



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

Kampen om RLE-fagets verdigrunnlag

En analyse av høringssvarene knyttet til forslaget om å endre RLE til KRLE.

Madeléne Leidland

Veiledere

Førsteamanuensis Janicke Heldal Stray
Universitetslektor Emil Sætra

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske Menighetsfakultet, [2016, vår]

AVH5055: Masteroppgave lektorprogram i RLE/religion og etikk og samfunnsfag (45 ECTS)

Lektorprogram i RLE/religion og etikk og samfunnsfag

Sammendrag

Høsten 2014 ble det foreslått endringer i RLE-faget. Det var et ønske om å gi større rom for kristendommen i faget. Endringene ble vedtatt i juni 2015. Oppgaven undersøker hvordan høringssvarene uttrykker seg om de kulturelle og verdimeslige argumentene i forbindelse med endringene i RLE-faget, og ser dette i sammenheng med hvordan endringene vil påvirke virkeliggjøringen av skolens demokratimandat. Endringene i RLE-faget undersøkes i lys av demokrati- og utdanningsteori. Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i kommunitaristisk og liberal demokratiteori, som relateres til Émile Durkheims restaurative og John Deweys progressive utdanningsteori.

Det høringssvarene uttrykker i sine høringssvar kan deles inn i tre ulike kategorier basert på temaer i argumentasjonen: de pedagogiske argumentene, de politiske argumentene og de kulturelle og verdimeslige argumentene. I denne oppgaven analyseres de kulturelle og verdimeslige argumentene. Det blir tydelig hvordan det er enighet om hvilket mål religionsfaget i skolen ha. Uenigheten dreier seg om hvilket middel man skal ta i bruk for å oppnå dette målet. Det går et skille mellom høringssvarene basert på hvilken tilnærming de har til faget og hvilke verdier de ønsker å legge til grunn. Skillet går mellom de som har en kommunitaristisk og restaurativ tilnærming til faget og de som har en liberal og progressiv tilnærming til faget. Det blir derfor spørsmål om det er verdier som tradisjoner og den felles kristne kulturarven som skal være middelet, eller om det er verdier som pluralisme og mangfold som skal være middelet til å oppnå fagets mål.

Med de foreslåtte endringene, endrer man mer enn bare Opplæringsloven og læreplandokumentet. Dette er dokumenter som også sier noe om hvilket demokratiske samfunnsmandat skolen har. Ved å endre faget, kan man tolke endringene som en forskyvning i fagets demokratimandat. Det er verdt å understreke at faget fortsatt har liberale trekk, ved at mangfoldet også er representert. Skolens demokratimandat i sin helhet hviler på et bredt demokratimandat, slik at endringene i RLE-faget ikke vil forskyve mandatet stort.

Temaene og spørsmålene som kommer opp i høringsvarene kommer også til uttrykk i større politiske sammenhenger. Debatten om kulturarvens og mangfoldets betydning er dermed ikke isolert til religionsfaget, men også samfunnsdebatten ellers.

Forord

Det å levere en masteroppgave er stort. Veldig stort. I den forbindelse er det flere som fortjener en stor takk. Aller først vil jeg takke min veileder, Janicke Heldal Stray. Tusen takk for motiverende, utfordrende og lærerik veiledning og oppfølging underveis dette studieåret. Jeg vil også takke min biveileder, Emil Sætra. Tusen takk for gode ideer og konstruktive innspill. Takk for gode råd om den prosessen det er å skrive masteroppgave. Jeg har satt stor pris på det. Tusen takk til dere begge.

Jeg vil også takke familien min som har vært en god støtte underveis. Mamma, pappa, Kathrine og Therese, jeg setter stor pris på all hjelp og gode råd jeg har fått underveis. Tusen takk til alle som har brukt av sin tid til å lese gjennom utkast, gi innspill og komme med gode råd. Dere vet hvem dere er. Tusen hjertelig takk.

Avslutningsvis vil jeg takke veiledningsgruppen vi har hatt dette året, og særlig Guro og Stine. Dere er gode som gull og har gjort dette året riktig så fint.

Madeléne Leidland

Madeléne Leidland

Oslo, mai 2016

Kampen om RLE-fagets verdigrunnlag

1.0 Et nytt religionsfag	1
1.1 Endringene i RLE-faget	1
1.2 Religionsfaget som et demokratifag.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4 En historisk redegjørelse om religionsfaget i den norske skolen.....	4
1.5 Forskning på religionsfaget.....	6
1.6 Oppbygging av oppgaven	7
2.0 Hvordan undersøke endringene i RLE-faget?	9
2.1 Kvalitativ dokumentanalyse.....	9
2.2 Metodiske valg.....	11
2.3 Fra datamateriale til analyse	13
2.4 Validitet og reliabilitet	14
2.5 Forskningsetiske betraktninger.....	15
3.0 Demokrati- og utdanningsteori	19
3.1 Demokratiteoretiske perspektiver	20
3.2 Émile Durkheim og restaurativ utdanningsteori	22
3.3 John Dewey og progressiv utdanningsteori	27
4.0 En analyse av høringssvarene	33
4.1 Høringssvarene om endringene i RLE-faget	34
4.2 Endringene i RLE-faget i lys av demokrati- og utdanningsteori	43
5.0 En diskusjon av høringssvarene	51
5.1 En diskusjon av de kulturelle og verdimeslige argumentene.....	51
5.2 En diskusjon av religionsfagets og skolens demokratimandat.....	57
6.0 Kampen om RLE-fagets verdigrunnlag: en konklusjon	61
6.1 De kulturelle og verdimeslige argumentene i lys av demokrati- og utdanningsteori.....	62
6.2 Virkeliggjøringen av skolens demokratimandat	63
6.3 Kampen om RLE-fagets verdigrunnlag: et sammendrag	64
Litteratur	67
Vedlegg	75
Vedlegg 1: Utvalg av hørings svar og deres argumentasjon	75

1.0 Et nytt religionsfag

I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens tema. Oppgaven omhandler det høringssvarene sier om foreslåtte endringene i Religion, livssyn og etikk-faget (RLE), som ble kjent høsten 2014. Videre vil oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål bli presentert. Deretter vil jeg gi oppgaven et tematisk bakteppe ved å gjøre rede for relevante deler av fagets historie. Tematikken og datamaterialet er hentet fra da faget fortsatt het RLE, og derfor vil RLE bli brukt gjennomgående i oppgaven, selv om faget i dag heter Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Innledningsvis vil jeg presentere de foreslåtte endringene i RLE-faget, og religionsfagets demokratibyggende funksjon.

1.1 Endringene i RLE-faget

22. oktober 2014 sendte Kunnskapsdepartementet (KD) ut et lovforslag på høring med tittelen "Forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven – Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.". Dette lovforslaget inneholder tre forslag til lovendringer, hvorav ett av de handler om endringer i RLE-faget. Forslaget knyttet til RLE-faget går ut på å endre navnet på faget Religion, livssyn og etikk (RLE) til Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), og å innføre en bestemmelse om tidsbruk knyttet til kristendomskunnskap i læreplanen i faget (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 26). Departementet skriver i Prop. 82L (2014-2015) at faget i stor grad vil være det samme. Verken fagets formål eller kompetansemål endres (Kunnskapsdepartementet 2015, s. 37). Kunnskapsdepartementet mottok i alt 92 høringssvar i forbindelse med denne høringen (Kunnskapsdepartementet 2015, s. 6).

Forslaget om å endre RLE-faget springer ut av den politiske plattformen til Solberg I-regjeringen (Regjeringen 2013, s. 37). Flertallet av høringssvarene støttet ikke de foreslåtte endringene som ble presentert i høringssvaret. Kunnskapsdepartementet anerkjenner denne motstanden i proposisjonen til Stortinget, men de understreker at de må gjennomføre endringene fordi de er forpliktet på den politiske plattformen. De må av den grunn se bort i fra motstanden mot forslagene (Kunnskapsdepartementet 2015, s. 37). Flertallet i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (KUF-komiteen) på Stortinget støttet også de foreslåtte endringene og de ble vedtatt i Stortinget juni 2015 (Stortinget 2015).

Faget trådte i kraft fra 1. august 2015 med et nytt navn og en bestemmelse om tidsbruk knyttet til kristendomsandelen i læreplanen. Læreplanen er gjeldende fra skoleåret 2015/2016 (Utdanningsdirektoratet (2015)).

Etter at det ble kjent at faget skulle endres, ble det en diskusjon om balansen mellom politiske og pedagogiske hensyn i religionsfaget. Faget i den norske skolen er unikt på flere måter og særlig i et internasjonalt perspektiv. Det er særlig fordi det er få andre land som har obligatorisk religionsundervisning i den offentlige skolen slik Norge har. Riktignok handler faget om mye mer enn religion og pedagogikk. Det har vært en del av et større politisk prosjekt i lengre tid. Dette er tydelig allerede i læreplanens generelle del som ble skrevet i 1993. Der står det at "Den kristne tru og tradisjon utgjør ein djup straum i vår søge(..)" (Utdanningsdirektoratet 1993, s. 2; Leirvik 2014, s. 310-312). Balansegangen mellom politiske og pedagogiske hensyn blir også beskrevet i Ludvigsen-utvalgets delutredning om hvordan fremtidens skole skal se ut. Der beskrives RLE-faget som et "politisk, kulturelt og religiøst kompromissdokument" (NOU 2014:7, s. 94).

1.2 Religionsfaget som et demokratifag

Temaet for oppgaven kan sees i lys av religionsfagets demokratibyggende funksjon. I den sammenheng er det nyttig å se på medborgerskapsbegrepet, som er et sentralt begrep innenfor demokratiforståelse. Opplæring til demokratisk medborgerskap kan forstås som å lære det å leve sammen i et demokrati. Gjennom skole og opplæring skal elevene lære å leve sammen som elever og samfunnsborgere. Skolen er en praksisarena hvor de skal få anledning til å tilegne seg den kompetansen og kunnskapen som de kan bruke i samfunnet som samfunnsdeltagere (Stray 2011, s. 45). Medborgerskapsbegrepet kan deles inn i to kategorier: *status og rolle*. I denne oppgaven vektlegges rolledimensjonen ved medborgerskapsbegrepet, som har en mer aktiv deltagelsesdimensjon ved seg enn statusdimensjonen. Handlingsaspektet ved rolledimensjonen knyttes til og er et resultat av pedagogiske prosesser, læring, kunnskapstilegnelse og erfaringer (Stray 2011, s. 14).

Religionsfaget er et fag som blir trukket frem som et fag som kan knyttes tett til medborgerskapsundervisning. Det er relevant for flere fag, men religionsfaget har en spesiell rolle. Det gjelder særlig hvordan faget ser på spenninger og endringer i forholdet mellom

majoritet og minoriteter (Anker og von der Lippe 2015, s. 87). Dette kommer tydelig frem av fagets formål og læreplan, hvor det vektlegges at faget skal bidra til blant annet respekt, toleranse og en evne til dialog (Utdanningsdirektoratet 2015).

Medborgerskapsbegrepet er som nevnt uløselig knyttet til demokrati (Stray 2014, s. 655). Et av de sterkeste argumentene for å styrke demokratiet gjennom skole og opplæring, er at det er sentrale kompetanser som er helt nødvendig for individet å ha. Både samfunnet og demokratiet er så sammensatt og komplekst, at vi ikke kan ta for gitt at det å vokse opp i et demokrati er nok for å vite hvordan det fungerer. Religiøst og kulturelt mangfold er to slike stikkord når man diskuterer demokratisk kompetanse. I hele Vesten kan man se en økende intoleranse blant grupper av mennesker, noe som truer samfunnsstabiliteten. Derfor er det helt avgjørende at borgerne har en demokratisk kompetanse til å møte disse utfordringene (Stray 2014 s. 661).

På bakgrunn av religionsfagets demokratibyggende funksjon, kan det være nyttig å undersøke oppgavens tema med demokratiteori. Teorien tar utgangspunkt i to ulike demokratiteoretiske retninger: kommunitarisme og liberalisme. Skillelinjene mellom de demokratiteoretiske perspektivene kan relateres til klassisk pedagogikk. I denne oppgaven bruker jeg Émile Durkheims restaurative utdanningsteori og John Deweys progressive utdanningsteori for å synliggjøre dette.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet for oppgaven er altså de foreslåtte endringene i RLE-faget. Religionsfaget anses som et fag med en demokratibyggende funksjon på bakgrunn av fagets formål og læreplan. Det er et fag hvor elever får et kunnskapsgrunnlag og tilegner seg verdier og holdninger som gjør at elever er i stand til å ha en gjensidig dialog med hverandre.

Debatten har i stor grad vært preget av det kvantitative antallet over hvor mange som støtter endringene, og hvor mange som ikke gjør det. Det har vært lite fokus på det kvalitative innholdet i høringssvarene. De inneholder mange ideer, tanker og refleksjoner rundt fagets mål, innhold og grunnlag, og jeg anser det derfor som relevant å undersøke dette materialet ytterligere. Oppgavens formål er å undersøke hva et utvalg av

høringssvarene skriver om de foreslåtte endringene og de begrunnelsene som ligger til grunn. For å avgrense oppgaven er følgende problemstilling utgangspunkt for å belyse temaet:

”Hvordan uttrykker høringssvarene seg om endringene i RLE-faget, og hvordan kan det forstås i lys av demokratiteori?”

For å undersøke denne problemstillingen stilles følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan de kulturelle og verdimeslige argumentene som kommer til uttrykk i høringssvarene forstås i lys av demokrati- og utdanningsteori?
2. Hvordan kan endringene i RLE-faget påvirke virkeliggjøringen av skolens demokratimandat?

1.4 En historisk redegjørelse om religionsfaget i den norske skolen

Religionsfaget i den norske skolen har en lang historie og er fremdeles gjenstand for diskusjon. Kristendom var allerede på 1700-tallet selve faget i skolen. Målet med opplæringen den gang var konfirmasjon (Andreassen 2012, s. 56-57). Faget har blitt et mer og mer sekularisert fag i tråd med samfunnsutviklingen ellers, og det er nå et ordinært skolefag på lik linje med de andre fagene (Sødal 2009, s. 66).

I forbindelse med innføringen av Reform 94 ble *kulturarven* et viktig begrep. Det fremstod som et argument mot oppløsningstendensene man kunne se i samfunnet. Kristendommen ble her en sentral brikke i kulturarvsbegrepet (Sødal 2009, s. 73). I en offentlig utredning fra 1995, ”Identitet og dialog”, ble religionsfaget i skolen utredet. Utvalget anbefalte her at det ”utformes et åpent og inkluderende kristendomsfag, som i utgangspunktet kan være felles for alle elevene” (NOU 1995:9, s. 4). I etterkant av denne utredningen presenterer Stortinget ”et utvidet kristendomsfag” i stortingsmeldingen ”Om kristendoms-kunnskap med religions- og Livssynsorientering”. Dette var første gang det var et religionsfag i den norske skolen som skulle være felles for alle elevene. I stortingsmeldingen kan vi lese at det også var debatt rundt kristendomsandelen og betydningen av kulturarven ved innføringen av KRL-

faget (St.meld. nr. 14 (1995-1996), s. 6-7). Faget ble innført i sammenheng med den nye læreplanreformen, L-97, i 1997 (Andreassen 2012, s. 63).

KRL-faget ble senere dømt i både FNs menneskerettskomité og i menneskerettsdomstolen i Strasbourg (EMD). Uttalelsen fra FNs menneskerettskomité kom i 2004. De kommenterte at KRL-faget var i strid med FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter. Der står det at foreldre har frihet til å sørge for sine barns religiøse og moralske oppdragelse etter deres egen overbevisning. De konkluderte med at KRL-faget sett i sammenheng med daværende art. 2 i Grunnloven, opplæringslovens formålsparagraf og uttalelser i forarbeidet om at kristendommen skulle ha en særstilling, og at undervisningen ikke skulle være verdinøytral, ikke ble formidlet på en nøytral og objektiv måte. Komiteen konkluderte med at faget ikke var utformet slik at det respekterte foreldrenes overbevisning i tilstrekkelig grad (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 28; Human Rights Committee 2004). I 2005 ble det gjort flere endringer i faget for å imøtekomme merknadene fra FNs menneskerettskomité (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 29)

Dommen fra menneskerettsdomstolen i Strasbourg kom i 2007. Den sier at KRL-faget fra 1997 ikke samsvarte med den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK), fordi faget ikke tok hensyn til foreldrenes religiøse og filosofiske overbevisning i stor nok grad. De skrev også om det at faget inneholdt mer kristendom enn andre religioner og livssyn begrunnet i kristendommens historie og tradisjon i Norge, er innenfor statens skjønnsmargin. I dommen ble det også påpekt at KRL-faget ikke bare hadde kvantitative forskjeller, men også kvalitative forskjeller. Fritaksordningen slik den fungerte da kompenserte ikke for dette (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 29). Endringene som ble gjort i 2005 imøtekommer i stor grad dommen som kom fra menneskerettsdomstolen i Strasbourg, men det ble likevel gjort flere endringer i 2008. Bestemmelsen om at kristendommen skulle ha 55 % av timetallet ble byttet ut med en formulering i læreplanen om at kristendommen skulle ha kvantitativt størst del av faget. Navnet på faget ble i tillegg endret til Religion, livssyn og etikk (RLE) for å synliggjøre at religioner og livssyn ble behandlet på en likeverdig, kvalitativt lik og saklig måte. Den nye læreplanen skulle dermed sikre at faget var i samsvar med menneskerettene (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 29;33).

Med innføringen av Kunnskapsløftet fikk religionsfaget sin tredje læreplan på åtte år (Sødal 2009, s. 72-76; Andreassen 2012, s. 66-67). FNs barnekomité skrev i 2010 at RLE-faget og endringene i opplæringsloven var gode endringer for faget. Det var også nødvendige endringer for å indikere at barn bør gis en objektiv undervisning om ulike religioner og livssyn som preger mange menneskers liv. De var usikre på hvordan endringene ble gjennomført i praksis, og ønsket derfor at faget skulle evalueres. I 2011 ble det klart at det ikke var planlagt en undersøkelse (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2011). To år senere, i 2013, ber Ståsett-utvalget også om en evaluering av hvordan faget hadde fungert i praksis (NOU 2013:1). Det ble ikke foretatt en evaluering, men Stortinget vedtok likevel i juni 2015 de foreslåtte endringene i RLE-faget og faget endret navn til KRLE.

1.5 Forskning på religionsfaget

Selv om RLE-faget ikke ble evaluert, er kunnskapsgrunnlaget om religionsfaget i den norske skolen stort. Faget har blitt forsket på med ulike tilnærminger og på ulike deler av faget. KRLE-faget undervises for første gang i skoleåret 2015/2016. Det er naturlig at det ikke er forskning på dette som er tilgjengelig enda. Det blir dermed mest hensiktsmessig å se tilbake på forskning på KRL- og RLE-faget. I det følgende vil jeg derfor presentere noen ulike tilnærminger som synes relevante.

Religionsfaget i Norge er spesielt. Det kommer særlig til syne i komparative studier. Leganger-Krogstad (2000) har undersøkt den norske debatten om forholdet mellom skole og religion i et europeisk lys. Hun konkluderer med at religion gjør seg gjeldende på tre nivå: skolesystemnivå, skolenivå og fagnivå. Hvordan religion kommer til uttrykk på de ulike nivåene varierer i Europa. Norge er eksempelet på hvor religionsundervisning i skolen er et offentlig ansvar og hvor faget er obligatorisk i skolen, mens Frankrike skiller sterkt mellom stat og religion og dermed ikke har et slikt fag.

Religionsfaget har en historie med flere læreplanendringer på kort tid. Grunnlaget for innføringen av RLE-faget er godt kjent. Faget oppstod som en konsekvens av at KRL-faget ble dømt i FNs menneskerettskomité og menneskerettsdomstolen i Strasbourg (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 28-29; Human Rights Committee 2004). Når det gjelder forskning på bakgrunnen til KRL-faget, vil jeg trekke frem Bakke-Lorentzens

hovedfagsoppgave (2000). Hun gjorde en sosiologisk analyse av prosessen bak KRL-faget. Det blir i denne oppgaven konkludert med at KRL er en politisk konstruksjon på bakgrunn av at politiske og taktiske beslutninger aldri hadde som mål å kartlegge hva KRL-faget egentlig skulle være.

Selv om det har blitt etterspurt evalueringer av RLE-faget, er det ikke blitt gjort. KRL-faget ble derimot evaluert. Det ble evaluert av Høgskolen i Volda og Diaforsk (Aadnanes, Diakonhjemmets høgskolesenter og Høgskulen i Volda 2000), som blant annet undersøkte KRL-fagets premissgrunnlag. Der fant de at det er bred enighet blant foreldrene om viktigheten av et fellesfag. Det er derimot ikke enighet om innhold og fagets mål. De konstaterer med at variasjonene som finnes i skolene gir grunnlag for å spørre om det egentlig er et eller flere nye fag som ble innført med KRL (Aadnanes et.al. 2000). Det har også blitt undersøkt hvilke endringer som har skjedd mellom ulike lærerplaner, for eksempel fra kristendoms kunnskap fra M87 til KRL i L97. Der kom det frem at det er en endring i fagets profil, i retning av mer kunnskap om andre religioner og livssyn (Stange 1998).

1.6 Oppbygging av oppgaven

Innledningsvis i dette kapittelet ble oppgavens tema og problemstilling presentert. De foreslåtte endringene i RLE-faget ble videre gjort rede for, og videre satt inn i en historisk sammenheng med en redegjørelse om religionsfaget i den norske skole. Dette er et viktig bakteppe for den videre fremstillingen, som undersøker fagets nyeste historie.

I det andre kapittelet vil den metodiske tilnærmingen bli presentert. Her blir det gjort rede for hva som er gjort, hvordan det er gjort og hvorfor det er blitt gjort som det er. På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene er det fruktbart å bruke kvalitativ dokumentanalyse. Utvalget av hørings svar er valgt ut av hensiktsmessige årsaker for å kunne belyse problemstillingen på en tilfredsstillende måte. Det blir også gjort rede for forskningsetiske betraktninger som er gjort underveis i prosessen.

I kapittel 3 vil det teoretiske rammeverket for oppgaven bli gjort rede for. Kapittelet starter på et generelt nivå med to ulike demokratiteoretiske perspektiver for demokrati: kommunitarisme og liberalisme. Dette knyttes til pedagogikk, og konkretiseres gjennom å

bruke Émile Durkheims restaurative utdanningsteori og John Deweys progressive utdanningsteori.

I kapittel 4 blir høringssvarene undersøkt, og knyttes videre til det teoretiske rammeverket. Teorien blir brukt som analytiske redskaper for å utdype hva høringssvarene mener om de foreslåtte endringene i RLE-faget. Dette vil videre trekkes inn i det femte kapittelet, hvor funnene fra analysen diskuteres. Funn fra analysen settes inn i en større kontekst hvor det blir tydelig hvordan de samme temaene som høringssvarene uttrykker seg om, også diskuteres på flere arenaer og i andre sammenhenger.

En sentral målsetting for oppgaven er å undersøke hvilket verdigrunnlag som er ønskelig skal ligge til grunn for faget, og hvordan dette vil påvirke virkeliggjøringen av skolens demokratimandat. Avslutningsvis trekkes problemstillingen og forskningsspørsmålene som er stilt i denne oppgaven frem igjen, før det blir pekt på emner det er verdt å undersøke videre.

2.0 Hvordan undersøke endringene i RLE-faget?

I kapittel 1 ble det gjort rede for oppgavens tema: endringene i RLE-faget. I dette kapittelet blir det redegjort for den metodiske tilnærmingen som er brukt for å undersøke temaet. Kapittelet vil være praktisk rettet, og det vil bli lagt vekt på hvordan den metodiske tilnærmingen er brukt i forbindelse med denne oppgaven. Det vil bli fokusert på hva som er gjort, hvordan det er blitt gjort og hvorfor det er blitt gjort. Avslutningsvis vil jeg kort drøfte validitet, reliabilitet og gjøre noen forskningsetiske betraktninger.

2.1 Kvalitativ dokumentanalyse

Kvalitativ dokumentanalyse defineres bredt som en analyse av tekster (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2011, s. 295). Det blir dermed tekster og dokumenter som blir lagt til grunn for forskningen og som får status som empirisk datamateriale (Bratberg 2014, s. 9). Analysen skal undersøke de underliggende temaene i datamaterialet. For å illustrere og underbygge funnene som gjøres brukes sitater fra datamaterialet. Som i annen kvalitativ forskning er det ingen detaljert fremgangsmåte som ligger til grunn for gjennomføringen (Bryman 2012, s. 557). Derfor blir det viktig å være tydelig på hva man gjør, hvordan det gjøres og hvorfor det gjøres.

Det stilles kriterier for hva et dokument i forskningssammenheng kan være for at det kan forskes på. For det første må det kunne være lesbart. For det andre skal det ikke ha blitt produsert med forskning som formål. For det tredje må det være tilgjengelig for analyse og forskning. For det fjerde og siste må det være relevant for forskningen (Bryman 2012, s. 543). I denne oppgaven brukes et utvalg av høringssvarene som kom inn i forbindelse med høringen om de foreslåtte endringene som datamateriale.

Ulike typer dokumenter kan legges til grunn for en analyse i forskningssammenheng (Bryman 2012, s. 549). Dokumentene som ligger til grunn for denne analysen i denne oppgaven, ligger i et skjæringspunkt mellom offentlige dokumenter og dokumenter fra bedrifter/organisasjoner/etc. Dokumentene er offentlige ved at de er en del av en offentlig politisk beslutningsprosess og er tilgjengelige på Regjeringens nettsider. Dokumentene er også dokumenter fra ulike bedrifter, organisasjoner og enkeltpersoner. Disse

dokumentene har ofte en agenda, noe de har i dette tilfellet. Det er derfor viktig at dokumentene analyseres i den konteksten de er gitt (Bryman 2012, s. 549-551). I den sammenheng er det nyttig å peke tilbake til innledningskapittelet og konteksten oppgaven er satt inn i, som et viktig bakteppe å se oppgaven i lys av.

Kvaliteten på analysen avhenger av kvaliteten på dokumentene som blir analysert. Det kan stilles fire kvalitetskriterier til dokumentene. Disse er *autentisitet, troverdighet, representativitet og mening* (Bryman 2012, s. 544).

Hvis et dokument er ekte og om opprinnelsen til dokumentet er udiskutabelt, så tilfredsstillers dokumentet autentisitetskriteriet (Bryman 2012, s. 544). Dokumentene er publisert på Regjeringens nettsider slik de ble mottatt, hvor det også er gjort tydelig hvem som er avsender av høringsvaret. Flere dokumenter er signert, noe som styrker dokumentenes autentisitet.

Hvis et dokument er fullstendig og uten feil og mangler er dokumentene troverdige (Bryman 2012, s. 544). Dokumentene som analyseres i denne oppgaven ser ikke ut til å mangle noe og virker komplette. De er også lagt ut i sin helhet på Regjeringens nettsider.

Hvis et dokument er typisk for sin type dokument er det representativt (Bryman 2012, s. 544). Dette kan være vanskelig å fastslå når det gjelder hørings svar. Man kan stille spørsmål ved om det finnes et typisk hørings svar. Men de har gjerne et fellestrekk, og det er at de uttrykker en mening om et tema. Dette leder over i det siste kravet, mening.

Hvis dokumentene er lett forståelige og har en klar mening tilfredsstillers de meningskravet (Bryman 2012, s. 544). Dokumentene som blir analysert i denne oppgaven uttrykker mening om de foreslåtte endringene i RLE-faget og er i all hovedsak lett forståelige. Det er likevel verdt å merke seg at dokumentene har en agenda, og må tolkes deretter i den konteksten de er skrevet i.

Dokumentanalysen er gjort på grunnlag av hørings svar som kom inn i forbindelse med en offentlig høringsprosess. At en sak blir sendt på høring er et ledd i en demokratisk

beslutningsprosess som er hjemlet i §17 i forvaltningsloven: "Forvaltningsorganet skal påse at saken er så godt opplyst som mulig før vedtak treffes" (Forvaltningsloven 1967).

Høringsrunden blir brukt som et ledd i prosessen hvor innbyggere, organisasjoner og næringsliv får mulighet til å uttale seg og legge frem sine synspunkter og/eller bemerkninger i saken. Dette bygger på et prinsipp om at innbyggerne har en demokratisk rett til å være med på å utforme politikk. Derfor må de få mulighet til uttrykke sine meninger (Regjeringen 2015).

I denne sammenhengen er høringssvarene en respons på et politisk forslag til endring av lovverket. De politiske forslagene blir presentert, og gjennomslaget skjer på grunnlag av en verdibasert og ideologisk fremstilling av virkeligheten. I en skolepolitisk sammenheng vil også subjektive og objektive verdier prege de politiske beslutningene (Stray 2010, s. 12-14). De foreslåtte endringene i RLE-faget er foreslått på grunnlag av Regjeringens og samarbeidspartiernes verdibaserte og ideologiske fremstilling av virkeligheten.

2.2 Metodiske valg

Valg av argumenter i begrunnelsen for å endre RLE-faget

I forbindelse med høringen om de foreslåtte endringene i RLE-faget kom det inn 92 høringssvar fra ulike instanser (Kunnskapsdepartementet 2015, s. 6). Dette resulterer i en mangfoldig argumentasjon som uttrykker støtte eller misnøye med de foreslåtte endringene. Debatten har i stor grad handlet om hvorfor eller hvorfor ikke faget skal vektlegge kristendommen i større grad enn tidligere. Dette kommer tydelig frem i høringsnotatet fra Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet 2014) og innstillingen fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (Kyrkje-, forskning og utdanningskomiteen 2015). Av den grunn mener jeg det er interessant å undersøke hva høringssvarene mener om de samme begrunnelsene. Derfor velger jeg i stor grad å konsentrere meg om de kulturelle og verdimeslige argumentene som kommer frem i høringssvarene. Denne kategoriseringen av høringssvarene vil bli gjort rede for i kapittel 4.

Valg av dokumenter til analyse

Ved å velge og analysere de kulturelle og verdimessige argumentene, blir noen hørings svar mer aktuelle enn andre å analysere. Datamaterialet er likevel fortsatt stort, og det er derfor hensiktsmessig å redusere det ytterligere på grunn av oppgavens omfang. Denne utvalgsprosessen vil det i det følgende bli gjort rede for.

Det finnes ulike typer utvalg i kvalitativ forskning. Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke et *målrettet utvalg*. Det betyr at utvalget er valgt ut for å kunne belyse problemstillingen på en god måte (Bryman 2012, s. 416). Jeg ønsker likevel en viss representativitet i utvalget. Dette kan gjøres ved å velge ut hørings svar fra ulike instanser som har sendt inn hørings svar. Det er også verdt å merke seg at enkelte hørings svar henviser til Kunnskapsdepartementets høringsnotat. Dette gjelder særlig høringsnotatene som uttrykker støtte til de foreslåtte endringene. Derfor velger jeg å inkludere dette dokumentet i analysen. Dette gjør jeg for å få frem argumenter fra de som støtter forslagene og de som ikke støtter forslagene.

Utvalget kan grovt sett sorteres i kategorier basert på avsender(e)/instanser:

- Kommuner/fylkeskommuner (inkl. fylkesmenn)
- Skoler
- Offentlige institusjoner
- Interesseorganisasjoner (inkl. livssynssamfunn)
- Privatpersoner
- Utdanningsinstitusjoner

Basert på de nevnte kategoriene er følgende hørings svar valgt ut:

- Byremo ungdomsskole (Skoler)
- Roan kommune (Kommuner/fylkeskommuner)
- Høgskolen i Telemark (Utdanningsinstitusjoner)
- Høgskolen i Buskerud og Vestfold (Utdanningsinstitusjoner)
- Human-Etisk Forbund (Interesseorganisasjoner)
- Human-Etisk Forbund Buskerud Fylkeslag (Interesseorganisasjoner)
- Likestillings- og diskrimineringsombudet (Offentlige institusjoner)
- Pedagogstudentene (Interesseorganisasjoner)

- Samarbeidsråd for tros- og livssynssamfunn (Interesseorganisasjoner)
- UllensvangHerad (Kommuner/fylkeskommuner)
- Lomsdalen m.fl. (Privatpersoner)
- Norsk Lektorlag (Interesseorganisasjoner)
- Utdanningsforbundet (Interesseorganisasjoner)

Utvalget av dokumenter består av 13 hørings svar fra ulike instanser med som uttaler seg om endringene RLE-faget, og særlig de kulturelle og verdimeslige argumentene. I tillegg blir også høringsnotatet fra Kunnskapsdepartementet med i utvalget. Vedlagt ligger en oversikt over hvilken argumentasjon som kommer til uttrykk i de enkelte hørings svar, og hvordan de forholder seg til endringene (Vedlegg 1).

Høringsnotatet tar en annen form enn hørings svarene. Høringsnotatet er fremlegget fra Kunnskapsdepartementet for lovendring i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven) og i lov 4. juli 2003 nr. 84 om private skoler med rett til statstilskudd (privatskoleloven). I dette høringsnotatet er det kapittel 4 som er relevant: Faget Religion, livssyn og etikk. Der blir det gjort rede for bakgrunnen for forslaget og fagets historikk. Videre blir det gjort rede for vurderingene Kunnskapsdepartementet har gjort i forbindelse med de foreslåtte endringene. De ser da særskilt på undervisningen i RLE og forholdet til de juridiske dommene religionsfaget tidligere har fått. Avslutningsvis i kapittelet i høringsnotatet blir det presentert forslag til ny lovtekst og ny ordlyd i læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 26-42).

2.3 Fra datamateriale til analyse

I denne oppgaven undersøkes som sagt de kulturelle og verdimeslige argumentene. Utvalgsstrategien for å velge ut hvilke hørings svar som skulle analyseres er tidligere blitt gjort rede for.

Hørings svarene blir brukt for å undersøke den overordnede problemstillingen:

”Hvordan uttrykker hørings svarene seg om endringene i RLE-faget, og hvordan kan det forstås i lys av demokratiteori?”

Flere av høringsinstansene skriver også om de andre lovendringene som Kunnskapsdepartementet foreslår. Hele høringssvaret blir derfor ikke analysert.

Selv med reduseringen av datamaterialet til 13 hørings svar og et høringsnotat er datamaterialet stort. Derfor velges det ut sitater fra hørings svarene for å undersøke problemstillingen. De er valgt ut for å belyse den på en god måte. Etter utvalget av hørings svar ble gjort og deretter redusert til sitater, startet arbeidet med å undersøke materialet ytterligere. Analyseprosessen startet på et generelt nivå med alle hørings svarene som ytret seg om endringene i RLE-faget. Dette resulterte i to ulike måter å kategorisere argumentasjonen som kommer til uttrykk i hørings svarene. Videre ble de kulturelle og verdimessige argumentene undersøkt, før hørings svarene avslutningsvis ble sett i lys av det teoretiske rammeverket som blir gjort rede for i kapittel 3.

Prosessen har vært en *abduktiv* prosess. Det vil si at den har vekslet mellom teori og empiri underveis (Bryman 2012, s. 401). Underveis i denne prosessen har det vært noen utfordringer. Det har vært utfordrende å arbeide i vekselvirkning mellom teori og empiri. Én fare med å arbeide slik er at analysen farges av det teoretiske rammeverket, og ikke lar hørings svarene snakke for seg selv.

Det har også vært utfordrende hvordan enkelte hørings svar tenderer til å fatte seg i korthet. Dette gir lite tekstmateriale å arbeide med. Dette resulterte i at Kunnskapsdepartementets høringsnotat også ble undersøkt. Gjennom hele prosessen fra datamateriale til analyse har problemstillingen vært styrende.

2.4 Validitet og reliabilitet

Det er ikke gitt at forskning er av høy kvalitet. Det er derfor vanlig å vurdere forskning ut ifra validitet og reliabilitet (Johannessen et.al. 2011, s. 69).

Når forskning blir vurdert på dens validitet blir den vurdert på hvordan forskningens tolkninger samsvarer med den virkeligheten man forsker på. Det handler om forskningens gyldighet. Det blir sett på hvordan og i hvilken grad forskernes fremgangsmåter og funn representerer virkeligheten på en riktig måte. Målet er å samle inn relevante data som

belyser problemstillingen på en god måte. Validiteten kan både styrkes og svekkes underveis i hele forskningsprosessen. Det er derfor viktig å være klar over hvilke utfordringer og styrker som kommer underveis i prosessen (Johannessen et.al. 2011, s. 230; Bryman 2012, s. 717). Datamaterialet i denne oppgaven er hentet ut fra et ledd i en politisk prosess, hvor det senere er gjort et utvalg av materialet til videre analyse. Prosessen fra datamaterialet til analyse og diskusjon er gjort rede for i dette kapittelet.

Når forskning blir vurdert på dens reliabilitet blir den vurdert på kildenes kvalitet og påliteligheten til datamaterialet som ligger til grunn for forskningen. Det handler i stor grad om hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides og brukes i forskningen (Johannessen et.al. 2011, s. 229; Bryman 2012, s. 715). Dersom datamaterialet ikke er pålitelige vil det ikke være egnet til å belyse problemstillingen. I kvalitativ forskning er det forskeren som selv er ansvarlig for datainnsamlingen, og det er derfor vanskelig å hente ut det samme materialet en gang til. For å styrke forskningens reliabilitet er det viktig å være åpen om prosessen. Dette understreker betydningen av gjennomsiktighet underveis i prosessen med å undersøke temaet (Johannessen et.al. 2011, s. 229). I denne oppgaven er det ikke vanskelig å hente ut det samme datamaterialet på nytt. Datamaterialet som er utgangspunkt for analysen i denne oppgaven er tilgjengelig på Regjeringens nettsider, og dermed tilgjengelig for alle.

2.5 Forskningsetiske betraktninger

Forskning skal følge etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannessen et.al. 2011, s. 89). Etiske problemstillinger oppstår underveis i hele forskningsprosessen. Derfor er det viktig å ta etiske hensyn og se grundig på hvordan forskningen kan belyse fenomenet uten at det får etiske uforsvarlige konsekvenser (Johannessen et.al. 2011, s. 91). Underveis i prosessen for denne oppgaven ble det gjort etiske betraktninger knyttet til anonymitet, respekt for verdier og holdninger, og forskerrollen og dens integritet.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer for feltet: "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi" (Johannessen et.al. 2011, s. 91; NESH 2011).

Disse forskningsetiske retningslinjene er utgangspunktet for de forskningsetiske betraktningene i denne oppgaven.

Høringssvarene er sendt inn av ulike aktører og instanser. Noen av disse er privatpersoner. Verken privatpersonene eller andre instanser er anonymisert i oppgaven, og er derfor gjenkjennbare. Dette er et valg gjort på bakgrunn av at dokumentene er offentlige og tilgjengelige på Regjeringens nettsider. Derfor blir det viktig å vise respekt for det avsenderne skriver i deres høringssvar. Dette gjelder særlig deres verdier og holdninger. Dette fremhever også NESH i sine retningslinjer hvor de skriver at "forskeren må vise respekt for verdier og holdninger hos dem som utforskes" (NESH 2011, s. 20). Det er også viktig at forskeren underveis i fortolkningsprosessen ikke tillegger noen motiver det ikke er grunnlag for å tolke dithen (NESH 2011, s. 20). Dette kan sees i sammenheng med at avsenderne av høringssvarene ikke har mulighet til å delta i forskningen på en annen måte enn dokumentet de har sendt inn. Avsenderne har heller ikke mulighet til å kommentere fortolkningene som blir gjort av deres tekst. Forskeren må derfor ha stor respekt for det tekstlige materialet og dets avsendere. Det er verdt å påpeke at målet med denne oppgaven ikke er å undersøke hva enkelte avsendere mener om endringene i RLE-faget, men å undersøke tendenser i høringssvarene som helhet.

I et forskningsarbeid er det viktig å være bevisst hvilken rolle forskeren har i ulike deler av prosessen. I de forskningsetiske retningslinjene står det at "faglige bedømmelser skal preges av saklighet, objektivitet og åpenhet" (NESH 2011, s. 27). Derfor er det viktig å være helt åpen om hva en har gjort, hvordan det er gjort og hvorfor det er gjort. Det er nettopp dette som er dette kapitlets formål.

I den sammenheng er det viktig å understreke at forskeren påvirker forskningen. Det er ikke et mål at den ikke skal det. Målet er at faglige bedømmelser skal preges av blant annet objektivitet. Habilitet handler om å unngå sammenblandinger av roller og relasjoner som kan gi mistanke om interessekonflikter (NESH 2011, s. 27). Åpenhet er nøkkelen til å unngå denne mistanken.

De forskningsetiske betraktningene det er gjort rede for, ble gjort i arbeidet med de neste kapitlene som tar for seg demokrati- og utdanningsteori, analysen og diskusjonen. Videre i oppgaven vil den metodiske tilnærmingen slik den er beskrevet i dette kapitlet, bli brukt på datamaterialet i møte med det teoretiske rammeverket.

3.0 Demokrati- og utdanningsteori

I det forrige kapitlet ble den metodiske tilnærmingen for oppgaven tematisert. Der ble det gjort rede for hvordan endringene i RLE-faget blir undersøkt i denne oppgaven. I det følgende vil oppgavens teoretiske rammeverk bli presentert. Dette vil videre bli brukt som analytiske redskaper i analysen og diskusjonen av høringssvarene. Innledningsvis vil jeg kort introdusere skolens rolle i det demokratiske samfunnet, før de demokratiteoretiske perspektivene blir gjort rede for.

Skolen anses som et politisk redskap for å styrke fellesskapsfølelsen i befolkningen (Eriksen og Sajjad 2011, s. 137). Det blir dermed viktig hva elevene lærer på skolen. Skolen er samfunnets viktigste bidrag til å utvikle barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som et grunnlag for å mestre livet sitt i et mangfoldig og demokratisk samfunn. Dette kommer også frem i Opplæringsloven (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5; Opplæringslova 1998). Skolen er samtidig et viktig verktøy for å utvikle fremtidens samfunnsborgere. Det gjør den ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidens yrkesutøvere og samfunnsborgere (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13).

I et demokratisk og kunnskapsdrevet samfunn er det sentralt at elevene tilegner seg kompetanser, kvalifikasjoner, verdier og holdninger som legger grunnlaget for å leve et godt liv som arbeidstager og samfunnsdeltager (Stray 2011, s. 12-13). Dette kan sees i sammenheng med hvordan skolen skal utdanne elevene til å bli demokratiske medborgere. Som det ble gjort rede for i innledningskapitlet, blir det i denne oppgaven lagt vekt på rolledimensjonen ved medborgerskapsbegrepet.

Det vil først bli gjort rede for to politiske modeller for demokrati: kommunitarisme og liberalisme. I innledningen ble begrepet demokratisk medborgerskap presentert i sammenheng med religionsfaget som et demokratibyggende fag. De demokratiteoretiske perspektivene er valgt ut på bakgrunn av dette.

3.1 Demokratiteoretiske perspektiver ¹

Kommunitaristisk demokratiteori

Begrepet *kommunitarisme* kommer fra det engelske ordet *community* som betyr fellesskap. (Stray 2011, s. 15). Kommunitarisme kan i dag forstås som en form for modernitetskritikk. Kritikken retter seg mot moderniteten og liberalismen. Blikket rettes mot det moderne individet som den kommunitaristiske tilnærmingen hevder har et problem: det vet ikke hvor det skal henvende seg. Det er et fravær av felles faste holdepunkter i det moderne samfunn. Samfunnet blir kun sett på som omgivelser til individet som fungerer som sin egen skaper (Vetlesen 1996).

Et fellestrekk ved de ulike tilnærmingene til kommunitarisme er vektleggingen av fellesskapet. I følge en kommunitaristisk tilnærming hevdes det de liberale underkjenner fellesskapsdimensjonen. Kommunitaristene mener at samfunnet i mye større grad må vektlegge fellesskapsorienteringen og konteksten i deres tilnærming (Stray 2011, s. 29-30). Dette gjenspeiles også i andre kjennetegn ved en kommunitaristisk demokratiforståelse.

Dette blir videre tydelig i de ulike tilnærmingene til kommunitarisme, i hvordan man vektlegger betydningen av felles referanserammer og en kollektiv forståelse av samfunnet. Den tradisjonelle kulturen og fellesskapet som skal legge grunnlaget for de felles referanserammene som ligger til grunn for samfunnet. Et kommunitaristisk samfunn preges av samhold og likhet. Er det store ulikheter blant borgerne, vil det bli sett på som en trussel mot fellesskapet. Utgangspunktet for samfunnets verdier skal bygges på de felles referanserammene og den kollektive forståelsen av samfunnet (Stray 2011, s. 32-33).

Skolens rolle i en kommunitaristisk demokratitilnærming vil ha som mål at elevene skal få en god og felles samfunnsoppdragelse. I utdanningen skal elevene tilegne seg dyder og få en moralsk oppdragelse. Dette skal de for å kunne bidra til fellesskapet som de er en del av. Felles moral og dyder er også noe den kommunitaristiske demokratiforståelsen mener er viktige elementer i et samfunn (Stray 2011, s. 57).

¹ Denne presentasjonen er basert på idealtyper. Norsk politikk er bygget på en blanding av kommunitaristiske og liberale prinsipper (Stray 2011, s. 28-29).

Liberal demokratiteori

Begrepet *liberal* kommer fra latin, og betyr "storsinnet, vidsynt og forståelsesfull" om man oversetter det direkte (Stray 2011, s. 29). En liberal demokratiforståelse setter individet i fokus, i motsetning til en kommunitaristisk demokratiforståelse som setter fellesskapet i fokus. Den liberale retningen vektlegger individets rettigheter. De anser videre pluralitet og mangfold som verdier å bygge et samfunn på (Stray 2011, s. 32-33). Liberale teoretikere har lenge blitt sett på som en fiende av de som ønsker å bevare det eksisterende (Dewey 1935, s.13).

Et grunnleggende liberalt prinsipp er at mennesket skal betraktes som et selvstendig individ. Deres selvstendighet innenfor områder som religion og politikk skal særlig respekteres (Roth 1996). Dette prinsippet tydeliggjør sentrale kjennetegn ved liberalisme. Det blir tydelig hvordan den liberale retningen vektlegger individet, ved at individet betraktes som noe selvstendig. Det kommer også frem at liberale teoretikere er opptatt av nøytralitet, ved at individets religiøse og politiske standpunkt skal respekteres.

Skolens rolle sett i lys av en liberal demokratiforståelse vil ha som formål å overføre kunnskap og sørge for at elevene opparbeider seg en evne til å bruke denne kunnskapen selv. Skolen skal ikke, i motsetning til den kommunitaristiske demokratiforståelsen, overføre moralske samfunnsdefinerte dyder. Det er ikke skolens oppgave å gi elevene religionsopplæring. Dette mener de på bakgrunn av respekten den liberale demokratiforståelsen har for det private og det selvstendige individ med den friheten som hører til (Stray 2011, s. 56).

Den kommunitaristiske og den liberale demokratiforståelsen er klare motsetninger. Dette kommer tydelig frem i deres hovedfokus. Kommunitarisme er fellesskapsorientert, mens liberalisme er individorientert. Kommunitarisme ønsker en felles referanseramme og enhet blant borgerne, mens liberalisme legger vekt på mangfold og pluralitet (Stray 2011, s. 33).

Dette vil ha følger for hvordan man ser på religionsfaget i skolen. Et kommunitaristisk syn på KRLE-faget vil vektlegge det samfunnet har felles: de felles referanserammene og

kulturarven. Et liberalt syn på KRLE-faget vil på den andre siden vektlegge samfunnets mangfold og pluralitet.

Det går også et skille mellom deres syn på skolens oppgave. Den kommunitaristiske demokratiforståelsen vil mene at skolen skal være et sted hvor elevene får en god samfunnsoppdragelse, som blant annet vektlegger moral. Den kommunitaristiske retningen kan brukes for å legitimere en tilnærming til religionsfaget hvor det blir lagt vekt på en opplæring bygget på for eksempel kristne og humanistiske verdier, slik det er i dag. Et liberalt demokratisyn vil hevde at skolen skal overføre kunnskap, og sørge for at elevene har en kompetanse i å ta i bruk denne kunnskapen (Stray 2011, s. 33).

En kommunitaristisk og en liberal demokratiforståelse kan summeres opp på denne måten:

Kommunitaristisk demokratiteori	Liberal demokratiteori
Fellesskapsorientert	Individorientert
Opptatt av moral og dyder	Opptatt av rettigheter og nøytralitet
Felles referanseramme	Pluralisme
Enhet	Mangfold

Tabell 1: Kommunitarisme og liberalisme (Basert på Stray 2011, s. 33).

De samme skillelinjene gjenspeiles også innenfor pedagogisk teori. I det følgende knyttes kommunitaristiske prinsipper til den tradisjonelle, restaurative pedagogikken, og liberale prinsipper til progressiv pedagogikk. Jeg har valgt å bruke Durkheim og Dewey for å synliggjøre dette.

3.2 Émile Durkheim og restaurativ utdanningsteori

Émile Durkheim (1858-1917) er en betydningsfull fransk sosiolog. Hovedideen hos Durkheim er at samfunnet er satt sammen av ulike deler som virker sammen, og som er gjensidig avhengig av hverandre for å overleve. Det blir derfor vanskelig å se én enkelt del av samfunnet for seg selv. De må sees og forstås ut i fra helheten. Dette ser vi tydelig i sosiologien som preges av en tenkning rundt hvilke mekanismer eller betingelser for samhold som gjør at samfunnet fortsatt holder samfunnet (Næss 2010, s. 18).

Utdanning og dets formål

”Utdanning” blir av Durkheim brukt i en vid forstand som en betegnelse om alle påvirkninger som mennesket mottar. Han kritiserer den kantianske definisjonen av utdanning som vektlegger utvikling av individets fullkommenhet. Durkheim mener dette ikke er oppnåelig, og at det heller ikke ønskelig på bakgrunn av at vi ikke skal leve det like liv etter endt utdanning. Elevene har ulike forutsetninger og ulike funksjoner de skal fylle i samfunnet og dette må individet tilpasse seg til. På bakgrunn av dette kan ikke elevene fullkommenhet bli presentert som det endelige mål for utdanningen (Durkheim 1956, s. 62).

Han kritiserer også den utilitaristiske forståelsen av utdanning. Målet for denne retningen er å gjøre individet til et instrument for lykke for seg selv og andre. Durkheim peker på at lykke er noe subjektivt, og at denne type definisjon av utdanning gjør formålet med utdanning til noe upresist fordi det overlates til enkeltmennesket. Utdanningens mål blir dermed noe subjektivt, noe han er uenig i at det skal være (Durkheim 1956, s. 63).

Durkheim mener disse definisjonene antar at det er en ideell og perfekt utdanning som gjelder for alle elever. Når målet er å gjøre eleven autonomt fungerer ikke slike definisjoner i praksis. Utdanning kan ikke drøftes uten at det tas hensyn til hvilket samfunn det skjer i, og hvilken kontekst det er i. Et utdanningssystem blir dermed ikke virkelig kun i funksjon av seg selv (Durkheim 1956, s. 64-65; Østerberg 1989, s. 29). Hvert samfunn setter opp sitt ideelle mål for utdanningen og elevene som gjennomfører den. Det er i all hovedsak det samme idealet for alle, men til en viss grad differensiert innenfor dette med tanke på samfunnets funksjonalitet (Durkheim 1956, s. 70).

Durkheims forståelse av utdanning er et resultat av at han ser på ulike utdanningssystemer, både historisk sett og de som finnes her og nå. I prosessen med å definere utdanning plukker han ut de felles kjennetegnene. I dette arbeidet landet det på to elementer som blir med videre i definisjonen. For det første må det være en generasjon av voksne og en av barn/unge i interaksjon. For det andre må innflytelsen utøves av de voksne på de unge. Forskjellen mellom ulike definisjoner kan variere med tanke på hvilken måte påvirkning skjer (Durkheim 1956, s. 67-71). Han definerer utdanning i ”Education and Sociology” som:

”Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined.” (Durkheim 1956, s. 71)

Utdanning sees her på som en form for påvirkning, hvor målet er at eleven skal utvikles og utdannes til det samfunnet måtte kreve. Det individuelle aspektet ved barnet kommer ikke til uttrykk i denne definisjonen. Synet på barnet kommer likevel tydelig frem i definisjonen ved at det blir tydelig hvordan de ikke er klare for det sosiale liv og trenger voksnes påvirkning. Elevene er derfor avhengige av utdanningen for å fungere i samfunnet. Betydningen av moral som sentrum for utdanningen som et tillegg til det fysiske og det intellektuelle blir også fremhevet i definisjonen. Videre i definisjonen fremheves samfunnets krav som styrende for utdanningen. Det er altså samfunnet som styrer utdanningen og hvordan elevene til en viss grad skal være når de er ferdige. Betydningen av det spesielle miljøet eleven skal leve etter endt utdanning kommer også tydelig frem i definisjonen. Nå ser man ikke lenger på elevens muligheter for å utvikle iboende anlegg, men heller ved samfunnets krav til de individer som skal sørge for at samfunnet går videre. Utdanning er blitt til et spørsmål tilpasning til samfunnet, noe som blir tydelig i hvordan Durkheim mener det er samfunnet som former individene (Østerberg 2012, s. 118). Oppdragelse og utdanning må sees i samme kontekst som samfunnets øvrige institusjoner, fordi disse interagerer med hverandre. Ulike deler av et samfunn må virke i et samspill, slik den strukturfunksjonalistiske ideen tilsier (Østerberg 2012, s. 117).

Et samfunn kan i følge Durkheim kun overleve hvis det er en viss grad av likhet blant borgerne. Utdanning spiller derfor en viktig rolle i å opprettholde og forsterke denne samholdskraften. Det gjør den ved å befestede de grunnleggende likhetene som det kollektive livet krever i eleven fra begynnelsen av (Durkheim 1956, s. 70). Dette samsvarer med kommunitarismens vektlegging av fellesskap og enhet som grunnmur i samfunnet. Betydningen av et visst mangfold blir likevel viktig, slik at samarbeid blir mulig. Utdanningen skal sørge for at dette mangfoldet består, ved å selv være mangfoldig og spesialisert. Alle skal ikke være like, men alle skal ha en viss felles samfunnsoppdragelse i bunn (Durkheim 1956, s. 70).

For å oppfylle det Durkheim mener er utdanningens oppgave, er innholdet i utdanningen viktig.

Innhold i utdanningen

Hvordan utdanning defineres har en sterk sammenheng med hvordan innholdet i skolen tenkes. Essensen i synet på utdanning er at den spiller en nøkkelrolle i å opprettholde et godt og fungerende samfunn. Utdanning anses som et av de viktigste verktøyene for å overføre normer, verdier, tro og kunnskap mellom generasjoner. Dette ser vi tydelig i definisjonen hvor han skriver at "Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined." (Durkheim 1956, s. 71).

Her understrekes et ønske om at det er moral skal være en del av skolens innhold. Moral defineres som noe som forutsetter en viss evne til gjentakelse. Selv om alle kollektive vaner ikke nødvendigvis er moralske, så er alle moralske skikker kollektive vaner. Regelmessighet er et av moralens elementer (Østerberg 2012, s. 120). Videre mener Durkheim at det er skolen, og ikke familien som er det fremste stedet for moralsk oppdragelse. Det er nettopp den moralske oppdragelsen som er bærebjelken i utdanningen (Løvlie 1989, s. 47-48). Moral anses her som et element som kan videreføres på tvers av generasjoner, og som kan skape en samholdskraft i samfunnet.

Det blir gjort tydelig at det ikke er individer som har konstruert ideer og det som er felles for samfunnet. De er et produkt av et felles liv og et produkt av tidligere generasjoner. Det er noe som blir konstruert i fellesskap. Vitenskap anses også som uunnværlig, og det er derfor samfunnet skal kreve det av sine borgere ved å pålegge det som en plikt ved utdanning (Durkheim 1956, s. 75-77). Det blir videre hevdet at vitenskapen anses som religionens arvtaker hvor religion er gått over til å bli en sosial institusjon (Durkheim 1956, s. 75-77). Videre hevder Durkheim at vi "står på skuldrene til de som var før oss", og at det er på den måten menneskeheten utvikler seg. Hele den menneskelige fortiden har bidratt til utformingen av og innholdet i utdanningen som er i dag (Durkheim 1956, s. 77).

Slik understrekes verdien av kunnskapen fra tidligere generasjoner og fortiden.

Menneskehetens akkumulerte kunnskap vokser uten grenser. Det påpekes også at for at arven fra hver generasjon skal bli bevart og lagt til de andre, er det viktig at det er en moralsk tradisjon som varer på tvers av generasjoner som blir bevart og binder samfunnet sammen (Durkheim 1956, s. 78).

Utdanningen har følgelig ikke makt eller mulighet til å "lage en mann ut av intet". Elevene kommer med sine predisposisjoner, men disse blir ikke utgangspunktet for utdanningen. Det er de for generelle og vage til (Durkheim 1956, s. 78). Her vil det senere i oppgaven bli tydelig at Durkheim og Dewey har ulike syn på dette punktet.

Pedagogen må ta utgangspunkt i at det allerede finnes et oppdragelsessystem i samfunnet. Dette systemet kan ikke pedagogen se bort ifra. Durkheim skriver om hvilke konsekvenser det får for elevene, om det ikke blir tatt utgangspunkt i det som er felles:

"Det nytter ikke å tro at vi kan oppdra barna våre slik vi finner for godt. Det finnes skikker som vi er nødt til å føye oss etter, krenker vi dem for sterkt, hevner de seg på våre barn. Når de er blitt voksne vil de være ute av stand til å leve sammen med sine jevnaldrende som de ikke kommer overens med" (Østerberg 2012, s. 118)."

Det blir tydelig hvordan Durkheim mener det som er felles, må være utgangspunktet for utdanningen. Tradisjoner og felles referanserammer får en stor betydning for hvordan elevene kan mestre livet i samfunnet etter utdanning, ved at utdanningen må ta utgangspunkt i "skikker som vi er nødt til å føye oss etter (Østerberg 2012, s. 118)".

Det vanlige i utdanningen har vært å gjenta det som andre har tilegnet seg av erfaringer og visdom. Overlevering av kunnskap har vært basert på prinsippet om at den eldre generasjonen har overlevert den yngre generasjonen den kunnskap de har tilegnet seg. I vårt samfunn forberedes elevene gjennom at fremtiden blir brukt på nåtiden. Det vil si at overleveringen nå består av noe som ingen har erfart. Det kan stilles spørsmål om hva "arven" fra den eldre generasjonen til den yngre da skal være. Grunnlaget for den kulturelle

overleveringen som har vært gjenstand for oppdragelsen kan være svekket (Dale 1980, s. 16).

Flere av de generelle kjennetegnene til den kommunitaristiske demokratiforståelsen er tydelig i Durkheims syn på utdanning og samfunn. Durkheim (1956, s. 71) mener at utdanningens innhold bør fokuseres på overføring av tradisjon, tro og moral. Dette passer godt sammen med hvordan den kommunitaristiske retningen vektlegger moral og felles referanserammer. Durkheim ønsker at utdanningen anses som en plikt for samfunnets borgere. Videre er han opptatt av likhet blant borgerne. Dette sammenfaller med hvordan den kommunitaristiske retningen vektlegger enhet som et viktig prinsipp for samfunnet. Utdanning blir et redskap for å opprettholde et samfunn, og bygger på restaurativ pedagogikk, som av Dewey blir betegnet som tradisjonell utdanning.

3.3 John Dewey og progressiv utdanningsteori

John Dewey (1859-1954) var en amerikansk psykolog, filosof, reformpedagog og samfunnskritiker. Tankene hans kan i stor grad knyttes tilbake til Hegel, Darwin og *pragmatismen*. Deler av pragmatismen blir godt synlig den pedagogiske teorien, hvor det i stor grad legges vekt på at man skal lære ved å handle. Å handle er kjernepunktet i pragmatismen. Det kommer fra det greske ordet *pragma* som betyr nettopp handling. Dette er også bakgrunnen for uttrykket "learning by doing" (Lundgren 1989, s. 140-141). Deweys pragmatisme kan bli karakterisert som å sette teori på lik linje med praksis, det å handle (Brinkmann 2006, s. 30).

I "Erfaring og oppdragelse" (Dewey 2008, s. 33) kommer skillet mellom den tradisjonelle utdanningen og den progressive utdanningen godt til syne. Der redegjør Dewey for hvordan oppdragelseshistorien er preget av motsetningen mellom tanken om at oppdragelse er en utvikling som kommer innenfra elevene selv, og den tanken om at det er en ytre påvirkningsprosess. Ved en ytre formingsprosess som styres utenfra handler det om at den er basert på naturlige anlegg, og at oppdragelsen anses som en prosess som skal overvinne naturlige tilbøyeligheter.

Den tradisjonelle form for utdanning handler om bestemte mengder av kunnskaper og ferdigheter som man har kommet frem til i fortiden. Skolens hovedoppgave består i å føre dette videre til den nye generasjonen. Historisk sett er det også blitt utviklet standarder og regler for oppførsel, som også er tilstede i skolen. Moralsk opplæring består i å innøve handlingsvaner som er i overensstemmelse med disse reglene og standardene (Dewey 2008, s. 33). Det Dewey skriver om den tradisjonelle form for utdanning er gjenkjennelig i Durkheims restaurative utdanningsteori.

Hovedformålet for skolen er i følge Dewey å forberede elevene til et fremtidig ansvar og til å lykkes i livet ved å utstyre de med kunnskapene og ferdighetene som de trenger. Ettersom både temaene og normene for riktig oppførsel blir overført fra fortiden, blir elevene i det store og det hele nødt til å innta en lydige og mottagelige holdning. Bøkene blir ansett som hovedkilden til det som omtales som fortidens tradisjoner og kunnskap. Lærerne blir ansett som formidlere som knytter elevene og materialet sammen. Lærerne blir mellomledet som bringer videre kunnskap og som håndhever reglene for god oppførsel (Dewey 2008, s. 34).

Fremkomsten av det man kan kalle moderne utdanning og progressive skoler er i seg selv et resultat av at man ikke var fornøyd med den tradisjonelle form for utdanning (Dewey 2008, s. 34). I motsetning til det som defineres som tradisjonell utdanning, handler den progressive utdanningen om at det i stedet for tvang ovenfra, blir heller det individuelle aspektet ved elevene utgangspunktet for utdanningen. I stedet for å belæres av tekster og lærere, lærer man fra egen erfaring. En læringsprosess blir dermed ikke ansett som en ytre påvirkningsprosess (Dewey 2008, s. 35). Dewey ser dermed annerledes på dette enn det Durkheim gjør. Durkheim mener som sagt at det er samfunnet som former individet. For denne relasjonen bruker Dewey begrepet *transaksjon*. Det vektlegges at det er et gjensidig samspill mellom individ og samfunn (Brinkmann 2006, s. 57). Individets påvirkning på sine omgivelser vektlegges riktignok i større grad hos Dewey enn det det gjør hos Durkheim. Deweys ideer om skolens formål og innhold bygger på denne tankegangen.

Utdanning og dets formål

Dewey forstår utdanning som den "rekonstruksjonen eller omorganiseringen av erfaring som er et tilskudd til erfaringens betydning, og som øker evnen til å finne retning for senere erfaring" (Dewey 2001, s. 48-49). Rekonstruksjonsbegrepet kan forstås ut ifra hans tanker om den avgjørende forskjellen mellom opplæring og utdanning. Opplæring anses som en situasjon hvor de som lærer ikke egentlig deltar i bruken som handlingene settes inn i. De inngår ikke som partnere i en felles aktivitet. Utdanning er derimot en situasjon der man virkelig deler eller deltar i en felles aktivitet, hvor man har en genuin interesse av å gjennomføre den slik andre også har. I slike situasjoner endres ens egne ideer og følelser som resultat av deltakelsen. Det er en rekonstruksjon som skjer (Biesta 2014, s. 52).

I den første artikkelen i Deweys pedagogiske credo utdypes definisjonen av hva utdanning er. Her kommer det frem at det handler om at individet tar del i menneskehetens sosiale bevissthet. Det kommer også frem at den eneste egentlige utdanning skjer gjennom en stimulering av barnets egne evner og anlegg i den konteksten barnet er i (Dewey 2000a, s. 55). Det er barnets evner som skal danne utgangspunktet for all utdanning, men at man likevel ikke kan se bort fra den sosiale faktoren hos barnet. Det er også vel så viktig å ikke se bort i fra den individuelle faktoren i samfunnet (Dewey 2000a, s. 56).

Dewey anser utdannelsens oppgave som å befri de unge fra det å gjenoppleve og gjennomgå fortiden på nytt. Ved å ignorere hvilken avgjørende innflytelse nåtidens omgivelser har på de unge, gir man avkall på det som er utdanningens funksjon. Det påpekes at det likevel vil være klokt å bruke fortiden i den grad den er til hjelp for fremtiden (Dewey 2001, s. 45).

Det kommer tydelig frem at utdanning ikke bør ses på som noe som har en endelig slutt, men at "utdanning er en livsprosess og ikke en forberedelse til fremtidig liv (Dewey 2000a, s. 58)". Det hevdes at utdanning kommer til kort fordi det grunnleggende prinsippet om skolen som en form for samfunnsliv blir sett bort ifra. Skolen blir i stedet oppfattet som et sted der en viss informasjon skal formidles og hvor visse ting skal læres (Dewey 2000a, s. 58).

Om skolens virkelige mål hevder Dewey "at utdanning er den grunnleggende metoden for samfunnsmessig fremskritt og reform." (Dewey 2000a, s. 64). Dette kan sees i sammenheng

med hans forståelse av hva utdanning er og skal gjøre, nemlig å øke evnen til å finne retning for å finne senere erfaring (Dewey 2001, s. 48-49). Her påpekes utdanningens store verdi i et samfunn, og hvordan det er individet og dets erfaringer som skal bidra til samfunnsmessig fremskritt og reform.

Det progressive synet på utdanning har enkelte kjennetegn. Dette kan for eksempel være hvordan man ser på læring i en progressiv skole. Det omfatter minst tre faktorer: kunnskaper, ferdigheter og karakterdanning. Den progressive skolen er først og fremst opptatt av vekst, og av en prosess i bevegelse der elevene omformer eksisterende evner og erfaringer (Dewey 2000c, s. 200). Dette er også tydelig i Deweys definisjon av utdanning (Dewey 2001, s. 48-49), hvor betydningen av rekonstruksjon av erfaringer kommer til syne.

Innhold i utdanningen

Innholdet i utdanningen utdyper skolens formål. Dewey beskriver skolens innhold i hans pedagogiske credo. I første artikkel handler det om hva utdanning er og hva materialet for utdanning skal være hvor han skriver at det er "Barnets egne instinkter og evner danner materialet og danner utgangspunktet for all utdanning." (Dewey 2000a, s. 55). Dette blir utdypet videre hvor det kommer frem at "det egentlige sentreringspunktet for skolefagene ikke er naturvitenskapen, ikke litteraturen, ikke historie og ikke geografi, men barnets egne sosiale aktiviteter." (Dewey 2000a, s. 60).

I motsetning til Durkheim er Dewey kritisk til å la fortiden være et sentralt element i utdanningens innhold:

"(..) Og feilen ved å gjøre referater og rester fra fortiden til utdannelsens hovedmateriale, er at det kutter den livsnødvendige forbindelsen mellom nåtiden og fortiden, at det har en tendens til å gjøre fortiden til nåtidens rival, og nåtiden til en mer eller mindre unyttig etterligning av fortiden." (Dewey 2001, s. 47).

Dewey mener her at fortiden ikke bør være utgangspunktet, men at det heller handler om at det som elevene lærer skal være gjenkjennelig fra deres egen hverdag. Elevene kan bare leve i nåtiden. Og nåtiden er ikke bare det som kommer fra fortiden, og enda mindre noe som er produsert med det som utgangspunkt. Nåtiden defineres av Dewey som "hva livet er når det

legger fortiden bak seg (Dewey 2001, s. 47)". Med et slikt fokus i utdanningen hevdes det at menneskene unnslipper det han kaller "nåtidens råskap ved å leve i kulturens innbilte og forfinede verden (Dewey 2001, s. 45;47). Han understreker også at hvis fortiden skal inn i utdanningen, skal man ikke legge vekt på begivenheter eller eksempler. Kan man lære noe relativt enkelt om sosiale situasjoner kan fortiden gjøre oss i bedre stand til å forstå de mer komplekse nåtidige situasjonene. Det man lærer av historien er ikke av praktisk art, men det er noe som kan få oss til å forstå nåtiden gjennom en forberedelse av vår egen forståelse (Dewey 2000b, s. 81-82).

Dewey mener at samfunnet er i stadig endring, men at skolen henger etter. Når skolen skal ta utgangspunkt i barnets egne sosiale aktiviteter, er det uheldig at skolen henger igjen i fortiden. Det er liten enighet om hva skolen kan gjøre i forhold til de kreftene som skaper denne endringen, og hvordan skolen kan gjøre det. Det finnes de som i realiteten hevder at skolen må etter beste evne avspeile endringene som skjer i samfunnet. Andre mener at skolen bør være en institusjon som staker ut forandringen i samfunnet. Dewey mener at skolen har en viktig rolle i å frembringe endring i samfunnet (Dewey 2000d, s. 252). Dette kommer også tydelig frem i hans pedagogiske credo hvor det fremheves at "utdanning er den grunnleggende metoden for samfunnsmessig fremskritt og reform". (Dewey 2000a, s. 64).

Han mener likevel at skolen til en viss grad har forandret seg og fulgt samfunnsendringene. Dette kommer frem ved at det vises til fire punkter som viser at skolen til en viss grad henger med i tiden. For det første ser vi det på hvilke skoleslag som er etablert. I dag finnes det blant annet sekulære skoler. For det andre er det blitt innført nye fagkretser siden tiden hvor skolen bestod av de klassiske fagene. For det tredje er fagenes innhold også blitt endret over tid. For det fjerde og siste er det blitt en endring i undervisnings- og disiplinmetodene. Dette viser at skolene ikke er statiske, men at de til en viss grad klarer å følge samfunnets endringer (Dewey 2000d s. 253), og dermed kan oppleves mer relevante for elevene.

Dewey mener ulikhetene mellom utdanningsteoriene kan oppsummeres i to begreper: at utdanning oppfattes enten som noe retrospektivt eller prospektivt. Det vil si at utdanningen blir sett på som en prosess hvor man tilpasser fremtiden til fortiden, eller hvor man bruker

fortiden som en ressurs i utviklingen av fremtiden (Dewey 2001, s. 51). Hovedforskjellen mellom Durkheim og Dewey ligger i hvordan Durkheim fremhever samfunnet fremfor individet, og Dewey som insisterer på at samfunn blir til og er meningsfulle på bakgrunn av individene som er med på å forme det i en gjensidig prosess.

De tydelige skillelinjene i både de politiske modellene og de klassiske pedagogiske utdanningsteoriene blir også tydelig videre i høringssvarene. Det teoretiske rammeverket vil derfor videre brukes som analytiske redskaper for å utdype det høringssvarene uttrykker innenfor et teoretisk rammeverk. Jeg vil undersøke hvordan høringssvarene posisjonerer seg i forhold til de syn på utdanning og dets innhold som er gjort rede for i dette kapittelet.

4.0 En analyse av høringssvarene

I kapittel 2 og 3 ble det gjort rede for henholdsvis oppgavens metodiske tilnærming og dens teoretiske rammeverk. I dette kapitlet vil den metodiske tilnærmingen bli brukt i analysen av høringssvarene, hvor det teoretiske rammeverket vil fungere som analytiske redskaper for å undersøke endringene i RLE-faget. I den sammenheng er det nyttig å peke tilbake til innledningskapitlet og gjenta problemstillingen:

”Hvordan uttrykker høringssvarene seg om endringene i RLE-faget, og hvordan kan det forstås i lys av demokratiteori?”

Arbeidet med å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene startet med å undersøke hva som kunne leses og forstås ut fra høringssvarene. Videre gjorde jeg en overordnet kategorisering av argumentasjonen som kommer frem i de ulike høringssvarene. Dette resulterte i tre ulike kategorier: de pedagogiske argumentene, de politiske argumentene og de kulturelle og verdimeslige argumentene. Dette vil bli gjort rede for senere. Blant disse temaene av argumentasjon ble det valgt ut ett til videre analyse, *de kulturelle og verdimeslige argumentene*. Det temaet ble valgt ut på bakgrunn av at det er den formen for argumentasjonen som jeg mener er fremtredende i høringsnotatet fra Kunnskapsdepartementet. Mange høringssvar uttrykker seg også om det temaet, og for å redusere datamaterialet ble det valgt ut et utvalg av høringssvar som er relevante for å belyse problemstillingen.

I det følgende vil jeg analysere høringssvarene i sin helhet, før de kulturelle og verdimeslige argumentene blir undersøkt ytterligere. Avslutningsvis vil det høringssvarene uttrykker om endringene i RLE-faget analyseres i lys av demokrati- og utdanningsteori.

4.1 Høringssvarene om endringene i RLE-faget

Innledningsvis er det hensiktsmessig å gi et helhetlig bilde av hva høringssvarene skriver om de foreslåtte endringene i RLE-faget. Høringssvarene er mer enn bare tallene som viser hvem som støtter forslagene til endringer i faget og de som ikke støtter de. I denne oppgaven vil høringssvarenes innhold bli brukt til å undersøke hva høringssvarene mener om endringene RLE-faget, og hvordan det kan forstås i lys av demokratiteori. Det vil være et fokus på argumentene knyttet til de kulturelle og verdimeslige argumentene.

Endringene i RLE-faget foreslås i et større lovendringsforslag. Endringsforslaget slik det foreligger fra Kunnskapsdepartementet i høringsnotatet vil innebære to endringer:

1. Å endre navnet på Religion, livssyn og etikk-faget til Kristendom, religion, livssyn og etikk-faget, og dermed endre §2-4 i opplæringsloven og læreplanen slik at navnet endres.
2. Endre læreplanen i RLE ved at det tas inn en bestemmelse i avsnittet om timetall, om at omtrent halvparten av undervisningstiden i faget brukes til kristendomskunnskap.

Det foreslås ingen endringer i fagets formål eller kompetansemål (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 26-27).

Kunnskapsdepartementet presenterer resultatet av høringen i proposisjonen til Stortinget. Når det gjelder tallene på hvor mange høringssvar som støtter eller ikke støtter endringene, er det 3 høringssvar som støtter forslaget om å endre navnet, men som ikke støtter forslaget om å innføre en bestemmelse om tidsbruk knyttet til kristendomsandelen i faget. Det blir tydelig i 4 høringssvar at avsenderne støtter det å innføre en tidsbestemmelse i læreplanen, men ikke støtter forslaget til navneendringen. Antallet som er verken for eller mot, eller hvor det ikke kommer tydelig frem hva avsender mener, er 2. I 12 høringssvar kan vi lese at de ikke har noen merknader til endringene, eller at de tar forslagene til endringer til orientering. Det er 40 høringssvar som uttrykker at de ikke støtter noen av endringene. Det blir dermed tydelig at flertallet av høringssvarene ikke ønsker at de foreslåtte endringene skal tre i kraft (Kunnskapsdepartementet 2015, s. 33).

Argumentene som kommer frem i høringssvarene blir også presentert.

Kunnskapsdepartementet legger vekt på argumentene mot de foreslåtte endringene. Når det gjelder den foreslåtte endringen om å endre fagets navn skriver flere høringssvar at de

mener at begrepet "religion" allerede favner kristendommen. Det blir også skrevet om hvordan det å fremheve én religion kan oppleves som støtende. Det blir videre påpekt hvordan hørings svar mener endringene kan sende et uheldig signal om at alle religioner ikke er likeverdige. Det pekes også på hvilke utfordringer denne endringen kan gi med tanke på rekruttering av lærerstudenter til faget. Det er misnøye blant hørings svarene knyttet til den politiske prosessen rundt endringen av faget. Flere hørings svar mener at det er uheldig at det igjen skapes uro og støy rundt et fag som trenger ro (Kunnskapsdepartementet 2015, s. 34).

Når det gjelder den foreslåtte endringen om å innføre en tidsbestemmelse i læreplanen, mener flere hørings svar at dette bryter med prinsippene Kunnskapsløftet hviler på. Dette gjelder både prinsippet om lokal tilpasning, men også at det er læreren som regulerer tidsbruk opp mot kompetansemålene i faget. Det blir sagt at faget kan oppfattes som et mindre ordinært fag ved at læreplanen i større grad er detaljstyrt. Det uttrykkes også bekymring rundt det at det blir mindre tid til resten av kompetansemålene. Det blir videre gjort uttrykk for at det er et dårlig grep å redusere undervisningen om andre religioner i møte med det flerkulturelle og mangfoldige samfunnet. Det blir gjort et poeng ut av at kristendommen allerede har en kvantitativ forrang i læreplanen for RLE, og at formuleringen slik den stod i RLE-faget var god nok (Kunnskapsdepartementet 2015, s. 35-36).

Departementet gjør en vurdering av disse argumentene i proposisjonen. De skriver at formålet med endringene er å sikre at kunnskap om kristendom har en sentral plass i faget, og å sikre likere rammer for undervisningen. De ser ikke at det er en nødvendig motsetning mellom det å gi kristendommen noe mer plass i faget enn i dag, og det at faget er et bredt og åpent religions- og livssynsfag. De vurderer navneendringen dithen at den er viktig for å synliggjøre den kvantitative fordelingen i faget, og at fagets navn reflekterer kristendommens posisjon i norsk historie på en bedre måte. Mot argumentet om at religionsbegrepet allerede favner kristendommen, skriver departementet at det ikke er et hinder for å trekke kristendommen tydeligere frem. Navneendringen er heller ikke ment å signalisere at kristendommen får en kvalitativ forrang over de andre religionene og livssyn som er i faget (Kunnskapsdepartementet 2015, s. 36-37). Når det gjelder bekymringen knyttet til om faget igjen vil bryte menneskerettighetene skriver Justis- og

beredskapsdepartementet om dette i sitt høringssvar. De skriver at "den nye utformingen av KRLE-faget antagelig vil oppfylle Norges menneskerettslige forpliktelser" (2015).

Blant høringssvarene blir det tydelig hvordan flere av instansene som uttrykker støtte til endringene Kunnskapsdepartementet foreslår, i stor grad fatter seg i korthet. Dette har konsekvenser for analysen i denne oppgaven. Materialet som er tilgjengelig for analyse fra de som støtter forslagene til endringene i faget er vesentlig mindre i omfang, enn de som uttrykker misnøye med de foreslåtte endringene.

Som Kunnskapsdepartementet skriver i proposisjonen var det 12 høringssvar som uttrykte støtte til begge forslagene. De er alle kommuner, i tillegg til en fylkeskommune. 10 av disse argumenterer ikke for forslagene, utover å vise til høringsnotatet (Kunnskapsdepartementet 2015, s.33). Flertallet av disse høringssvarene fra kommuner eller fylkeskommuner hadde i perioden høringsrunden foregikk ordfører knyttet til politiske partier som enten var i regjering (Høyre og Fremskrittspartiet) eller støttepartiene (Venstre og Kristelig Folkeparti). Dette blir tydelig i ett av høringssvarene som skriver at man må se de foreslåtte endringene i sammenheng med "samarbeidsavtalen inngått mellom Høyre, Frp, Venstre og Kristelig Folkeparti i etterkant av stortingsvalget i 2013" (Bergen kommune 2015). På bakgrunn av dette kan noen av høringssvarene tolkes dithen at de er et uttrykk for støttepolitikk på bakgrunn av samarbeidsavtalen som ble inngått i oktober 2014.

Det er fruktbart å kategorisere hvilke argumenter som brukes for å underbygge de ulike forslagene til endringer som et ledd i analysen. Dette er en grov skissering av hvordan argumentene fordeler seg på de ulike forslagene til endringer i RLE-faget, og de kan gjerne gå over i hverandre. Kategoriseringen er gjort på bakgrunn av høringssvarene som uttaler seg om endringene i RLE-faget, samt Kunnskapsdepartementets høringsnotat.

For navneendring	Mot navneendring
<ul style="list-style-type: none"> -Tydeliggjør fagets faktiske innhold -Samarbeidserklæringen -Trekke kristendommen tydeligere frem -Ingen endringer i fagets formål eller kompetansemål -Kulturarens betydning for samfunnet -Kristendommens historiske betydning -Tradisjon 	<ul style="list-style-type: none"> -Religionsbegrepet favner også kristendom -Fremstår som en symbolpolitisk endring -Medfører uro og støy rundt faget -Kan føre til økt etterspørsel på fritak -Gir kristendommen en særstilling -Svekker fagets troverdighet -Vil undergrave fagets formål -Vil virke ekskluderende -Kulturarv er mer enn kristendom -Feil å sette likhetstegn mellom kristendom og norskhet -Ikke en viktig endring i dagens samfunn -Elevgruppen er mangfoldig -Rekruttering av lærerstudenter til faget
For tidfesting	Mot tidfesting
<ul style="list-style-type: none"> -Sikre en likere praksis for faget -Fagets innhold blir presisert i navnet -Kristendommens plass blir tydeligere -Vil antagelig ikke bryte menneskerettighetene -Ingen endringer i formål eller kompetansemål -Forståelse og respekt for hverandre -Større rom for kristendommen i faget 	<ul style="list-style-type: none"> -Bryter med pedagogiske prinsipper -Faget blir mindre ordinært -Det blir mindre tid til andre kompetansemål -Det vil komplisere dokumentasjon/tilsyn -Det vil hindre god målstyring. -Fagets fleksibilitet vil forsvinne -Det blir vanskelig å følge opp i praksis -Det vil virke mot sin hensikt (å styrke kristendomsundervisningen) -Forholdet til menneskerettighetene

Tabell 2: Argumenter for og mot de foreslåtte endringene i RLE-faget.

Som det kommer frem av tabell 2 er det flere argumenter mot begge de foreslåtte endringene enn det er for å innføre endringene. Det blir tydelig hvordan noen argumenter er klare motsetninger til hverandre. For det første ser vi hvordan de som støtter de foreslåtte endringene ønsker en mer lik praksis i faget. Dette møter motstand i at dette bryter med de pedagogiske prinsippene som ligger til grunn for innføringen av Kunnskapsløftet. De går ut på prinsippet om lokal tilpasning og at det er læreren som styrer hvordan elevene oppnår kompetansemålene. For det andre blir tydelig at det er en uenighet om hvorvidt det å endre fagets navn vil være en ren tydeliggjøring av fagets innhold og kristendommens historiske plass i Norge, eller om det vil oppleves som en eksklusjon for minoritetene og/eller de som ikke identifiserer seg som kristne. For det tredje er det en motsetning i hvordan de som

støtter de foreslåtte endringene mener at dette er et godt utgangspunkt for respekt og toleranse, og de som ikke støtter endringene og mener det vil virke mot sin hensikt. For det fjerde er det også uenighet om bruken av kulturarven som et argument for å endre RLE-faget, og om man i det hele tatt kan knytte den kristne kulturarven så sterkt til det norske.

Med tabell 2 som utgangspunkt kan argumentene deles i tre ulike kategorier basert på temaer som kommer til uttrykk i argumentasjonen. Det kan overordnet sett deles inn i kategoriene pedagogiske argumenter, politiske argumenter og kulturelle og verdimeslige argumenter. Argumentene kan fordele seg slik som presentert i tabell 3:

Pedagogiske argumenter	Politiske argumenter	Kulturelle og verdimeslige argumenter
For	For	For
<ul style="list-style-type: none"> -Sikre en likere praksis for faget -Fagets innhold blir tydelig i navnet -Kristendommens plass i faget blir tydeligere -Ingen endringer i fagets formål eller kompetansemål -Større rom for kristendommen i faget 	<ul style="list-style-type: none"> -Samarbeidsavtalen -Kulturarvens betydning for samfunnet -Forståelse og respekt for hverandre -Kristendommens historiske betydning 	<ul style="list-style-type: none"> -Kulturarvens betydning for samfunnet -Kristendommens historiske betydning -Tradisjon
Mot	Mot	Mot
<ul style="list-style-type: none"> -Bryter med pedagogiske prinsipper -Det blir mindre tid til andre kompetansemål -Vil hindre god målstyring -Fagets fleksibilitet vil forsvinne -Vil undergrave fagets formål -Kan føre til økt etterspørsel på fritak -Vanskelig å følge opp i praksis 	<ul style="list-style-type: none"> -Fremstår som en symbolpolitisk endring -Rekruttering av lærerstudenter til faget -Forholdet til menneskerettighetene -Svekker fagets troverdighet -Faget blir mindre ordinært -Medfører uro og støy rundt faget -Det vil virke mot sin hensikt 	<ul style="list-style-type: none"> -Elevmassens mangfold -Gir kristendommen en særstilling -Vil virke ekskluderende -Feil å sette likhetstegn mellom kristendom og norskhet -Ikke en viktig endring i dagens samfunn -Kulturarv er mer enn kristendom -Religionsbegrepet favner allerede kristendom

Tabell 3: Overordnet kategorisering av høringsvarenes argumentasjon.

I tabell 3 blir det tydelig hvordan de politiske og de kulturelle og verdimeslige argumentene hos de som støtter endringene til en viss grad overlapper. Det gjelder særlig kulturarvens

betydning for samfunnet, og kristendommens historiske betydning. Det kommer også frem hvordan samarbeidsavtalen blir brukt som et argument for å innføre endringene, mens det blir sett på som symbolpolitikk fra de som ikke ønsker de foreslåtte endringene.

Hittil i analysen har jeg hentet ut noen argumenter fra høringssvarene og hva de mener om endringene i RLE-faget. Ved videre undersøke de kulturelle og verdimessige argumentene i utvalget av høringssvarene, blir det tydelig at det går det et skille mellom de som ønsker at kristendommen i større grad skal vektlegges i religionsfaget, og de som ønsker at mangfoldet og pluralismen skal vektlegges.

Kulturarvsbegrepet er et gjennomgående tema i både høringssvarene i sin helhet, samt utvalget av høringssvar. I ett av høringssvarene kommer det frem at endringene støttes og anses som å være i tråd med kulturarven vår og hvilken betydning den har (Byremo ungdomsskole 2014). Dette høringssvaret fatter seg i korthet, så det blir derfor nærliggende å gå til Kunnskapsdepartementets høringsnotat for å undersøke deres argumentasjon. Kunnskapsdepartementet bruker i sin argumentasjon "den kristne kulturarven". Det argumenteres med dens historiske plass i Norge, og hvordan det blir vanskelig å forstå deler av det norske samfunnet hvis man ikke har denne kunnskapen. Det må derfor gis et større rom for kristendommen og den kristne kulturarven i religionsfaget i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 27; 32).

Kulturarvsbegrepet og hvordan det knyttes til kristendommen møter motstand i høringssvar som ikke støtter endringene. I disse blir det advart mot å definere norsk kulturarv ensbetydende med kristendom. Det vil være med på å ekskludere ikke-kristne fra det norske fellesskapet, og kan føre til det som blir omtalt som sosial fragmentering i enkelte klasser og i større sosiokulturelle sammenhenger (Human-Etisk Forbund 2014; Human-Etisk Forbund Buskerud Fylkeslag 2014; Lomsdalen m.fl. 2014). Kunnskapsdepartementet (2014) bruker derimot ikke begrepet "den norske kulturarven" som det blir henvist til. Kunnskapsdepartementet bruker konsekvent "den kristne kulturarven" i sitt høringsnotat (Kunnskapsdepartementet 2014). Det blir også understreket at norsk kulturarv er mer enn kristendom. Dette blir begrunnet i en annen definisjon av kulturarv som fremstår mer

dynamisk, og argumentet om at det blir advart mot å bruke religion for å fremme nasjonal identitet (Human-Etisk Forbund 2014).

Det at endringene kan oppleves som ekskluderende blir utdypet i ett av høringssvarene. Ved å bruke argumentet om at dette er viktig for forståelsen av vår kultur bruker tar man i bruk et "vi" og "dem"-perspektiv. Det kommer frem hvordan kristendommen får en stor plass i "vi"-et, en plass flere ikke vil kjenne seg igjen i. Dette skillet vil være problematisk uansett hva slags elevsammensetning det er på skolen. De hevder videre at dette skillet vil være veldig tydelig på skoler med en stor andel majoritetselever hvor det er få elever som vil falle utenfor. I skoler der hvor det på den andre siden er flest minoritetselever, vil det bli problematisk å snakke om majoriteten av elevmassen som "de andre" (Human-Etisk Forbund Buskerud Fylkeslag 2014). Dette blir særlig tydelig i hvordan kulturarven blir omtalt som "vår" i ett av høringssvarene (Byremo ungdomsskole 2014). Det eksemplifiserer nettopp dette perspektivet, hvor kristendommen blir ansett som "vi"-et, mens "de andre" faller utenfor. Ved å endre faget, vil det kunne fremstå som om "man legger opp til å dyrke religiøse minoriteters utenforskap (Lomsdalen m.fl. 2014)".

"Vi" og "dem"-perspektivet blir også synlig om hvordan religioner og livssyn som ikke er kristendom blir omtalt. Av og til blir de omtalt som "andre" religioner og livssyn, som igjen gir en større evne til å vise toleranse for "andre" (Ullensvang Herad 2015). Det blir også her synlig hvordan kristendommen implisitt er "oss", mens religioner og livssyn blir sett på som "de andre". Dette underbygger det "vi" og "dem"-perspektivet som møter kritikk (Human-Etisk Forbund 2014, Human-Etisk Forbund Buskerud Fylkeslag 2014, Lomsdalen m.fl. 2014).

Som det kom frem av tabell 3, hvor den overordnede kategoriseringen ble presentert, er det uenighet om endringene er en presisering av fagets faktiske innhold slik det er i dag (Norsk Lektorlag 2014), eller om det vil gi kristendommen en større plass i faget. Av dette kan det forstås at det eksisterer ulike oppfatninger av hvordan faget er og ønsket om hva faget skulle bli. Det stilles også spørsmål om hvorvidt det faktisk er behov for å styrke kristendommen sin plass i religionsfaget i dag (Utdanningsforbundet 2015).

Kunnskapsdepartementet argumenter med at det blir vanskelig å forstå norsk historie, norsk kultur og andre deler av det norske samfunnet hvis elevene ikke får opplæring i de felles referanserammene som ligger i den kristne historien og tradisjonen. Det blir også påpekt kristendommens sterke posisjon i det norske samfunn i dag, og at kunnskap om kristendom også er et godt utgangspunkt når elevene skal arbeide med andre religioner og livssyn (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 32).

I denne argumentasjonen er det mulig å se to funksjoner knyttet til kristendommen i religionsfaget. Kristendommen blir for det første ansett som et mål. Det er på bakgrunn av at det blir argumentert med viktigheten av kunnskap om kristendommen fordi den har en sterk posisjon i samfunnet. For det andre blir kunnskap om kristendommen ansett som et middel. Det kan den være på to måter. For det første blir det ansett som et middel for å forstå det norske samfunnet. Hvis man ikke har kunnskapen om kristendommen, blir det vanskeligere å forstå samfunnet man skal ut i. For det andre brukes det som et middel for å forstå og lære om andre religioner, ved at det blir argumentert for at det er et godt utgangspunkt for å møte andre religioner og livssyn.

Videre peker flere hørings svar på hvordan endringene i læreplanen kan være med på å påvirke kunnskapsgrunlaget elevene får om ulike religioner og livssyn, og hvilke konsekvenser dette kan få. Flere hørings svar argumenterer mot argumentet om at mer kunnskap om kristendommen vil bidra til økt respekt og toleranse overfor andre religioner og livssyn. De peker derimot på et behov for kunnskap om ulike religioner og livssyn, og at endringene er et dårlig grep i møte med det mangfoldige samfunnet (Pedagogstudentene 2015; Utdanningsforbundet 2015; Likestillings- og diskrimineringsombudet 2014; Human-Etisk Forbund 2014; Høgskolen i Buskerud og Vestfold 2014). Dette er et gjennomgående argument i de fleste av hørings svarene som ikke støtter de foreslåtte endringene i faget.

Fagets intensjoner blir trukket frem, særlig det at faget skal bidra til toleranse og forståelse mellom ulike religioner og livssyn. Disse intensjonene støttes fra både de som støtter endringene og de som ikke støtter endringene. Det er derimot uenighet knyttet til hvordan dette målet skal oppnås. Det blir sagt at de foreslåtte endringene vil være lite hensiktsmessige med tanke på å oppnå dette. Det blir argumentert for et modernisert fag,

og at særlig forslaget om å tidfeste undervisningstid til kristendommen er uheldig for et moderne og pluralistisk fag (Høgskolen i Buskerud og Vestfold 2014).

Dette kan sees i sammenheng med hvordan skolen kan fungere som en arena som bidrar til holdningsdanning. Det kommer frem i ett av høringssvarene at for at skal faget skal kunne fremme en dialog, så må elevene ha en viss kunnskap om de ulike tros- og livssynsretningene i bunn. RLE-faget er arenaen hvor de kan få denne kunnskapen om ulike religioner og livssyn, som igjen kan gi et godt grunnlag for respekt og toleranse blant elevene (Likestillings- og diskrimineringsombudet 2014). Det å redusere tiden man bruker til de ulike religioner og livssyn fremstår dermed som et dårlig grep, som kan føre til flere misforståelser og fordommer på grunn av et svakere kunnskapsgrunnlag om ulike religioner og livssyn (Human-Etisk Forbund 2014)

På bakgrunn av denne analysen er det tydelig hva det er enighet om, og hva det er uenighet om. Det ser ut til å være enighet om hva man ønsker religionsfaget skal bidra med i skolen og i samfunnet ellers. Faget skal være en arena hvor elevene lærer å forstå hverandre og hvor de får et kunnskapsgrunnlag som gjør at man kan respektere og tolerere hverandre. Faget skal også fremme dialog på tvers av religion og livssyn. Det er altså enighet om denne delen av fagets formål. Det det er uenighet om er hvilket grunnlag eller middel som skal ligge til grunn for å oppnå dette formålet. Mindretallet av høringssvarene mener at nøkkelen for å utvikle en evne til toleranse og forståelse for hverandre er å øke andelen kristendoms kunnskap i møte med det mangfoldige samfunnet. Kristendommen blir dermed ansett som et middel for å oppnå religionsfagets formål. Flertallet er uenig i dette. Det hevder at fagets formål oppnås på best mulig måte med et solid kunnskapsgrunnlag om mangfoldet. Det er kunnskap om ulike religioner og livssyn som skal til for å kunne vise respekt og toleranse for andre religioner og livssyn. Kort oppsummert kan det sies at det er enighet om målet, men ikke middelet for å oppnå det. Dette vil videre diskuteres i lys av demokrati- og utdanningsteori.

4.2 Endringene i RLE-faget i lys av demokrati- og utdanningsteori

I teorikapittelet ble det gjort rede for generelle trekk ved en kommunitaristisk og en liberal demokratiforståelse, og hvordan skillelinjene mellom de demokratiteoretiske perspektivene kan overføres til pedagogisk teori. Dette har jeg brukt Durkheims restaurative utdanningsteori og Deweys progressive utdanningsteori for å synliggjøre. Uenigheten handler om hvilket middel man skal ta i bruk for å oppfylle intensjonene man har for faget. Skillet som kom frem i første del av analysen kan analyseres i lys av demokrati- og utdanningsteori.

Som tidligere beskrevet har en kommunitaristisk og en liberal demokratiforståelse ulike syn på hva som skal ligge til grunn for samfunnet, og hvordan man forstår det. En kommunitaristisk tilnærming mener det er fellesskapet, den felles referanserammen og den tradisjonelle kulturen som legger grunnlaget for samfunnet og hvordan det skal forstås. En liberal tilnærming setter, i motsetning til en kommunitaristisk tilnærming, individet i fokus. Pluralitet og mangfold anses som verdier å bygge et samfunn på (Stray 2011, s. 32-33).

Den restaurative utdanningsteorien og Durkheim vektlegger betydningen av en felles utdanning som bygger på moral, tradisjon og kultur (Durkheim 1956, s. 71). Dette kommer tydelig frem i hvordan han påpeker viktigheten av at læreren følger det systemet utdanningen har i samfunnet. Hvis ikke vil eleven mangle verktøy til å mestre livet ute i samfunnet (Østerberg 2012, s. 118). Den progressive utdanningsteorien og Dewey mener at det er eleven og elevenes erfaringer som skal være sentralt i utdanningen (Dewey 2000a, s. 55), og han er kritisk til å la fortiden få for stor plass (Dewey 2001, s. 47). Trekkene fra både demokratiteoriene og utdanningsteoriene blir synlige i høringsvarene, og hvordan de uttrykker seg om endringene i RLE-faget.

De kulturelle og verdimeslige argumentene for endringene i RLE-faget handler i stor grad om den kristne kulturarvens betydning og tradisjon i samfunnet og hvordan kristendommen dermed trenger et større rom i religionsfaget (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 27). De kulturelle og verdimeslige argumentene mot endringene i RLE-faget handler i stor grad om mangfoldets betydning for samfunnet, og hvordan det bør komme til uttrykk i faget.

I argumentasjonen for å endre religionsfaget kommer det frem hvor viktig kunnskap om kristendommen er for å forstå deler av det norske samfunnet. Dette blir tydelig i høringsnotatet til Kunnskapsdepartementet som skriver følgende:

”Regjeringen ønsker at kunnskap om kristendom, på grunn av denne religionens sterke historiske plass i Norge, skal vies mer tid og oppmerksomhet i undervisningen enn tilfellet er på de fleste skoler i dag. (...) Samtidig har kristendommen spilt en sentral rolle i norsk historie og har en sterk posisjon i det norske samfunnet i dag. Det er vanskelig å forstå norsk historie, norsk kultur og deler av norsk kunst uten å ha god kjennskap til kristendommen. Kunnskap om kristendommen gir også et godt grunnlag for å lære om, og forstå, andre religioner og livssyn. Det er ikke en motsetning mellom et bredt og åpent religions- og livssynsfag, og det å gi kristendoms kunnskap noe mer plass i faget enn i dag.” (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 27; 32).

Kunnskapsdepartementet knytter her kristendommen til det som er felles, og hvordan dette er nødvendige felles referanserammer man må ha for å forstå det norske samfunnet. Dette ble tydelig i første del av analysen, hvor kristendommen her blir ansett som et middel til å forstå samfunnet. Dette kan relateres til den kommunitaristiske tilnærmingen, som mener det er den tradisjonelle kulturen som skal legge grunnlaget for den kollektive forståelsen av samfunnet (Stray 2011, s. 32). Dette kan også eksemplifisere den restaurative ideen om betydningen av noe felles i utdanningen, ved å se det i sammenheng med Durkheims definisjon av utdanning hvor han vektlegger betydningen av moral, tro og tradisjon (Durkheim 1956, s. 71). Sammenhengen mellom kristendommen og den tradisjonelle kulturen blir tydelig i ett av høringssvarene ved at de skriver ”at faget skal reflektere kristendommens historie og tradisjon i Norge” (Roan kommune 2015). Dette viser hvilken betydning kristendommen for å kunne forstå det norske samfunnet.

Argumentasjonen som kommer til uttrykk i høringsnotatet om kristendommen som et middel til å forstå samfunnet kan videre relateres til det Durkheim skriver om hvordan man skal følge systemet for utdanning som ligger i samfunnet og hvordan dette er nødvendig for at elevene skal mestre livene sine etter endt utdanning (Østerberg 2012, s. 118). Utdanning spiller for Durkheim en viktig rolle i å opprettholde og å forsterke samholdskraften (Durkheim 1956, s. 70). Det som kommer til uttrykk i høringsnotatet kan relateres til dette, ved at de vil ha færre verktøy til å mestre livene sine uten et godt kjennskap til felles referanserammer. Det kan videre sees i lys av hvordan RLE-faget kan brukes til å fremme det

som omtales som felles i samfunnet, og dermed bidrar til å opprettholde det Durkheim kaller samholdskraften. Det å endre religionsfaget til et fag med en mer restaurativ tilnærming kan dermed tolkes dithen at faget bør sikre at elevene får nødvendige felles referanserammer og bidra til det å opprettholde samholdskraften i samfunnet.

I første del av analysen ble det tydelig hvordan kristendommen tillegges en stor vekt i fellesskapet og de felles referanserammene som legges til grunn for religionsfaget. En slik tilnærming til fellesskapet kan av og til resultere i et "vi" og "dem"-perspektiv. Dette gjelder i omtalen av kulturarven, og det som oppfattes som "vår" kulturarv. Dette perspektivet møter kritikk i enkelte hørings svar (Human-Etisk Forbund 2014; Human-Etisk Forbund Buskerud Fylkeslag 2014; Lomsdalen m.fl. 2014):

"Et av argumentene Kunnskapsdepartementet bruker er at "kristen kulturarv tilsier at kristendoms kunnskap gis en større plass i RLE-faget enn andre religioner og livssyn (pkt. 4.4.3). Slike generelle referanser til en bestemt kulturarv fremstiller kulturarven som mer homogen og strømlinjeformet enn det den strengt tatt er (Human-Etisk Forbund 2014)."

Her blir det understreket at kulturarv også kan forstås som noe mer enn kristendom. Som det kom frem i første del av analysen er det tydelig at tilnærmingen til kulturarvsbegrepet er ulik. Tilnærmingen som kommer til uttrykk i høringsnotatet og enkelte hørings svar (Roan kommune 2015; Byremo ungdomsskole 2014) har klare kommunitaristiske og restaurative trekk ved at betydningen av tradisjon og felles referanserammer er så sterk. Det er verdt å understreke at det her er snakk om den kristne kulturarven.

En slik tilnærming til kulturarvsbegrepet og den sterke vektleggingen av kristendommen kan oppleves ekskluderende. Vi kan lese at "Et så sterkt fokus på kristendom-delen av religionsfaget er ekskluderende. Argumentet om at dette er viktig for forståelse av vår kultur sier implisitt at det er et "vi" og "dem", det samme skillet er mellom "kristendom" og religioner" (Human-Etisk Forbund Buskerud Fylkeslag 2014)". Middel-aspektet ved kristendommen er det som møter kritikk her. Dette blir videre utdypet i et annet hørings svar:

”Det er vanskelig å forestille seg at ”kristendom” skal kunne dominere religionsfaget i grunnskolen på grunnlag av kristne religionsformers betydning for norsk historie uten at det vil lede til sosial fragmentering både i de enkelte klasser og i større sosiokulturelle sammenhenger. Med andre ord: man legger opp til å dyrke religiøse minoriteters utenforskap. Dette mener vi både utgjør og legger opp til å dyrke religiøs diskriminering fremfor sosialt samhold, forståelse og toleranse. (..) Vi trenger et religionsfag som i seg selv er bygget på mangfold, tar hensyn til mangfold og dermed utrunder unge norske statsborgere til å navigere i et religiøst mangfold på en tilfredsstillende måte, som fremmer både individuelle og nasjonale interesser på forskjellige plan (Lomsdalen m.fl. 2014).”

Det høringsvarene peker på her, er at samfunnet er mangfoldig og at faget bør gjenspeile det. Det som sies om at elevene skal kunne navigere i et religiøst mangfold, kan knyttes til det Dewey skriver om at det er barnets egne sosiale aktiviteter som skal være utgangspunkt for innholdet i utdanningen (Dewey 2000a, s. 60). Det elevene lærer skal ha grunnlag i noe de kjenner seg igjen i. Dette blir eksemplifisert videre i ett av høringsvarene som skriver om betydningen av sammenhengen mellom religionsfaget og deres eget lokalsamfunn:

”Ullensvang er ein liten kommune med få innbyggjarar, men me har asylmottak, tek mot flyktningar og me har arbeidsinnvandring frå mange ulike land. Samla har me mange språk og religionar/livssyn representerte. For oss er det viktig å auka forståinga og kunnskapen om andre kulturar og religionar/livssyn. Det gjev oss større evne til å visa toleranse for andre (Ullensvang Herad 2015).”

Det å legge vekt på hvordan lokalsamfunnet er sammensatt, og betydningen av et kunnskapsgrunnlag for å forstå hverandre kan relateres til det Dewey skriver om at elevene må kjenne seg igjen i det de lærer (Dewey 2000a, s. 55). Det blir nærliggende å tolke det som kommer frem i høringsvaret dithen at det er det mangfoldige samfunnet elevene kjenner seg igjen i, og at det dermed er et ønske om at faget vektlegger det og dermed trekker i en mer progressiv og liberal retning.

Dette kan utfordre det den restaurative og kommunitaristiske tilnærmingen tenker om likhet. En kommunitaristisk demokratiforståelse vektlegger betydningen av likhet og samhold i samfunnet. Er ikke samfunnet en form for enhetlig, kan det oppleves som en trussel mot fellesskapet (Stray 2011, s. 32-33). Durkheim peker på noe av det samme, når han skriver at samfunnet kun kan overleve hvis det er en viss grad av likhet blant borgerne. Han ønsker å bruke utdanningen som et verktøy for å sikre at denne likheten består

(Durkheim 1956, s. 70). Ved å trekke religionsfaget i en mer kommunitaristisk og restaurativ tilnærming, er det nærliggende å tolke det dithen at elevene får et felles kunnskapsgrunnlag om hvordan man forstår samfunnet. Dette felles kunnskapsgrunnlaget kan til en viss grad sikre det Durkheim og den kommunitaristiske forståelsen tenker om likhet og samhold i samfunnet.

En fellesnevner blant flere av høringssvarene som ikke støtter de foreslåtte endringene, er hvordan de vektlegger betydningen av et godt kunnskapsgrunnlag om det mangfoldige samfunnet (Pedagogstudentene 2015; Utdanningsforbundet 2015; Likestillings- og diskrimineringsombudet 2014; Human-Etisk Forbund 2014; Høgskolen i Buskerud og Vestfold 2014; Lomsdalen m.fl. 2014; Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn 2014). Dette kommer tydelig frem i ett av høringssvarene som skriver at ”I en globalisert og flerkulturell verden er behovet for kunnskap til ulike kulturer, religioner og livssyn større enn tidligere (Pedagogstudentene 2015)”. Ved å vektlegge det flerkulturelle og mangfoldet, eksemplifiserer dette hvordan en liberal tilnærming til religionsfaget er.

Høringssvarene uttrykker også bekymring knyttet til hvilke konsekvenser det får om kunnskapsgrunnlaget om mangfoldet svekkes. Flere høringssvar mener det er viktigere å få et godt kunnskapsgrunnlag om de ulike religionene, og argumenterer mot argumentet om at kunnskap om kristendommen vil bidra til økt respekt og toleranse (Pedagogstudentene 2015; Utdanningsforbundet 2015; Likestillings- og diskrimineringsombudet 2014; Human-Etisk Forbund 2014; Høgskolen i Buskerud og Vestfold 2014; Lomsdalen m.fl. 2014; Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn 2014). I høringssvarene kommer det tydelig frem eksempler på konsekvenser de tenker seg det kan få om faget får et mer kommunitaristisk og restaurativt preg:

”Vi er sikre på at å redusere kunnskapen om andre religioner og livssyn, samt generell filosofi og etikk, er et dårlig grep i møte med det nye mangfoldige samfunnet. Mindre kunnskap om minoritetene er en god oppskrift på flere fordommer og misforståelser, og kan gi bedre grobunn for bruk av religiøse merkelapper som skjellsord i skolegårdene. (Human-Etisk Forbund 2014)”

Her kommer det tydelig frem en kritikk mot å trekke faget i retning av å vektlegge de kommunitaristiske og restaurative verdiene som fellesskap og tradisjon. Det blir sagt at det å redusere kunnskapsgrunnlaget om ulike religioner og livssyn kan resultere i flere fordommer og misforståelser. Et annet høringssvar utdyper hvordan religionsfaget kan motvirke nettopp de konsekvensene det blir pekt på:

”Skolen spiller en viktig rolle som holdningsskaper i samfunnet. LDO viser til undersøkelser om rasisme og diskriminering i Europa og Norge, blant annet mot jøder og muslimer. Gjennom RLE-faget kan elever få kunnskaper om de ulike religionene som kan gi dem økt forståelse og respekt for hverandre i tråd med CERDs art. 7. Kvantiteten som vies de enkelte delene i faget betyr noe i den sammenheng. Skolen bør etterstrebe seg på å fremstille religioner og livssyn som likeverdige (Likestillings- og diskrimineringsombudet 2014).”

I tillegg til å kunne tolkes dithen at begge høringssvarene er kritiske til det økte rommet kristendommen får i religionsfaget, kan dette også forstås i lys av hvordan Dewey ønsker at skolen skal være den grunnleggende metoden for samfunnsmessig fremskritt og reform (Dewey 2000a, s. 64). Ved å ha et kunnskapsgrunnlag om ulike religioner og livssyn kan elevene få økt respekt og forståelse for hverandre, som igjen kan resultere i færre fordommer og misforståelser. Dette er også en kompetanse Kunnskapsdepartementet verdsetter, og vil skal komme til syne i faget og i skolen:

”Å kunne tilby elever slik kunnskap og samle dem innenfor rammene av ett religions- og livssynsfag, bidrar til toleranse og forståelse mellom ulike kulturer, religioner og livssyn. Verdien av denne kompetansen for den oppvoksende generasjon vurderes som svært stor, i et samfunn som i større og større grad preges av mangfoldighet og integrasjon (Kunnskapsdepartementet 2014, s.32).”

Som det har blitt gjort rede for tidligere, blir det argumentert sterkt for betydningen av kristendommen for samfunnet og hvordan dens plass i religionsfaget av den grunn bør styrkes. Det kommer frem i høringssvarene at styrkingen av kristendommens plass i faget kan diskuteres, og hvordan tradisjonsaspektet kommer frem også i andre fag:

”Det kan diskuteres om det er behov for å styrkje kristendommen sin plass i faget av omsyn til kristen tru, kultur og tradisjon, slik departementet argumenterer for. Det er naturleg at kristendommen, som står så sentralt i historia vår, har ein stor plass i faget. Nettopp difor har kristendommen ein større plass enn andre religionar i gjeldande læreplan i faget. Kunnskap

om kristen tru og tradisjon inngår elles i flerie andre fag i grunnskulen, til dømes i norsk, samfunnsfag, musikk og kunst og handverk. I ei flerkulturell, globalisert verd er behovet kanskje enda større for å kjenne til andre kulturar, religionar og livssyn, til dømes å vite skilnaden på sunni- og sjiamuslimar.” (Utdanningsforbundet 2015).

Her kommer det frem hvordan de mener faget heller bør ha en mangfoldig og pluralistisk tilnærming, og dermed gå bort i fra den kommunitaristiske og restaurative tilnærmingen. Det blir lagt vekt på hvordan kristendommen allerede har en stor plass i faget, og at det er behov for nå er det å kjenne til ulike kulturer, religioner og livssyn. Dette kan sees i sammenheng med det et annet høringssvar skriver om hvordan faget må være tilpasset det pluralistiske samfunnet vårt:

”Det må være en målsetting at faget står uendret over lengre perioder, noe KD bør legge til rette for og arbeide for å virkeliggjøre. Dette forutsetter blant annet at faget må være tilpasset vårt pluralistiske samfunn ved å inkludere og samle alle elver, uavhengig av religions- og livssynsmessig tilknytning (Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn 2014).”

Det som kommer til uttrykk her kan relateres til det Dewey mener om at skolen må henge med i tiden (Dewey 2000d, s. 252). Ved å henge med i tiden blir også utdanningen knyttet nærmere nåtiden og det elevene kjenner seg igjen i (Dewey 2001, s. 47). Dette er viktige prinsipper for hva Dewey mener er sentreringspunktet for utdanningens innhold. Det som kommer til uttrykk i høringssvarene kan relateres til det Dewey mener om at skolen må følge samfunnsutviklingen.

Dette viser også hvordan høringssvarene uttrykker seg om ubalansen mellom det tradisjonelle og det mangfoldige i faget. Det kommer frem i ett av høringssvarene som skriver at ”Defineringen av omfanget av timetallet med omkring halvparten av timene benyttet til kunnskap om kristendom er den mest uheldige, den er særlig problematisk for faget med tanke på å være et moderne pluralistisk religions-, livssyns og etikkfag” (Høgskolen i Buskerud og Vestfold 2014). Dette kan tolkes dithen at en kombinasjon mellom det restaurative og det progressive er en utfordrende kombinasjon i religionsfaget. Det kommer videre frem at de liberale verdiene i større grad er blitt et argument for å ha religionsfaget slik det fremstår i RLE-faget, enn det det tradisjonelle tidligere har vært:

”Departementets mener, som det framkommer i sitatet, at faget skal bidra til ”toleranse og forståelse” mellom ulike religioner og livssyn. Dette er en god intensjon. Denne pluralismen har blitt en viktigere begrunnelse for dagens fag enn det det var tidligere, hvor hovedvekten lå på tradisjonsargumentet (Høgskolen i Buskerud og Vestfold 2014).”

Her kommer igjen uenigheten om middelet for å oppnå målet godt til syne. En liberal og progressiv tilnærming til faget blir tydelig, hvor det vektlegges verdier som mangfold og pluralisme. Det blir ønskelig at faget knyttes til hverdagen elevene kjenner seg i, og at faget kan gi et godt kunnskapsgrunnlag som kan resultere i økt respekt og forståelse for ulike religioner og livssyn. En mer kommunitaristisk og restaurativ tilnærming blir også tydelig, hvor tradisjon og fellesskap anses som fagets byggesteiner. Ønsket om økt respekt og forståelse for hverandre er også tilstede i denne tilnærmingen. Målet er altså respekt og forståelse for ulike religioner og livssyn. Om det er en restaurativ og kommunitaristisk tilnærming, eller om det er en liberal og progressiv tilnærming til faget som skal bidra til å oppnå det er det uenighet om.

5.0 En diskusjon av høringssvarene

I forrige kapittel ble høringssvarene analysert med utgangspunkt i hva som kom til uttrykk i høringssvarene om de kulturelle og verdimessige argumentene. Jeg hevdet at det i høringssvarene i stor grad var enighet knyttet til hva de ville oppnå med faget. Uenigheten handlet om hvilket middel man ønsket å bruke for å oppnå intensjonene. Det ble også et tydelig skille mellom de som har en mer kommunitaristisk og restaurativ tilnærming til religionsfaget, og de som ønsker en mer liberal og progressiv tilnærming til faget. I disse skillelinjene kom det også frem hvordan de ønsket ulike midler for å oppnå fagets mål. I det følgende vil disse skillelinjene bli diskutert.

5.1 En diskusjon av de kulturelle og verdimessige argumentene

Høringssvarene er mer enn bare tall på hvor mange som støtter forslagene og hvor mange som ikke gjør det. Blant de innsendte høringssvarene er det mange ideer og refleksjoner gjort rundt religionsfagets mål, innhold, grunnlag og fagets plass i skolen i dag.

De politiske argumentene og de kulturelle og verdimessige argumentene gikk til en viss grad over i hverandre, slik tabell 3 over den overordnede kategoriseringen viser. En mulig tolkning av dette kan være at politikerne er opptatt av at elevene får kjennskap til kulturarven og det den betyr, og bruker skolen som et politisk redskap. Uenigheten rundt betydningen av tradisjoner, felles referanserammer og kulturarven kommer tydelig frem i høringssvarene. Uenigheten handlet blant annet om hva slags kulturarv er det som omtales, og hva innebærer denne. I høringssvarene blir det blant annet omtalt som den norske kulturarven, mens det i høringsnotatet blir omtalt som den kristne kulturarven (Human-Etisk Forbund 2014; Kunnskapsdepartementet 2014, s. 33). Ved å i tillegg se på Opplæringsloven blir det enda mer tydelig hvor tvetydig dette begrepet er. Der blir den omtalt som den nasjonale kulturarven: "Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon." (Opplæringslova 1998). Det blir dermed tydelig hvordan det opereres med ulike begreper på kulturarven.

Med ulike begrep på kulturarven, kommer også ulike definisjoner. Kjell Magne Bondevik, tidligere statsminister fra Kristelig Folkeparti, definerer kulturarv i lanseringen av

Verdikommisjonen i 1998. Der definerte han det som "de tradisjoner, kulturmønstre og verdioppfatninger som vi ofte ikke er oss så bevisst, men som vi bekymret slår ring om når de blir truet." (1998). Bondevik legger her vekt på tradisjonsaspektet, slik som Durkheim gjør (Durkheim 1956, s. 78). Legger man en slik forståelse av kulturarvbegrepet til grunn for faget, vil det trekke i retning av en kommunitaristisk forståelse av begrepet. I

Kulturutredningen (NOU 2014:3) blir kulturarv definert på en annen måte. Det blir omtalt som "ikke som en enhetlig og konstant størrelse, men som noe som alltid er i vekst i takt med at samfunnet og menneskene som tilhører nasjonen, forandrer seg" (NOU 2013:4, s. 46-47). Denne forståelsen av kulturarv vil trekke i en mer liberal retning på bakgrunn av at den ser på kulturarven som noe i forandring, og ikke noe som skal bevares. Dette viser at kulturarven kan defineres på ulike måter, noe som kan ha implikasjoner for utformingen av faget.

Det er ingen i høringssvarene som bestrider at kulturarven skal ha en betydning for opplæringen. Kulturarvens betydning i opplæringen kommer til syne i læreplanens generelle del:

"Opp gjennom historia har menneska bygt ein felles arv av kunnskap som er nedfelt i ulike vitskapar. Denne kunnskapen er forma for å ordne, forstå og meistre ein mangesidig og kompleks røyndom. (...). Det er derfor vesentleg at elevane får del i denne kulturarven gjennom opplæringa."(Utdanningsdirektoratet 1993, s. 6).

Læreplanens generelle del omtaler kulturarven som noe felles og som har skjedd opp gjennom historien. En nærliggende tolkning av omtalen av kulturarven slik den kommer til syne her, er at den kan trekke i en kommunitaristisk og restaurativ retning ved å vektlegge fellesskapet og at dette er noe menneskene har bygget sammen. Durkheim påpeker nettopp dette når han tydeliggjør at det ikke er individene som har konstruert ideene og det som er felles for samfunnet, men at de er et produkt av et felles liv og noe som er konstruert i fellesskap (Durkheim 1956, s. 75-76).

Uenigheten om hva slags kulturarv som skal være grunnlaget for religionsfaget, manifesterer seg som tidligere beskrevet også av og til i et "vi" og "dem"-perspektiv. Flere høringsvar påpekte hvordan det kunne oppleves ekskluderende at det som ble betegnet som "vår"

kulturarv ble så sterkt knyttet til én religion (Lomsdalen m.fl., 2014; Human-Etisk Forbund 2014, Human-Etisk Forbund Buskerud Fylkeslag 2014). Kritikken handlet også om hvordan man bruker kristendommen som middel for å forstå andre. Dette perspektivet ble tydelig når Kunnskapsdepartementet argumenterte med hvordan kristendommen var et godt utgangspunkt for å forstå andre religioner og livssyn (Kunnskapsdepartementet 2014, s 32).

Dette perspektivet blir tydelig også på andre arenaer. Kulturminister Linda Cathrine Hofstad Helleland fra Høyre snakker også om det å kjenne sin egen kultur godt, for å møte og forstå andre på en god måte. Dette gjorde hun senest i hennes tale til Kirkemøtet 2016, hvor hun sa at "Når vi er trygge på vårt eget ståsted, kan vi ta frem det beste i oss og åpne våre fellesskap uten at frykten for det ukjente tar overhånd (Helleland 2016)". Bondevik påpekte noe av de samme da han lanserte Verdikommisjonen i 1998. Det er den kristne og humanistiske arven som er bærebjelken i samfunnet. Han sa det ligger en utfordring "i det å øke bevisstheten om egne røtter og egen identitet, samtidig som vi beriker og fornyer hverandre og kulturen gjennom et mangfold av impulser" (Bondevik 1998). Dette kan forstås som at det kristne og den kristne kulturarven tillegges en særlig stor betydning for "vi-et" fra politisk hold, noe som høringsvarene uttrykker en bekymring om (Human-Etisk Forbund 2014; Lomsdalen m.fl. 2014; Human-Etisk Forbund Buskerud Fylkeslag 2014). De peker særlig på konsekvensene dette får i det enkelte klasserom. Det er verdt å påpeke at Bondevik i sin tale også poengterer betydningen av at vi fornyer oss i møte med mangfold.

Argumentasjonen knyttet til det å kjenne sitt eget ståsted godt i møte med andre, kan utfordres med bakgrunn i at det ikke er mange selv-identifiserende kristne i norske klasserom. Denne påstanden kommer på bakgrunn av observasjoner gjort i norske klasserom. Det blir hevdet at det dermed blir vanskelig å opprettholde argumentasjonen om at undervisning i det som omtales som elevenes egen tradisjon, skal støtte opp om under elevenes identitetsbygging. Hvis elevene med majoritetsbakgrunn ikke ser kristendommen som relevant med tanke på egen gruppetilhørighet, kan det stilles spørsmål ved argumentasjonens legitimitet (Iversen 2012, s. 269). Dette kan stå kontrast til det som står i læreplanens generelle del, hvor kommer det frem hvordan elevene skal selv være utgangspunktet for opplæringen: "Utgangspunktet for oppfostringa av elevane er deira ulike personlege føresetnader, sosiale bakgrunn og lokale tilhør. Opplæringa skal tilpassast kvar

einskild" (Utdanningsdirektoratet 1993, s. 1). Ved at kristendommen tillegges en såpass stor vekt i "vi"-et og religionsfaget, blir det grunn til å stille spørsmål ved argumentasjonen for å gjøre nettopp det, slik Iversen gjør (2012, s. 269). Ved å heller vektlegge elevenes personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet skal være utgangspunktet for utdanningen, blir skolen på naturligvis et mangfoldig fellesskap. Det kan eksemplifisere Deweys ideer om at det er elevenes erfaringer som skal stå i sentrum av utdanningen (Dewey 2000a, s. 48-49).

De foreslåtte endringene i RLE-faget vil medføre mindre tid til andre deler av faget enn kristendommen. Det påpeker flere hørings svar, og det kommer også frem i høringsnotatet fra Kunnskapsdepartementet. Anders Tyvand, stortingsrepresentant for Kristelig Folkeparti, sier til avisen Dagen at "Da K-en ble fjernet av den rødgrønne regjeringen, ble det svært ulik undervisning i kristendom rundt i landet. Noen steder fikk mye kristendom, andre steder svært lite" (Solsvik 2015). På pressekonferansen hvor endringene ble presentert nevnte kunnskapsministeren at det er forskning som tilsier at det i snitt ble brukt 55 % av undervisningstiden på kristendom i KRL-faget, men at det ikke finnes slike tall for RLE-faget (NRK 2014). Det tilsvarer prosentandelen som er formulert i læreplanen for KRL (Utdanningsdirektoratet 2005). Dette viser at det ikke er en lik forståelse av hvordan RLE-faget ble praktisert. Dette kom også frem i hørings svarene hvor det kom frem at de foreslåtte endringene i faget er en presisering av det faktiske innholdet (Norsk Lektorlag 2014), mens det endringene i høringsnotatet skrives at kristendommen "skal vies mer tid og oppmerksomhet i undervisningen enn tilfellet er på de fleste skoler i dag". (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 27).

Det er som sagt ikke foreslått endringer på fagets formål eller kompetansemål. I religionsfaget er det totalt 54 kompetansemål på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet 2015). 12 kompetansemål hører til emnet om kristendom. Det tilsvarer 22,2 % av kompetansemålene. Med de foreslåtte endringene skal disse kompetansemålene ha omtrent halve tiden av fagets undervisningstid. Dermed skal 77,8 % av kompetansemålene fordeles på resten av undervisningstiden i faget (Leidland 2015). Denne økte vektleggingen av kristendommen møter motstand hos flere hørings svar som ønsker seg en større vektlegging av samfunnets mangfold og den hverdagen elevene kjenner seg igjen i

(Pedagogstudentene 2015; Utdanningsforbundet 2015; Likestillings- og diskrimineringsombudet 2014; Human-Etisk Forbund 2014; Høgskolen i Buskerud og Vestfold 2014). Det blir uttrykt et ønske om et fag som trekker i en mer liberal retning, med en særlig vektlegging av elevenes egne erfaringer. Dette kan relateres til Dewey og hvordan han mener det er elevenes egne erfaringer som skal være utgangspunkt for utdanningen (Dewey 2000a, s. 48-49).

Ludvigsen-utvalget leverte i 2015 sin utredning (NOU 2015:8) om fremtidens skole. Den retter i likhet med flere av høringssvarene oppmerksomhet til kunnskap om det mangfoldige samfunn. De har kommet frem til fire kompetanseområder de mener er relevante for fremtidens skole, hvorav en av de er evnen til å kunne kommunisere, samhandle og delta. De vektlegger særlig betydningen av samhandling knyttet til demokratisk deltagelse, toleranse og sosial ansvarlighet. Samhandlingskompetanse handler for utvalget om å samhandle på tvers av ulikheter i bakgrunn, verdier og synspunkter i et samfunn hvor det er et religiøst, kulturelt og verdimeslig mangfold. Det pekes på at det er særlig viktig å fremme samhold og forståelse i mangfoldige samfunn (NOU 2015:8, s. 27;29).

Videre foreslår utvalget en fagfornyelse, og i den sammenheng foreslår de tre flerfaglige temaer som går på tvers av fagene. Et av disse er det flerkulturelle samfunnet. De skriver at etnisk, kulturelt og religiøst mangfold ikke bare er noe vi ser i samfunnet ellers, men også noe som er tydelig i det enkelte klasserom. Det kulturelle mangfold er et eksempel er et eksempel på et utviklingstrekk i samfunnet som de mener er grunnlag for å fornye fagene. De skriver at det i fremtidens skole kreves en økt oppmerksomhet rundt mangfoldet, og ikke minst at det er en positiv kultur knyttet til hva mangfoldet har å bidra med. De skriver også eksplisitt at skolen har en viktigrolle i å bygge identitet og fellesskap, og at "det betyr imidlertid ikke å holde fast ved et snevert register av kulturuttrykk som oppfattes som å representere det norske" (NOU 2015:8, s. 49-50).

Det Ludvigsen-utvalget skisserer i sin utredning kan sees i sammenheng med deler av det høringssvarene uttrykker seg om at bør være grunnlaget for religionsfaget. Det kan også tolkes dithen at det trekker i en mer liberal retning ved å vektlegge mangfold og pluralisme,

som videre kan knyttes til Deweys vektlegging av erfaring og hans ønske om at elevene skal kjenne seg igjen i det de lærer (Dewey 2000d, s. 252-253).

I stortingsmeldingen som følger opp denne offentlige utredningen er ikke det flerkulturelle samfunnet et tverrfaglig tema. Demokrati og medborgerskap er heller blitt et av temaene som griper over flere fag. Temaet skal blant annet handle om samhandlingskompetanse, slik som Ludvigsen-utvalget i NOU 2015:8 foreslår. Det skal legges til rette for elevenes demokratiforståelse, og hvordan man som medborger lever sammen i et politisk fellesskap (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38). Stortingsmeldingen understreker likevel betydningen av mangfoldet i skolen. Det kommer tydelig frem hvordan utdanningssystemet anses som "samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn" (Meld. St. 28 (2015-2016), s.6). Skolen skal også være et inkluderende fellesskap hvor mangfoldet anerkjennes og respekteres. Det skal også preges av dialog og meningsbrytninger (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 23). Det blir også beskrevet hvordan skolen skal være åpen og inkluderende for elevers ulike livssyn og kulturelle tradisjoner:

" Den norske skolens åpne og inkluderende holdning til hver enkelt elev og lærling, med deres ulike livssyn og kulturelle tradisjoner, skal beskrives, og sammenhengen mellom kunnskap om og respekt for mangfold og ulikhet skal omtales (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 21)"

Felles for Ludvigsen-utvalgets utredning (NOU 2015:8), stortingsmeldingen om fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016)) og flertallet av høringssvarene er at de trekker i en mer liberal retning av skolen ved at mangfoldet, demokrati og medborgerskap blir vektlagt slik det blir gjort. Felles for mindretallet av høringssvaret og de politiske uttalelsene er at de trekker i en mer kommunitaristisk retning ved å vektlegge Durkheims tradisjonsaspekt og betydningen av noe felles. Det blir tydelig hvordan det høringssvarene skriver ikke er begrenset til dette temaet, men også gjenspeiles i større politiske sammenhenger. Hvordan man vektlegger de kommunitaristiske trekkene og de liberale trekkene i religionsfaget, kan påvirke fagets demokratimandat og skolens demokratimandat. I det følgende vil det diskuteres om og eventuelt på hvilken måte dette påvirker virkeliggjøringen av skolens demokratimandat.

5.2 En diskusjon av religionsfagets og skolens demokratimandat

Innledningsvis i første kapittel ble religionsfaget som et demokratifag og medborgerskapsbegrepet presentert. I det følgende vil fagets og skolens demokratimandat bli diskutert sett i lys av endringene i RLE-faget og demokratiteori.

Skolen har hatt og har fortsatt en sentral rolle i demokratiopplæringen i Norge. Skolen har fått et mandat fra samfunnet som tilsier hva oppgaven til skolen er, og hvilket mål skolen har for sine elever. Dette er gitt i Opplæringsloven som videre blir utdypet i Læreplanen Kunnskapsløftet. Læreplanen består av den generelle del, prinsipper for opplæring, fag- og timefordeling og de ulike fagplanene (Aasen 2007, s. 23).

I opplæringsloven og i skolens formålsparagraf står det at "opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte." (Opplæringslova 1998). Slik det fremkommer av sitatet legger formålsparagrafen vekt på individet og kulturelt mangfold og pluralisme. På bakgrunn av dette kan sitatet tolkes dithen at skolens formålsparagraf hviler på en liberal demokratiforståelse.

Man kan også lese skolens demokratimandat ut i fra læreplanens generelle del. Den generelle delen skal utdype formålsparagrafen. Dagens generelle del ble skrevet i 1993, og er ikke tilpasset Kunnskapsløftet (Stray 2011, s. 89). Regjeringen ønsker nå å tilpasse læreplanens generelle del slik at det blir samsvar mellom den generelle del av læreplanen og læreplanen for fagene. De ønsker at det skal "bli en ny og moderne del om skolens formål og hvordan kunnskap, ferdigheter og verdiformidling sammen kan føre til best mulig læring (Regjeringen 2014)". Et forslag til ny generell del kan forventes fra Kunnskapsdepartementet i 2016, og målet er at den skal gjelde fra skoleåret 2017/2018 (Regjeringen 2014). I stortingsmeldingen om fornyelsen av Kunnskapsløftet blir arbeidet med den nye generelle delen beskrevet. Der blir det sagt at generell del vil ha tre forhold som tematisk utgangspunkt: samfunnets verdigrunnlag som basis for virksomheten i grunnopplæringen, elevenes læring og utvikling som mennesker, samfunnsborgere og fremtidige yrkesutøvere samt skolens pedagogiske arbeid (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 20). Om verdigrunnlaget skriver de følgende:

”Felles verdier for skolen bygger i formålsparagrafen på kristen og humanistisk arv og tradisjon, de forankres i menneskerettighetene og kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn. De felles verdiene er respekt for menneskeverdet og naturen, ytringsfrihet, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 20).”

Dette vil ikke avvike stort fra dagens verdigrunnlag i generell del av læreplanen. Den generelle delen slik den står i dag legger sammensatt vekt på samarbeid og fellesskap, og legger dermed en kommunitaristisk demokratiforståelse til grunn. Det blir videre tydelig når det står at ” Opplæringa har ei hovudrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen den danninga alle må vere fortrulege med om samfunnet skal bli verande demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige (Utdanningsdirektoratet 1993)”. Her blir det lagt vekt på at opplæringen skal være allmenndannende ved å gi elevene noe felles, noe som er tydelige kommunitaristiske trekk. Skolens demokratimandat i sin helhet hviler dermed på en bred demokratiforståelse, med trekk både fra liberal og kommunitaristisk demokratiteori.

Religionsfaget anses som et demokratifag ved at det har en sentral rolle i å se på forholdet mellom majoritet og minoritet (Anker og von der Lippe 2015, s. 87). Videre vil KRLE-fagets demokratimandat bli undersøkt. KRLE-fagets demokratimandat kan forstås ut ifra fagets formål. Formålet med faget (Utdanningsdirektoratet 2015) fremhever betydningen faget har for å bidra til et felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer. Kunnskaper om religioner og livssyn og om den funksjonen de har både som tradisjon og som kilder til moral vektlegges også i faget. Videre påpekes det at faget skal gi kjennskap til hvilken betydning kristendommen har som kulturarv for samfunnet (Utdanningsdirektoratet 2015). Dette er klare kommunitaristiske trekk som viser at KRLE-faget hviler på en kommunitaristisk demokratiforståelse.

Formålet fremhever også mangfoldets betydning og hvordan faget også har liberale trekk:

”Barn og unge i dag møter et mangfold av kulturpåvirkninger og verditradisjoner. Kristen tro og tradisjon har gjennom århundrer preget europeisk og norsk kultur. Samtidig har humanistiske verditradisjoner gitt kulturarven et videre tilfang. Religiøst og livssynsmessig

mangfold setter i stadig større grad preg på samfunnet. Kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser (Utdanningsdirektoratet 2015).”

Faget trekker likevel i en kommunitaristisk retning ved at det i større grad vektlegger det som samfunnet har tilsynelatende har til felles ved at det i læreplanen står følgende: ” 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 kristendomskunnskap.” (Utdanningsdirektoratet 2015).

Flertallet av høringsvarene har klare liberale trekk ved at de veldig tydelig fremhever mangfoldets betydning av flere årsaker, noe som står i motsetning til KRLE-fagets klare kommunitaristiske trekk som med endringene vektlegger kristendommen og det som anses felles i stor grad. I RLE-faget var ikke føringene like detaljerte på hvor stor del av faget som skulle brukes på kristendom, og det blir dermed naturlig å tolke det dithen at RLE-faget i mindre grad trakk på kommunitaristiske trekk enn det KRLE-faget gjør.

Denne vektleggingen kan sees i sammenheng med hvordan læreplanen anses å ha flere funksjoner. Ved å endre læreplanen gjør det også noe med hvordan læreplanen fungerer. I et samfunnsmessig perspektiv har læreplanen tre funksjoner. For det første avspeiler læreplanen samfunnet. For det andre informerer den om samfunnets prioriteringer. For det tredje styrer læreplanen (Engelsen 2009, s. 21). Ved å vektlegge kristendommen i større grad enn tidligere sier det noe om politikernes prioriteringer for skolen. De prioriterer det som betegnes som felles. Dette kan igjen sees i sammenheng med hvordan politiske og kulturelle og verdimesse argumenter overlapper, som vist i tabell 3.

Det blir sagt i Kunnskapsdepartementets høringsnotat at endringene ikke er store, fordi de ikke berører kompetansemålene eller fagets formål. De foreslåtte endringene gir likevel en annen tilnærming til religionsfaget enn RLE-faget hadde ved at det tradisjonelle og det som blir betegnet som kulturarven får et større rom enn det hadde tidligere. Det er likevel verdt å understreke at det ikke finnes evaluering av hvordan RLE-faget ble gjennomført i praksis, og vi vet dermed lite om hvor stor andel av faget kristendommen hadde. Det blir av den grunn naturlig å hevde at faget for noen vil endre seg i ulike grader, og fagets demokratimandat

kan endres tilsvarende. Det er likevel ikke et belegg i denne oppgaven for å si at skolens demokratimandat vil forskyve seg kraftig i retning av en mer kommunitaristisk tilnærming. Det kan likevel påvirke hvilke medborgere samfunnet får på lang sikt, ved at den tradisjonelle kulturen i større grad vektlegges enn det pluralistiske.

Det har dermed blitt tydelig hvordan funnene som ble gjort i analysen kan også gjenspeiles i en større politisk kontekst. Flere av de samme temaene blir synlig også i andre sammenhenger. Dette gjelder blant annet mangfoldets betydning for skolen og religionsfaget som kommer tydelig frem i høringssvarene, men også i skolens styringsdokumenter og andre politiske dokumenter. Det samme gjelder for kulturarvens betydning, som også blir tydelig i både styringsdokumenter og politiske sammenhenger. Debatten viser seg å ikke være isolert til religionsfaget alene, men gjenspeiles også i større politiske sammenhenger.

Det kom også frem hvordan religionsfagets demokratimandat kan forskyves i en mer kommunitaristisk retning enn tidligere, og at det i praksis kan være variasjoner i virkeliggjøringen av fagets demokratimandat. Skolens demokratimandat i sin helhet hviler likevel på en bred demokratiforståelse, og det er ikke belegg for å si at dette vil forskyve seg kraftig.

6.0 Kampen om RLE-fagets verdigrunnlag: en konklusjon

I denne oppgaven har de foreslåtte endringene i RLE-faget blitt undersøkt. Oppgavens overordnede målsetting har vært å undersøke de kulturelle og verdimeslige argumentene i et utvalg av høringssvarene knyttet til endringene i RLE-faget. Følgende problemstilling har blitt belyst i denne oppgaven:

”Hvordan uttrykker høringssvarene seg om endringene i RLE-faget, og hvordan kan det forstås i lys av demokratiteori?”

For å undersøke denne problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål stilt:

1. Hvordan kan de kulturelle og verdimeslige argumentene som kommer til uttrykk i høringssvarene forstås i lys av demokrati- og utdanningsteori?
2. Hvordan kan endringene i RLE-faget påvirke virkeliggjøringen av skolens demokratimandat?

Problemstillingen ble belyst ved en kvalitativ dokumentanalyse av et utvalg av høringssvarene knyttet til endringene i RLE-faget. Høringssvarene har blitt analysert i den konteksten de er i. Høringssvarene var mange og argumentasjonen var mangfoldig. Datamaterialet måtte derfor reduseres til et utvalg høringssvar og en del av den mangfoldige argumentasjonen. Denne oppgaven har analysert de kulturelle og verdimeslige argumentene som har kommet til uttrykk i et utvalg av høringssvarene.

Teorien som ble valgt ut for å belyse problemstillingen tar utgangspunkt i to demokratiteoretiske perspektiver: kommunitarisme og liberalisme. De samme skillelinjene blir tydelig innenfor klassisk pedagogikk, og kan derfor relateres til Durkheims restaurative utdanningsteori og Deweys progressive utdanningsteori.

Det teoretiske rammeverket ble videre brukt for å belyse problemstillingen og analysere høringssvarene i lys av demokrati- og utdanningsteori. I det følgende vil hovedfunnene bli

gjort rede for, og jeg vil avslutningsvis presentere forslag til emner jeg mener det er verdt å undersøke videre.

6.1 De kulturelle og verdimessige argumentene i lys av demokrati- og utdanningsteori

I høringssvarene blir det tydelig hvilket engasjement det er for religionsfaget i skolen. Det er mange ideer, tanker og refleksjoner som kommer til syne. Det er sterke meninger om hvorvidt de foreslått endringene er gode endringer eller ikke. Det ble tydelig hvordan høringssvarene som uttrykte støtte til endringene fattet seg i korthet og i stor grad kom fra kommuner og fylkeskommuner. Flertallet av disse hadde ordfører fra et av partiene som også satt i Regjering eller fra ett av støttepartiene. Deler av støtten som kom i høringssvarene kan dermed anses som et uttrykk for støttepolitikk.

Argumentasjonen som kommer frem i høringssvarene kan kategoriseres på ulike måter. Én av måtene å gjøre det er og kategorisere de basert på temaer som kommer til uttrykk. Dette resulterte i tre kategorier: de pedagogiske argumentene, de politiske argumentene og de kulturelle og verdimessige argumentene. Blant de kulturelle og verdimessige argumentene ble det tydelig hva det var enighet om og uenighet om. Som tidligere beskrevet er det enighet om målet med faget. Høringssvarene er enige om at faget blant annet skal bidra til respekt og toleranse for hverandre. Middelet til å oppnå dette er det derimot uenighet om. Det går et skille mellom høringssvarene basert på hvilken tilnærming de har til faget, og hvilke verdier de ønsker å legge til grunn.

Etter å ha undersøkt det helhetlige bildet av høringssvarene, ble utvalget av høringssvaret analysert. Her ble det lagt vekt på de kulturelle og verdimessige argumentene.

Et flertall av høringssvar uttrykker seg om høringssvarene i klare liberale og progressive trekk. Det blir lagt vekt på mangfoldets betydning, som igjen kan knyttes til Deweys vektlegging av egne erfaringer i skolen. Det blir argumentert for at faget må være pluralistisk på samme måte som samfunnet er. Flertallet av høringssvarene mener at faget bør være et mer liberalt fag, og henge mer med i samfunnsutviklingen. Faget kan også anses som å være et middel i det Dewey kaller samfunnsmessig fremskritt, ved å være et holdningsskapende fag.

Et mindretall uttrykker seg i klare kommunitaristiske og restaurative trekk. Det gjør de ved å vektlegge betydningen av den kristne kulturarven, og det som betegnes som noe felles og tradisjonelt. Viktigheten av kunnskapen om kristendommen knyttes videre til nødvendigheten for å forstå deler av det norske samfunnet. Kristendommen blir dermed i denne tilnærmingen ansett som både et mål og et middel.

Blant høringssvarene var det uenighet knyttet til kulturarvsbegrepet. Dette gjaldt hvilken kulturarv som skulle være gjeldende i religionsfaget. Det ble også påpekt hvilken tyngde man legger kristendom kulturarven og i "vi"-et, og at dette kan oppleves ekskluderende og sosialt fragmenterende i det enkelte klasserom. Det ble videre understreket betydningen endringene i RLE-faget ville få for kunnskapsgrunnet om de andre religionene.

I diskusjonen av høringssvarene ble det tydelig hvordan det høringssvarene skriver i sine høringssvar også er tydelig på andre arenaer. Uenigheten om kulturarvsbegrepet gjenspeiler seg i skolens styringsdokumenter og i politiske sammenhenger. Betydningen av mangfoldet kommer tydelig frem i blant annet Ludvigsen-utvalgets utredning om fremtidens skole (NOU 2015:8) og stortingsmeldingen om fornyelsen av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016)). Debatten om kulturarvens og mangfoldets betydning er dermed ikke isolert til diskusjoner knyttet til religionsfaget, men kommer frem også i andre sammenhenger.

6.2 Virkeliggjøringen av skolens demokratimandat

Skolens styringsdokumenter og religionsfaget hviler på en bred demokratiforståelse. Skolens demokratimandat kan vi lese ut fra skolens styringsdokumenter. Skolen skal på bakgrunn av disse legge vekt på individet, men også mangfoldet. Det skal legge vekt på en nasjonal identitet og fellesskap, men samtidig vise respekt for den enkeltes overbevisning. Det blir dermed tydelig at skolens demokratimandat har klare trekk fra både en kommunitaristisk og en liberal demokratiforståelse.

KRLE-faget har også trekk fra begge demokratiteorier. Demokratimandatet kan tolkes ut av fagets formål, hvor det kommer frem at faget skal bidra til et felles kunnskapsgrunnlag og et grunnlag for felles referanserammer. Faget skal også gi kjennskap til kulturarvens betydning for samfunnet (Utdanningsdirektoratet 2015). Dette er trekk som kan knyttes til en

kommunitaristisk demokratiforståelse. Formålet fremhever også tydelige liberale trekk ved at det blir understreket hvordan mangfoldet setter sitt preg på samfunnet, og viktigheten av å kjenne til dette (Utdanningsdirektoratet 2015).

Verken fagets kompetansemål eller formål er foreslått endret fra Kunnskapsdepartementet. Det er det samme i RLE-faget som i KRLE-faget. Endringene gir likevel en annen tilnærming til religionsfaget, ved at kulturarven og den tradisjonelle kulturen blir vektlagt i større grad enn tidligere. Det er verdt å påpeke at det ikke er et kunnskapsgrunnlag om hvordan RLE-faget ble gjennomført i praksis, og hvor mye av tiden som ble brukt til kristendom. Fagets demokratimandat kan dermed i praksis forskyves kraftig for noen, og lite for andre. Det er likevel ikke et belegg i denne oppgaven for å si at skolens demokratimandat som helhet vil forskyve seg kraftig i retning av en mer kommunitaristisk tilnærming. På lang sikt kan det likevel gi utslag på hvilke medborgere vi får i samfunnet, ved at det tradisjonelle vektlegges i større grad enn mangfoldet slik høringssvarene skriver.

6.3 Kampen om RLE-fagets verdigrunnlag: et sammendrag

Denne oppgaven har undersøkt hvordan høringssvarene uttrykker seg om endringene i RLE-faget, og hvordan dette kan forstås i lys av demokrati- og utdanningsteori. På bakgrunn av analysen og diskusjonen er det grunnlag for å si at faget har fått en mer kommunitaristisk tilnærming ved å vektlegge verdier som fellesskap og tradisjon i større grad enn tidligere. Faget har likevel liberale trekk ved at ulike religioner og livssyn også er representert blant kompetansemålene.

Det blir tydelig at det er enighet om hva fagets mål skal være. Det skal bidra til respekt og forståelse for ulike religioner og livssyn. Uenigheten handler om hvilket grunnlag som skal ligge til grunn for dette. Flertallet av høringssvarene argumenterer klart og tydelig for et mer liberalt religionsfag med vekt på kunnskap om ulike religioner og livssyn, mens mindretallet og politikere argumenterer for et mer kommunitaristisk religionsfag med vekt på kulturarv, tradisjon og felles referanserammer. Det er høringssvar som peker på hvilke negative konsekvenser endringene kan få, blant annet at det manglende kunnskapsgrunnlaget kan skape grobunn for ytterligere fordommer og manglende respekt og toleranse for hverandre. Det er også argumenter for de positive konsekvensene av å endre faget, nemlig at man får et

større kjennskap med det som anses som den tradisjonelle kulturen og en felles referanseramme for elevene.

Ved å endre læreplanen i religionsfaget gjør man mer enn å endre bare selve dokumentet. Læreplanen er et av dokumentene som styrer hvilket samfunnsmandat skolen har, og derav hvilket demokratimandat skolen har. Ved å endre læreplanen kan dette også endres. Fagets demokratimandat kan forskyves i større eller mindre grad, avhengig av hvordan faget tidligere ble praktisert. Det er likevel verdt å påpeke at ved å endre tilnærmingen til faget og hvordan deler av faget vektlegges, kan dette komme til syne på lang sikt i hva slags medborgere vi får i samfunnet. Dette blir tydelig i hvordan høringssvarene peker på konsekvenser endringene kan gi.

Veien videre for religionsfaget blir spennende. Det er ingen hemmelighet at religionsfaget er av politisk interesse, og et fag som blir gjenstand for politisk forhandling. Det blir tydelig i hvordan KRL-, RLE- og KRLE-faget har oppstått som en konsekvens av politiske prosesser. Veien videre for religionsfaget er likevel ikke tydelig. Det ble tydelig i hvordan religionsfaget ikke ble særskilt kommentert i Meld. St. 28 (2015-2016), som legger grunnlaget for fornyelsen av Kunnskapsløftet.

RLE-faget ble ikke evaluert, slik både Stålsett-utvalget og FNs barnekomité har kommentert (NOU 2013:1; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2011). RLE-faget i seg selv kan ikke lenger bli evaluert, men å evaluere KRLE-faget er mulig. Dette er særlig nyttig med tanke på hvilke forskjeller det *faktisk* resulterte i ute i klassene. Én tilnærming til dette kan være å undersøke hvorvidt andelen kristendom har forandret seg mye eller ikke. På den måten kan man få informasjon både om RLE- og KRLE-faget. Slik informasjon, i tillegg til hørings svar, er gode kilder å ta med seg i veien videre for religionsfaget i skolen. Det vil også dekke opp et kunnskapshull, og være et verdifullt bidrag til veien videre for religionsfaget i den norske skole.

Fremtiden for faget er usikker. Hvilket verdigrunnlag som ligger til grunn for religionsfaget vil gi implikasjoner for hvordan faget blir. En kommunaristisk og restaurativ tilnærming til

faget vil vektlegge verdier som fellesskap og tradisjoner, og en liberal og progressiv tilnærming vil vektlegge verdier som mangfold og pluralisme.

Faget trenger å finne sin form og plass i skolen. Det vil faget tjene på. Det vil skolen tjene på.

Det vil samfunnet tjene på.

Litteratur

- Andreassen, Bengt-Ove. (2012). *Religionsdidaktikk : En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, Trine, og von Der Lippe, Marie. (2015, 02). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 85-96.
- Bakke-Lorentzen, Elin. (2000). *Skolefag som politisk konstruksjon. En sosiologisk analyse av den politiske prosessen bak grunnskolefaget 'Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*. Hovedfagsoppgave ved Sosiologisk institutt. Bergen: Universitetet i Bergen
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *Oppfølging av avsluttende merknader fra FNs barnekomité av januar 2010*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/BLD/Rapport_Barnekomiteens_merknader.pdf (10.11.15)
- Bergen kommune. (2015, 6.1). *Høringsuttalelse til forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven fra Bergen kommune*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/bergen_kommune.pdf (10.6.2015).
- Biesta, Gert J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjåen, Bjørgulv K. (2015, 20.11). KRLE-faget er blitt forkynnende. *Vårt land*. Hentet fra: <http://www.vl.no/nyhet/krle-faget-er-blitt-forkynnende-1.469918>
- Bondevik, Kjell Magne. (1997). *Redegjørelse i Stortinget om verdikommisjonens arbeid*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/opplegget_for_verdikommisjonens/id262258/ (29.2.16)
- Bratberg, Øyvind. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, Svend. (2006). *John Dewey : En introduktion*. København: Hans Reitzel.
- Bryman, Alan. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Byremo ungdomsskole. (2014, 19.12). *Høringsuttalelse for høring med fist 5.januar ref14/4955* . Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/byremo_ungdomsskole.pdf (10.6.2015)
- Dale, Erling Lars. (1980). *Hva er oppdragelse?* Oslo: Gyldendal

- Dewey, John. (1935). *Liberalism and social action*. New York: Prometheus Books.
- Dewey, John. (2000a). "Mitt pedagogiske credo" i Vaage, Sveinung (red.) 2000. *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 55-66.
- Dewey, John. (2000b) "Utdanning i et samfunnsmessig perspektiv" i Vaage, Sveinung (red.) 2000. *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 69-95.
- Dewey, John. (2000c) "Progressiv pedagogikk og pedagogikk som vitenskap" i Vaage, Sveinung (red.) 2000. *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 189-201.
- Dewey, John. (2000d) "Utdanning og samfunnsforandring" i Vaage, Sveinung (red.) 2000. *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 251-261.
- Dewey, John. (2001). "Utdannelse som konservativ og progressiv". i Dale, Erling Lars Dale. (2001). *Om utdanning : Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk, s. 41-52
- Dewey, John. (2008). *Erfaring og oppdragelse*. København: Hanz Reitzels forlag, 2. utg.
- Durkheim, Émile. (1956). *Education and sociology*. New York: Free Press.
- Egedius, Tonje. (2014, 19.10). Jøde er det vanligste skjellsordet i norske skolegårder. *Aftenposten*. Hentet fra:
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/--Jode-er-det-vanligste-skjellsordet-i-norske-skolegarder-7750579.html>
- Engelsen, Britt Ulstrup. (2009). *Kan læring planlegges?* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, Thomas Hylland og Sajjad, Torunn Arntsen. (2011). *Kulturforskjeller i praksis : Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10> 12.4.16
- Helleland, Linda C. H. (2016.) *Kulturministerens tale til Kirkemøtet 2016*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kulturministerens-tale-til-kirkemotet-2016/id2482274/> 7.4.16
- Human-Etisk Forbund. (2014, 17.12). *Høringsuttalelse om endringer i RLE-faget*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/>

[human_etisk_forbund.pdf](#) (10.6.2015)

Human Rights Committee. (2004, 15.11). *Communication No. 1155/2003*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Human-Rights-Committee-Communication-No-11552003/id422478/> (8.9.15)

Human-Etisk Forbund Buskerud Fylkeslag. (2014, 17.12). Høringsuttalelse om endringer i RLE-faget. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/human_buskerud.pdf (10.6.15).

Høgskolen i Telemark. (2014, 16.12). *Høgskolen i Telemark – Hørings svar til forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven – kompetanseregler m.m.* Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/hibv.pdf> (10.6.2015)

Høgskolen i Buskerud og Vestfold. (2014). *Høringsuttalelse fra Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV) angående de foreslåtte endringene i RLE-faget*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/hibv.pdf> (10.6.2015)

Imsen, Gunn. (2009). *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk*. Trondheim: Universitetsforlaget

Iversen, Lars Laird. (2012). Når religion blir identitet. *Kirke Og Kultur*, s. 258-270

Iversen, Lars Laird. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). *Høring – forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven*, 5.1.16. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/jd.pdf> (10.6.15).

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Høring om endringer i RLE-faget. Forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven*. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2014/14_4955/hoeringsnotat_kvav_om_relevant_kompetanse_i_undervisningsfag_mm.pdf (10.6.15)

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.)*. (Prop. 82L (2014-2015)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen. (2015). *Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen om endringer i opplæringslova og privatskolelova (krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.)*. (Innst. 352L (2014-2015)). Oslo: Stortinget
- Leganger-Krogstad, Heid. (2000). *Norge i utakt? : En systematisering av forholdet mellom skole og religion i Europa* (p. Forskning og fundering Trondheim : Tapir, cop. 2000). Trondheim.
- Leirvik, Oddbjørn. (2014). KRLE - politikk og pedagogikk. *Kirke Og Kultur*, 310-312.
- Leidland, Madéline. (2015, 10.11). Trenger elever virkelig mer bibelkunnskap? *Agenda Magasin*. Hentet fra:
<http://agendamagasin.no/debatt/trenger-elever-virkelig-mer-bibelkunnskap/>
- Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2014). *Høringssvar – Forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven vedrørende RLE-faget*, 19.12.14. Lastet ned fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/ldo.pdf> (10. juni 2015)
- Lomsdalen m.fl. (2014). *Høringssvar: endringer i RLE-faget m.m.* Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/lomsdalen_m_flere.pdf (10.6.2015)
- Lundgren, Ulf P. (1989). "Pedagogik och psykologi. Om John Deweys filosofi" i Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red.) 1989. *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løvlie, Lars (1989a). "Oppdragelse til samhold" i Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red.) 1989. *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løvlie, Lars (1989b). "Erfaring som handling" i Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red.) 1989. *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2011). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og*

teologi. Oslo.

- Norsk lektorlag. (2014, 19.12). *Høring – Forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.*,. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/norsk-lektorlag.pdf> (10.6.2015)
- NOU (1995:9). *Identitet og dialog*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Statens trykning.
- NOU (2013:1). *Det livssyns åpne samfunn*. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning
- NOU (2013:4). *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning
- NOU (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning
- NOU (2015:8). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning
- NRK. (2014, 22.10). *Kunnskapsministeren om RLE-faget*. Hentet fra http://www.nrk.no/video/PS*178784 7.4.16
- Næss, Hans Erik (2010). *Små nøkler – store dører. Invitasjon til sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (12.4.16).
- Regjeringen. (2013, 16.10). *Politisk plattform. Sundvolden-plattformen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id743014/> (10.6.15).
- Regjeringen. (2014, 15.10). *Vil ha ny generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Vil-ha-ny-generell-del-av-lareplanen1/id2008329/> (5.2.16)
- Regjeringen. (2015, 29.10). *Kva er ei høyring?* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokument/hoyringar/kva-er-ei-hoyring/id2459635/> (26.1.16).
- Roan kommune (2015, 2.1). *Høringsuttalelse fra hovedutvalg for helse sosial oppvekst og kultur. Roan kommune til forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven*, Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/>

[roan-kommune.pdf](#) (10.6.2015)

Roth, Hans Ingvar. (1996). Kommunitarisme kontra liberalisme – en skinnkonflikt? *Samtiden: tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*, 4, s. 41-48.

Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn. (2014, 19.12). *Høringsuttalelse om endringer i RLE faget*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/stl.pdf> (10.6.2015)

Solsvik, John. (2015, 26.08). Ny bokstav og mer kristendom. *Dagen*. Hentet fra:
<http://www.dagen.no/Nyheter/skolestart/Ny-bokstav-og-mer-kristendom-i-skolen-238143>

Stange, Edvard. (1999). *KRL-97 : Nytt fag i grunnskolen : Kompromiss eller overtramp?*
Kristiansand: Høyskoleforlaget

St. Meld. Nr. 14 (1995-96). (1995). *Om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. (Tilsendt fra Stortinget)

Stortinget. (2015). *Vedtak til lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova (krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.)* (Lovvedtak 95 (2014-2015)).

Stray, Janicke Heldal. (2010). *Demokratisk medborgerskap i skolen?* En kritisk analyse (doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/%20AvhandlingJHStray.pdf?sequence=1>

Stray, Janicke Heldal. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget

Stray, Janicke Heldal (2014). Skolens demokratimandat. I Janicke Heldal Stray & Line Wittek (red.). *Pedagogikk en grunnbok* (s. 651–665). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Svarstad, Jørgen. (2014, 22.10). Kunnskapsministeren dropper krav om 55 prosent kristendom. *Aftenposten*. Hentet fra:
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Kunnskapsministeren-dropper-krav-om-55-prosent-kristendom-7753846.html>

Sødal, Helje (red.). (2006). *Religions- og livssynsdidaktikk : En innføring* (3. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Pedagogstudentene. (2015, 5.1). *Hørings svar – forslag om endringer i opplæringsloven*, Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/>

- [pedagogstudentene-i-utdanningsforbundet.pdf](#) (10.6.2015)
- Ullensvang Herad. (2015, 5.1). *Høyring om endringar i RLE-faget*. Hentet fra fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/ullensvang_herad.pdf (10.6.2015)
- Utdanningsdirektoratet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
(12.4.16)
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/KRL1-01> (5.4.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02> (12.4.2016).
- Utdanningsforbundet. (2015, 5.1). *Høyring - Framlegg til endringar i opplæringslova og privatskulelova. Krav til relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.* Hentet fra: (10.6.2015).
- Vaage, Svein. (2000). "Innleiing" i Vaage, Svein (red.). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 9-54.
- Vetlesen, Arne Johan. (1996). Kommunitarisme. *Samtiden: tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*, 4, s. 14-27.
- Østerberg, Dag. (1989). Emile Durkheim i Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red.) 1989. *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Østerberg, Dag. (2012) *Emile Durkheims samfunnslære (3. utgave)*. Pax forlag.
- Aadnanes, P., Diakonhjemmets høgskolesenter, & Høgskulen i Volda. (2000). *Et Fag for enhver smak? : En evaluering av KRL-faget* (Vol. 3/2000, Rapport (Diakonhjemmets høgskolesenter. Forskningsavdelingen : trykt utg.)). Oslo: Diaforsk.
- Aasen, Petter. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. i Møller, Jorunn og Liv Sundli (red.) *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* Kristiansand: Høyskoleforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Utvalg av hørings svar og deres argumentasjon

Høringsinstans	Argumentasjon	For/mot
Byremo ungdomsskole	Endringene er helt OK og i tråd med kulturarven.	Støtter endringsforslagene
Roan kommune	Enig om at faget skal reflektere kristendommens historie og tradisjon i Norge	Støtter endringsforslagene
Høgskolen i Telemark	Ingen merknader, støtter notatet til Kunnskapsdepartementet	Nærliggende å tolke at de støtter endringsforslagene
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	Problematiske endringer sett i lys av pluralistisk fag. Fagets fleksibilitet vil forsvinne.	Støtter ikke forslagene
Human-Etisk Forbund	Kritisk til bruken av kulturarvbegrepet, samt å bruke religion i å fremme nasjonal identitet.	Støtter ikke forslagene
Human-Etisk Forbund Buskerud Fylkeslag	Ekskluderende retorikk	Støtter ikke forslagene
Likestillings- og diskrimineringsombudet (LDO)	Mindre tid til andre deler av faget. Understreker betydningen av skolen som holdningsskaper.	Støtter ikke forslagene
Pedagogstudentene	Behovet for kunnskap om ulike religioner og livssyn er større i en flerkulturell verden	Støtter ikke forslagene
Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn (STL)	Ønsker at faget står uendret, noe som forutsetter at det er tilpasset det pluralistiske samfunnet	Støtter ikke forslagene
Ullensvang Herad	Et flerkulturelt lokalsamfunn trenger et kunnskapsgrunnlag om ulike religioner og livssyn	Støtter ikke forslagene
Lomsdalen m.fl.	Uttrykker bekymring om koblingen mellom kristendom og norskhet. Faget må bygge på mangfold.	Støtter ikke forslagene
Norsk lektorlag	Endringene vil være å presisere dagens innhold i faget	Støtter å endre fagets navn. Det kommer ikke frem om tidsbestemmelsen støttes
Utdanningsforbundet	Symbolpolitikk. Fagets troverdighet svekkes. behovet for å kjenne til andre kulturer, religioner og livssyn kanskje enda større enn før	Støtter ikke forslagene