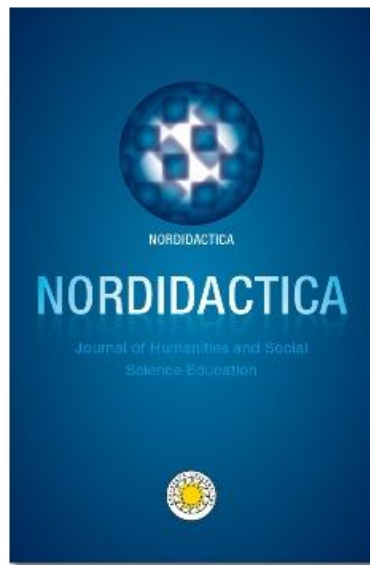


Kvifor KRLE?

Forhandling og forståing av føremåla for det norske religions- og livssynsfaget i læreplan og lærebøker

Nils H. Korsvoll



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Kvifor KRLE?

Forhandling og forståing av føremåla for det norske religions- og livssynsfaget i læreplan og lærebøker

Nils H. Korsvoll

Universitetet i Agder

Abstract: There are many perceptions of and priorities for religious education (RE), both in Norway and across Europe. Norwegian RE is called upon to simultaneously promote national values and facilitate intercultural education. I explore how this is negotiated in and between, first, the national curriculum and a selection of RE textbooks, and then in the ongoing curricular revisions (2017-2020). While the outgoing curriculum stresses identity and heritage, the textbooks promote diversity and tolerance. Thus, the textbook authors appear to rely on more recent, international academic developments rather than the political priorities of the national curriculum, in what Oddrun M. H. Bråten has called a bypass. These developments are also prominent in the curricular revisions, but traces of the heritage-discourse remain. Hence, the new national curriculum is not a fundamental shift from the previous one, but it strengthens the notion of RE as intercultural education, in line with the views expressed in the RE textbooks.

KEYWORDS: RELIGIONS- OG LIVSSYNSUNDERVISING, LÆREVERK, LÆREPLAN, INTERKULTURELL UTDANNING, KULTURARV

About the author: Nils H. Korsvoll er førsteamanuensis i religionsvitenskap ved Universitetet i Agder. Til no har mykje av forskinga hans vore religionshistorisk, men dei siste åra har han byrja å arbeide med religionsdidaktikk, særleg knytt til mangfald og læreplansnivå. Institusjonstilknytning: Institutt for religion, filosofi og historie, Universitetet i Agder, e-post: nils.h.korsvoll@gmail.com

I skrivande stund skal læreplanrevisjonen Fagfornyinga i den norske skulen framleis bli implementert frå og med hausten 2020.¹ Det er utvikla nye læreplanar for alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017a), ut i frå den allereie vedtekne generelle delen frå 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017b), og i løpet av desse prosessane er temaet for dette nummeret av Nordidactica blitt aktualisert og debattert ved fleire høve: I kor stor grad skal og blir skulen styrt av politiske omsyn og behov versus fag og pedagogiske prioriteringar? Det norske religions- og livssynsfaget KRLE² har lenge stått i ein slik krysseld mellom fag, politikk og andre interesser (t.d. Thomassen, 2006; Breidlid, 2012; Skeie, 2003), og den nye læreplanen for faget (RLE01-03) er òg omstridd og engasjementet rundt den har vore stort (t.d. Aukland et al., 2019; Christiansen, 2020). Samstundes, sjølv om Noreg har eit relativt sterkt, sentralisert læreplanverk (Iversen, 2012, ss. 78-79; Midttun, 2014, ss. 330-331), syner studiar frå skandinaviske skulesystem at læreplanar sin påverknad ofte og i mangt er avgrensa (t.d. Afdal, 2006; Bråten, 2016; Törnvall, 1982).

Difor vil eg her sjå nærare etter om og korleis norske læreplanar sine verdiar og rammer når ut til skular og lærarar, nærare bestemt ved å samanlikne læreplanen i KRLE sine føremål for faget med tilsvarande grunngevingar i fororda til tre viktige KRLE-læreverk. Eg samanliknar først utgåande læreplan (RLE1-02) med desse læreverka, sidan dei er skrivne til nettopp denne, før eg så finn kva føremål som er vektlagd i den nye læreplanen (RLE01-03). Dette siste for å sjå om den nye læreplanen i føremål og verdiar er eit brot eller eit framhald, grovt sagt, av den utgåande læreplanen, og korleis dei eksisterande læreverka stemmer overeins med den.

Bakgrunn og analytisk rammeverk

Mange studiar har vist korleis religions- og livssynsundervising blir tilnærma og forstått på ulikt vis, av ulike aktørar, i ulike arenaer, etter ulike interesser (t.d. Karlsen, 2006, ss. 69-70; Osmer & Schweitzer, 2003, ss. 75-76; Skeie, 2009, ss. 318-319). Eitt døme på dette er den vedvarande debatten dei siste tjue åra, både i Noreg og elles i Europa, om religions- og livssynsundervising i offentlege skular først og fremst skal fremme religiøs fridom og mangfald, eller om den skal definere og stadfeste nasjonal identitet (t.d. Iversen, 2017; Jackson, 2014; Skeie, 2003). Fleire forskarar har utvikla modellar for å skildre, og kanskje òg forklare, alt som ligg bak og styrer undervisinga ved ulike utdanningsinstitusjonar. Eit viktig bidrag kjem frå John Goodlad, etter kvart i samarbeid med Zhixin Su, som har skissert korleis undervising blir styrt av og utforma i fleire forskjellige *læreplansdimensjonar*. Dei peiker på ein institusjonell dimensjon, ein samfunnsdimensjon, ein ideologisk dimensjon og ikkje minst ein undervisningsdimensjon (Goodlad & Su, 1992). Til dømes føregår dei sosio-politiske prosessane som bestemmer nasjonale læreplanar i samfunnsdimensjonen, medan den

¹ Eg vil gjerne få takke forskingsgruppa RE Research Group ved Institutt for lærarutdanning ved NTNU for råd, vink, forslag og kommentarar til denne artikkelen, særleg Oddrun M. H. Bråten og Geir Skeie. Eventuelle feil eller misforståingar er sjølvsagt mine egne.

² Kristendom, religion, livssyn og etikk.

institusjonelle dimensjonen rommar skulane og byråkratia som tolkar, vidareformidlar og set i verk planar og direktiv (Goodlad & Su, 1992, s. 328).

Ein annan modell er føreslått av Roger Dale, der han tek føre seg korleis utdanning vert styrt etter rammer og retningslinjer formulert på internasjonalt nivå, nasjonalt nivå og lokalt nivå (2006). Sidan har Oddrun M. H. Bråten kombinert desse to til ein felles, analytisk modell for å utforske korleis religions- og livssynsundervisinga i Noreg (og England) blir forstått og forma på ulike nivå og i ulike læreplansdimensjonar (2013). Eg støttar meg på Bråten sin modell her, når eg skal skildre og vurdere dei ulike ideane og interessene som er i spel når det gjeld å formulere og formidle føremåla til det norske KRLE-faget.

Analysen som Bråten legg opp til, med fire dimensjonar og tre nivå, har eit tematisk og empirisk omfang som eg ikkje kan dekke i éin artikkel. Tydeleg avgrensing er dermed naudsynt, og det første materialet eg skal sjå på gir seg sjølv, nemleg læreplanen. Denne høyrer heime på det nasjonale nivået, i eit skjeringspunkt mellom den institusjonelle og den ideologiske dimensjonen. Dernest ønskjer eg å sjå etter i kva grad innhald herifrå, knytt til faget sine føremål, når ut til det lokale nivået, det vere seg i den institusjonelle dimensjonen eller i undervisningsdimensjonen, eller ein stad i mellom. For å undersøke dette er det mykje ulik empiri som kan vere relevant, men eg har vald å sjå på lærebøker.

Bengt-Ove Andreassen har kalla lærebøker for *makt-tekstar* (2014a, ss. 1-10), og det er velkjend at lærebøker ofte legg sterke føringar for undervisinga som blir gitt i norsk skule (t.d. Bråten, 2014, ss. 181-182; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005, s. 12). Bråten reknar dei difor inn under undervisningsdimensjonen (2013, ss. 53-54), medan Geir Afdal plasserer lærebøker innanfor det han kallar *den mottekne læreplanen*³ (2006, ss. 61-63). Dette siste reflekterer at sjølv om det typisk er ei sterk forventning om at lærebøker er skrivne ut i frå læreplanen (t.d. Winje, 2008, s. 72; Skrunes, 2010, s. 84; Midttun, 2014, s. 330), så er der eit skilje mellom utdanningspolitiske føringar og deira omsetjing eller formidling inn i undervising og fagplanar lokalt (t.d. Alberts, 2008; Kjeldsen, 2016). Karna Kjeldsen ser på slike prosessar i det ho kallar *rekontekstualiseringsfeltet* (2016, s. 147), og eg reknar her lærebøker som ein del av dette. I ei dansk studie har Annika Hvithamar skildra korleis lærebokforfattarar der balanserer mellom å fremje deira forståing av religions- og livssynsfaget og dei verdiane som læreplanverket slår fast (2014, s. 222). Her undersøker eg dette i ein norsk kontekst, ved å spørje om og korleis lærebokforfattarar forhandlar med og formidlar føremåla for faget slik desse er formulerte i læreplanen.

Føremåla for eit fag kan uttrykkast på mange vis, både eksplisitt og implisitt. Heilt konkret vil eg her sjå på eksplisitte drøftingar av føremåla for KRLE, først i føremålskapittelet til læreplanen og så i fororda til lærarutgåva av tre av dei mest brukte læreverka for 5.-7. trinn.⁴ Eg vel å sjå på fororda fordi dei er det Gérard Genette vil kalle *paratekstuelle* instrument (1997, s. 11), og eg lånar hans tilnærming som ser forord som

³ The *perceived* curriculum.

⁴ 10 til 13 år gamle.

ein metatekst som forklarar intensjon og rammer for korleis verket skal eller burde bli lest (1997, s. 197).⁵ Dette er då ei hermeneutisk analyse (t.d. Säfström, 1999, ss. 241-242; Alveson & Sköldberg, 2009, ss. 283-300), der eg nær-les desse tekstane for idear og førestillingar som kjem til uttrykk når det gjeld føremåla for KRLE-faget. Ei slik kvalitativ innhaldsanalyse (Schreiner, 2015, ss. 141-142) utforskar korleis desse tekstane byggjer opp under og/eller tar del i ulike diskursar omkring føremåla for norsk KRLE.

Fleire forskarar har dei siste tiåra føreslått kriterium og kategoriar for å skildre dei ulike rammene for religions- og livssynsundervising i Europa. Peter Schreiner skil mellom religions- og livssynsfag i offentleg skule organisert av 1) trussamfunn (hovudsakleg valfritt), 2) trussamfunn og offentlege styresmakter (delvis valfritt), 3) offentlege styresmakter (livssynsnøytralt og obligatorisk) og til slutt 4) inga religions- og livssynsundervising (2015, s. 145; 2011, s. 19). Tim Jensen har ei liknande inndeling der han skil mellom europeiske land 1) utan religions- og livssynsundervising, 2) med konfesjonsbasert religions- eller livssynsundervising, ofte med grader av valfridom, og 3) med livssynsnøytral religions- og livssynsundervising, hovudsakleg obligatorisk (2005, ss. 63-66). Desse kategoriane fangar korleis faget er organisert, men ikkje like godt kva haldningar eller tilnærmingar til faget som ligg bak. Mellom andre har Donald Wiebe poengtert at ein burde skilje mellom konfesjonsbasert religions- og livssynsundervising ‘med stor og med liten k’, der det første er dømer der undervisinga er eksplisitt og/eller formelt konfesjonsstyrt medan det andre er dømer der ein konfesjon implisitt legg rammer for språk og tilnærming i faget (Jensen & Kjeldsen, 2013, s. 188; Alberts, 2019, ss. 61-62).

For å plukke opp slike variasjonar har òg eit anna sett med kategoriar blitt brukt, nemleg undervising retta mot å a) lære religion, b) lære om religion og c) lære av religion (Schreiner, 2015, s. 145; 2011, s. 19; Alberts, 2010, s. 316). På eit vis liknar denne inndelinga Gert Biesta sine tre dimensjonar ved god opplæring; a) sosialisering, b) kvalifisering og c) subjektivering (t.d. 2015, ss. 77-78; 2009, ss. 39-41). Desse er ikkje reine storleikar, men skildrar ulike tendensar som i ulik grad styrer (religions- og livssyns)undervising i ulike land. Wanda Alberts har så, delvis ut i frå studiar av nettopp det norske religions- og livssynsfaget, forsøkt å kombinere både fagorganisering og haldningar i eit nytt sett med overordna kategoriar; i) integrerande, ii) segregerte og iii) sekulære land utan religions- og livssynsundervising (Alberts, 2010, ss. 275-276; 2007, s. 324; 2017, ss. 182-183). I analysen som følgjer gjer eg bruk av Alberts sine kategoriar og observasjonar kring desse for å løfte fram og drøfte haldningane og ideane som kjem fram i føremålskapittelet i læreplanen og i fororda på dei utvalde lærebøkene.

⁵ Elevbøkene inneheld kortare, tilpassa versjonar, ut i frå dei same prinsippa.

Kompromisskunst: Føremål for KRLE-faget i (utgåande) læreplan

Det noverande, norske religions- og livssynsfaget (K)RL(E) har ein kort men innhaldsrik historie, med fleire læreplanversjonar og nesten like mange variantar i namnet.⁶ Læreplanen som går ut no frå og med hausten 2020 (RLE1-02) vart innført i 2015, og er ein lett omarbeidd versjon læreplanen frå 2008, som igjen byggjer på ein læreplan frå 2005 (Andreassen, 2016, ss. 68-74). Det heile starta med at Noreg i 1997 innførte eit integrerande religions- og livssynsfag, i staden for den segregerte, konfesjonelle ordninga som var før (Alberts, 2011; Bråten, 2013, ss. 22-23). Intensjonen var at dette faget skulle vere som Schreiner og Jensen sine kategoriar 3 over; felles, obligatorisk og livssynsnøytralt, og motivasjonen bak var å ta inn over seg det veksande religiøse mangfaldet i Noreg (Thomassen, 2006, ss. 257-258; Skeie, 2009, ss. 310-311).

Skiftet fall òg saman med liknande politiske og fagdidaktiske rørsler på tvers av Europa, som i aukande grad fremja religions- og livssynsundervising som *interkulturell utdanning* (Rinne, 2008, ss. 671-672; Valk, 2017):

Forståelse for religioner og ikke-religiøse livssyn ses på som en vesentlig del av interkulturell forståelse. Å forstå kulturelt mangfold blir ansett som en dimensjon i opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettighetsundervising, som er nært beslektet med hverandre og gjensidig støttende (Jackson, 2014, s. 15).

I følge Harald N. Løken og Ingebjørg Stubø kjem dette òg tydeleg fram i den nye generelle delen av læreplanen, som gjeld for alle fag og som vart vedteken i 2017 men først trer i kraft ved fagfornynginga no i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dei meiner den gir tydeleg førerang til liberale, individuelle verdiar over fellesverdiar, og knyter dette til dei førstnemnde si tyngde og lovfesting gjennom menneskerettane (Løken & Stubø, 2018, s. 286).

Samstundes var der frå 1997 og framover tydelege stemmer i samfunn og politikk som meinte at religions- og livssynsundervisinga bør og skal spegle Noreg sin såkalla kristne og humanistiske arv (Breidlid, 2012, s. 4/18; Thomassen, 2006, s. 260). Som over var denne tendensen òg spegla i andre europeiske land, der ulike rørsler såg religions- og livssynsundervisinga som ein nasjonal affære (Jackson & Steele, 2005; Alberts, 2007, s. 348; 2019, ss. 68-69). Kompromissa mellom desse to standpunkta har prega det norske religions- og livssynsfaget sidan 1997 og har i følge Alberts skapt eit skulefag som er felles, obligatorisk og som føregir å vere livssynsnøytralt, men som med prioriteringa av kristendom vert konfesjonelt med liten k (2011; 2017, ss. 182-184).⁷ I 2003 oppsummerte Geir Skeie kompromisset i den dåverande læreplanen:

⁶ 1997: Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL); 2002: Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL); 2008: Religion, livssyn og etikk (RLE); 2015: Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (Andreassen, 2016, ss. 68-74).

⁷ Karna Kjeldsen peiker på eit liknande kompromiss i læreplanen for det danske religions- og livssynsfaget (2016, s. 153), og Wanda Alberts finn det i religions- og livssynsundervisinga til fleire tyske delstatar (2019, ss. 61-62).

RE is intended to contribute to the integration of socio-cultural diversity through establishing a common pool of knowledge about the Norwegian cultural heritage, mainly as it is shaped by Christianity. This knowledge is considered an important part of a common identity in the majority population, and a tool for integration on the part of minorities (Skeie, 2003, s. 60).

Faget møtte òg motstand frå fleire hald på grunn av denne vektinga av kristendom, og den norske staten tapte som kjend sivile søksmål både i Den europeiske menneskerettsdomstolen (2007) og i FN sin menneskerettskomité (2004) (Schreiner, 2011, ss. 25-26; Bråten, 2013, ss. 88-90; Andreassen, 2016, ss. 68-74). Desse internasjonale fråsegnene førde til fleire av revisjonane av faget, først i 2005 og så i 2008, og la viktige føringar for utviklinga vidare.

Dei la òg grunnen for å endre sjølve Opplæringslova, både i føremålsparagrafen (§ 1-1) og paragrafen som handlar om religions- og livssynsfaget særskilt (§ 2-4). Fram til 2008 heitte det i skulen sine føremål at den skal «i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding» (Andreassen, 2016, s. 72), men i 2008 vart dette endra til at skulen

skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon (...) Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon (Opplæringslova, § 1-1).

Endringa skulle gjere det klart at religions- og livssynsundervisinga ikkje skal vere forkynnande eller utøvande, og paragraf 2-4, som legg særskilte rammer for faget, vart justert for å understreke at undervisinga skal vere objektiv, kritisk og pluralistisk (Løken & Stubø, 2018, s. 275; Andreassen, 2016, s. 72; Domaas, 2017, s. 144).

Denne vendinga frå kristendom som religion til kristendom som kulturarv finn stad på same tid i fleire forskjellige samfunnsarenaer i Noreg (Iversen, 2012, ss. 124-142; Breidlid, 2012, s. 1/18). Til dømes har Dag Michalsen skildra korleis den tidlegare forfordelinga av kristendom i grunnloven sin *religionsparagraf* (§ 2) i 2012 vart erstatta med ein *verdiparagraf* som i staden forfordeler kristen (og humanistisk) arv (2014). Årsaka for denne kulturarv-vendinga var eit politisk ganske samla ønske om at eit livssynsnøytralt Noreg ikkje skulle falle moralrelativismen i vald (Halvorsen, 2017, ss. 48-50; Michalsen, 2014, ss. 214-215; Breidlid, 2012, s. 4/18; Iversen, 2012, ss. 124-142), men kritikarar har peika på at kva som konkret ligg i kulturarv ikkje er blitt konkretisert (Breidlid, 2012, ss. 13/18-14/18; Iversen, 2017, ss. 104-107). Dette, kombinert med vektlegginga av kristen tradisjon, legg til rette for ein ‘oss/dei’-diskurs, der det å vere norsk er knytt til kristendom medan andre religionar då indirekte ikkje er det (Breidlid, 2012, s. 5/18-8/18; Bråten, 2013, s. 153).

Else Marie Halvorsen har nyleg søkt å sameine ideen om ein norsk, kristen kulturarv med prinsippa for religions- og livssynsundervising som interkulturell utdanning (2017), men Alberts meiner at motsetjingane mellom desse to framleis står uløyst i dagens læreplan (RLE1-02) og at KRLE difor framleis er eit konfesjonelt fag med liten k (2017, s. 184; 2019, ss. 68-69):

En gjennomgang av fire sentrale styringsdokumenter viser at mangfoldet på den ene siden beskrives som en ressurs som kan bidra til å fremme gjensidig

respekt og toleranse, og på den andre siden betraktes som en utfordring som krever en mobilisering av norsk kulturarv og norske verdier (Domaas, 2017, s. 135).

Ola Erik Domaas sine observasjonar her om dagens KRLE-fag støttar ikkje berre Alberts, dei liknar òg til forveksling Skeie si skildring av KRL-faget i 2003.

Når eg no endeleg kjem til mi lesing av læreplanen, etter denne litt omstendelege innleiinga, finn eg att den dobbelte, og etter mitt syn uavklarte, kommunikasjonen som Alberts og Domaas peiker på. Opplæringslova slår fast at KRLE-faget skal vere objektivt, kritisk og pluralistisk (§ 2-4), og i føremålskapittelet kan ein lese at faget skal vere «en møteplass», prega av «respekt» og «bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning» (RLE1-02, kap. 1). Vidare skal faget gi kunnskap for «å forstå kulturer», «stimulere til allsidig danning» og utruste til eit samfunn som i aukande grad er prega av «[r]eligjøst og livssynsmessig mangfold» (RLE1-02, kap. 1). Her tek teksten med andre ord opp fleire av stikkorda knytt til interkulturell utdanning, som dialog, forståing, respekt og ikkje minst mangfold (t.d. Jackson, 2014, ss. 42-46; 2008, s. 314). Til slutt slår føremålskapittelet fast at KRLE er «et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever», kor undervisinga skal vere «saklig og upartisk», utan «forkynnelse eller religionsutøvelse» og at «[l]ikeverdige pædagogiske prinsipper skal legges til grunn» (RLE1-02, kap. 1).

Samstundes les ein i teksten at «[k]risten tro og tradisjon har gjennom århundrer preget europeisk og norsk kultur» (RLE1-02, kap. 1), noko ein vanskeleg kan seie seg usamd i. Det der derimot er større usemje om er rammene for faget som er lagde som følge av dette:

Det skal gi kjennskap til den betydning kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt. Om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal av den grunn brukes på kristendoms-kunnskap (RLE1-02, kap. 1).

Denne prioriteringa av kristendom som særskilt norsk kultur, i tråd med den omtalte kulturarvsargumentasjonen eller -ideen, gjer då at Alberts meiner faget er konfesjonelt med liten k (2017; 2019). Det er ikkje eit religiøst styrt fag, men der ligg ei klar vektning av éin tradisjon i læreplanverket (Alberts, 2019, s. 62; Jensen & Kjeldsen, 2013, s. 188).

Denne kvantitative vektinga vert kvalitativt styrka ved at teksten skil mellom «kristendommen» og «andre verdensreligioner» når den viser til innhaldet i faget, og ikkje minst omtalen i bestemt form, kristendommen (RLE1-02). Hvithamar har diskutert ein liknande bruk av kristendommen i bestemt form i dansk læreverk, og finn at det resulterer i eit liknande kvalitativt skilje mellom kristendom og andre religionar (2014). Med desse utsegna og formuleringane kjem det tydeleg fram at føremålskapittelet ber fram idear om både interkulturell utdanning og kristen kulturarv, men utan at dei vert avklart mot einannan slik Halvorsen gjer (2017). I staden kan ein få det same inntrykket som Domaas sit att med etter si nærlesing av fire styringsdokument for KRLE, nemleg at «vi skal sikre at norske fellesverdier formidles i møte med andre kulturer og verdier» (2017, s. 148), og at faget difor vert konfesjonelt med liten k.

Dette uavklarte, dobbelte fokuset får fleire følgjer som tek læreplanen lenger bort frå interkulturell utdanning, meiner eit utval religionsdidaktikarar, på grunn av korleis den blandar det å a) lære religion, b) lære om religion og c) lære av religion. Dei føregåande avsnitta her handlar om a) og b), sjølv om a) då er religion som kulturarv, men det å c) lære av religion er òg ein viktig del av KRLE-faget sitt føremål. «Læreplanen i KRLE har et allmenndannende formål. Religions- og livssynsmangfoldet skal brukes til å lære om seg selv så vel som om andre» (Domaas, 2017, s. 144). I føremålkapittelet står det at religionar og livssyn har «bidratt til å forme individ», er «vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen», og at faget skal vere «en viktig forutsetning for livstolkning» (RLE1-02). Andreassen er blant dei som har kritisert faget for å bli lagd for nært eleven si personlege utvikling, mellom anna ved å ta opp religion og livssyn som «a resource for human development and spiritual growth» (2014b, s. 177. Sjå òg Kjeldsen, 2019, s. 16; Jensen, 2005, ss. 69-70). No er det å c) lære av religion òg eit viktig moment for dei som fremjar religions- og livssynsundervising som interkulturell utdanning (t.d. Jackson, 2014, ss. 21-22; 2016, ss. 12-13), men innanfor ein læreplan som kvantitativt, og nokon vil seie kvalitativt, prioriterer kristendom så blir resultatet i følge Lars Laird Iversen ein læreplan som er «deeply culturalist» (2012, s. 160).

Ganske enkelt, når læreplanen i KRLE seier at faget skal leggje til rette for at elevane c) lærer av religion, samstundes som dei skal a) lære religion (som kulturarv), så vert resultatet ein *kulturalistisk* eller *identitær* læreplan der kristendom, i form av kulturarv, vert knytt til den norske fellesskapen, medan andre religionar og livssyn implisitt ikkje er det (t.d. Anker, 2017, s. 25; Breidlid, 2012, ss. 15-17/18; Bråten, 2013, s. 153; Løken & Stubø, 2018, s. 275). Variantar av dette finn ein på tvers av nordeuropeiske land med kristen majoritetsbefolkning som forsøker å etablere felles, livssynsnøytrale religions- og livssynsfag, men som på grunn av historikk, politikk og/eller sosiale rørsler ender opp med konfesjonelle fag med liten k (Alberts, 2017; 2019; Kjeldsen 2019). Eller i alle fall i følge læreplanane. Her skal eg sjå vidare på om og eventuelt korleis desse ideane om faget sitt føremål vert vidareformidla på lokale nivå, i ein del av *undervisingsdimensjonen* eller *den mottekne læreplanen*.

Respekt, dialog og mangfald: Føremål for KRLE-faget i tre sentrale lærebøker

Lærebokstudiar og -analysar er et veksande forskingsfelt (Andreassen, 2014a; Knudsen, 2011). Forskarar har byrja utforske og skildre korleis lærebøker er resultat av møte mellom politiske, pedagogiske, kommersielle, sosiale og ei rekke andre aktørar og interesser (t.d. Afdal, 2006, s. 59; Andreassen, 2014a, s. 2; Bråten, 2013, ss. 150-151). Eit anna viktig premiss for denne artikkelen er observasjonane som seier at lærebøkene sin store påverknad på undervisinga varar ved (Andreassen, 2014a, ss. 1-10; Midttun, 2014, s. 330; Winje, 2008, s. 76), særleg i KRLE sidan lærarar utan kompetanse i faget ofte vert sett til å undervise det (Andreassen, 2016, ss. 179-180; Knudsen, 2011, s. 19; Winje, 2008, s. 76). Som nemnd les eg her fororda i lærarboka til tre sentrale læreverv

for KRLE, fordi forord er ein arena kor forfattarane introduserer verket og klargjer føremåla deira ved det, ein sort manifest for boka (Genette, 1997, s. 228). Læreverka eg har vald er for elevar i 5. til 7. trinn, og var registrerte som dei mest brukte læreverka i ei undersøking frå dei dåverande fem nordlegaste fylka i Noreg skuleåret 2011-2012: *Vi i Verden* (Cappelen Damm), *Vivo* (Gyldendal) og *Inn i livet* (Samlaget) (Bråten, 2014, s. 175). Dette er ikkje eit representativt utval, og det er vidare etter kvart ei gamal undersøking, men dette er framleis mykje brukte læreverk. Eg går først gjennom forord og hentar fram viktige tema, før eg så drøftar dei og forsøker å setje dei i samanheng med andre læreplansnivå og/eller -dimensjonar.

Det som kjem tydelegast fram i fororda til alle tre læreverka er ønsket deira om å tilby eit breitt og variert utval av elevøvingar og tilnærmingar til stoffet, slik at faget skal engasjere og motivere. *Vi i verden* legg òg til at det skal vere «gøy» (ViV, s. 8). Ein kvar pedagog og didaktikar vil vere samd i at dette er viktige føresetnader for læring, men dette er likevel interessant å notere seg all den tid føremålskapittelet i læreplanen aldri seier noko om at undervisinga skal vere gøy. Med dette adresserer lærebokforfattarane kanskje heller lærarar og skular som kundar, i staden for læreplanen, sidan nettopp engasjerande og varierte arbeidsformer ofte kjem først når ein kjøper inn læreverk (Skeie, 2009, ss. 320-321; Skrunes, 2010, ss. 55-56). Genette, som eg står meg på når eg ser på forord, skriv at dette er ein uvanleg stad å reklamere for ei bok, sidan den jo allereie er kjøpt i det lesaren kjem til forordet (1997, s. 198). Likevel, dette kan vere annleis for lærebøker som vert kjøpte i klassesett og brukte av fleire lærarar over fleire år.

Det neste som går att i alle tre læreverka er korleis dei knyter sine varierte og engasjerande elevøvingar til dei fem grunnleggande ferdigheitene som ligg til grunn for alle fag i den norske skulen (ViV, ss. 8-9; Vivo, ss. vi-xiv; IiL, ss. 9-17).⁸ Faktisk er drøftinga av dei grunnleggande ferdigheitene det punktet der forfattarane i størst grad tek opp læreplanen eksplisitt. Andre retningslinjer eller prioriteringar frå læreplanen, derimot, forblir implisitt. *Vi i Verden* siterer heile læreplanen (ss. 10-13), men utan å kommentere eller drøfte denne vidare, medan læreplanen kjem fram i *Vivo* si strukturering av fagstoffet (ss. iv-v). Likeins i *Inn i livet*, kor kompetansemåla frå læreplanen er brukte til å føreslå ein semesterplan (ss. 18-19). Her synes då dei fem grunnleggande ferdigheitene å vere viktigare retningslinjer enn faget sin læreplan for korleis læreverka er lagde opp.

Men ein slik slutning er nok for enkel. I *Vi i Verden* framstår læreplanen og kompetansemåla som overordna, om stille, storleikar der dei er sitert ordrett, og forordet opnar med å seie at ei av dei to store utfordringane forfattarane ønskjer å hjelpe lærarar med er å dekke heile læreplanen (s. 6). Dette er nok ein indikator på at fororda tiltalar lærarar direkte som potensielle kundar, men kvifor er der inga eksplisitt drøfting av læreplanen og kompetansemåla her? Kanskje reknar ein læreplanen som gitt, og dermed vidare introduksjon eller kommentarar som overflødig? Eller, kanskje

⁸ I tilfeldig rekkefølge: skriving, lesing, rekning, munnlege ferdigheiter og digital kompetanse (RLE1-02, kap. 4).

lærebokforfattarane ønskjer å la det vere rom for lokalt læreplanarbeid (t.d. *Vivo*, s. iv), noko læreplanverket òg oppmuntrar til (RLE1-02, kap. 1; Halvorsen, 2017, s. 80). Likevel, når *Vivo* legg fram forslag til årsplanar for faget så er desse grunngeve ut i frå pedagogiske prinsipp heller enn læreplanen sine prioriteringar eller kompetanssmål (s. xvi). Kort fortald så viser ingen av læreverka til læreplanen når dei drøfter føremåla for KRLE-faget i fororda sine.

I staden har alle tre fororda ei lengre drøfting av filosofisk samtale (ViV, s. 17; *Vivo*, ss. xi-xiv; iIL, ss. 10-11). I *Vi i Verden* er arbeidsmåten eit leiemotiv gjennom heile boka (s. 8), som eit overordna pedagogisk grep bak den framstillinga og dei øvingane som læreverket inneheld. Eg går ikkje her vidare inn på kva som ligg til filosofisk samtale, men alle tre bøkene understrekar at det er ein aktivitet som legg til rette for både personleg vekst og refleksjon, og at det er ei gruppeøving som trener meinings- og haldningsmøte og -utveksling (ViV, ss. 8-10; *Vivo*, ss. xvi-xviii; iIL ss. 10-11). I desse drøftingane omkring filosofisk samtale held læreverka då fram at ein skal lære både om og av religion, men innanfor rammene av etikk, menneskerettar, dialog og respekt, og ikkje knytt til særskilte religionar eller livssyn.

Til ein viss grad set dei ord på dette òg når dei omtalar faget som ein heilskap. *Vivo* opnar til dømes med å forklare at *vivo* er latin og tyder 'eg eksisterer', med ulike meiningar som å vere i live, å vere saman, eller å ha ein livsførsel (s. iv). Her er både individ og samfunn med, med tydeleg retning mot etikk og sosiale relasjonar. Forfattarane av *Inn i livet* skriv at deira fremste mål er å sameine alle elevar, å presentere stoff alle elevar kan kjenne seg att i, og å engasjere, igjen, alle elevar (s. 8). *Vi i verden* tek opp læreplanen sitt føremål om at faget skal vere ein møteplass, og held fram med å skrive at denne skal stimulere til personleg vekst og etisk utvikling i ein fellesskap (s. 8).

I desse føremåla for KRLE-faget målber læreverka idear og prinsipp som går att på europeisk nivå, blant forskarar, fagorganisasjonar og politiske organ (Jackson, 2016, ss. 12-13). Både OSSE sine Toledo-retningslinjer frå 2007 og Europarådet sin *Veivisere* frå 2014 legg ut religions- og livssynsundervising som interkulturell utdanning, med ei underliggjande forståing av at elevane kan og bør lære både om og av religion (Jackson, 2016, ss. 18-20; Jackson & Steele, 2005, s. 58). Robert Jackson, som er sentral i dette feltet, understrekar denne kombinasjonen av individuell og kollektiv læring både om og av religion i hans forslag om ein *interpretive approach* i religions- og livssynsundervising (2005; 2008). Fleire religionsforskarar held fast på at livssynsnøytral, interkulturell religions- og livssynsundervising må halde seg til at elevane skal lære om religion (Alberts, 2019; Kjeldsen, 2019; Jensen, 2019), men Jackson skriv i *Veivisere* at religions- og livssynsundervising skal

benytte metoder som hjelper eleven med å forstå religiøst språk fra et innenfraperspektiv. Dette krever fantasi og empati, men er logisk sett forskjellig fra innvielse i eller oppdragelse til et bestemt religiøst perspektiv (2014, s. 21).

Her synes læreverka å stille seg på linje med Jackson, med deira tydelege vektlegging av individuell utvikling og personleg vekst, og det rommet for å lære òg av religion som dette gir.

Nok eit fellestrekk blant alle tre læreverk er at dei i fororda ikkje skriv noko som helst om kristen eller humanistisk kulturarv, ut over at kristendom etter læreplanen skal bli prioritert kvantitativt (Vivo, s. 5; IiL, s. 8). Heller enn utdanning i felles verdiar og arv, legg lærebokforfattarane vekt på å sikre god og variert representasjon i undervisinga (ViV, s. 8; Vivo, s. v; IiL, s. 8). *Inn i livet* knyt KRLE-faget til det veksande religiøse mangfaldet i Noreg, og meiner det er viktig at faget speglar dette. Dei legg òg til at lærarar bør ta med andre religionar eller livssyn som ikkje er med i læreverket i undervisinga, dersom desse er til stades i klasserommet (IiL, s. 8). Både *Inn i livet* og *Vi i verden* skriv òg om elevar og foreldre sin rett til å ikkje ta del i aktivitet som blir opplevd som utøvande eller som går på tvers av deira tru. *Inn i livet* presenterer og siterer lov- og læreplanparagraf som omtalar fritaksretten (s. 10), medan *Vi i verden* fremjar grundig planlegging og søkjer å legge til rette for god dialog med føresette (s. 6). Igjen tyder desse punkta på ei forståing av KRLE primært som interkulturell utdanning, ramma inn av menneskerettane og eit trus- og livssynsmangfald.

Med denne forståinga følgjer lærebokforfattarane sjølvsagt somme delar av læreplanen, der moment frå interkulturell utdanning òg blir løfta fram. Fokuset på mangfald og menneskerettar synes òg å spegle dei internasjonale prosessane rundt det norske religions- og livssynsfaget på 2000-talet, og dei kontroversielle temaa frå desse, som til dømes fritaksretten. Studiar har synt at fleire lærarar synes dei mange læreplanrevisjonane har vore utfordrande og ikkje ser ein samanheng mellom deira undervising og dommane frå FN og EMD (Skeie, 2015, s. 245).⁹ Men alt i alt syner fororda til desse tre læreverka ei forståing av KRLE-faget som nettopp interkulturell utdanning, lik det som vert drøfta på europeisk nivå, til dømes i dei ovannemnde Toledo-retningslinjene eller *Veivisere*, der mangfald, dialog, respekt og etikk er i sentrum. Sjølv om desse dokumenta ikkje er like så arbeider dei ut i frå eit to-delt spor der religions- og livssynsundervising skal 1) fremje menneskerettar og borgarplikter, og 2) syne respekt for tradisjonar og deira oppbyggjelege innverknad på elevar og samfunn (Jensen, 2008, ss. 132-133; Schreiner, 2015, ss. 144-149; Jackson, 2016, ss. 16-20). Likeins legg då lærebokforfattarane her til grunn ei forståing av KRLE som eit fag som skal trene både individ og fellesskap gjennom å lære både om og av religion.

Kristen kulturarv omgått: Forhandling mellom ulike læreplansnivå og -dimensjonar

Gjennomgangen min stadfestar at både den nasjonale læreplanen og læreverka her er komplekse produkt som samlar ulike tema og prioriteringar, òg når det gjeld føremåla for norsk religions- og livssynsundervising. Om fleire tema er dei samstemte, og fororda

⁹ Forfattarane av *Vi i verden* startar med å seie at eitt hovudmål med læreverket er å hjelpe lærarar med alle utfordringane knytt til å undervise i KRLE (s. 6).

syner, om enn som oftast implisitt, at forfattarane arbeider ut i frå den nasjonale læreplanen. Samstundes rommar fororda prioriteringar og omsyn i kommunikasjonen ut til lærarar som ikkje utan vidare kjem frå læreplanen, og det er særleg interessant å merke seg at kristen (og humanistisk) kulturarv ikkje vert nemnd i nokon av dei tre. Her synes det å vere ein tydeleg skilnad mellom den institusjonelle eller ideologiske læreplandimensjonen på nasjonalt nivå, og den varianten av ein lokal, motteken læreplan som eg finn i lærebøkene. Bråten kallar slike fenomen ei *forbipassering*¹⁰ – situasjonar der idear eller prinsipp omgår formelle prosedyrar eller nivå, gjerne gjennom alternative kontaktar eller utveksling (2013, s. 175; 2016, s. 38).

Afdal har allereie kartlagd noko liknande når det gjeld forståinga av *toleranse* i norsk skule, kor han konkluderer at det er nesten overraskande lite samstemming mellom læreplansnivå og -dimensjonar:

[T]olerance is understood differently in different curriculum domains, and that there seems to be very little communication between teachers, national curriculum and the academic debate (Afdal, 2006, s. 332).

Dei ulike nivå og dimensjonane her er sterkt avhengige og påverka av deira respektive kontekstar, observerer Afdal, og syner vidare korleis då forståinga av toleranse vert sjåande ganske forskjellig ut (2006, ss. 61-63). Han hentar støtte frå Marie-Louise Törnvall sine noko eldre studiar frå Sverige, der ho fann at lærarar sine val og prioriteringar i undervisinga i mykje større grad kviler på deira eigne verdiar og profesjonsforståing, eller lokale tradisjonar og kultur ved sin skule, enn det formelle, nasjonale læreplanverket (1982, ss. 204-210. Sjå òg Afdal, 2006, s. 74; Straum, 2014, s. 61). «Sometime a domain is ‘jumped’», siterer Afdal Goodlad (2006, s. 72), for å ramme inn sine observasjonar i Goodlad sin modell. Eller, med Bråten sin terminologi, ein dimensjon eller eit nivå kan verte forbipassert (2013, s. 175; 2016, s. 38).

I 2015 vart *kristendom* igjen ein del av namnet på det norske religions- og livssynsfaget, og læreplanen endra til å seie at «[o]m lag halvparten av undervisningstiden i faget skal (...) brukes på kristendomskunnskap» (RLE1-02, kap. 1). Dette var ein del av eit politisk kompromiss og i strid med ønska til ein nærmast unison utdanningssektor (t.d. Andreassen, 2016, ss. 72-73), noko som syner korleis politisk-ideologiske omsyn kan styre og skape ein nasjonal læreplan som er i utakt med andre læreplansnivå- og dimensjonar. Det er vidare lett å sjå lærebokforfattarane sin forbipassering av kristen kulturarv i lys av denne utakten og den tidlegare nemnde kritikken mot kulturarvsomgrepet i KRLE-faget. I staden verkar forfattarane å orientere seg mot eit europeisk nivå og ein læreplansdimensjon som består av skulepolitiske og fagdidaktiske strøymingar der religions- og livssynsundervising vert drøfta og fremma som nettopp interkulturell utdanning.

Veivisere søkte å samle religionsdidaktisk forskning frå heile kontinentet (Jackson, 2014, s. 8), og Toledo-retningslinjene vart skrivne for å leggje rammer for offentleg religions- og livssynsundervising i Europa (Schreiner, 2015, s. 144). Religion og livssyn, samt undervising omkring dette, har i aukande grad spelt ei viktig rolle i

¹⁰ Bypass.

europesk debatt og politikk-utforming dei siste tjue åra (Schreiner, 2015; Jackson, 2016; Kjeldsen, 2016, ss. 145-146), og der har samstundes vore ein framvokster av ulike organisasjonar, konferansar og religionsdidaktiske fagmiljø på tvers av Europa som ser på religions- og livssynsundervising ut i frå verdiar knytt til mangfald, dialog og respekt (Alberts, 2010, ss. 285-286; Jackson, 2016, ss. 13-14; Loobuyck & Franken, 2011). Utan å gå etter dei einskilte lærebokforfattarane til dei tre verka eg har sett på her så går det an å gisse at dei har sett til, og kanskje vore del av, denne europeiske utviklinga, og at denne orienteringa mot interkulturell utdanning då til ein viss grad forbipasserer den norske læreplanen inn i lærebøkene via lærebokforfattarane.

Som eit lite addendum vil eg leggje til at der er indikasjonar på at lærebokforfattarane sitt syn på KRLE-faget som interkulturell utdanning igjen kan verte forbipassert i undervisningsdimensjonen. Studiar av religions- og livssynsundervising i Noreg over dei siste ti åra finn at fleire lærarar, og i sin tur foreldre, ser undervising i kristen, norsk kulturarv som ein viktig del av faget (Bråten, 2015, s. 148; 2013, ss. 155-158; Tveiterås, 2014; Domaas, 2014). Og, sjølv om mange lærarar brukar bøkene mykje, så syner eit nærare blikk på fleire lærebokstudiar at dette biletet er meir nyansert (Fuglseth, 2014, s. 71; Bråten, 2014, s. 188; Skrunes, 2010, s. 44). Bråten fann til dømes at KRLE-lærarar ofte synes der er ei kløft mellom kva dei gjer i klasserommet og dei retningslinjene som både læreplan og lærebøker gir (2014, s. 193), noko som passer godt med Afdal (2006) og Törnvall (1982) sine observasjonar over. Ho syner til skulen si historiske rolle i norsk nasjonsbygging for å forklare vektlegginga av kristen kulturarv (Bråten, 2016, s. 43; 2015, ss. 147-148), medan Halldis Breidlid peiker på den sosiale og politiske kulturarvsdebatten på 1990- og 2000-talet som eg omtalte over (2012, ss. 16-17/18). Skeie i sin tur minner om at mange KRLE-lærarar er utdanna til det konfesjonelle kristendomsfaget som var før 1997 (2015, s. 244), og ved fleire høve ofte sjølve er del av lokale kyrkjelydar og aktive i lokalmiljøa (2015, ss. 242-243). Desse observasjonane gir ikkje grunnlag for nokon eigen konklusjon, men dei støttar opp om valet av den teoretiske innrettinga mi, det å sjå på ulike læreplansdimensjonar og -nivå, og inntrykket av at forbipasseringar mellom desse førekjem.

Same same, but different: Føremål og haldingar i den nye læreplanen

Dette nummeret av *Nordidactica* tek opp korleis politiske ambisjonar møter fag og pedagogikk i skulen, og mi analyse her syner korleis eit sosialt/politisk fokus på kristen kulturarv vert forhandla mot idear om interkulturell utdanning på forskjellige læreplansnivå og -dimensjonar i det norske religions- og livssynsfaget. Denne forhandlinga såg Skeie allereie i det tidlege KRL-faget (2003, s. 60), fleire av kritikarane av kulturarvsomgrepet i RLE-faget rundt 2010 (t.d. Breidlid, 2012, s. 4/18; Iversen, 2012, ss. 124-142) og den går att òg omkring det noverande KRLE-faget (Domaas, 2017, s. 135). Når eg no rettar blikket framover mot den nye læreplanen (RLE01-03) så gir det ikkje meining å på same vis nærlese denne opp imot dei tre læreverka her, av den enkle grunn at desse ikkje er skrivne til den. Men, det er

interessant å sjå etter kor òg denne sistnemnde plasserer seg når det gjeld dei to posisjonane om føremål for faget. Som eg nemner i starten er endringane i læreplanen store og av fleire rekna som kontroversielle. Den speglar mellom anna stadig større endringar i det norske samfunnet og ei delvis vending i religionsdidaktikken mot meir religionsvitskaplege miljø (t.d. Lippe & Undheim, 2017; Alberts, 2017; Jensen, 2019). Til dømes er læreplanen no ordna etter tema heller enn tradisjonar, og det såkalla verdsreligions-paradigmet, som var rådande i den utgåande læreplanen, er (nesten) teke bort (Begrunnelse..., 2018, ss. 1-2). Men inneber dette ei endring når det kjem til forholdet mellom og prioriteringa av kristen kulturarv og interkulturell utdanning?

Prosessen omkring fagfornyninga i norsk skule har bestått av to steg, først ei formulering av såkalla *kjerneelement* i alle fag og så ut i frå desse ei utforming av nye læreplanar (2017-2020). Målet har vore å gjere grunnskule og vidaregåande opplæring meir samfunnsrelevant, å legge til rette for læring i djupna og til slutt ei generell opprydding i læreplanar og kompetansemål som vart opplevd som for omfattande (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I begge stega vart først eit utkast lagd fram av ei utnemnd ekspertgruppe, så sendt på høyring og deretter omarbeidd i lys av tilbakemeldingane, for kjerneelementa sin del i fleire omgangar, før Utdanningsdirektoratet og politisk leiing utarbeidde endelege versjonar (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sommaren 2018 kom kjerneelementa, som for KRLE no er:

kjennskap til religioner og livssyn

utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder

utforsking av eksistensielle spørsmål og svar

kunne ta andres perspektiv

etisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 26).

I grunngevinga som arbeidsgruppa la ved det endelege utkastet til kjerneelement framhevar dei særleg at dei har gitt faget ei tematisk ordning, der forståing og utforsking er vektlagd som aktivitetar og eigenskapar. Dette skal vidare øve elevane i å kjenne og handtere skilnadar og usemje, samt å sjå ulike perspektiv og vurdere etiske situasjonar og dilemma (Begrunnelse..., 2018, s. 1).

Her vil eg påstå at ein ser både forståinga av religions- og livssynsundervising som interkulturell utdanning og vendinga mot religionsvitskap som eg nemnde over. Det sistnemnde kom særleg fram i arbeidsgruppa sitt første utkast, der det tredje kjerneelementet, *utforsking av eksistensielle spørsmål og svar*, ikkje var med (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Det kom til etter første høyringsrunda, der mykje av tilbakemeldinga gjekk på «at vi ga lite rom for samtaler om eksistensielle spørsmål, og at fag som KRLE + RE [*Religion og etikk* i vidaregåande skule] bør gi rom for det» (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Dette kjerneelementet opnar tydelegare for at elevane i KRLE òg skal kunne lære av religion, noko dei religionsvitskaplege røystene er skeptiske til (t.d. Jensen, 2019, 44; Kjeldsen, 2019, s. 16), men det er framleis innanfor ideane om interkulturell utdanning frå det europeiske nivået (t.d. Schreiner, 2015, ss. 144-149; Jackson, 2016, ss. 16-20).

Om kulturarv og kristendom i norsk historie seier arbeidsgruppa at dette ligg til det første kjerneelementet (Begrunnelse..., 2018, s. 2), og skriv elles kort at «[k]ristendommen får en fremtredende plass i kraft av gjeldende lovverk og dens rolle knyttet til norsk historie og kulturarv» (Begrunnelse..., 2018, s. 1). Det synes dermed at arbeidsgruppa liknar lærebokforfattarane i deira syn på religions- og livssynsfaget som interkulturell utdanning, og i følgje Utdanningsdirektoratet si oppsummering av høyringsrundane så etterlyser dei fleste motstemmene mot arbeidsgruppa sine utkast meir nettopp om kristendom og faget sin rolle som kulturberar (Skjørberg, 2017).

Trass protestane, som syner at kulturarvsforståinga i KRLE-faget eg skildra over framleis er til stades i samfunn og profesjon, held den nye læreplanen fast på forståinga av faget frå kjerneelementa. Dette kjem tydeleg fram i opninga av det første kapittelet, som omtalar faget sin relevans og sentrale verdiar:

KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer (RLE01-03, kap. 1).

Kristen og humanistisk arv og tradisjon vert først nemnd lenger nede i teksten, saman med ei liste av andre tema (RLE01-03, kap. 1). Det er òg verd å merke seg at desse ikkje er sett i samheng med norsk kultur eller historie her, noko som kan tyde på at arbeidsgruppa har søkt å gå Breidlid og Iversen sin tidlegare kritikk av koplinga mellom kristendom og norsk kulturarv i møte.

Vidare held opningskapittelet nasjonal identitet og kristen kulturarv på ei armlengds avstand ved å enkelt berre vise til prinsippa omkring dette i Opplæringslova med ei tilvising (§2-4), og den politiske avgjersla at om lag halvparten av undervisinga skal handle om kristendom, som heile tida har ligge til grunn for fagfornyinga i KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2017c), kjem i aller siste setning (RLE01-03, kap. 1). Dermed er forståinga av religions- og livssynsundervising som interkulturell utdanning tydelegare til stades i føremålskapittelet av den nye læreplanen enn i den utgåande, men dei politisk styrte føresetnadane for faget, med ei vekting av kristendom og kulturarv, er framleis med. Til dømes skil òg den nye læreplanen mellom *kristendom* og *religionar* i kompetansemåla (RLE01-03), ein distinksjon som ikkje var der i arbeidsgruppa sitt første utkast (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Konklusjon

Eg har skildra korleis det norske religions- og livssynsfaget i fleire tiår har hatt ei dobbel orientering mot å både vere ein arena for interkulturell utdanning og ein reiskap for å byggje felles, norsk identitet. I den utgåande læreplanen for faget er begge omsyn til stades (RLE1-02), og motsetjingane som fleire kritikarar har peika på mellom desse to prioriteringane står uløyste. Når eg derimot bevegar meg frå læreplanen sitt nasjonale, samfunns-/ideologiske nivå og til KRLE-læreverk i *den mottekne læreplanen*, nærare den lokale undervisningsdimensjonen, ser eg at måla knytt til KRLE som interkulturell

utdanning rår så godt som åleine. Læreverka synes å vere orienterte mot europeiske fagdebattar og utdanningsorganisasjonar, og verdiane dei legg til grunn for religions- og livssynsundervising verkar å styre innhaldet i dei norske læreverka. I dette ser eg ei såkalla forbipassering av det nasjonale læreplannivået og vektlegginga av identitet og kristen kulturarv her. Denne europeiske, religionsdidaktiske diskursen, iblanda ei tydelegare orientering mot religionsvitskap, kjem sterkare til syne òg i den nye læreplanen (RLE01-03). Dermed stemmer synet på og verdiane tillagd faget i dei tre læreverka eg har sett på betre overeins med den nye læreplanen enn den gamle som dei vart skrivne til. Rett nok ligg dei politiske rammene som prioriterer kristendom framleis fast, men når læreverka omgjekk dette i den utgåande læreplanen så er det vel liten grunn til å tru at dei vil ta med meir av dette no.

KRLE-læreverk

Vi i Verden 5-7: Lærerens bok. (2006/2007/2009). Berg, M. A., Børresen, B. & Nustad, P. Oslo: Cappelen Damm.

Vivo 5-7: Lærerens bok. (2010). Bondevik, J. H., Schjelderup, A. B. & Borgersen, A. Oslo: Gyldendal.

Inn i livet: Religion, livssyn og etikk, 5-7. Ressursbok for læreren. (2010/2011). Engen, D., Aarø, A., Vongraven Eriksen, E.-A., Iversen, R., Næss, E., Skarpeid, J., Therkelsen, M. & Sværen, J. H. Oslo: Samlaget.

Litteratur

Afdal, G. (2006). *Tolerance and curriculum: Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school.* Religious Diversity and Education in Europe 2. Münster: Waxmann.

Alberts, W. (2019). Religious Education as Small 'i' Indoctrination: How European Countries Struggle with a Secular Approach to Religion in Schools. *Center for Educational Policy Studies Journal* 9(4), ss. 53-72.
doi: 10.26529/cepsj.688

Alberts, W. (2017). Hva er forholdet mellom religionsvitenskap og religionsrelaterte skolefag? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (red.) *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget.* Oslo: Universitetsforlaget, ss. 180-192.

Alberts, W. (2011). Religious Education in Norway. I Franken, L. & Loobuyck, P. (red.) *Religious Education in a Plural, Secularised Society: A Paradigm Shift.* Münster: Waxmann, ss. 99-114.

Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education* 32(2), ss. 275-290.

Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religion. *Numen* 55(2/3), ss. 300-334.

Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach*. Religion and Reason 47. Berlin: Walter de Gruyter.

Alveson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. 2. utg. Los Angeles: SAGE Publications.

Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Andreassen, B.-O. (2014a). Introduction: Theoretical Perspectives on Textbooks/Textbooks in Religious Studies Research. I Andreassen B.-O. & Lewis, J. R. (red.) *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*. Sheffield: Equinox, ss. 1-15.

Andreassen, B.-O. (2014b). A Reservoir of Symbols: on the Conceptualization of 'Religion' in Introductory Books for RE in Teacher Education in Norway. I Andreassen B.-O. & Lewis, J. R. (red.) *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*. Sheffield: Equinox, ss. 177-197.

Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (red.) *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 25-34.

Aukland, K., Breidlid, H., Brekke, Ø., Einarsen, S., Hammer, A., Kvalvaag, R. W., Schanke, Å., Tømmerås, H. H. & Aa, P. A. (2019). Religions- og livssynsfaget – stadig meir aktuelt? *Utdanningsnytt.no*. Publisert: 22.03.2019. Lest: 18.05.2020. <https://www.utdanningsnytt.no/krle-religion/religions--og-livssynsfaget--stadig-mer-aktuelt/140929>

Begrunnelse for valg og prioriteringer i KRLE og religion og etikk. (2018). *Utdanningsdirektoratet*. Publisert: 05.03.2018. Lest: 11.09.2018. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=354>

Biesta, G. (2015). What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education* 50(1), ss. 75-87. doi: 10.1111/ejed.12109

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), ss. 33-46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9

Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende vi? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta Didactica Norge* 6(1), art. 15. doi: 10.5617/adno.1084

Bråten, O. M. H. (2016). Comparative Studies in Religious Education: Perspectives Formed Around A Suggested Methodology. I Berglund, J., Shanneik, Y. & Bocking, B. (red.) *Religious Education in a Global-Local World*. Boundaries of Religious Freedom: Regulating Religion in Diverse Societies 4. Basel: Springer International Publishing Switzerland, ss. 35-51.

Bråten, O. M. H. (2015). Three dimensions and four levels: towards a methodology for comparative religious education. *British Journal of Religious Education* 37(2), ss. 138-152.

doi: 10.1080/01416200.2014.991275

Bråten, O. M. H. (2014). Bruk av lærebøker i RLE. I Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget, ss. 173-197.

Bråten, O. M. H. (2013). *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education: A Study of England and Norway*. Religious Diversity and Education in Europe 24. Münster: Waxmann.

Christiansen, A. (2020). Jesus og Muhammed er ute av ny fagplan for religionsfaget. *Forskning.no*. Publisert: 22.04.2020. Lest: 18.05.2020. <https://forskning.no/partner-politikk-religion/jesus-og-muhammed-er-ute-av-ny-fagplan-for-religionsfaget/1669128>

Dale, R. (2006). Policy Relationships between Supranational and National Scales: Imposition/Resistance or Parallel Universes? I Kallo, J. & Rinne, R. (red.) *Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge*. Research in Educational Sciences 24. Turku: Finnish Educational Research Association, ss. 27-49.

Domaas, O. E. (2017). Religion og livssyn eller kulturarv og verdier? En sammenligning av religions- og livssynsmangfoldets rolle i fire offentlige dokumenter og i KRLE. I Lund, A. B. (red.) *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk, ss. 135-150.

Domaas, O. E. (2014). Hva er vitsen med RLE? I Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget, ss. 119-133.

Fuglseth, K. (2014). Orienteringas bakside: Om indirektisering av undervisninga i RLE-faget. I Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget, ss. 63-83.

Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goodlad, J. I. & Su, Z. (1992). Organization of the Curriculum. I Jackson, P. W. (red.) *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York: Simon & Schuster Macmillan, ss. 327-344.

Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen: Felleskultur og elevmangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hvithamar, A. (2014). 'Christianity' or 'the Christianity' – that is the question. I Andreassen B.-O. & Lewis, J. R. (red.) *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*. Sheffield: Equinox, ss. 212-226.

Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (red.) *Religion i*

skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget. Oslo:
Universitetsforlaget, ss. 101-116.

Iversen, L. L. (2012). *Learning to be Norwegian: A Case Study of Identity Management in Religious Education in Norway.* Religious Diversity in Education in Europe 21. Münster: Waxmann.

Jackson, R. (2016). Religious Education in European Organisations, Professional Associations and Research Groups. I Berglund, J., Shanneik, Y. & Bocking, B. (red.) *Religious Education in a Global-Local World. Boundaries of Religious Freedom: Regulating Religion in Diverse Societies 4.* Sveits: Springer International, ss. 11-33.

Jackson, R. (2014). *Veivisere – Retningslinjer og praksis for undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning.* Strasbourg: Europarådets utgivelser.

Jackson, R. (2008). The Emergence and Development of the Interpretive Approach. I Streib, H., Dinter, A. & Söderblom, K. (red.) *Lived Religion: Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches. Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock.* Leiden: Brill, ss. 309-322.

Jackson, R. (2005). Intercultural Education, Religious Plurality and Teaching for Tolerance: Interpretive and Dialogical Approaches. I Jackson, R. & McKenna, U. (red.) *Intercultural Education and Religious Plurality.* Oslo: Oslo Coalition Occasional Papers (1), ss. 5-14.

Jackson, R. & Steele, K. (2005). Citizenship Education and Religious Education: A European Perspective. I Jackson, R. & McKenna, U. (red.) *Intercultural Education and Religious Plurality.* Oslo: Oslo Coalition Occasional Papers (1), ss. 53-62.

Jensen, T. (2019). 'Jensen's Scientific Approach' to Religion Education. *Center for Educational Policy Studies Journal* 9(4), ss. 31-51.
doi: 10.26529/cepsj.707

Jensen, T. (2005). European and Danish Religious Education: Human Rights, the Secular State, and *Rethinking Religious Education and Plurality.* *Religion & Education* 32(1), ss. 60-78.
doi: 10.1080/15507394.2005.10012351

Jensen, T. & Kjeldsen, K. (2013). RE in Denmark – Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present. *Temenos* 49(2), ss. 185-223.
doi: 10.33356/temenos.9546

Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked: Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kjeldsen, K. (2019). A Study-of-Religions(s)-Based Religion Education: Skills, Knowledge, and Aims. *Center for Educational Policy Studies Journal* 9(4), ss. 11-29.
doi: 10.26529/cepsj.678

Kjeldsen, K. (2016). Citizenship and RE: Different Interpretations in Discourse and Practice: A Case from Denmark. I Berglund, J., Shanneik, Y. & Bocking, B. (red.)

Religious Education in a Global-Local World. Boundaries of Religious Freedom: Regulating Religion in Diverse Societies 4. Sveits: Springer International, ss. 145-163.

Knudsen, S. V. (red.). 2011. *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold.

Kunnskapsdepartementet. (2018). Kjerneelementer i fag: Fastsatt av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforming av læreplaner for fag til LK20 og LK20S. Publisert: 26.08.2018. Lest: 11.09.2018.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Lippe, M. von der & Undheim, S. (red.) (2017). *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Loobuyck, P. & Franken, L. (2011). Conclusion. I Franken, L. & Loobuyck, P. (red.) *Religious Education in a Plural, Secularised Society: A Paradigm Shift*. Münster: Waxmann, ss. 169-176.

Løken, H. N. & Stubø, I. (2018). Menneskeverd og solidaritet – om individbaserte og fellesskapsorienterte verdier i opplæringslovens formålsparagraf. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (red.) *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk, ss. 273-291.

Michalsen, D. (2014). Grunnlovens nye verdiparagraf §2. *Tidsskrift for Rettsvitenskap* 127(2), ss. 206-234.

Midttun, A. (2014). Biter og deler av islam. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 98(5), ss. 329-340.

Osmer, R. R. & Schweitzer, F. (2003). *Religious Education between Modernization and Globalization: New Perspectives on the United States and Germany*. Studies in Practical Theology. Grand Rapids, MI: Eerdmans.

Rinne, R. (2008). The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies and the Case of Finland. *Policy Futures in Education* 6(6), ss. 665-680.
doi: 10.2304/pfie.2008.6.6.665

RLE1-02: Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) 01.08.2015. Utdanningsdirektoratet. Lest: 11.09.2018. <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>

RLE01-03: Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) 01.08.2020. Utdanningsdirektoratet. Lest: 24.02.2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>

Säfström, C. A. (1999). Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. I Säfström C. A. & Östman, L. (red.) *Textanalys: Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 237-244.

Schreiner, P. (2015). Religious education in the European context. I Berglund, J., Lundén, T. & Strandbrink, P. (red), *Crossings and Crosses: Borders, Educations, and Religions in Northern Europe*. Religion and Society 63. Berlin: Walter de Gruyter, ss. 139-153.

Schreiner, P. (2011). Situation and Current Developments of Religious Education in Europe. I Franken, L. & Loobuyck, P. (red.) *Religious Education in a Plural, Secularised Society: A Paradigm Shift*. Münster: Waxmann, ss. 17-34.

Skeie, G. (2015). Statlig styring og folkelig engasjement – religion og skole mellom det globale og det lokale. I Kalvig, A. & Solevåg, A. R. (red.) *Levende religion: Globalt perspektiv – lokal praksis*. Stavanger: Hertervig Akademisk, ss. 232-249.

Skeie, G. (2009). Religion i skolen – om idealer og realiteter i et mangfoldig Europa. I Kjørven, O. K. & Ringen, B.-K. (red.) *Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Oplandske Bokforlag, ss. 309-326.

Skeie, G. (2003). Nationalism, Religiosity and Citizenship in Norwegian Majority and Minority Discourses. I Jackson, R. (red.) *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London: RoutledgeFalmer, ss. 51-66.

Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og Læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Skjørberg, S. (2017). Dette mener dere skal være det viktigste i fagene. *udirbloggen*. Publisert 28.11.2017. Lest: 01.06.2020. <https://udirbloggen.no/mener-vaere-viktigste-fagene/>

Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning: En eksploderende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Straum, O. K. (2014). RLE – Et salderingsfag? I Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget, ss. 43-62.

Thomassen, E. (2006). Religious Education in a Pluralistic Society: Experiences from Norway. I Pye, M. et al. (red.) *Religious Harmony: Problems, Practice, and Education. Proceedings of the Regional Conference of the International Association for the History of Religions. Yogyakarta and Semarang, Indonesia. September 27th – October 3rd, 2004*. Religion and Reason 45. Berlin: Walter de Gruyter, ss. 257-266.

Tveiterås, O. (2014). 'En del av vår identitet:' Foreldreperspektiv på RLE, kristendom, kultur og identitet. I Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget, ss. 105-118.

Törnvall, M.-L. (1982). *Läraren och internationaliseringen: En undersökning av mellanstadie lärares attityder till internationella frågor i läroplanen för grundskolan (Lgr 69)*. Linköping Studies in Education, Dissertations No. 17. Linköping: Linköping University, Department of Education.

Utdanningsdirektoratet. (2019). Slik ble læreplanene utviklet – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Publisert: 18.11.2019. Lest: 01.06.2020.

KVIFOR KRLE? FORHANDLING OG FORSTÅING AV FØREMÅLA FOR DET NORSKE
RELIGIONS- OG LIVSSYNSFAGET I LÆREPLAN OG LÆREBØKER

Nils H. Korsvoll

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Utkast til Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Publisert: 18.10.2018. Lest: 01.06.2020.

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/279?notatId=526>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). Hva er fagfornyelsen? Publisert 29.08.2017. Lest: 11.09.2018. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). Ny generell del av læreplanverket. Publisert 05.05.2017. Lest: 03.10.2018. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017c). Første skisse til kjerneelementer i KRLE/RE. Publisert 06.09.2017. Lest: 01.06.2020.

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notat=213¬atId=223>

Utdanningsdirektoratet. (2017d). Andre skisse til kjerneelementer i KRLE/RE. Publisert: 23.10.2017. Lest: 01.06.2020.

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notatId=253>

Valk, J. (2017). Learning as Encounter Between Self and Other. *Religious Education* 112(4), ss. 334-337.

doi: 10.1080/00344087.2017.1325097

Winje, G. (2008). Lærebøkene i KRL – hva er skjedd på ti år? *Norsk Teologisk Tidsskrift* 1, ss. 72-87.