det er et kunnskapsfag. Og selv om det var et vedtak som lå langt tilbake, så var det mange som ikke hadde fått med seg det og det styrte nok en del av de innspillene som kom” (Hernes, intervju)

Det synes altså som om mange kristne fortsatt anså kristendomsfaget for å være kirkens forlengede arm inn i skolen. Enkelte i kristne organisasjoner og institusjoner syntes å ha et sterkt eierforhold til kristendomsfaget.

Også til livssynskunnskapsfaget var det knyttet sterke meninger og følelser. Spesielt humanetikere og HEF syntes å identifisere seg med dette faget. I kapittel 4 så vi at HEF jobbet hardt for å få innført et alternativt livssynsfag for elever som var fritatte fra kristendomsfaget. Forbundet var en sterk pådriver da faget ble etablert i 1971, og fagets første læreplan bygde i stor grad på HEFs utkast hvor det sekulære humanetiske livssyn var viet stor plass. Ved revideringen på begynnelsen av 1980-tallet ble imidlertid ikke forbundets forslag til læreplan vektlagt i nevneverdig grad. Den nye planen bygde i mindre grad på sekulærhumanismen, og halvparten av stoffet var tilnærmet det samme innholdet som i kristendomsfaget. Allikevel preget nok humanetikerne ofte faget i skolehverdagen. Departementet fikk ikke bare klager om ren forkynnelse i kristendomsfaget. Det kom

også henvendelser fra foreldre som reagerte på at det i livssynskunnskap forekom sekulærhumanistisk propaganda.

At HEF hadde et sterkt eierforhold til livssynskunnskap bekreftet min informant fra forbundet. På spørsmål om HEF følte at det mistet noe ved innføring av KRL-faget svarte hun:

”Ja selvfølgelig, fordi livssynsfaget var veldig hardt tilkjempet fra vår side. Vi så det som ansatsen og spiren til et fag som kunne vesentlig ha bidratt til et felles fag. Og så skroter du den fagtradisjonen etter knapt 25 år. Det er ganske alvorlig, for da er vi egentlig tilbake til en situasjon som er enda verre enn for 25 år siden. For nå har vi ikke en gang rett til fullt fritak. Vi får ikke fritak fra selve undervisningen og fra lærerplanen, men bare fra noen aktiviteter. Det er en sånn minus, minussituasjon i forhold til det vi hadde for noen år siden” (Sandvig, intervju).⁹⁵

Både blant kristne og humanetikere følte altså noen at de mistet noe verdifullt når kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap skulle erstattes av et fellesfag. De ulike gruppene brukte imidlertid forskjellige kanaler for å formidle sine oppfatninger og få igjennom sine preferanser. Videre var deres innflytelsesmuligheter svært ulike, noe som blant annet hang sammen med hvordan de ble definert og oppfattet av politikere og byråkrater i prosessen.

8.6 ”Faglig” versus ”religionspolitisk”

I forrige kapittel så vi at kuf-komiteen på Stortinget hadde atskillige møter med forskjellige grupper som ønsket å påvirke utformingen av KRL-faget. Det var også i følge mine informanter fra komiteen mange premissleverandører i prosessen:

⁹⁵ Fra å ha et ” eget ” livssynfag, ble som vi så humanetikerne i det første læreplanutkastet ”tilgodesett” med to strekpunkter på 10. klassetrinn. De kom også dårlig ut av det på grunn av fortellingsdidaktikken som lå til grunn for læreplanen. Elevene skulle ”fascineres av spennende og dramatiske historier” (St.meld.nr.14 (1995-96), s.22). Men som min informant fra forbundet sa: ”Vårt livssyn har ikke mange store fortellinger og myter og legender, som jeg vil kalle det. Vår ”bok” er å tenke selv og forholde seg kritisk til slike fortellinger. Og vi opplevde det som ganske obskurt at en av de få tingene de hadde tatt inn som fortellerstoff under humanetikken og vår tradisjon var noen av Esops fabler og fortellinger fra gresk mytologi. At dette stoffet skulle presentere mitt livssyn er meget fremmed for meg” (Sandvig, HEF, intervju). (Gresk mytologi ble i den endelige planen fjernet fra ”livssynshumanisme”-bolken og satt i en kategori for seg, min bemerkning).

”Minoritetsgruppene og denne aksjonen som kom i stand var jo viktige pressgrupper. Men det var mange premissleverandører. Også de fagligpedagogiske miljøene, de kristendomspedagogiske miljøene, var sentrale premissleverandører. Og kirken. Kirkerådet og bispemøtet var absolutt sterkt inne i bildet” (Lilletun, KrF, intervju).⁹⁶

Det interessante er hvordan de ulike gruppene ble oppfattet av politikerne. Igjen hadde en rekke kristne aktører fordel av å bli kategorisert som faglige. Representanter fra andre religioner og livssyn ble på sin side først og fremst ansett som aksjonister:

”Erling Pettersen tror jeg var en veldig sentral premissleverandør som mange spurte til råds. IKO spilte en veldig sentral rolle, og representanter fra MF og TF. De hadde ressurspersoner som var veldig gode diskusjonspartnere. Når det gjaldt HEF og denne aksjonen, så var jo de veldig klare på sitt. Det var ingen tvil om hva de mente. De drev vel mer aksjonspreget arbeid, en demonstrasjonslinje” (Holte, Sp, intervju).

I kraft av sin status som faglige fikk altså kristne aktører stor innflytelse over kuf-komiteens utforming av læreplanen. Sanner (H) fortalte i intervjuet:

”De formuleringene som ble nedfelt i læreplanen ble ikke laget her i huset (Stortinget, min bemerkning). Der var det kontakt med fagmiljøer utenfor huset.”

Kategoriseringens makt og avmakt

Også mange kristne aktører var som sagt skeptiske til det nye fellesfaget. I høringsuttalelsene var en rekke kristne institusjoner og organisasjoners støtte til faget blant annet betinget av at kristendommens trosdimensjon var tydelig i faget og ikke overskygget av ”den kulturelle nytteverdien”.⁹⁷ Som vi så i forrige kapittel (avsnitt 7.5) hadde flere av disse aktørene høsten –95 møter med Lilletun, hvor flertallet anbefalte han å samarbeide om et felles fag men jobbe for at det skulle være ”mest mulig profilert”. Disse kristne aktørene hadde dermed gode påvirkningsmuligheter ved å ha nær kontakt med og innflytelse over et av partiene i forhandlingssituasjon.⁹⁸ I tillegg ble som vi så flere av dem spurt til råds av andre politikere angående læreplanformuleringer, innhold og mål. Sentral i denne sammenhengen var

⁹⁶ Kirkerådet er den formelle instans som uttaler seg på vegne av Den norske kirke. Bispemøtet består av samtlige tjenestegjørende biskoper.

⁹⁷ Se blant annet Kirkerådets og IKOs høringsuttalelser.

⁹⁸ Kristne aktører i Norge har på sett og vis ”sitt eget” politiske parti. KrF er et særnorsk fenomen. Partiet avviker på mange områder fra europeiske kristendemokrater (Madeley 1989). Partiet ble dannet av aktive kristne på

utvalgsleder Pettersen som høsten –95 hadde ”svært hyppig kontakt med det politiske miljøet”.⁹⁹ I følge Sanner var han nesten daglig innom Stortinget og opptrådte som ”en meget profesjonell lobbyist som fikk betydelig gjennomslag”. Pettersen selv forteller:

”Jeg ble i stor grad kontaktet direkte av politikere som ville ha bakgrunnstoff. Jeg tok selvfølgelig også noe direkte kontakt, fordi den offentlige debatten da tegnet et bilde av faget som lå langt fra det jeg opplevde som fagets idé og som det pedagogiske prosjektet som vi hadde forsøkt å snekre sammen” (Pettersen, intervju).

I tillegg hadde altså politikerne kontakt med folk fra IKO, MF og TF.

Også minoritetene traff politikerne og drev utstrakt lobbyvirksomhet på Stortinget høsten-95. Men de ble altså utelukkende ansett for å være en pressgruppe som fikk være med i arbeidet av religionspolitiske hensyn. Dette synet delte også langt på vei KUF og de som var engasjert i læreplanarbeidet av departementet:

”Revideringen av læreplanen høsten -95 var et arbeid som gikk nokså fort, og hvor forholdet mellom faglig tilrettelegging og religionspolitisk tilrettelegging nok var litt uavklart. I utgangspunktet var jo arbeidet med læreplanene et faglig, pedagogisk arbeid. Spørsmålet om religionsundervisning i skolen ble ikke definert som religionssamfunnenes og Human-Etisk Forbunds sak. Det ble sett på som et faglig-pedagogisk anliggende som skulle ivaretas av fagfolk fra skoleverket og fra universiteter og høyskoler. Det preget hadde dette arbeidet også nokså tydelig fram til det første læreplanutkastet ble lagt ut. Men så, da man tok neste skritt og skulle bearbeide utkastet for bedre å møte den flerreligiøse virkeligheten i Norge, ble nok denne tydeligheten forstyrret en del fordi det da ble lagt opp til å føre en ganske intensiv dialog mellom departementet og representanter fra trossamfunnene. Og det var ikke primært en faglig dialog, men vel så mye en religionspolitisk dialog” (Rasmussen, intervju).

Minoritetene på sin side hadde en annen oppfatning av sin deltakelse. De mente de hadde drevet med gratis faglig arbeid, og ”nedlagt flere årsverk” i forbindelse med KRL-faget:

”De ulike trossamfunnene ble innkalt til møter i departementet, og en enorm arbeidsmengde ble lagt på de enkelte trossamfunn...Vi jobbet sene nattetimer med utarbeidelsen av fagplanen...Ingen økonomiske bevilgninger fra departementet ble gitt til gjennomførelsen av det pålagte arbeidet” (Cohen, DMT, foredrag 11.11.98)

Vestlandet i 1933, og har fortsatt en bekjennelsesplikt nedfelt i sine lover. I henhold til §2 må alle som velges eller oppnevnes til tillitsverv være bekjennende kristne (kilde: Bergens Tidende 25.03.99).

⁹⁹ Pettersen, intervju.

Aktørene hadde således ulike syn på hva som var ”faglige” og hva som var utelukkende ”religionspolitiske” spørsmål i forbindelse med KRL-faget. Det er interessant å se hvor klart politikerne og folk som var engasjert av departementet trakk et skille mellom de to kategoriene. Å trekke et skarpt skille mellom hva som var ”faglig” og hva som var ”religionspolitisk”, var tilsynelatende uproblematisk for enkelte forkjempere for faget. Både fra DMT, BF og IRN jobbet imidlertid aktive medlemmer som er utdannet religionshistorikere med KRL-faget. Alle de tre organisasjonene rommer også aktive trossamfunn. Minoritetene oppfattet det derfor som urettferdig at bispemøtet og Kirkerådets syn ble tillagt vekt i spørsmål om kristendomsundervisningen, mens for eksempel rabbineren og imamer måtte kjempe for å bli hørt når de uttalte seg om fremstillingen av sine religioner og undervisningen for deres menigheters barn. Forskjellen mellom for eksempel en teolog i IKO og en religionshistoriker i IRNs undervisningskomité (bortsett fra at teologen hadde en betalt stilling mens den muslimske religionshistorikeren jobbet gratis på fritiden), syntes ikke opplagt. Heller ikke forskjellen på en lærer ansatt av IKO og en lærer ansatt i HEF. HEF jobber for ”et samfunn med full religions- og livssynsfrihet, uten statsreligion og uten religiøse formålsparagrafer for offentlig virksomhet”.¹⁰⁰ IKO på sin side er ”et pedagogisk institutt innen Den norske kirke som arbeider for kristen oppdragelse og undervisning i hjem, kirke, barnehage og skole”. ”Formidling av kristen tro og tradisjon og kontakt mellom skole og kirke er et hovedanliggende”.¹⁰¹ Minoritetene stilte seg derfor uforstående til at IKO var mindre religionspolitisk enn for eksempel HEF eller IRN (hvor undervisningskomiteen jobber for å bedre samarbeidet mellom skolen og muslimske foreldre og for å bedre muslimske elevers situasjon).¹⁰²

Profesjoner og organisasjoner

I forrige kapittel så vi at hver religion og livssyn i KRL-faget skal ”presenteres ut i fra sin selvforståelse og egenart” (se politikernes intensjoner i avsnitt 7.4). Dette er i følge minoritetene et viktig argument for at de må delta i læreplanarbeidet. Mange fagfolk ved universiteter og høyskoler med faglig og/eller pedagogisk kompetanse er også personlig religiøse og har en klar kristen identitet. De er således representanter *fra* et kristent ståsted, og minoritetene har ikke 100 % tillit til at de *kan* utarbeide en læreplan hvor deres religioner og livssyn er representert ut i fra sin egenart. Erfaringene med ”Identitet og dialog” og det første

¹⁰⁰ Kilde: HEFs hjemmesider på internett 22.06.00.

¹⁰¹ Kilde: IKOs hjemmesider på internett 01.06.99.

læreplanutkastet, som minoritetene mente var gjennomsyret av en kristen virkelighetsforståelse og inneholdt en mangelfull og tildels feilaktig presentasjonen av deres religion og livssyn, ga dem heller ingen grunn til å ha tillit til at myndighetene i samarbeid med bl.a. kristne aktører kan ivareta minoritetenes perspektiver og interesser.

At personer og grupper fra majoritetsreligionen hadde større innflytelsesmuligheter enn minoritetene i KRL-prosessen, både i kraft av profesjonsstatuser og institusjonalisering, var noe minoritetene selv var klar over:

”Det blir en voldsom ulikhet. Den norske kirke har lang tradisjon på å gå inn i skolen og den har ressurser, utdanning og kompetanse. Men ting glir jo over i hverandre. Akademiske fag og folk som sitter og jobber med dette her på universitet og høyskoler er jo ofte religiøse aktører selv, ikke sant, teologer, prester o.s.v. Så der er det en voldsom ulikhet i muligheter for innflytelse og makt. Den norske kirke og kristen-Norge har en helt annen mulighet til å bestemme utformingen av undervisningen i skolen enn det minoritetene har” (Lothe, BF, intervju).

Ulikheten i ressurser og påvirkningsmuligheter gjaldt i enda større grad minoriteter uten et organisasjonsapparat. Flertallet av de religiøse minoritetene i Norge er også minoriteter i etnisk og språklig forstand. I følge Lothe hadde flere av disse problemer med å forstå retorikken og språkbruken i KRL-debatten. De manglet også erfaring og kompetanse på å gå inn i norsk politikk og skolearbeid:

”Minoritetsgrupper som for eksempel hinduer og sikher var ikke med i denne prosessen i det hele tatt. De var ikke med i Aksjon Livssynsfrihet i Skolen, og kom ikke med utspill og meninger. Det var ikke fordi de nødvendigvis var så enige i alt som skjedde. Det var trolig fordi de ikke hadde kapasitet til å følge med i det som skjedde, og ikke hadde noen strategi på hvordan de skulle finne en plass i det norske samfunnet med sin tradisjon” (Lothe, BF, intervju).

Organiserte buddhister, muslimer og jøder var, som vi har sett, på sin side veldig aktive i forbindelse med utformingen av KRL. Men i tillegg til ulempen ved å bli kategorisert som en pressgruppe, hadde de religiøse minoritetene i BF, DMT og IRN svært få økonomiske ressurser. Som vi så i avsnitt 8.2 hadde DMT kun en halvtidsansatt på sitt kontor, mens alt arbeidet i BF og IRN foregikk på frivillig basis. I motsetning til dette hadde HEF 33 fast ansatte, deriblant en skolekonsulent og en fagsjef, samt et forlag. IKO hadde forlag, bibliotek

¹⁰² Kilde: telefonsamtale med et aktivt medlem av IRNs undervisningskomité 22.06.00.

og 23 ansatte i hel- og deltidsstillinger. Instituttet hadde også et stort nettverk av samarbeidspartnere og kontakter.¹⁰³

8.7 Personavhengig prosess

De religiøse minoritetene følte avmakt fordi de hadde et dårlig ressursgrunnlag. De var også, sammen med HEF, frustrerte over å bli ekskludert i kraft av å utelukkende være en ”pressgruppe”. Videre forsterket departementets sluttarbeide med læreplanen våren og sommeren –96 minoritetenes oppfatning av KRL-prosessen som illegitim. De oppfattet KUFs arbeidsmetode som ”tilfeldig og rotete”, og syntes ”ting ble arbeidet frem og vedtatt i en helt ulogisk og ukronologisk rekkefølge”. Samtidig ble de slått av hvor personavhengig det var hva de oppnådde i departementet og hos politikerne.

Planen ble, som tidligere nevnt, endelig vedtatt den 11. januar 1996. Den nye utdanningsministeren, Sandal, lovet da å endre planen på de punktene flertallet ønsket (se avsnitt 7.6). Utover dette ville det kun bli foretatt enkelte redaksjonelle forandringer for å tilpasse planen til resten av læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Statsråden sa også:

”Dialogen med minoritetsgruppene har fungert tilfredsstillende. Den har vore basert på forståing og open tale, og organisasjonane har kome med viktige råd og innspel som departementet har kunna byggje vidare på. Dei mange drøftingane har vore lærerike for departementet. Eg vil derfor syte for at den gode dialogen kan førast vidare i arbeidet med faget” (St.forh. 11.01.96, s.2018).

Dette skjedde imidlertid ikke. Under sluttarbeidet med læreplanen falt en rekke av minoritetenes forslag og ønsker, som de var lovet skulle med i planen, ut. Dette hang blant annet sammen med at Gunleiksrud ble sykemeldt:

”I februar 1996 ble jeg gravid og innlagt på sykehus, og da ble arbeidet med å endre planen dessverre liggende. Det siste jeg gjorde før jeg ble sykemeldt, da jeg kjente at jeg var i ferd med å bli veldig dårlig, det var å skrive et notat med anbefalinger om hva som burde inn i planen med utgangspunkt i de møtene vi hadde hatt med minoritetene. Og jeg legger ikke skyld på noen for dette er sånn som kan skje i et stort byråkrati, men det notatet forsvant på vei opp til topps. Derfor ble ingenting av dette fulgt opp.

¹⁰³ I IKOs representantskap er følgende instanser med: Bispekollegiet, landets 11 bispedømmeråd, Den Evangeliske Lutherske Frikirke, Den indre Sjømannsmisjon, Den norske Santalmisjon, Det norske lutherske Indremisjonsselskap, Det Norske Misjonsselskap, Det Vestlandske Indremisjonsforbund, Kristent Pedagogisk Forbund, Norges Kristelige Folkehøgskulelag, Norges Kristelige Studentforbund, Norges Kristelige Student- og Skoleungdomslag, Norges KFUK og KFUM, Norges Samemisjon, Norsk Luthersk Misjonssamband, Stiftelsen

Da jeg hadde vært sykemeldt lenge så skjønnte man jo at nye folk måtte settes på dette her, og ha dialogen med trossamfunnene og livssynsamfunnene. Og da oppdaget livssynsamfunnene selv at endringene de var lovet ikke var foretatt. Derfor ble mye av dialogen ødelagt og den kritikken livssynsamfunnene kom med da, den var helt berettiget” (Gunleiksrud, intervju).

Også Hernes’ ”forsvinning” fra prosessen (se avsnitt 7.6) medvirket til at kommunikasjonen mellom KUF og minoritetene ble ødelagt. Som vi så i tidligere kapitler ivret han som utdanningsminister for et felles fag, og fulgte nøye med i arbeidet med KRL. Også minoritetene opplevde at han var svært interessert i utarbeidelsen av det nye faget:

”Hernes la ideologiske føringer inn i det her, og hadde et fast grep om prosessen høsten –95. Han hadde en del visjoner som vi syntes var positive og som det ville vært veldig fint om ble gjennomført. Det gikk på det med å få en skikkelig fremstilling av andre livssyn og å få etablert et ressurscenter for å få oppgradert dette her og få det inn i skolen på en ordentlig måte. Men dette bleknet hen som et luftslott kan du si, han ble jo ikke med på ferden” (Lothe, BF, intervju).

I sluttarbeidet med læreplanen var dermed to av ildsjelene bak KRL forsvunnet. Den nye utdanningsministeren ble av minoritetene oppfattet som mindre visjonær og som ”totalt fraværende i prosessen”. Ekspedisjonssjefen i grunnskoleavdelingen innrømmet i intervjuet at departementet våren –96 ”slet med å plukke opp trådene igjen” og ikke hadde ”tilfredsstillende backup” da Gunleiksrud ble sykemeldt. Rett før læreplanen skulle gå i trykken august –96, ble imidlertid Gunleiksrud 20 % friskemeldt og kom tilbake på jobb:

”Da jeg kom tilbake fikk jeg i siste liten tilfeldigvis se siste korrekturen på hele læreplanen før den skulle i trykken for godt, og så at ingenting var med. Vi fikk hevet oss rundt og brøt alle regler for hva som kan gå inn i hvilken korrektur, og fikk inn en del av det likevel. Men ikke alt. Sånn at den siste fasen med arbeidet med læreplanen, våren og sommeren –96, den skulle jeg *gjærne* sett annerledes” (Gunleiksrud, intervju).

8.8 Den endelige læreplanen

September 1996 forelå så den endelige læreplanen for KRL-faget. Minoritetene uttrykte stor misnøye med planen. Noen varslet om søksmål mot staten, og alle gjorde det klart at de ville aksjonere mot faget. Cohen fra DMT uttrykte det slik:

Kirkens Sosialtjeneste og Norsk Søndagsskoleforbund. IKO samarbeider også med bl.a. Kirkerådet, MF og NLA (kilde: IKOs nettsider, 31.07.00).

”Mange ikke-kristne foreldre ønsker å ta sine barn ut av faget i sikkerhet... Det kan gi et høyst uheldig resultat. Men dette er virkeligheten, skapt av en NOU ved navn ”Identitet og dialog” og en gruppe politikere med en ufølsomhet for andres annerledeshet som faktisk mangler sidestykke i Europa” (Cohen, foredrag 11.11.98)

Hva skulle så KRL-faget, som minoritetene ønsket fritak fra, bestå i? KRL var, som vi så i kapittel 7, vedtatt å være et obligatorisk fellesfag for alle skolens elever hvor det kun skulle være adgang til å få ”begrenset fritak”. Fagmodellen lå således tett opp til enhetsdiskursens og dialogdiskursens preferanser. Fagets profil og læreplan derimot, var først og fremst preget av den inkonsekvente og ”ja takk, begge deler”-enhetsdiskursen. KRL-læreplanen var dermed preget av politikernes prinsipielle uklarhet. De uforenlige verdiene og preferansene som hadde preget debatten om faget, var imidlertid tonet ned. Det sto for eksempel ingenting eksplisitt om formålsparagrafen i KRL-planen. Men paragrafen sto trykt i forordet til hele læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, hvor det kom fram at all opplæring i grunnskolen skulle ta utgangspunkt i den.

I KRL-planen sto det at opplæringen skulle ”ha sitt *utgangspunkt og tyngdepunkt* i kristendommen i den stedegne form som har preget og preger norsk kultur- og samfunnsliv, men også være økumenisk åpen og gi kunnskap om andre kristne trosretninger” (ibid s.90, min utheving). Samtidig skulle faget ”gi god kunnskap om andre religioner og livssyn og om generelle etiske og filosofiske emner” (ibid s.90). Planen presiserte ikke, slik politikerne hadde gjort i sine uttalelser, at andre religioner og livssyn måtte ”fremstilles ut fra sin selvforståelse og egenart”. Men den fastslo at ”De samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for arbeidet med kristendommen og andre religioner og livssyn” (ibid s.89). Det ble også fastslått at faget ikke skulle være opplæring til en bestemt tro. Faget skulle ”ivareta den enkeltes elevs identitet ut fra egen tilhørighet, samtidig som det skal fremme dialog i en felles kultur” (ibid s.89-90).

I tråd med enhetsdiskursen ble vektleggingen av kristendommen begrunnet med argumenter som henspilte på både fortid og fremtid:

”Kristen tro og tradisjon utgjør en dyp og bred strøm i norsk og europeisk kultur og historie. En innføring i denne tradisjonen i all dens rikdom åpner perspektiver og skaper sammenhenger som er avgjørende for å orientere seg i samfunnet. Uten kjennskap til den kristne tro og tradisjon fratas framtidens unge et viktig grunnlag for å forstå normer og verdier, språk, litteratur og kunst. Uten slik kunnskap får de også vansker med å følge med i og forstå en rekke av skolens øvrige fag, fordi de vil mangle viktige deler av de felles referanserammene” (ibid s.89).

Kristendommen som kulturtradisjon og del av ”de felles referanserammene”, sto altså sentralt i planen. Samtidig gikk det frem, blant annet av målformuleringene, at kristendommen og andre religioner og livssyn også måtte fremstilles som ”levende kilder for tro, moral og livstolkning”:

Opplæringen i faget har som mål

- at elevene skal få grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen som kulturarv og levende kilde for tro, moral og livstolkning
- at elevene skal bli fortrolige med de kristne og humanistiske verdier som skolen bygger på
- at elevene skal få kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelse som levende kilde for tro, moral og livstolkning
- å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål
- å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling (ibid s.94).

Kristne verdier og kristendommen skulle altså elevene få *grundig* kjennskap til og ”bli fortrolige med”, i forhold til andre religioner og livssyn hvor de skulle ”få kjennskap”. Betoningen av kristendommen kom også frem av fagets struktur (ibid s92):

	Småskoletrinnet	Mellomtrinnet	Ungdomstrinnet
Bibelkunnskap	Sentrale enkeltfortellinger fra Bibelen	Større fortellinger fra Bibelen	Sjangrer i Bibelen Bibelen som hellig skrift Bibelhistorie
Kristendommens historie	Sentrale enkeltfortellinger fra kristendommens historie	Eldre kristendoms - historier: linjer, personer, kulturuttrykk	Nyere kristendoms - historie: linjer, personer, kulturuttrykk
Kristen livstolkning i dag	Kristne høytider, religiøse symboler, lokalt kristenliv	Kristen tro og etikk	Kristne kirkesamfunn, likheter og forskjeller
Andre religioner	Andre religioner og livssyn, fortellinger og høytider	Islam Jødedom Hinduisme Buddhisme Verdslige livssyn	Religiøsitet i vår egen tid
Etikk/ filosofi	Etisk bevissthet: mitt og ditt jeg og de andre	Etisk bevissthet: verdier og valg	Filosofiske tolkninger av mennesket: verdier og normer

Lærestoffet for de tre første og den siste kategorien var videre listet opp under hvert klassetrinn. Med henhold til ”andre religioner og livssyn” var lærestoffet på småskoletrinnet samlet i en bolk. På mellomtrinnet skulle islam presenteres i 5. klasse, jødedommen i 6. og hinduismen og buddhismen i 7. klasse. ”Verdslige livssyn” var samlet i én bolk for hele mellomtrinnet.

I forhold til det første utkastet var det mer stoff om ikke-kristne religioner og livssyn, men stoffet var ikke like godt utarbeidet og detaljert fremstilt som mye av stoffet om kristendommen. Videre var det meste av lærestoffet om kristendommen fra det første utkastet beholdt. Den endelige planen bar derfor preg av en omfattende stoffmengde. Stoffet syntes heller ikke å være mindre teoretisk enn i det første utkastet.

8.9 Oppsummering

På bakgrunn av denne analysen av KRL-læreplanen, og prosessen hvor planen ble utformet, støtter jeg opp om Goodsons påstand om at læreplaner ikke først og fremst utvikles med tanke på elevers skolehverdag (se avsnitt 2.1). KRL-planen må først og fremst ses som et resultat av

politiske definisjons- og maktkamper, som endte med uklare kompromisser og fraskrivning av ansvar.

I dette kapitlet har vi sett på majoritetens og minoritetenes ulike situasjon og innflytelsesmuligheter i disse maktkampene. Kapitlet har spesielt satt fokus på hvorfor minoritetene følte avmakt under utformingen av KRL-læreplanen. Analysen har vist at først og fremst enhetsdiskursen, med fokus på majoritetens religion og kulturarv, kom til å dominere det nye faget. Den økende pluralismen, og derigjennom minoritetene, ble mer eller mindre eksplisitt definert som en del av problemene skolen og samfunnet sto overfor. Dette gjaldt særlig "Identitet og dialog"-utredningen og forslaget om "et utvidet kristendomsfag", som ble utformet i KRL-prosessens første fase. På dette stadiet ble viktige premisser og føringer for faget lagt. Minoritetene var derfor svært frustrerte over at de hadde blitt ekskludert fra denne avgjørende fasen, mens flere aktører med "en klar kristen profil" hadde deltatt.

Høsten-95, etter omfattende protester og aksjoner, kom så minoritetene med i læreplanarbeidet. De fikk gjennomslag for flere av sine "dialogdiskursargumenter", og den endelige læreplanen fikk en langt mer liberal profil enn det første utkastet. Men faget var fortsatt basert på en virkelighetsoppfatning og verdiprioritering som minoritetene var grunnleggende uenige i. Og til tross for at kommunikasjonen med KUF var god høsten -95, var minoritetene frustrerte over forholdene de måtte jobbe under. Stramme tidsfrister og rotete saksgang vanskeliggjorde deres arbeide. Det samme gjorde kategoriseringen som en "ikke-faglig" pressgruppe. DMT, BF og IRN hadde i tillegg få økonomiske og materielle ressurser. På nyåret 1996 forsvant videre to viktige kontaktpersoner, Gunleiksrud og Hernes. Mye av kommunikasjonen med myndighetene ble da ødelagt, og flere av forslagene minoritetene hadde utarbeidet falt ut av planen. Alt i alt mente derfor minoritetene at de ikke hadde deltatt i noen likeverdig dialog. De satt igjen med en gisselfunksjon-opplevelse ved at møtene de hadde hatt med KUF om læreplanen, senere ble brukt til å legitimere faget.

I det neste, og siste, kapitlet, vil jeg se minoritetenes avmakt i sammenheng med KRL-prosessens historiske og politiske kontekst, og oppsummere hovedfunnene i oppgaven.

9. KRL, EN POLITISK KONSTRUKSJON

9.1 Innledning

Denne læreplananalysen av KRL-fagets opphav og utforming, gir grunnlag for å konkludere med at det nye skolefaget først og fremst er en politisk konstruksjon. På bakgrunn av intervjuer og omfattende dokumentanalyser, har oppgaven tydeliggjort hvordan taktiske, politiske hensyn gjorde at det aldri kom noen entydig avklaring på hva slags fag KRL skulle være. Politikerne bak faget tok aldri eksplisitt stilling til spørsmål om minoritetsrettigheter, religionsfrihet, foreldrerett og mangfold på den ene siden og enhetsskole, fellesskap og majoritetens religiøse og kulturelle arv på den andre. Bakgrunnsdokumenter og den endelige læreplanen ble derfor prinsipielt uklare og inneholdt en rekke motstridende kompromisser.

I dette kapitlet følger en oppsummering av analysen, som har vært strukturert etter Balls skjema for analyse av reformpolitikk og faglige endringer i skolen (se avsnitt 1.2). Oppgaven har belyst KRL-fagets historiske og politiske kontekst, samt offentlige instanser og personer med formell myndighet og ansvar i forhold til skolefaglige endringer. Den har videre satt fokus på andre aktører som ønsket å påvirke utformingen av faget, og som hadde ulike preferanser, ressurser og innflytelsesmuligheter. Gjennom en diskursiv tilnærming har analysen belyst definisjonskampene i KRL-prosessen, og sett på aktørenes ulike posisjoner og påvirkningsmuligheter under utformingen av læreplanen.

9.2 ”Nasjonens enhet i vårt nye flerkulturelle samfunn”¹⁰⁴

KRL og fagets læreplan var altså langt på vei et resultat av politiske handlinger og maktstrid. Oppgaven har tydeliggjort at aktørene i disse maktkampene hadde svært forskjellige virkelighetsoppfatninger og preferanser. I kapittel 5 kategoriserte jeg de ulike synene i tre diskurser; dialog-, identitets- og enhetsdiskursen. Et sentralt spørsmål i den videre analysen var så hvilke(n) diskurs(er) og aktører som fikk gjennomslag i stridene om KRL.

Svaret var at hovedsakelig enhetsdiskursen kom til å dominere KRL-faget. Dette må blant annet ses i sammenheng med at det regjerende DnA, med utdanningsminister Hernes i spissen, arbeidet for å få gjennomslag for denne. Hernes ønsket sterkt et felles fag, og benyttet sine politiske styringsmuligheter under utformingen av det nye faget. Statsråden oppnevnte

medlemmene til Pettersen-utvalget, og fastslo at de ikke skulle representere organisasjoner eller institusjoner. Videre satte han tidsfristene og var personlig med og skrev utvalgets mandat, som var i tråd med tenkningen i L-93. Slik la han i stor grad grunnlaget for utvalgets arbeide.

I kapittel 6 så vi at utvalget endte opp med å enstemmig anbefale et felles fag som i det store og hele var preget av enhetsdiskursen og elementer fra identitetsdiskursen. Forslaget om et felles fag, og "Identitet og dialog" innstillingen, ble viktige premisser for debatten videre. Kompromissene utvalget utarbeidet la på mange måter grunnlaget for motsetningene som etter hvert kom til å prege enhetsdiskursen. Utover i prosessen tok denne diskursen opp i seg elementer fra både dialog- og identitetsdiskursene. Slik utviklet den seg til å bli stadig mer motsetningsfull og prinsipiell uklar. Majoritetens religion og kulturarv, og enhetsskolens muligheter for å skape en felles, nasjonal identitet hos elevene sto likevel hele tiden i fokus. Enhetsskolen generelt og KRL-faget spesielt, var viktige elementer i et nasjonalt identitetspolitisk prosjekt. Å utvikle en kollektiv identitet basert på et felles verdi- og kunnskapsgrunnlag var en viktig intensjon. Da dette felles grunnlaget først og fremst skulle bygge på majoritetens kultur og religion, er det rimelig å si at en assimilerende tankegang dominerte enhetsdiskursen og dermed også indirekte KRL-faget. Majoritetens kulturarv og kristne virkelighetsforståelse var det overordnede. Minoritetene skulle således innlemmes på majoritetens premisser.¹⁰⁵

Pluralisme som problem

En av målsettingene med oppgaven har vært å belyse hvordan politikere og byråkrater i et tradisjonelt sett homogent samfunn forholdt seg til økende kulturell og livssynsmessig pluralisme, og å se på minoritetenes situasjon i en stat *med* statskirke men *uten* institusjonaliserte minoritetsrettigheter. I den forbindelse var det interessant å se hvordan

¹⁰⁴ Overskriften er basert på Hemes-sitatet i avsnitt 5.5.

¹⁰⁵ Et lite komparativt utblikk: i den tyske delstaten Brandenburg ble det på begynnelsen av 1990-tallet innført et felles etikk- og religionsfag i grunnskolen, "Lebensgestaltung, Ethik und Religion" (LER). Faget skulle være obligatorisk og formidle etikk og normer for samhandling som ikke var koblet til bestemte tradisjoner eller livssyn (Plesner 1998). Flere kristne og andre religiøse grupperinger ba om fritak fra faget. De mente undervisningen ville formidle et virkelighetssyn som var i strid med deres tro og livssyn. I 1996 ble det så, i høyesterett, åpnet for fritak fra LER-faget. Tyske myndigheter fant det vanskelig å begrense fritaksretten og samtidig ivareta religionsfriheten og foreldreretten. Kanskje kan dette ses i sammenheng med et av funnene i Jørstads (1995) analyse av debatten om LER-faget: "...de historiske erfaringene med maktbasert integrasjon, enhetliggjøring og innskrenkning av mulighetene for valg og mangfold skremmer" (ibid s. 156) ?

dialogdiskursens virkelighetsoppfatning og verdier langt på vei var utdefinerte da arbeidet med KRL-faget startet. Økende pluralisme, og derigjennom minoritetene, ble i en rekke offentlige dokumenter mer eller mindre eksplisitt definert som et problem samfunnet og enhetsskolen sto overfor. I Pettersen-utvalgets innstilling "Identitet og dialog", ble den evangelisk-lutherske kristendommen og norsk kulturarv satt opp som "motkultur mot pluraliseringskrefter". Majoritetelevenes tradisjon og religion var det overordnede. Minoritetelevers individuelle og gruppemessige identitetsutvikling ble ikke viet mye plass. Dette gjaldt også det første utkastet til læreplan, som først og fremst var i tråd med identitetsdiskursens preferanser angående kristendomsundervisningen. Planen ble utarbeidet med utgangspunkt i det daværende kristendomsfaget og dette fagets konfesjonelle forankring i den daværende grunnskoleloven. Samtidig ble ingen alternative planer utformet. Minoritetene reagerte derfor kraftig da planen ble offentliggjort mai 1995.

9.3 Majoritet og minoriteter, makt og avmakt

"...in examining the National Curriculum as a social construction, it is important to establish whether the different groups which comprise 'the nation' are being treated equally, or whether a process of social prioritizing can be discerned" (Goodson 1995, s.203).

Med utgangspunkt i kritisk læreplanteori har oppgaven belyst ulike "KRL-aktørers" ressursgrunnlag og påvirkningskanaler. Analysen har først og fremst satt fokus på forholdet mellom majoritet og minoriteter, og tydeliggjort at deres innflytelsesmuligheter i KRL-prosessen var svært ulike.

Til tross for at minoritetene etter hvert ble trukket med i læreplanarbeidet, hadde de begrensete innflytelsesmuligheter i forhold til kristne aktører som jobbet for den evangelisk-lutherske kristendommens plass i grunnskolen. Selv om enhetsdiskursen etter hvert også tok opp i seg elementer fra dialogdiskursen, og læreplanen fikk en mer liberal profil, lå enhetsdiskursens kollektivistiske og kommunitaristiske virkelighetsoppfatning (se avsnitt 5.5) fortsatt til grunn for det nye faget. Dette forsterket evangelisk-lutherske aktørers posisjon. Kristne aktørers innflytelse under utformingen av KRL må videre ses i lys av Den norske kirkes og andre kristne institusjoner og organisasjoners tradisjonelle makt og innflytelse over skolens religions- og livssynsundervisning. Som jeg redegjorde for i kapittel 4 har den

evangelisk-lutherske kristendommen alltid har hatt en sentral posisjon i den norske grunnutdanningen. Det har alltid vært nære forbindelser mellom kirke, skole og stat, og etableringen av en offentlig grunnutdanning kan knyttes direkte opp til statskirkens behov for en konfesjonell kristendomsundervisning. En annen rød tråd gjennom norsk skolehistorie er fellesskaps- og likhetstenkningen. Politikere har siden etableringen av folkeskolen sett skolen som et instrument for sosial utjevning og nasjonsbygging. To av basiselementene i enhetsdiskursen, den evangelisk-lutherske kristendommen og enhetsskoleideologien, har således lange røtter i norsk grunnskole og utdanningspolitikk.

Idealistisk reformstrategi, ”faglig” versus ”religionspolitisk”

I kapittel 6 så vi at omorganiseringen av læreplanarbeidet ga politikerne sterke styringsmuligheter. Videre svekket Hernes’ idealistiske reformstrategi organisasjoners og interessegruppers muligheter for å delta i og påvirke utdanningsreformene. De ulike aktørenes beste sjanse for innflytelse, lå nå i å inneha ”faglig kompetanse” som KUF etterspurte i utredningsarbeide og/eller læreplankonstruksjon. Dette var et klart fortrinn for en rekke kristne aktører. Flere kom blant annet med i Pettersen-utvalget og læreplangruppen, to instanser med formell myndighet og ansvar i den første fasen av prosessen hvor viktige føringer for KRL-faget ble lagt.

Alle de tre diskursene var ”representert” i Pettersen-utvalget, men enhets- og identitetsaktørene fikk størst gjennomslag. Enhetsdiskursen lå langt på vei til grunn for utvalgets arbeid, og forslaget om et fellesfag lå på mange måter implisitt i mandatet. Kompromissene utvalget utformet angående fellesfagets navn og forankring, var imidlertid sterkt preget av ”identitetsaktørenes” preferanser. Dette hadde sammenheng med de ulike utvalgsmedlemmenes posisjoner: ”identitetsaktørene”, og da spesielt biskopen, hadde tunge institusjoner og tradisjoner i ryggen. Også læreplangruppens sammensetning, og gruppens utkast til læreplan, må ses i sammenheng med den evangelisk-lutherske kristendommens faglige og pedagogiske institusjonalisering. Videre kom det faktum at de jobbet etter uklare retningslinjer. Læreplangruppen gikk bort i fra sitt opprinnelige mandat om å lage to læreplaner, uten at de hadde noen nye retningslinjer å jobbe etter. En årsak til dette var blant annet at gruppen arbeidet parallelt med utredningsutvalget. Arbeidet i begge gruppene gikk videre i et høyt tempo. For myndighetene var realiseringen av Reform-97 overordnet de

uheldige konsekvensene og vanskelighetene som de uavklarte prinsipielle spørsmålene om det nye fellesfaget medførte.

I kapittel 8 så vi at minoritetene høsten –95 kom med i læreplanarbeidet. Analysen viste imidlertid hvordan politikere og folk tilknyttet KUF først og fremst anså minoritetene for å være en ”pressgruppe” og aksjonister, som fikk komme til ordet av religionspolitiske hensyn. En rekke kristne aktører derimot, deriblant IKO, hadde gode innflytelsesmuligheter ved å bli definert og oppfattet som ”faglige”. På grunn av sin profesjonsstatus ble flere spurt til råds av politikere angående læreplanformuleringer, faginnhold og mål (se avsnitt 8.6). Den idealistiske reformstrategien slo således på ingen måte fordelaktig ut for minoritetene. Strategien medførte at de først ble ekskludert, i fysisk forstand, fra den første viktige fasen og siden definisjonsmessig som ”pressgruppe”.

Ulikt ressursgrunnlag

Studien av KRL-prosessen har belyst hvordan kristne aktørers innflytelse må ses i sammenheng med ressurs- og maktforhold i dagens norske samfunn. Statskirken er fortsatt en mektig institusjon, og det finnes en rekke kristne organisasjoner og institusjoner med god økonomisk, kulturell og sosial kapital.¹⁰⁶ De religiøse minoritetene har på sin side svært få ressurser, spesielt økonomisk. Både i IRN, BF og DMT foregikk derfor så å si alt arbeidet med KRL på frivillig basis. Ulikheten i ressurser og påvirkningsmuligheter gjaldt i enda større grad minoriteter uten et organisasjonsapparat og kompetanse på norsk utdanningspolitikk. Kristne i Norge har på sin side også et ”eget” politisk parti, KrF. Partiet var i en sentral forhandlingsposisjon i KRL-prosessen. Høsten –95 hadde en rekke ”kristne fagmiljøer og kristne organisasjoner” flere møter med Lilletun angående KRL-faget (se avsnitt 7.5). Flertallet anbefalte han da å gå for faget, men presiserte at trosdimensjonen var viktig og at KrF måtte ”sloss for at faget skulle bli mest mulig profilert”. Dette rådet fulgte partiet. Resultatet av samarbeidet med DnA, som først og fremst ønsket et obligatorisk fellesfag, ble derfor en rekke uklare kompromisser og ulike tolkningsmuligheter om hvorvidt faget var ”konfesjonelt forankret” eller ”objektivt og nøytralt”.

¹⁰⁶ I følge Plesner (1998), som har sammenlignet KRL og det tyske LER-faget (se fotnote 105), er det ”grunnlag for å anta at de konstitusjonelle ordninger for forholdet mellom kirke og stat er av betydning for hvilken fagmodell som velges og hvordan samarbeidet mellom kirke og skole arter seg” (ibid s.160).

9.4 Strategisk håndtering av verdikonflikt

Analysen av politikernes behandling av KRL-saken konkluderte med at prosessen på Stortinget hovedsakelig var preget av pragmatisme og strategi. I begynnelsen bar prosessen preg av deliberative forhandlinger. Studien støtter således opp om Rommetvedts tese om at forhandlinger ikke alltid bør betraktes som et rent strategisk fenomen. Deliberasjon var et ideal for politikerne, og KRL-prosessen startet med brede diskusjoner i kuf-komiteen. Den endte imidlertid opp med interne, strategiske forhandlinger mellom DnA og KrF.

KrF hadde opprinnelig et forslag om todelt religions- og livssynsundervisning i grunnskolen. Etter at forslaget om et felles fag forelå, valgte imidlertid partiet å samarbeide med DnA om et fellesfag for å sikre den kristne formålsparagrafen og kristendomsundervisningen i grunnskolen. DnA kunne på sin side fått flertall for et fag med en mer liberal profil ved å samarbeide med SV og Fridemokratene, men valgte altså å samarbeide med KrF. Betydningen av statskirkens og kristne aktørers tilslutning til et fellesfag og den offentlige enhetsskolen, var trolig viktige årsaker til dette valget.

Til tross for at DnAs og KrFs primære preferanser var uforenlige, utarbeidet de to partiene en rekke kompromisser angående KRL-faget. Kompromissene var svært motsetningsfulle, og bar preg av bestrebelsene med å ta hensyn til både kristne og andre religiøse og livssynsmessige miljøer innenfor rammen av et fellesfag. De to partiene fordelte formålsparagraf, navn og begrenset fritaksrett seg i mellom som om det skulle vært spørsmål om delelige materielle goder. De overså den gjentatte kritikken de fikk for sin prinsipielle uklarhet, og foretok ingen systematisk gjennomgang av de prinsipielle spørsmålene KRL-faget reiste. Politikerne bak flertallsvedtaket om KRL-faget og læreplanen reflekterte således tilsynelatende lite over at KRL-saken var en verdikonflikt som fordret en annen håndtering enn interessekonflikter.

9.5 Forskjellige, men likeverdige

KRL-prosessen langt på vei strategiske preg var ikke fruktbar i forhold til sakens substansielle karakter. Prosessen skapte mye strid og grunnlag for konflikt, og var et dårlig utgangspunkt for å realisere intensjonene om integrasjon, fellesskap og dialog i enhetsskolen. Analysen har tydeliggjort behovet for mer deliberativt orienterte tilnærminger i et religiøst og livssynsmessig pluralistisk samfunn. Majoritetsstyrets legitimitetsgrunnlag kan ikke tas for gitt i dagens norske demokrati. I henhold til Rommetvedts typologi over offentlige

beslutningsprosesser er votering og flertallsvedtak løsningen hvis forhandlinger i stortingskomiteene ikke fører frem (se type V i vedlegg 3). Legitimitetsgrunnlaget i slike tilfeller er én person, én stemme. Oppgaven har imidlertid synliggjort at dette legitimitetsgrunnlaget er problematisk i verdikonflikter og spørsmål knyttet til religion og livssyn. Den sosialdemokratiske og kristennasjonale flertallspolitikken som lå til grunn for KRL, førte til at minoritetsrettigheter kom i skyggen. Selv om minoritetene høsten -95 var med i revideringen av det første utkastet til læreplan, oppfattet de ikke politikernes valg av utrednings- og beslutningsprosedyrer som legitime. De mente at de ikke hadde deltatt i noen likeverdig dialog, og var provoserte av politikernes håndtering av KRL-saken. Stortingsflertallets pragmatiske og strategiske tilnærming sto langt i fra deres deliberative demokratiidealer. Minoritetene opplevde det som krenkende å bli underlagt et flertallsvedtak de var dypt uenige i, i et så viktig spørsmål som livssyn og religion.

Selv om KRL-prosessen først og fremst bar preg av strategi, tidspress og nedprioritering av minoriteters rettigheter, har vi sett at prosessen også rommet historier om læring og forståelse gjennom møter med mennesker som tenker og tror annerledes. Arbeidet med KRL genererte mye kommunikasjon, og dialogklimaet mellom minoritetene i Norge er etter deres egen oppfatning unikt. Angående forholdet til myndighetene gjenstår det imidlertid en god del.

KRL-prosessen viste for alvor at Norge har blitt et flerreligiøst og flerlivssynsmessig samfunn. Analysen av prosessen har imidlertid tydeliggjort at spørsmål om minoritetsrettigheter savner en systematisk gjennomtenkning her i landet. Når KRL-faget nå skal opp igjen til debatt, er det å håpe at vi kan trekke lærdom fra utformingen av faget under Reform-97. Avslutningsvis vil jeg støtte opp om Føllesdals (1996) uttalelser om at respekt for alles likeverd tilsier at felles praksis må kunne forsvares overfor alle berørte parter. Det er viktig med reelle høringer og en bred sammensetning av utvalg og råd i spørsmål om skolens religions- og livssynsundervisning. Det er

”... påkrevet med mye refleksjon, debatt og institusjonelle forbedringer... livssynsmangfoldet i dagens og morgendagens Norge krever at vi tar disse grunnleggende spørsmålene på alvor: hva slags innhold og begrunnelse kan vi gi for samfunnsinstitusjoner vi kan være bekjent av, når vi alle er forskjellige, men likeverdige?” (Føllesdal 1996, s.134).

La oss håpe at politikerne nå, i stedet for å utforme nye taktiske og retoriske kompromisser, tar seg tid til å diskutere de grunnleggende prinsipielle spørsmålene KRL-faget reiser. Det er

også nødvendig at minoritetene i det videre arbeidet med KRL gis anledning til å delta i en mer likeverdig dialog.

Vedlegg 1

FORKORTELSER

ALIS	Aksjon Livssynsfrihet i Skolen
BF	Buddhistforbundet
DMT	Det Mosaiske Trossamfund
DnA	Det norske Arbeiderparti
FrP	Fremskrittspartiet
HEF	Human-Etisk Forbund
H	Høyre
IKO	Institutt for Kristen Oppseding
IRN	Islamsk Råd Norge
KrF	Kristelig Folkeparti
KUF	Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
Kuf-komiteen	Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen på Stortinget
MF	Menighetsfakultetet
NLA	Norsk Lærerakademi
RV	Rød Valgallianse
Sp	Senterpartiet
SV	Sosialistisk Venstreparti
TF	Teologisk fakultet, Universitetet i Oslo
V	Venstre

Vedlegg 2

Elementer i grunnlaget for preferansedannelse (Rommetvedt 1995, s.112)

Normer og verdityper mm.	Vurderingsgrunnlag	Karakter
Biologiske behov	Liv/død	Absolutte
Virkelighetsforståelse	Mulig/umulig	Absolutte
Identifikasjoner	Vi/de	Absolutte/graderbare
Moralske normer	Rett/galt	Absolutte
Juridiske normer	Lovlig/ulovlig	Absolutte
Uformelle institusjonelle normer	Passende/upassende	Graderbare
Estetiske normer	Pent/stygt	Graderbare
Materielle verdier	Store/små	Graderbare

Verdier og normer er sosiale fenomener som kan sies å eksistere uavhengig det enkelte individ og konkrete beslutningssituasjoner. De påvirker imidlertid i utstrakt grad individenes preferanser. De har videre gyldighet for forskjellige områder og kan enten ha karakter som absolutte eller graderbare. På denne bakgrunn tar Rommetvedt for seg åtte forskjellige normer og verdityper. De mest grunnleggende verdiene vil som oftest være knyttet til *biologiske behov* som må tilfredsstilles for å overleve. Dette dreier seg altså om spørsmål om *liv og død*, spørsmål som har en absolutt karakter. Normer og verdier som er knyttet til vår *virkelighetsforståelse* avgjør hva vi anser som *mulig og umulig*, noe som igjen påvirker våre preferanser. Vår virkelighetsforståelse vil ha sammenheng med utviklingen av våre kunnskaper om årsaks- og virkningsforhold. Spørsmål om hva som er mulig eller ikke krever i utgangspunktet et absolutt svar. Over tid kan det imidlertid oppstå endringer, for eksempel som følge av ny innsikt og teknologisk utvikling. Slik sett kan derfor mulighetsspørsmål også ha en graderbar karakter. Individuelle preferanser må og' ses i sammenheng med relasjoner mellom individer, som vil være preget av ulik grad av fellesskapsfølelse eller *vi/de* følelser. Disse følelsene dreier seg om *identifikasjoner* som kan variere i styrke og omfang og som derfor kan ha både absolutt eller graderbar karakter. Både moralske og juridiske normer kan sies å ha en absolutt karakter. *Moralske normer* definerer hva som er *rett og galt*, mens de *juridiske* angir hva som er *lovlig eller ulovlig*. Juridiske normer kan også benevnes som formelle institusjonelle normer. I forhold til disse vil mer *uformelle institusjonelle normer*,

som omhandler hva som er *passende eller upassende* å gjøre i ulike situasjoner, være mer graderbare. De to siste norm- og verditypene er estetiske normer om hva som er pent og stygt, samt materielle verdier knyttet til ønsker om goder som ikke er nødvendige for individets biologiske behovtilfredsstillelse. Dette gjelder delelige goder som kan ha større eller mindre verdi. Både estetiske og materielle verdier og normer har en graderbar karakter.

Vedlegg 3 Typologi over offentlige beslutningsprosesser (Rommetvedt 1995, s.114)

Type	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1 Beslutnings- situasjon	Gitte uforenlige preferanser Manglende fellesskap	Gitte like preferanser, delelige goder	Uavklarte og/eller gitte ulike, men forenlige preferanser	Uavklarte preferanser, antatt felles beste	Gitte uforenlige preferanser, fellesskap eksisterer	Vedtatte mål, uklare årsaks-sammenhenger	Vedtatte mål, klare årsaks-sammenhenger	Vedtatte regler
2 Beslutnings- prosess	Krig	Strategisk forhandling	Deliberativ forhandling	Delibe- rasjon	Votering	Forsøk	Utredning	Subsump- sjon
3 Beslutnings- prosessens Karakter	Militarisert Politisk Strategisk	Sivilisert Politisk Strategisk	Sivilisert Politisk Kommunikativ	Sivilisert Politisk Kommunikativ	Sivilisert Politisk Aggregativ	Sivilisert Administra- tiv Instru- mentell	Sivilisert Administra- tiv Instru- mentell	Sivilisert Administra- tiv Standardi- sert
4 Beslutnings- resultat	Seier	Kom- promiss	Pakke- løsning	Kvalifisert konsensus	Flertalls- vedtak	Eksperi- mentell løsning	Teknisk løsning	Regel- anvendelse
5 Beslutnings- problem	Stillings- krig	Forhand- lingsbrudd	Manglende pakke- løsnings muligheter	Uenighet om det felles beste	Roterende flertall	Mislykket forsøk	Uforutsette virkninger	Manglende/ uklare regler
6 Beslutnings- takere	Militære	Parts- representant- er	Parts- eller partirepre- sentanter	Folkets representant- er	Parti- representant- er	Forskere	Teknikere	Jurister
7 Beslutnings- arena	Slag- marken	Forhand- lings utvalg	Utrednings- utvalg	Parlaments- komité	Parlament i plenum	FOU- institutt/ ekspert- utvalg	Faglig byråkrati	Klassisk byråkrati
8 Legitimitets- grunnlag	Nasjonal suverenitet, hellig krig	Deltakelse + substansiell rimelighet	Deltakelse + oppriktig argumentasjon	Argumenter om det felles beste	Prosedyre, én person- én stemme	Vitenskape- lighet	Effektivitet	Lover og forskrifter
9 Politiske system der vedkomm- ende beslutnings- type er dominerende	Sosial- darwinisme	Korporativ pluralisme	Deliberativ korporat- isme/ deliberativ parlamentar- isme	Enhets- demokrati	Numerisk demokrati	Dynamisk demokrati	Statisk teknokrati	Retts stat

Vedlegg 4

INFORMANTER:

Øystein Djupedal,	daværende medlem av Stortingets kuf-komité (SV). Intervju 15.03.99
Inge Eidsvåg,	medlem av Pettersen-utvalget. Telefonintervju 03.03.99
Kristin Gunleiksrud,	daværende førstekonsulent i KUF med ansvar for kristendoms- og livssynsundervisning. Sekretær i Pettersen-utvalget. Intervju 15.12.98
Gunhild Hagesæther,	medlem av Pettersen-utvalget. Intervju 04.12.98
Gudmund Hernes,	daværende utdanningsminister (DnA). Intervju 19.03.99
J�rgen Holte,	daværende medlem av Stortingets kuf-komité (Sp). Intervju 11.03.99
Hanna Marit Jahr,	daværende ekspedisjonssjef i grunnskoleavdelingen i KUF. Intervju 19.03.99
Mia Langemyhr,	medlem av læreplangruppen. Telefonintervju 11.03.99
Lena Larsen,	medlem av Islamsk R�d Norges undervisningskomité med ansvar for IRNs høringsuttalelser om KRL. Intervju 15.02.99
Jon Lilletun,	daværende leder av Stortingets kuf-komité (KrF). Intervju 06.04.99
Egil Lothe,	forstander i Buddhistforbundet. Intervju 13.02.99
Erling Pettersen,	leder av Pettersen-utvalget og medlem av læreplangruppen. Intervju 16.12.98
Tarald Rasmussen,	leder av læreplangruppen. Intervju 19.01.99
Bente Sandvig,	fagsjef i Human Etisk Forbund. Intervju 18.12.98
Jan Tore Sanner,	daværende medlem av Stortingets kuf-komité (H). Intervju 19.03.99
Solveig Skjelsnes,	medlem av læreplangruppen. Telefonintervju 08.03.99
Oddbjørg A. Starrfelt,	daværende medlem av Stortingets kuf-komité (DnA). Intervju 17.03.99

Vedlegg 5

A. Intervjuguide for samtale med informant fra HEF

1. Kan du starte med å fortelle litt om HEF og organisasjonens forhold til skolens undervisning angående religion og livssyn? (spesielt livssynsfaget)
2. Når hørte dere i HEF første gang om at kristendoms- og livssynsfagene skulle vurderes? Hvordan skjedde dette?

Pettersen-utvalget

3. Når fikk dere kjennskap til at Pettersen-utvalget? Og hvordan skjedde det?
4. Hvem tror du oppnevnte utvalgets medlemmer og med hvilke begrunnelser?
5. Kjente du eller andre i HEF til noen av disse fra før av?
6. Medlemmene skulle ikke representere andre enn seg selv. Hvordan tror du det fungerte?
7. Hvem tror du utarbeidet utvalgets mandat?
8. HEF hadde et møte med medlemmer fra utvalget. Hvilke personer var tilstede?
Hva synes du kom ut av disse møtene?
9. Hvem tok initiativet til disse møtene?
10. Forsøkte dere å påvirke utvalgets arbeide? I så fall hvordan?
11. Hadde HEF noen mening om et felles fag før Pettersen-utvalget startet sitt arbeide?
Hva gikk i så fall denne ut på? Endret dere syn underveis i prosessen?

Læreplangruppen

12. Når fikk dere først kjennskap til læreplangruppen? Og hvordan?
13. Hvem tror du oppnevnte læreplangruppens medlemmer?
14. Kjente dere til noen av medlemmene fra før av?
15. Hadde dere noen møter med noen i læreplangruppen?
16. Forsøkte dere å påvirke gruppens arbeide?

Om departementet og prosessen mer generelt

17. Var du med på møtene med departementet november 1995? Hvem var til stede?
Hvem hadde tatt initiativet? Hvor mange møter hadde dere?
Hva gikk diskusjonene ut på? Hva kom ut av møtene?
18. Hadde dere noen kontakter i departementet (kjente dere til noen som jobbet der og som dere hadde vært i kontakt med tidligere)? Har dere det nå?
19. Hvilken betydning for utfallet tror du at Gunleiksruds sykemelding fikk?
20. Hvordan gikk dere frem for å fremme deres synspunkter? (formelt og uformelt)
Hva gjorde du og andre i HEF helt konkret?
21. Hadde dere kontakt med noen politikere? Hvilke?
22. Fikk dere mange henvendelser underveis i prosessen? I så fall fra hvem? Og hva gikk de ut på? Hvordan forholdt dere dere til disse?
23. Hvem opplevde du som mest sentrale i tilblivelsesprosessen?
(Institusjoner, organisasjoner og enkeltpersoner).
24. Hva med medias rolle?
25. Gjennom den offentlige debatten kan man få inntrykk av at noen i større grad fikk gjennomslag for sine synspunkter enn andre. Er du enig i dette?
Hvorfor tror du i så fall at noen hadde større gjennomslagskraft enn andre?
*i kraft av stilling, kvalifikasjoner, livssyn, organisasjoner, annet?
*hva med Den norske kirkes rolle?
26. Hvilke relasjoner eksisterte mellom de ulike partene?
*hvilke var der fra før av og hvilke oppsto underveis?
27. Hvorfor tror du at det ble så mye uro og konflikter i forbindelse med utarbeidingen av faget?
28. Opplevde du at de ulike partene først og fremst var ute etter å få igjennom sine egne

- synspunkter eller å komme til enighet og utarbeide et resultat til felles beste?
29. Jeg har funnet ut at mange av dokumentene i saken er hemmeligstemplett. Kjenner du noe til dette?
30. Hva er årsakene til at HEF ikke er fornøyd med faget slik det foreligger i dag?
31. Er det noe mer du vil fortelle som du synes det er viktig at jeg får med meg?
32. Kan jeg spørre om hvorfor du tok deg tid til å stille opp til intervju?

B. Intervjuguide for samtale med informant fra DnAs fraksjon i kuf-komiteen

Først presisere; jeg ser på tilblivelsen av *læreplanen*, ikke fritaksretten eller andre deler av faget.

1. Kan du snakke på vegne av partiet (eller kun deg selv)?
Har det vært uenighet i partiet i denne saken?
2. Når hørte dere første gang om at kristendomsfaget og livssynsfaget skulle vurderes?
3. Hva var Arbeiderpartiets syn på et fellesfag før Pettersen-utvalget leverte sin innstilling?
(Hvorfor endret dere i så fall syn underveis?)

Kuf-komiteen

4. Var det mye diskusjon i komiteen i forbindelse med forslaget fra den uavhengige representanten Ellen Chr. Christiansens forlag om å erstatte den daværende kristendomsundervisningen med en religionsnøytral opplæring i kultur, verdier og livssyn?
-Hva gikk diskusjonen ut på?
-Var det uenighet innad i DnA om hvilket standpunkt partiet skulle ha?
-Hvordan oppfattet du splittelsen i DnAs fraksjon i komiteen?
5. Stortingsmelding nr.29 (1994-95) "Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole-ny læreplan" ble levert av departementet 12.mai 1995 og godkjent i statsråd samme dag. Pettersen-utvalgets innstilling og utkast til læreplan fulgte som vedlegg.
-Husker du årsaken til at denne ikke ble behandlet i komiteen før i oktober?
(komiteen leverte innstilling 19.okt.)
-Var det mye diskusjon i komiteen i forbindelse med innstillingen over denne meldingen?
-Hva gikk i så fall denne ut på? Hadde komiteen mange møter? Langvarige?

-Opplevde du at de ulike partene først og fremst var ute etter å få igjennom sine egne synspunkter, eller å utarbeide et resultat som alle kunne leve med?
-Hvordan kom flertallet (DnA, SP, KrF og H) til enighet i spørsmålet om læreplanen i det nye faget?
-Hvordan kom dere fram til navnet på faget?
6. Det har blitt innvendt at flertallet skrev seg rundt spørsmålet om faget er konfesjonelt forankret, og at enigheten kun var tilsynelatende (egentlig en tilslørt uenighet).
-Hva har du å si til denne påstanden?
7. Ble dere i DnA høsten 1995 kontaktet av noen som ønsket å påvirke utformingen av læreplanen? Hvem? Hvordan? Når?
8. Kontaktet dere noen for å innhente informasjon?
9. To typer hovedinnvendinger kom mot det nye faget. Noen fryktet at kristendomsfaget skulle bli utvannet, mens andre igjen fryktet at kristendommen skulle bli for dominerende. Snakket du med noen representanter for disse synspunktene?
(i så fall hvem, og hvem tok initiativet?)

10. I debatten i Stortinget 31.oktober 1995, var flere representanter inne på at hvis ikke den kristne delen av faget ble ivaretatt på en god måte, var det sannsynlig at enkelte kristne ville bryte ut av den offentlige skolen og etablere kristne privatskoler.

-Hvilke kristne miljøer tror du det her var snakk om?

-Hva gjorde disse miljøene for å påvirke utformingen av faget?

-I hvilken grad tror du det faktisk at de kunne etablere privatskoler påvirket utformingen av det nye faget?

11. Den 18.desember 1995 innstilte komiteen over St.meld.nr.14 (vedlagt var departementets nye forslag til læreplan). Var det mye diskusjon i denne forbindelse?
Om hva? Mange komitémøter? Langvarige?

-Det ble bl.a. understreket at all opplæring og oppdragelse i grunnskolen skal ta utgangspunkt i formålsparagrafen, og flertallet ønsket å endre en målformulering om at faget skulle "fremme forståelse og respekt for kristne og humanistiske verdier" til at "elevene skal bli fortrolige med de kristne og humanistiske verdiene som skolen bygger på". Det ble også sagt at frikirkenes betydning i sterkere grad måtte gjenspeiles i læreplanen.

-Husker du noe av bakgrunnen for disse presiseringene? Hvem tok opp dette?

12. Ble det drevet noe lobbyvirksomhet, ble dere kontaktet i perioden mellom 31.okt- 11.jan.?
I så fall av hvem, og hva ønsket disse aktørene?

Hele prosessen

13. Hvem opplevde du som mest sentrale i utformingen av læreplanen for faget?
(institusjoner, organisasjoner, partier, enkeltpersoner)

14. Hvem utgjorde viktige pressgrupper i saken?

15. Hvorfor tror du at det ble så mye uro og konflikter i forbindelse med utarbeidingen av faget?

16. Synes du at noen i større grad fikk gjennomslag for sine synspunkter enn andre?
Hvorfor tror du i så fall at det ble slik?

*i kraft av stilling, kvalifikasjoner, livssyn, organisasjoner, partier, annet?

17. Er det noe mer du vil fortelle som du synes det er viktig at jeg får med meg?

Vedlegg 6

Idealtypisk fremstilling av hovedposisjonene i kommunitarisme-liberalismedebatten
(Plesner 1998, s.57).

	Liberalisme	Kommunitarisme
Individoppfatning:	Individualisme, autonomi	Kollektivism, kontekst
Verditenkning:	Universalisme, nøytralitet	Partikularisme, forankring
Identitetstenkning:	Pluralitet, kommunikasjon	Homogenitet, kulturarv
Statsoppfatning:	Demos/formal	Etnos/substansiell
Nasjonsoppfatning:	Politisk	Kulturell
Sekulariseringstese:	Sekularisering	Resakralisering
Modernitet/tradisjon:	Brudd	Kontinuitet
Verdiprioritering:	Frihet	Fellesskap
Identitetspolitikk:	Passiv	Offensiv
Integrasjonspolitikk:	Gruppepluralisme	Assimilasjon
Integrasjonsmodell:	Kontrakts/diskursbasert	Verdi/trosbasert

Vedlegg 7

Oversikt over partienes representasjon på Stortinget 1993-97:

DnA: 67 representanter

Sp: 32 representanter

H: 28 representanter

SV: 13 representanter

KrF: 13 representanter

V: 1 representant

RV: 1 representant

FrP: 10 representanter (4 av disse representantene brøt imidlertid ut av partiet i løpet av stortingsperioden og fungerte som uavhengige representanter).

Vedlegg 8

Oversikt over registrerte og uregistrerte tros- og livssynssamfunn 01.01.96 (Leirvik 1997)

Den norske kirke (i følge Årbok for Den norske kirke 1996): **3 830 000** (ca.88%)

Samfunn utenom Den norske kirke:¹⁰⁷	1996	1980
Human-Etisk Forbund	64 322	5737
Pinsemenigheter	41 459	42 518
Islam (51 organisasjoner)	42 025	1006
Den romersk-katolske kirke	35 284	13 923
Den evang.-lutherske frikirke	20 618	19 357
Jehovas Vitner	15 168	
Metodistkirken	13 976	17 120
Det Norske Baptistforbund	10 917	12 098
Det norske Misjonsforbund	7934	5510
Adventistsamfunnet	6319	6595
Buddhistforbundet	5617	
Mormonere	4000	
Det evang.-lutherske Kirkesamfunn	3540	3744
De frie evangeliske forsamlinger	4241	
Svenska Kyrkan	4137	
Kristensamfundet	1806	
Hindu-organisasjoner	1657	
Den anglikanske kirke	1518	1379
Den gresk ortodokse kirke	1492	
Guds Menighet	1335	1452
Sikh-organisasjoner	1334	
Det Mosaiske Trossamfund	1048	915
Baha'i-samfunnet i Norge	682	
Vennenes Samfunn (kvekerne)	131	

¹⁰⁷ Tallene bygger på Statistisk sentralbyrås oversikt over medlemmer som det var søkt offentlig støtte for i "registrerte" og "uregistrerte" trossamfunn. Tallene inkluderer registrerte barn under 15 år

LITTERATURLISTE

- Archer, M. (1989): "Cross-National Research and the Analysis of Educational Systems". I Kohn, M. (red.) *Cross-National Research in Sociology*. London. Sage.
- Aubert, V. (1979): *Sosiologi 1.Sosialt samspill*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Ball, S. (1985): "English for the English since 1906". I Goodson, I. (red.) *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*. London. Falmer Press.
- Ball, S. (1990): *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology*. London. Routledge.
- Ball, S. (1994): *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham. Open University Press.
- Bourdieu, P. (1991): *Language and Symbolic Power*. Polity Press.
- Bruvik, J.O. (red.) (1995): *Hva er skolens mål? 12 bidrag til debatten om grunnskolens formålsparagraf*. Oslo. NKS-Forlaget.
- Cohen, K. (1998): *Prosessene frem mot KRL-faget*. Foredrag avholdt ved Universitetet i Oslo under et arrangement av Jødisk Akademisk Forening den 11.11.98. Upublisert.
- Cookson, P.W. Jr. (1994): "The power discourse: elite narratives and educational policy formation". I *Researching the Powerful in Education*. (Walford red.). London. UCL Press.
- Dokka, H.J. (1988): *En skole gjennom 250 år*. Oslo. NKS-Forlaget.
- Eidsvåg, I. (1995): "Fra konfrontasjon til dialog". I *Schola. Tidsskrift om utdanning*. nr.4-1995. KUF.
- Eidsvåg, I. (1996): "Kristendomsfaget i historisk perspektiv". I *Skolen 1995-1996. Årbok for norsk utdanningshistorie*. Notodden. Stiftelsen SKOLEN.
- Eriksen, E.O. (1995): "Introduksjon til en deliberativ politikkmodell". I *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. (Eriksen red.). Otta. TANO A.S.
- Fairclough, N. (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge. Polity.
- Fauske, H. (1997): "Handlingstypologi". I *Sosiologisk leksikon*. (Korsnes, Andersen & Brante red.). Oslo. Universitetsforlaget.
- Fitz, J. & Halpin, D. (1994): "Ministers and mandarins: educational research in elite settings". I *Researching the Powerful in Education*. (Walford red.). London. UCL Press.
- Furre, B. (1993): *Norsk historie 1905-1990*. Oslo. Det Norske Samlaget.

Føllesdal, A. (1996): "Hvordan sikre likeverd når noen er likere enn andre?". I *Likhet eller likeverd? En kritikk av det nye kristendomsfaget i grunnskolen*. (Lingås og London red.). Oslo. Humanist Forlag A.S.

Goodson, I.F. (1984): "Subjects for study: Towards a Social History of Curriculum". I *Defining the Curriculum. Histories and ethnographies*. (Goodson and Ball red.). London. The Falmer Press.

Goodson, I.F. (1993): *Schools subjects and curriculum change*. 3.utgave. London. The Falmer Press.

Goodson, I.F. (1995): *The Making of Curriculum. Collected Essays*. 2.utgave. London. The Falmer Press.

Goodson, I.F. (1997): *The changing curriculum. Studies in social constructions*. New York. Peter Lang Publishing.

Gullbekk, E. (2000): *Med identitet på timeplanen. Lærers arbeid med grunnskolefaget Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering*. Hovedfagsoppgave i sosiologi. Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.

Gundem, B.B. (1986): "Om læreplaner og læreplanutvikling". I *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. (Gundem red.). Kompendium 3. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

Haraldsø, B. (1989): "1739-1850. Det stille hundreåret- menighetsskolens tid". I *Kirke, skole, stat. 1739-1989*. (Haraldsø red.). Oslo. IKO-forlaget.

Harbo, T. (1989): "1940-1960. Kirken, foreldrene og skolen i møte med staten". I *Kirke, skole, stat. 1739-1989*. (Haraldsø red.). Oslo. IKO-forlaget.

Heidar, K. & Berntzen, E. (1995): *Vesteuropeisk politikk. Partier. Regjeringsmakt. Styreform*. 2.utgave. Oslo. Universitetsforlaget.

Hjellbrekke, J. & Osland, O. (2000): "Den symbolske dominansen og "det kommunikative mistaket": Om Bourdieu sin praksisteori i studiar av det politiske feltet." I *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift* nr.1, 2000. Oslo. Universitetsforlaget.

Holter, Å. (1989): "1850-1890. Det store spranget – fra menighetsskole til borgerskole". I *Kirke, skole, stat. 1739-1989*. (Haraldsø red.). Oslo. IKO-forlaget.

Howarth, D. (1998): "Discourse Theory and Political Analysis". I Scarborough E. og Tanenbaum E. (red.) *Research Strategies in the Social Sciences*. Oxford. OUP.

Imsen, G. (1993): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 2.utgave. Oslo. TANO.

Jarning, H. (1993): "Mellom statsmakt og sosialiseringsmakt. Det norske utdanningssystemet i historisk perspektiv". I *Årbok for norsk historie*. Oslo. Selskapet for norsk skolehistorie.

Jørstad, G. (1995): *Gemeinsam leben lernen*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Kincheloe, J. (1997): "Introduction". I *The changing curriculum. Studies in social constructions*. Av Goodson, I.. New York. Peter Lang Publishing.

Krogseth, O. (1995): "Identitet". I *Schola. Tidsskrift om utdanning*. nr.4-1995. KUF.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo. Ad Notam Gyldendal AS.

Kymlicka, W. (1995): *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford. Oxford University Press.

Lauvdal, T. (1993): *"Pedagogikk, politikk og byråkrati: om statlig styring av grunnskolen og reforminstitusjoner i den statlige forvaltningen på grunnskoleområdet 1969-1991"*. Trondheim. Avhandling dr.polit. Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.

Leirvik, O. (red.) (1993): *Fellesskapsetikk i et flerkulturelt Norge. Nansenskolens årbok 1993*. Oslo. Universitetsforlaget.

Leirvik, O. (1996): "Minoriteter, stat og kyrkje". I *Likhet eller likeverd? En kritikk av det nye kristendomsfaget i grunnskolen*. (Lingås og London red.). Oslo. Humanist Forlag A.S.

Leirvik, O. (1997): "Religion og livssyn i Norge anno 1996". I *Religion, livssyn og menneskerettigheter i Norge*. (Eidsvåg og Larsen red.). Oslo. Universitetsforlaget.

Lijphart, A. (1984): *Democracies. Patterns of Majoritarian and Consensus Government in Twenty-One Countries*. London. Yale University Press.

Lingås, L.G (1996): "Tvang til tro er dårers tale". I *Likhet eller likeverd? En kritikk av det nye kristendomsfaget i grunnskolen*. (Lingås og London red). Oslo. Humanist Forlag A.S.

Madeley, J.T.S. (1989): "Religion and the Political Order: The Case of Norway". I *Secularization and Fundamentalism Reconsidered. Religion and the Political Order. Volume III*. (Hadden & Shupe red.). New York. Paragon House.

May, T. (1993): *Social Research. Issues, Methods and Process*. Buckingham. Open University Press.

Moe, S. (1995): "Kristendomskunnskap eller felles verdifag? Linjer i utviklingen i grunnskolen 1945-1995". I *Prismet. Temahefte 1995*. Institutt for kristen oppseding i samarbeid med Universitetsforlaget A.S. Oslo.

Moe,S. (1996): "Felles verdifag eller utvidet kristendomsfag i norsk grunnskole? Trekk fra høringsuttalelsene til NOU 1995:9 Identitet og dialog". I *Notat 6/96, Høgskolen i Vestfold*.

Mogstad, S. (1989): "1960-1989. Kirken i kulturkamp om skolen". I *Kirke, skole, stat.1739-1989*. (Haraldsø red.). Oslo. IKO-forlaget.

Morken Andersen, P.I. (1996): *Kampen om livssynsundervisningen. En læreplanhistorisk studie av grunnskolen livssynsfag gjennom 25 år.* Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Mouritsen, P. (1996): "Hvor går fellesskapets grenser?" I *Samtiden* nr.4 1996.

Myhre, R. (1994a): *Innføring i pedagogikk. 1.Oppdragelsesteori.* Utdrag. Oslo. Pensumtjeneste. Fabritius Forlagshus.

Myhre, R. (1994b): *Den norske skoles utvikling.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Oftestad, B.T. (1989): "1890-1940. Kirkens møte med skolen i den moderne tid". I *Kirke, skole, stat. 1739-1989.* (Haraldsø red.). Oslo. IKO-forlaget.

Pettersen, E. (1995): "Identitet og dialog- et spennende mandat". I *Schola. Tidsskrift om utdanning.* nr.4- 1995. KUF.

Plesner, I.T. (1998) : "*Frihet eller fellesskap*"? *Et liberalt og et sosialdemokratisk dilemma.* Hovedfagsoppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

Rokkan, S. (1987): *Stat, nasjon, klasse. Essays i politisk sosiologi.* Oslo. Universitetsforlaget.

Rommetvedt, H. (1995): "Strategi og deliberasjon i offentlige beslutningsprosesser". I *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis.* (Eriksen red.). Otta. TANO A.S.

Roth, H.I. (1996): "Kommunitarisme kontra liberalisme- en skinnkonflikt?" I *Samtiden* nr.4 1996.

Sender, A. (1997): "Menneskerettigheter i jødisk perspektiv". I *Religion, livssyn og menneskerettigheter i Norge.* (Eidsvåg, I. og Larsen, L. red.). Oslo. Universitetsforlaget.

Skarpenes, O. (1997): *Læreplankonstruksjon- et møtepunkt for kunnskap og politikk. En studie av Reform-94.* KULTs skriftserie nr. 96. Norges forskningsråd.

Telhaug, A.O. (1984): *Høyre om? Tanker om pedagogikk og skolepolitikk 1978-1983.* Oslo. Universitetsforlaget.

Telhaug, A.O. (1994): *Norsk skoleutvikling etter 1945.* 4. utgave. Oslo. Didakta norsk forlag.

Telhaug, A.O. (1997): *Utdanningspolitikken og enhetsskolen. Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk.* Oslo. Didakta Norsk Forlag.

Torp, O.C. (1994): *Stortinget i navn og tall 1993-1997.* Oslo. Universitetsforlaget.

Trippstad, T.A. (1998): "Idealisme, utopisme og retorikk i 1990-årenes utdanningsreformer". I *Skolen 1997-1998. Årbok for norsk utdanningshistorie.* Notodden. Stiftelsen SKOLEN.

Vetlesen, A.J. (1996): "Kommunitarisme". I *Samtiden* nr.4 1996.

Walford, G. (1994a): "Reflections on researching the powerful". I *Researching the powerful in education*. (Walford red.). London. UCL Press.

Walford, G. (1994b): "A new focus on the powerful". I *Researching the powerful in education*. (Walford red.). London. UCL Press.

Weigård, J. (1995): "Representasjon og rasjonalitet. Deliberasjon og aggregering som politiske koordineringsprinsipper". I *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Eriksen (red.). Otta. TANO A.S

OFFENTLIGE DOKUMENTER

Høringsuttalelse om NOU 1995:9 "Identitet og dialog" fra IKO

Høringsuttalelse om NOU 1995:9 "Identitet og dialog" fra Kirkerådet

Høringsuttalelse om NOU 1995:9 "Identitet og dialog" fra Norsk Lærerakademi.

Innst.S.nr.93 (1994-95)	"Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om framlegg frå stortingsrepresentant Ellen Chr. Christiansen om å erstatte kristendomsundervisninga i dag med ei religionsnøytral opplæring i kultur, verdiar og livssyn"
Innst.S.nr.15 (1995-96)	"Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole- ny læreplan"
Innst.S.nr.103 (1995-96)	"Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering"
Innst.O.nr.56 (1995-96)	"Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13.juni 1969 nr.24 om grunnskolen m.m. Ot.prp.nr.40 (1995-96)"
Innst.O.nr.95 (1996-97)	"Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13.juni 1969 nr.24 om grunnskolen m.m. Ot.prp.nr.38 (1996-97)"
KUF (1994)	GR97-Læreplanarbeidet. Organisering av arbeidet med læreplan for fag i grunnskolen.
KUF (1995)	Utkast til læreplan for et utvidet kristendomsfag
KUF (1996)	Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.
NOU 1995:9	Norges Offentlige Utredninger. "Identitet og dialog. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning"
Ot.prp.nr.40 (1995-96)	"Om lov om endringar i lov 13.juni 1969 nr.24 om grunnskolen m.m."
Ot.prp.nr.38 (1996-97)	"Om lov om endringar i lov 13.juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m."

St.meld.nr.37 (1990-91)	”Om organisering og styring av utdanningssektoren”.
St.meld.nr.33 (1991-92)	”Kunnskap og kyndighet”.
St.meld.nr.29 (1994-95)	”Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole-ny læreplan”
St.meld.nr.14 (1995-96)	”Om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering”
St.meld.nr.15 (1995-96)	”Om fag- og trefordelingen i den 10-årige grunnskolen”
Stortingsforhandlinger 07.03.95	debatt vedrørende Innst.S.nr.93 (1994-95)
Stortingsforhandlinger 31.10.95	debatt vedrørende Innst.S.nr.15 (1995-96) og St.meld.nr.29 (1994-95)
Stortingsforhandlinger 11.01.96	debatt vedrørende Innst.S.nr.103 (1995-96) og St.meld.nr.14 (1995-95)