

Den multikulturelle skolen – hva mener rektorene?

Olav Hovdelien

**Den multikulturelle skolen – hva mener
rektorene?**

**Grunnskolerektorer, skolens verdiforankring og religions- og
livssynsundervisningen**

Avhandling for graden philosophiae doctor

Universitetet i Agder
Fakultet for humaniora og pedagogikk
2011

Doktoravhandlingar ved Universitetet i Agder 31

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-7117-688-4

© Olav Hovdelien, 2011

Trykk: Trykkeriet, Universitetet i Agder, Kristiansand

”Det ligger en fare i at skolen bare skal være en administrator av en verdimesig og livssynsmessig pluralisme, og dermed signalisere en religiøs og livssynsmessig relativisme. På samme måte ligger det en fare i at skolen relativiserer og individualiserer de grunnleggende verdiene eller dypt eksistensielle spørsmål. I den postmoderne og parable tidsalder, med stor grad av kulturell tve- og flertydighet, hvor det meste får stadig kortere levetid og det meste er relativt, kan resultatet, særlig for barn, bli en dyp forvirring i forhold til identitet, verdier og tilhørighet. Når det gjelder det mest grunnleggende som godt og ondt, menneskeverd etc. er det farlig å signalisere overfor barnet at det er overlatt til sitt eget valg.”

(NOU 1995:9 Identitet og dialog)

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen har vært en prosess preget av ”learning by doing”.¹ Arbeidsprosessen har vært krevende, og læringskurven har til tider vært bratt. Arbeidet ble påbegynt høsten 2006, da jeg ble tildelt doktorgradsstipend fra det som den gang het Høgskolen i Agder. Jeg har vært tilknyttet doktorgradsprogrammet for fagområdet religion, etikk og samfunn siden dette ble opprettet høsten 2007. Jeg vil derfor først takke denne institusjonen for tildeling av stipend som har gjort arbeidet med avhandlingen mulig.

Videre vil jeg takke informantene mine, nærmere bestemt grunnskolerektorer i fylkene Vest-Agder og Oslo, både de som i en hektisk skolehverdag har tatt seg tid til å svare på mine skriftlige henvendelser, og de som senere også har sagt seg villig til å la seg intervju. Uten deres bidrag ville det ikke blitt noen avhandling.

Ellers vil jeg først og fremst takke min veileder professor Pål Repstad ved Universitetet i Agder for god hjelp og støtte hele veien. Forfatteren Dag Solstad har uttalt at ”man kan greie seg godt med en god teknikk”.² I forbindelse med doktoravhandling er det min erfaring at det trengs tålmodig og kyndig veiledning i tillegg. Det har jeg utvilsomt fått av professor Repstad.

Jeg vil også takke deltagerne ved stipendiatsamlingene og doktorgradsprogrammet, inkludert professorene Jan-Olav Henriksen, Paul Leer-Salvesen, Ole Riis og LeRon Shults. Disse samlingene har vært et viktig sted for presentasjon og kritikk av tekstutkast, og har avgjort bidratt til at det er blitt noe av denne avhandlingen.

I tillegg til stipendiatsamlingene har jeg også presentert resultater fra undersøkelsen som avhandlingen bygger på ved konferanser i regi av International Society for the Sociology of Religion (ISSR), henholdsvis i Leipzig sommeren 2007 og i Santiago de

¹ Jf. Dewey (1963 [1938]).

² Dag Solstad i et intervju på Litteraturhuset i Oslo, 12.11.2009.

Compostela sommeren 2009. Jeg har også deltatt på et forskerseminar ved universitetets eget studiesenter Metochi på Lesbos i mai 2007. Til slutt vil jeg nevne at jeg har fått gode faglige innspill fra min deltagelse i Norsk religionspedagogisk forskningsnettverk (NoReFo), blant annet ved et nettverksseminar som ble arrangert ved Menighetsfakultetet i Oslo i desember 2009.

Min takk går også til Helene Bjørneby, Marcela Montserrat Beatriz Fonseca Bustos, Pål Ketil Botvar, Kari Bratland, Sigurd Hareide, Hans Hodne, Ståle Johannes Kristiansen, Bjarte Leer-Salvesen, Siri Hempel Lindøe, Anne Marie Presthus, Mette Vaagan Slåtten, Ole Martin Stamnestrø, Linda Woodhead og til sist Helje Kringlebotn Sødal som påtok seg å lese gjennom og kommentere hele teksten i forbindelse med sluttseminaret ved UiA 31. mai 2010.

Oslo, 29. juli 2010 AD

Olav Hovdelien

Innholdsfortegnelse

Forord.....	7
-------------	---

DEL I [Introduksjon, kontekst og teoretiske perspektiver]

Kapittel 1 Den multikulturelle skolen: Introduksjon..... 17

1.1 Skolen som fellesarena for verdiformidling.....	19
Samarbeidet mellom hjem og skole.....	21
Forskjeller mellom familien og skolen som samfunnsinstitusjoner.....	22
1.2 Kultur og verdier.....	24
Kulturbegrepet.....	24
Begrepene "verdier" og "kulturarv".....	26
1.3 Norge som multikulturelt samfunn.....	30
Samfunnsnivåer.....	31
Skolen og samfunnsnivåene.....	32
Religions- og livssynmangfoldet.....	33
Sekulariseringen som kulturell endringsprosess.....	34
Innvandringen fra ikke-vestlige land.....	35
1.4 Forskningsspørsmål.....	36
1.5 Hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forankring.....	39
Sentrale begreper innen Gadammers filosofiske hermeneutikk.....	40
Habermas' kritikk av Gadammers hermeneutikk.....	43
Spørsmålet om sannhet og gyldighet.....	44
1.6 Avhandlingens fagdisiplin.....	46
1.7 Motivasjon og eget ståsted.....	47
1.8 Avhandlingens videre oppbygning.....	49

Kapittel 2 Verdiforankring og samfunnsnivåer: Noen teoretiske perspektiver..... 51

2.1 Noen innledende begrepsavklaringer.....	53
2.2 Sekularisme i to utgaver: Charles Taylor.....	54
Sekularismebegrepet hos Taylor.....	55
Taylor og distinksjonen mellom myk og hard sekularisme.....	56

Sekularisme og multikulturalisme.....	58
2.3 Bakgrunnen for multikulturalismediskusjonen.....	58
Startpunktet for den multikulturalistiske teoriutviklingen.....	60
2.4 Bhikhu Parekhs multikulturalismeteori.....	61
Parekhs kulturbegrep og begrepet "kulturfellesskap".....	61
Tre multikulturalistiske observasjoner.....	62
Ulike responser på multikulturaliteten.....	65
Kriterier for vurdering av kulturelle uttrykk.....	66
Parekhs diskusjon om hvorvidt det finnes universelle moralske verdinormer.....	68
Parekh om multikulturalismen og skolen.....	69
2.5 Liberal kritikk av multikulturalismen: Brian Barry.....	71
Multikulturalismen fører til diskriminering på kulturelt grunnlag.....	73
Barry om multikulturalismen og skolen.....	74
Parekhs svar til Barry.....	76
2.6 Marxistisk inspirert kritikk av multikulturalismen: Nancy Fraser.....	77
Frasers svar på utfordringene.....	78
2.7 Sekularisme, multikulturalisme og samfunnsnivåene.....	79
Multikulturalismediskusjonen og samfunnsnivåene.....	80
2.8 Vesten må bevare sine kulturelle røtter: Marcello Pera.....	82
Grunntrekk i Peras argumentasjon.....	83
2.9 Vestens verdier må forankres i en dialog mellom sekulær rasjonalitet og den kristne kulturarven: Joseph Ratzinger.....	85
Den sekulære rasjonaliteten trenger et korrektiv.....	86
Den vestlige kulturen trenger en felles verdiforankring.....	87
Et polyfont verdigrunnlag for en globalisert verden.....	88
2.10 Multikulturalisme og monokulturalisme.....	89

DEL II [Den empiriske undersøkelsen]

Kapittel 3 Grunnskolerektorer i to fylker: Metode og materiale.....	93
3.1 Metodetriangulering.....	94
Noen vitenskapsteoretiske refleksjoner.....	94
Surveyundersøkelsen.....	96
Semistrukturerte intervjuer.....	96
3.2 Litt om den kvalitative analysen.....	98
3.3 Noen forskningsetiske momenter.....	99
3.4 Presentasjon av rektorene i det kvantitative materialet.....	101
Utvalget sortert etter fylkestilhørighet.....	101

Informantenes aldersfordeling.....	102
Informantenes kjønnsfordeling.....	103
3.5 Frafallsanalyse.....	104
Frafallsanalyse for Vest-Agder.....	104
Frafallsanalyse for Oslo.....	106
3.6 Litt om slutningsstatistikk.....	108

Kapittel 4 Mellom politiske føringer og lærerautonomi:

Rektorenes forståelse av eget handlingsrom.....	111
4.1 Oversikt over relevant skoleledelsesforskning.....	112
4.2 Rektorrollen mellom leder og administrator.....	114
Distinksjonen mellom ledelse og administrasjon.....	115
Rektorenes handlingsrom mellom styringsdokumenter og skolekultur.....	116
Et memento: Rektorenes rutinemessige og fragmenterte hverdag.....	119
4.3 Rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke.....	121
Rektorene mener de har mulighet til å påvirke verdiformidlingen.....	121
Har mulighet til å påvirke men vil ikke detaljstyre.....	123
Det er relativt små kjønnsforskjeller samlet sett.....	125
Tendens til kjønnsopolarisering i Vest-Agder.....	126
Muligheten til å påvirke skjer indirekte.....	127
4.4 Forsøker rektorene å påvirke?.....	129
Relativt jevn fordeling på de tre svaralternativene.....	129
Rektorene ønsker ikke å detaljstyre undervisningens innhold og arbeidsformer.....	131
Ingen store kjønnsforskjeller å spore her heller.....	131
Stor andel kvinnelige rektorer i Vest-Agder som forstår rektorrollen som en lederrolle.....	132
Rektorenes alder har relativt liten betydning.....	133
Det tar noen år å bli "varm i trøya" som rektor.....	134
Forsøk på påvirkning av religions- og livssynsundervisningen.....	136
Rektorene legger ikke føringer for religions- og livssynsundervisningen (men her følger de godt med).....	138
Verdiformidling og religion blir ikke nødvendigvis forstått som noe som har med hverandre å gjøre.....	139
Fremstår rektorene som ledere eller administratorer?.....	140
4.5 Oppsummering av de viktigste resultatene.....	142

Kapittel 5 Rektorene og formålsparagrafen.....

5.1 Oversikt over relevant forskning på skolens formålsparagraf.....	144
5.2 Oversikt over formålsparagrafens historie.....	145

Skolen som kristen trosopplæring: Allmueskolen (1739-1889).....	145
Skolen og kirken skiller lag: Folkeskolen (1889-1969).....	148
Innføringen av niårig grunnskole (1969).....	151
"Kristen oppseding" og "innføring i kristne og humanistiske verdier"	154
Innføringen av tiårig grunnskole (L97).....	156
Kunnskapsløftet (LK06) og Bostadutvalgets arbeid.....	158
Dagens formålsparagraf gjeldende fra 1.1 2009.....	161
Kort oppsummering.....	161
5.3 Hvor ofte kommer spørsmål om verdiformidling opp i skolen?.....	162
Små forskjeller mellom fylkene i hyppighet av spørsmål om verdiformidling.....	163
Spørsmålene kommer gjerne opp i forbindelse med høytidene.....	164
5.4 Rektorene og spørsmålet om type verdiforankring i formålsparagrafen.....	165
Størsteparten av rektorene fordeler seg på to svaralternativer.....	167
Problematisk med kristen verdiforankring?.....	168
Er det forskjeller ut fra rektorenes kjønn i dette spørsmålet?.....	170
Har rektorenes alder noe å si her?.....	172
Hva slags formålsparagraf vil rektorene i de to fylkene ha?.....	173
Spørsmålet om konkret ivaretagelse av kulturelle særtrekk.....	175
Hva med variabelen kjønn?.....	176
Størst forskjell mellom de mannlige rektorene.....	177
Små alderforskjeller også for dette spørsmålet.....	178
5.5 Praksis i forbindelse med juleavslutningsgudstjenester.....	179
Sterk tradisjon for juleavslutningsgudstjenester i begge fylkene.....	179
Ingen vesentlige kjønnsforskjeller å spore i dette spørsmålet.....	181
Juleavslutningsgudstjenester sortert ut fra variabelen alder.....	182
Hvem er det som deltar på gudstjenestene?.....	183
Hva slags gudstjenester er det snakk om?.....	184
5.6 Oppsummering av de viktigste resultatene.....	185

Kapittel 6 Identitetsformativt eller objektivt og nøytralt fag: Rektorene og religions- og livssynsundervisningen.... 187

6.1 Oversikt over relevant norsk religionspedagogisk forskning.....	188
6.2 Fire faser i religions- og livssynsundervisningens historie.....	190
Religions- og livssynsundervisning som trosopplæring.....	191
Tofagsmodellen innføres (M74).....	193
Ny læreplanreform (M87).....	194
KRL-faget – en religionspedagogisk nyskaping.....	196
Identitet og dialog: KRL-fagets dobbelte perspektiv.....	197
KRL-fagets varianter: KRL02 og KRL05.....	198

KRL blir til RLE – Den religiøst-formative identitetskomponenten fjernes....	199
6.3 John Hulls og Peter Schreiners religionspedagogiske typologier...	200
6.4 Hva slags religions- og livssynsundervisning vil rektorene ha?.....	204
Store forskjeller ut fra fylkestilhørighet.....	205
Det var stor oppslutning om KRL-modellen.....	206
Resultatet ovenfor bekreftes av ønske om emnefordeling.....	207
Relativt små kjønnsforskjeller samlet sett (men en forskjell i Oslo).....	208
Rektorenes alder har liten betydning.....	210
Kort oppsummering.....	211
6.5 KRL eller RLE.....	212
Første hovedposisjon: KRL-modellen.....	212
Andre hovedposisjon: Et mest mulig nøytralt religionsfag (RLE- modellen).....	215
6.6 Spørsmålet om lokal tilpasning.....	217
Rektorene delt på midten i spørsmålet om lokal tilpasning.....	218
6.7 Oppsummering av de viktigste resultatene.....	219

Kapittel 7 Fritaksproblematikken som forsvant: Rektorene og skolens fritaksbestemmelser..... 221

7.1 Religions- og livssynsfaget og behovet for fritak.....	222
7.2 Fritaksordningen utvides.....	224
7.3 Rektorene og antall fritaksmeldinger.....	226
7.4 Fritaksproblematikken som forsvant.....	229

Del III [Tematiske refleksjoner og konklusjon]

Kapittel 8 Kristendom, sekularisme eller multikulturalisme: Avsluttende tematiske refleksjoner..... 235

8.1 Rektorene og kristendommens plass i dagens skole.....	236
Minimal støtte blant rektorene for en rekristning av skolen.....	237
Få rektorer vil ha et religions- og livssynsfag som fremhever kristendommens særstilling kvalitativt.....	239
Halvparten av rektorene ønsker fortsatt tilknytning til den kristne kulturarven.....	239
Den kristne kulturarven og religions- og livssynsundervisningen.....	241
Kristen verdiforankring som kulturell konservasjon.....	242
8.2 Det sekularistiske alternativet.....	243
Rektorene og de to sekularismetyperne.....	243

8.3 Hvordan skal forskjellene basert på rektorenes fylkesmessige tilhørighet forstås?.....	247
Sterkere ønske om kristen verdiforankring for skolen blant rektorene i Vest-Agder enn i Oslo.....	247
Store forskjeller i hva slags religions- og livssynsundervisning rektorene ønsker i de to fylkene.....	248
Mer konservative rektorer i Vest-Agder enn i Oslo.....	249
8.4 Hvor sterkt står den multikulturalistiske tenkemåten blant rektorene?.....	250
Liten oppslutning om en multikulturalistisk tenkemåte.....	251
Fritaksbestemmelsene og Parekhs multikulturalisme.....	253
8.5 Ny formålsparagraf – brudd eller kontinuitet?.....	255
Konklusjon	259
Litteratur	261
(I) Offentlige dokumenter.....	261
Beslutningsdokumenter (sortert etter årstall).....	261
Lover.....	262
Læreplanverk (sortert etter årstall).....	262
Andre offentlige dokumenter.....	263
(II) Annen litteratur.....	264
(III) Supplerende internettreferanser.....	278
Liste over vedlegg	279
VEDLEGG I	Følgeløst spørreskjema
VEDLEGG II	Det kvantitative spørreskjemaet
VEDLEGG III	Navneskjema i forbindelse med den kvantitative undersøkelsen
VEDLEGG IV	Kvalitativ intervjuguide
VEDLEGG V	Skolens formålsparagraf til og med 31.12 2008
VEDLEGG VI	Gjeldende formålsparagraf fra og med 1.1 2009
Liste over tabeller	291
Sammendrag	293
English Abstract	298

DEL I

[Introduksjon, kontekst og
teoretiske perspektiver]

Kapittel 1

Den multikulturelle skolen: Introduksjon

”Vi skal jo bo sammen her. Vi skal ikke bo som muslimer. Vi skal bo som nordmenn, med ulikt ståsted og ulik bakgrunn, tenker jeg.”
Rektor i Oslo øst

Denne avhandlingen har sitt utgangspunkt i følgende hovedproblemstilling: Hva slags verdiforankring og religions- og livssynsundervisning ønsker grunnskolerektorene i dagens multikulturelle norske skole?

På bakgrunn av denne hovedproblemstillingen rettes fokuset inn mot grunnskolerektorenes refleksjoner rundt den praksis de har for å virkeliggjøre innholdet i formålsparagrafen som er vedtatt av Stortinget for den obligatoriske opplæringen. Dernest fokuseres det på rektorenes tenkning omkring religions- og livssynsundervisningen. Jeg er også interessert i hvordan rektorene ser på sammenhengen mellom verdiforankringen og religions- og livssynsfaget, og hvorvidt begge trekker i samme retning. Det vil også være relevant å se nærmere på rektorenes forståelse av egen rolle og eget handlingsrom. Rektorene har en stillingsinstruks og et handlingsrom, men hvordan de ser på dette handlingsrommet selv, er samtidig et empirisk spørsmål som jeg ønsker å utforske. Et viktig utgangspunkt for fremstillingen

er ellers min forståelse av det norske samfunnet som et multikulturelt samfunn og av den norske skolen som en multikulturell skole.

Det sentrale teoretiske analyseapparatet består av teori om sekularisme og multikulturalisme. Dette vil jeg gjøre rede for i kapittel 2. Sentralt i den forbindelse står det jeg betegner som multikulturalismediskusjonen, slik denne har vært ført av ledende teoretikere på feltet som Bhikhu Parekh, Brian Barry og Nancy Fraser. Et annet viktig teoretisk spor er representert ved Charles Taylor, og særlig hans sekularismetypologi, med distinksjonen mellom det som kan betegnes som henholdsvis myk og hard sekularisme. Taylor blir altså i denne fremstillingen hovedsakelig referert til som sekularismeteoretiker, men han har også vært sentral i forbindelse med utviklingen av multikulturalistisk teori. Forhåpentligvis vil Taylor dermed også kunne bidra til oppklaring av forholdet mellom de to begrepene sekularisme og multikulturalisme.

For også å fange opp et alternativt perspektiv som tangerer diskusjonene om sekularisme og multikulturalisme, har jeg videre tatt med en drøftelse av kristendommens plass som verdileverandør for samfunnet. Sentrale referanser her er Joseph Ratzinger (pave Benedikt XVI) og Marcello Pera, som begge har skrevet mye om dette temaet.

Til tross for at den teoretiske diskusjonen nødvendigvis må få en relativt stor plass i fremstillingen, er dette først og fremst et empirisk avhandlingsarbeid. Det betyr, enkelt sagt, at det empiriske materialet er ment som mer enn illustrasjoner i forhold til den teoretiske drøftelsen. Det empiriske materialet utgjør avhandlingens sentrum. Dette gjelder både i konkret og mer overført betydning. Undersøkelsen presenteres nærmere i kapittel 3.

Både formålparagrafen for skolen og religions- og livssynsfaget er blitt endret i løpet av den perioden jeg har arbeidet med avhandlingen. Denne typen endringer må påregnes innen samfunnsvitenskapelig forskning. Selv om det har skapt litt hodebry underveis, har disse endringene også bidratt til å gjøre avhandlingsarbeidet mer aktuelt enn det hadde vært hvis diskusjonen rundt formålparagrafen og religions- og livssynsfaget hadde ligget mer i ro. Jeg vil komme nærmere tilbake til innholdet i disse endringene og hvilke konsekvenser disse har fått for mitt arbeid etter hvert. Det er også verdt å merke seg at til tross for endringene som har skjedd i løpet av den tiden jeg har arbeidet med dette forskningsfeltet, så har læreplanverkets generelle del forblitt

uendret. Den er den samme i dag som da den ble introdusert i september 1993.³ Slik sett vil både brudd og kontinuitet kunne stå som viktige stikkord for fremstillingen.

I dette introduksjonskapitlet vil jeg presentere forskningsspørsmålene som ligger til grunn for undersøkelsen (1.4), og gjøre rede for henholdsvis studiens vitenskapsteoretiske forankring (1.5) og avhandlingens fagdisiplin (1.6). Deretter følger en kort presentasjon av mitt eget ståsted og min egen motivasjon for å skrive en avhandling om dette temaet (1.7), før kapitlet avrundes med en kort redegjørelse for avhandlingens videre oppbygning (1.8).

Nå først vil jeg foreta en gjennomgang av skolen som fellesarena for verdiformidling (1.1), gi en drøftelse av kulturbegrepet og verdibegrepet (1.2) samt presentere en forståelse av det norske samfunnet som et multikulturelt samfunn (1.3). Hensikten med disse delkapitlene er å tydeliggjøre studiens pedagogiske og samfunnsmessige kontekster. Dette er kontekster som ligger til grunn for hele fremstillingen.

1.1 Skolen som fellesarena for verdiformidling

Skolens pedagogiske mandat og dens verdimessige målsetning er uttrykt i opplæringslovens formålsparagraf⁴ og i gjeldende læreplanverk for skolen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*, særlig dens generelle del.⁵ Begge disse dokumentene er normative i den forstand at de uttrykker hvordan skolens virksomhet skal være, og legger retningslinjer for denne. Læreplanen er et forvaltningsdokument som setter rammer for skolens virksomhet gjennom å definere programmet for hva som skal undervises og læres. Slik er det i dagens opplæringslov og læreplanverk, og slik har det vært i tidligere opplæringslover og læreplanverk.⁶ Skolens opplæring har alltid hatt som hensikt å påvirke elevene verdi- og holdningsmessig. Opplæringsloven, innbefattet formålsparagrafen, er ment å utgjøre et retningsgivende rammeverk for hele skolens virksomhet, mens læreplanverket inneholder en mer eller mindre tydelig plan for hvordan opplæringsloven skal omsettes i praksis. Læreplanen er slik sett et

³ *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del* (1993). Denne er gjengitt i L97 (1996) 8-51, og LK06 (2006) egen paginering, 20 sider.

⁴ § 1-1 i *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hele formålsparagrafen er gjengitt som vedlegg bakerst i avhandlingen, sammen med den gamle utgaven av formålsparagrafen som var gjeldende frem til og med 31.12.2008: Se vedlegg V og vedlegg VI.

⁵ LK06 (2006).

⁶ Jf. Dale (2009) 12.

bindeledd mellom politikk og skole.⁷ Læreplanverket er underordnet opplæringsloven, samtidig som dette har status som forskrift og inneholder en autoritativ fortolkning av loven. Fra den gjeldende opplæringslovens § 1-1. *Formålet med opplæringa* (formålsparagrafen) gjengir jeg de første leddene i § 1-1:⁸

”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

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

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

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

Denne utgaven av formålsparagrafen er relativt fersk. Den ble innført fra og med 1. januar 2009, og avløste en formålsparagraf som hadde følgende formulering. Jeg gjengir første ledd:⁹

”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.”

Nå følger først en kort drøftelse av retningslinjene for samarbeidet mellom hjem og skole. Disse retningslinjene er viktige på den måten at de sier noe vesentlig om skolens samfunnsoppdrag og om grenselinjene mellom hjemmets og skolens oppdragermandat.

⁷ Karseth og Sivesind (2009) 27. For en drøftelse av begrepet ”formell læreplan”, se Karseth og Sivesind (2009) 25-27.

⁸ § 1-1 i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

⁹ § 1-2 i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, slik den var frem til og med 31.12.2008, sitert etter L97 (1996) 10.

Samarbeidet mellom hjem og skole

Skolen forutsetter at barna stort sett får sin grunnleggende oppdragelse i hjemmet. En annen måte å si dette på er at skolen er en institusjon for formel sosialisering.¹⁰ Enkelt sagt er tanken bak den formale sosialiseringen at jo lenger elevene eksponeres for skolens påvirkning, jo mer tar de til seg skolens verdioppfatninger.¹¹ Overføring av verdier i vid forstand utgjør en sentral del av den sosialiseringen som foregår både i familien og skolen, og innebærer at barna føres inn i et verdsett som langt på vei antas å være felles for storsamfunnet. Dette gjelder til tross for at det kulturelle mangfoldet i dag er langt større enn det var for bare noen tiår siden.

At det ikke er rom for store avvik når det gjelder verdiformidlingen, ser vi av skolens grunnlagsdokumenter. Der fremkommer det som en grunnleggende antagelse at familien og skolen langt på vei har det samme målet for sosialiseringen av barna. Dette kommer særlig tydelig til uttrykk i opplæringslovens og læreplanens insistering på viktigheten av et godt samarbeid mellom foreldre/foresatte og skolen (jf. formålparagrafens formulering ”i samarbeid og forståing med heimen”). I opplæringsloven heter det videre i § 11-4. *Foreldreråd ved grunnskolar*:¹² ”Foreldrerådet skal fremje fellesinteressene til foreldra og medverke til at elevar og foreldre tek aktivt del i arbeidet for å skape godt skolemiljø.” Alle skoler i Norge har et eget lovfestet foreldreråd som har som formål å verne om foreldrenes interesser i møte med den institusjonaliserte statlige pålagte opplæringen.

Samarbeidet med hjemmet utdypes i skolens læreplanverk ved at det presiseres at foreldrene/de foresatte ”har hovedansvaret for egne barn”, og at ”foreldrene/de foresatte skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt”.¹³ Ifølge lovverket og i samsvar med FNs menneskerettighetserklæring er det altså foreldrene/de foresatte som har det primære oppdragermandatet, ikke skolen.¹⁴ Dette fremkommer av artikkel 14: ”Familien er den naturlige og grunnleggende enhet i samfunnet og har krav på samfunnets og statens beskyttelse.” og artikkel 26: ”Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få.” Dette er det bred politisk enighet om i Norge i dag. Samtidig vil foreldrenes oppdragelse av barna nødvendigvis preges av ulike kulturelle faktorer, innbefattet religiøs- og

¹⁰ Berger og Luckmann (1991 [1966]) 149-166. Jf. Frønes (2006) 24-27.

¹¹ van Deth (1995b) 62.

¹² § 11-4 i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

¹³ LK06 (2006) 34-35.

¹⁴ *Verdenserklæringen om menneskerettighetene av 1948*.

livssynsmessig tilhørighet, med dertil tilhørende virkelighetsoppfatning, menneskesyn og verdioppfatning.¹⁵

Ut fra denne måten å tenke på vil verdioppfatningen ofte utgjøre en sentral bestanddel av foreldrenes religiøse og livssynsmessige ståsted og hente sine begrunnelser fra den religiøse og livssynsmessige forankringen verdioppfatningen er avledet fra. Dette vil gjelde for både sekulære og religiøse livssyn. I skolens formålparagraf har dette tradisjonelt kommet til uttrykk ved at skolens verdiforankring har vært knyttet til kristendommen. I den formålparagrafen som ble innført i skolen fra og med 1. januar 2009, er det i tillegg til en henvisning til ”grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon” også tatt med en henvisning til ”verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane”.¹⁶

Forbindelsen mellom religion og livssyn og den verdiformidlingen som skal foregå i skolen, videreføres altså, om enn i en ny og antatt mer inkluderende innpakning. Dette er en observasjon som danner en viktig bakgrunn for mitt fokus på koblingen mellom skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen.¹⁷ Jeg vil i den forbindelse presisere at betegnelsen ”religions- og livssynsundervisningen” blir brukt som undervisning i religions- og livssynsfaglige emner. Betegnelsen dekker både undervisningen i det som var normalplanenes kristendomsfag, fagene kristendomskunnskap og livssynskunnskap (livssynsorientering) samt deler av samfunnsfagsundervisningen fra M74 og M87. I tillegg kommer KRL-faget fra L97 og dets to revisjoner samt det relativt ferske RLE-faget gjeldende fra høsten 2008.¹⁸

Forskjeller mellom familien og skolen som samfunnsinstitusjoner

Det finnes naturligvis noen avgjørende forskjeller mellom familien og skolen som samfunnsinstitusjoner. En vesentlig forskjell ligger i at skolen, i motsetning til familien, utgjør en bred *felles* organisert samfunnsarena der alle deltar sammen. Dette er mulig på grunn av statens opplæringsplikt, som det også er bred politisk enighet om.

¹⁵ Jf. Aadnanes (1999) 9-18. Ifølge Aadnanes utgjør røyndomsoppfatning, menneskesyn og verdioppfatning de tre hovedbestanddelene i et livssyn. Dette vil gjelde for både sekulære og religiøse livssyn.

¹⁶ § 1-1 annet ledd i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

¹⁷ Jf. Jagodzinski og Dobbelaere (1995) 76: ”Values are rooted in metaphysical beliefs.”

¹⁸ Ut fra en slik vid forståelse av religions- og livssynsundervisningen vil også deler av undervisningen i andre fag, som norsk, samfunnsfag og naturfag, inneholde tilgrensende emner og tematikk. Dette har jeg likevel i liten grad tatt hensyn til i fremstillingen, begrunnet ut fra at mine informanter neppe tenker på dette som religions- og livssynsundervisning. For kortfattede drøftelser av religionsbegrepet, se Gilhus (2009), Henriksen (2009) og Krogseth (2009) 37-42.

Opplæringsplikten har i dag til hensikt å sikre at alle har tilbud om et grundig felles tiårig opplæringsløp fra og med det året barnet fyller seks år, uavhengig av kjønn, livssynsmessig, politisk eller sosial bakgrunn.¹⁹

En annen viktig forskjell, som kommer i forlengelsen av opplæringsplikten, består i at skolen, i motsetning til familien, har et pedagogisk mandat som er vedtatt av Stortinget, og som gir skolen en uttalt målsetning om å påvirke elevene i en bestemt retning verdimeslig.²⁰ Det er ellers verdt å merke seg at dette pedagogiske mandatet ikke bare gjelder den offentlige skolen. Også livssynsbaserte friskoler og friskoler basert på alternativ pedagogikk (montessori- og steinerskoler), er avhengig av å få godkjent sine læreplaner av offentlige myndigheter, som slik fører kontroll over det pedagogiske innholdet også her.²¹ Det samme gjelder for de foreldrene som velger hjemmeundervisning for sine barn. Også da må planene for undervisningen godkjennes, i dette tilfellet av den lokale grunnskolen rektor.²²

Siden skoleverket er en sentral felles samfunnsinstitusjonen for påvirkning av verdier og holdninger i samfunnet, blir det videre nødvendigvis vesentlig *hva slags* verdier skolen bygger på, og *hva slags* verdiformidling som foregår i det felles tiårige opplæringsløpet. I forlengelse av dette igjen kommer diskusjonen om hvorvidt skolens virksomhet er i pakt med storsamfunnets behov og om dette kolliderer med foreldrenes.

Et annet viktig spørsmål går på hvorvidt skolen ivaretar enkeltindividets grunnleggende rettigheter. I forlengelse av dette vil et sentralt spørsmål være på hvilken måte og i hvor sterk grad skolen skal bidra til den enkelte elevs identitetsformasjon. Dette er et spørsmål som blir særlig synlig i forbindelse med religiøse, filosofiske og politiske spørsmål, det vil si spørsmål som besvares indirekte i og med de føringene som blir lagt ned i skolens grunnlagsdokumenter. Enkelt sagt vil

¹⁹ § 2-1. "Rett og plikt til grunnskoleopplæring", i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

²⁰ Det gis i utgangspunktet ingen uttalte føringar for den barneoppdragelsen som foregår i familien, utover de grensene som er gitt ved barnevernslovgivingen og straffeloven.

²¹ Jf. § 2-1 i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Rett og plikt til grunnskoleopplæring: "Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentleg grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretakast gjennom offentleg grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarande opplæring.", og § 2-12. Private grunnskolar: "Private grunnskolar må ha godkjenning av departementet. Det skal givast godkjenning når skolen oppfyller krava i andre og tredje leddet. Den som driv privat grunnskole utan godkjenning, kan straffast med bøter."

²² Jf. § 2-13 i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

det være slik at ethvert storsamfunn er avhengig av at det finnes en balanse mellom individets frihet og institusjonell kontroll. Hvis denne kontrollen blir for sterk, vil enkeltindividet lide, men hvis kontrollen blir for svak, vil storsamfunnet desintegre.²³ Både spørsmålet om hvorvidt skolens virksomhet er i pakt med storsamfunnets behov og spørsmålet om hvorvidt skolen ivaretar enkeltindividets rettigheter peker mot viktig tematikk. I fremstillingen som følger har jeg likevel vært nødt til å foreta avgrensninger. Disse temaene blir derfor bare tatt opp til nærmere drøftelse i det følgende i den grad de tematiseres av rektorene i det innsamlede materialet.

I nær tilknytning til skolen som formidler av verdier, og dermed skolens funksjon i samfunnet som sosialiseringsarena, ligger tanken om skolen som kulturformidler. Nedenfor skal vi derfor se nærmere på kulturbegrepet og verdibegrepet og forholdet mellom disse.

1.2 Kultur og verdier

Begrepene ”kultur” og ”verdier” står sentralt i den videre fremstillingen. Dette gjelder både i forbindelse med presentasjonen av teoretiske perspektiver i neste kapittel og den teoretiske analysen og drøftelsen av det empiriske materialet. I dette delkapitlet følger derfor en klargjøring av disse begrepene. Siden kulturbegrepet vil kunne anses å innbefatte en verdiopfatning, er det naturlig å begynne med dette.

Kulturbegrepet

Begrepet ”kultur” er et svært omdiskutert begrep. Få ord i språket brukes med så mange betydninger som ”kultur”, skriver sosiologen Sigurd Skirbekk i innledningen til sin drøftelse av begrepet i boken *Ideologi, myte og tro ved slutten av et århundre*.²⁴ Skirbekk tar utgangspunkt i den klassiske definisjonen til Edward Burnett Tylor fra 1871 som moderne samfunnsvitenskapelige kulturoppfatninger står i gjeld til. Tylor definerte begrepet ”kultur” slik:²⁵

²³ Jf. Østerberg (1983) 124.

²⁴ Skirbekk (1999) 15.

²⁵ Tylor (1974 [1871]). Sitert etter Skirbekk (1999) 17.

”Kultur eller sivilisasjon, er det komplekse hele som inkluderer kunnskap, tro, kunst, lover, moral, skikker og alle ferdigheter og vaner som folk har lært i egenskap av å være samfunnsmedlemmer”.

I Tylors definisjon ligger fokuset på den indre helheten i et samfunns kultur, noe som er hensiktsmessig når ulike kulturer skal sammenlignes med tanke på å få fanget opp kulturelle særtrekk.²⁶ Dette vil også være hensiktsmessig i min studie, der det nettopp fokuseres på kulturelle forskjeller, kulturelt mangfold, og motsetninger innen dagens norske samfunn, nærmere bestemt slik disse kommer til uttrykk i dagens skole. I den forstand er min studie utpreget samfunnsvitenskapelig, og forutsetter en forståelse av begrepet kultur som ”sosiale normer, verdier og symbolsystemer som virker regulerende på det kollektive liv”, for å låne en formulering fra Skirbekk.²⁷ En slik forståelse av kulturbegrepet, som ”et kollektivt symbolsystem”, har vært karakteristisk innen sosiologien, og jeg har ikke til hensikt å bryte med denne her.²⁸ En beslektet forståelse av kulturbegrepet er for eksempel å finne hos sosiologene Dag Østerberg og Fredrik Engelstad, som definerer begrepet slik:²⁹

”Med kultur forstår vi helheten av et samfunns eller en gruppes normer av alle slag, dets kunnskaper og trosforestillinger, dets oppfatninger av godt og ondt, stygt og pent, språket og andre tegnsystemer o.l.”

I likhet med forståelsen av begrepet kultur som ”sosiale normer, verdier og symbolsystemer som virker regulerende på det kollektive liv” er det ingen tvil om at religiøs- og livssynsmessig tilhørighet, også i henhold til Østerberg og Engelstad, henger nøye sammen med kulturell tilhørighet. Ut fra denne kulturforståelsen og de definisjonene jeg har diskutert kort nå, vil religion og livssyn utgjøre en sentral del av kulturbegrepet.

Til slutt i denne gjennomgangen vil jeg referere kulturdefinisjonen som den engelske samfunnsteoretikeren Bhikhu Parekh forholder seg til. Hans definisjon lyder slik:³⁰

”Culture is a historically created system of meaning and significance or, what comes to the same thing, a system of beliefs and practices in terms of which a group of human beings understand, regulate and structure their individual and collective lives.”

²⁶ Jf. Skirbekk (1999) 17-18.

²⁷ Skirbekk (1999) 18.

²⁸ Skirbekk (1999) 23.

²⁹ Østerberg og Engelstad (1995 [1984]) 19.

³⁰ Parekh (2006) 142-143.

Også her fremkommer indirekte nærheten mellom begrepet kultur og begrepene religion og livssyn. Parekh og hans teori om multikulturalisme blir en viktig teoretisk referanse for den nærmere fortolkningen og drøftelsen som følger nedenfor. Ut fra denne forståelsen av begrepet kultur er det heller ikke vanskelig å se at det også er ment å innbefatte en verdioppfatning. Det vil enkelt sagt si en oppfatning av hva det er som er verdifullt og verdt å trakte etter. Før vi går videre, er det likevel nødvendig med en nærmere avklaring av begrepet ”verdier” i tillegg til koblingen mellom verdibegrepet og begrepet ”kulturarv”.

Begrepene ”verdier” og ”kulturarv”

”Verdiene hører med til det som gir retning og prioritering i kulturen, og som den som vokser opp og inn i kulturen, oppfatter som *verdt å trakte etter*. De kan være bevisst formulerte mål for et samfunns utvikling, men kan også bare være der som et resultat av sedvane”, skriver pedagogen Else Marie Halvorsen i boken *Verdier og skole*, før hun legger til at en slik forståelse av verdibegrepet gjør det nært beslektet med begrepet ”kulturarv”.³¹ Det er med andre ord, som samfunnsforskerne Jan W. van Deth og Elinor Scarbrough påpeker, ikke snakk om noe som kan observeres direkte. Verdier er ikke-empiriske. De fremkommer ved fortolkninger og abstraksjoner på bakgrunn av kompliserte saksforhold.³²

I læreplanverkets generelle del knyttes begrepet ”kulturarv” an til en verdioppfatning. Der heter det: ”Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden”,³³ og at ”den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger”.³⁴ Begrepet kulturarv, slik det er brukt i LK06, synes dermed å brukes som en betegnelse på kulturelle røtter, innbefattet kunst og kultur som anses som verdifull for Norge. Kulturarven blir ut fra denne måten å tenke på ansett for å være identitetsskapende, påpeker pedagogen Joron Pihl.³⁵ Problemet er at en slik måte å forstå begrepet kulturarv på ifølge Pihl gjør det vanskelig for mennesker med en annen etnisk bakgrunn eller en annen avstamning å bli inkludert i det norske fellesskapet.³⁶

³¹ Halvorsen (2005) 13. Forfatterens uthevelser. Jf. Hellevik (2002) 12.

³² van Deth og Scarbrough (1995a) 22, 25-26. Jf. van Deth (1995a).

³³ LK06 (2006) 4.

³⁴ LK06 (2006) 4.

³⁵ Pihl (2004) 341.

³⁶ Pihl (2004) 341.

Dette innebærer at kulturarven til enhver tid defineres av dem som har definisjonsmakten. Pihl viser til hvordan en durkheimsk forståelse av kulturens funksjon som sosialt ”lim” og utdannelsens rolle som kulturformidler har hatt stor innflytelse på utviklingen av den norske enhetsskolen og formidling av kulturarven.³⁷ Hun skriver: ”Jo mer mangfoldig befolkningen i skolen og samfunnet blir, jo mer problematisk blir det imidlertid å definere en ”enhetskultur” som samfunnets sosiale bindemiddel.” Ifølge henne utgjør den norske kulturarven en problematisk konstruksjon.³⁸ Enkelt sagt: Det konstrueres snevre rammer for hva det vil si å være norsk, og skolen blir satt til å iverksette og håndheve disse rammene med det resultat at en etter hvert stor andel av befolkningen ekskluderes kulturelt. ”Kom som du er, men bli som oss!” synes å være skolens budskap til de som har annen kulturell bakgrunn enn den norske.

Læreplanverkets generelle del stadfester den nære forbindelsen mellom begrepene kultur, verdier og kulturarv, og hvordan bevisstheten rundt disse begrepene innhold utgjør et sentralt uttrykk for hva som skal være skolens virksomhet. På den annen side sier ikke stadfestingen av sammenhengen mellom disse begrepene særlig mye om hva verdier er som sådan.

Den amerikanske filosofen John T. Goldthwait har foreslått denne enkle definisjonen av begrepet verdier: ”En verdi er en forestilling om hvorledes noe burde være.”³⁹ Teologen Jan-Olav Henriksen sier at en verdi er ”et gode eller en sosial praksis som vi finner grunn til å strebe etter, bevare og virkeliggjøre fremfor andre mulige alternativer”.⁴⁰ Dette er i og for seg enkle og til sitt bruk hensiktsmessige definisjoner av verdibegrepet som gir en foreløpig innholdsmessig avklaring. Samtidig er det ikke gitt at rektorene jeg har intervjuet forholder seg til en slik forståelse av verdibegrepet. Hva rektorene legger i begrepet verdier, vil i denne sammenhengen også være et empirisk spørsmål, og det er sannsynligvis slik at rektorene har en til dels nokså forskjellig forståelse av dette begrepet.

Van Deth og Scarbrough viser i sin drøftelse av verdibegrepet i boken *The Impact of Values* fra 1995 til at det finnes hundrevis av forskjellige definisjoner av begrepet innen samfunnsvitenskapelig forskning, og at det hverken finnes noen enighet eller

³⁷ Pihl (2004) 343. Jf. Pihl (1999). Pihl henviser til Durkheim (1956).

³⁸ Pihl (2004) 341-353.

³⁹ Sitert etter Johannessen (2002) 118.

⁴⁰ Henriksen (2002) 153-154.

felles forståelse av hvordan verdibegrepet skal forstås innen forskningen.⁴¹ Selv forstår van Deth og Scarbrough begrepet verdier som ”conceptions of the desirable which are not directly observable but are evident in moral discourse and relevant to the formulation of attitudes”.⁴²

Et annet kortfattet forsøk på klargjøring av hvordan verdibegrepet kan forstås innen samfunnsvitenskapelig forskning, gis av samfunnsforskeren Ottar Hellevik. Hellevik har arbeidet mye med verdier i sin forskning, blant annet gjennom Norsk Monitor, der nordmenns verdioppfatninger er blitt systematisk kartlagt annethvert år siden 1985 av MMI.⁴³ I Monitor-prosjektet defineres verdier som oppfatninger om hva som er grunnleggende mål for egen tilværelse og samfunnsutviklingen, og oppfatninger om hvordan det er riktig å gå frem for å nå disse målene.⁴⁴ En slik deskriptiv tilnærming til verdibegrepet er det mest vanlige innen samfunnsvitenskapelige studier i dag.

I en deskriptiv tilnærming til verdibegrepet vil det være naturlig å ta utgangspunkt i hvordan begrepet verdier faktisk brukes. Teologen Ivar Asheim har analysert et utvalg offentlige utredninger (NOU-er) i boken *Verdirealisering: til det gode? Studier i verdietikk* (2005). En slik analyse er interessant fordi det er grunn til å tro at de moralske vurderingene som gjøres i offentlige utredninger bygger på vurderinger og oppfatninger som kan forutsettes å være allment akseptert, eller i det minste ha bred tilslutning i samfunnet.⁴⁵ Når jeg ved innsamlingen av det empiriske materialet spør rektorene om deres oppfatninger omkring skolens verdiforankring, vil de sannsynligvis ha en slik allmennmoralsk forståelse av verdibegrepet. Slik sett ville det være meningsløst av meg som forsker å definere begrepet ”verdier”, uten å forholde meg til hvordan verdibegrepet faktisk blir brukt av rektorene.

Asheim tar i sin jakt på verdibegrepet utgangspunkt i nettopp det han betegner som allmennmoralen og den allmennmoralske språkbruken. På bakgrunn av en analyse av ti offentlige utredninger fra tidsrommet 1996-2001, der han bevisst har valgt vekk utredninger hvor etikken har vært eksplisitt tematisert i mandatet og dermed medført innslag av fagetisk kompetanse hos utrederne,⁴⁶ kommer Asheim frem til at den

⁴¹ van Deth og Scarbrough (1995a) 23-24.

⁴² van Deth og Scarbrough (1995a) 46.

⁴³ Hellevik (2002) 11. Jf. Hellevik (1996). Jf. http://www.mmi.no/fast6_gml/nm/index.html (24.09.2008).

⁴⁴ Hellevik (2002) 12.

⁴⁵ Asheim (2005) 9.

⁴⁶ Asheim (2005) 18.

allmennmoralske bruken av verdibegrepet er svært omfattende og mangesidig, inntil det uoversiktlige. Han skriver:⁴⁷

”Begrepets betydningsomfang er vidt: Det refererer til alt mellom himmel og jord som kan tilkjennes positiv kvalitet og betydning: naturen, det menneskelige fellesskap, mennesket selv og menneskelivet, livsgoder, kulturgoder, varer, ordninger/institusjoner, holdninger, normer.”

Samtidig konkluderer Asheim også med at verdibegrepet er blitt et etisk nøkkelbegrep, selv om det ikke er mulig å ane ”konturer av noe i retning av et deduktivt normativt system med avledninger fra et knippe overgripende kjerneverdier”.⁴⁸ Ifølge Asheim er det slik at verdibegrepet nærmest fremtrer som altomfattende.⁴⁹ Dette lover i utgangspunktet ikke godt med tanke på analysen av grunnskolerektorenes forståelse av og bruk av verdibegrepet, hvis dette er tilsvarende mangfoldig og variert som det verdibegrepet Asheim fant i sin studie av bruken av dette i offentlige utredninger.⁵⁰

På den annen side vil det fremkomme av mine spørsmålsformuleringer både i den kvantitative og den kvalitative delen av empiriinnsamlingen hvilke typer verdier det fokuseres på i studien. Det vil si at det er snakk om det som kan betegnes som overordnede verdier for skolens virksomhet, og videre hvordan disse overordnede verdiene gjenspeiles i skolens daglige virksomhet. I en viss forstand vil det dermed hverken være jeg som forsker, eller rektorene som informanter/respondenter som gir verdibegrepet dets innhold her. Hva verdier er, og hva slags verdier det er snakk om, vil i stor grad fremkomme av skolens grunnlagsdokumenter. Når det er sagt, må selvsagt disse grunnlagsdokumentene forstås og fortolkes. Jeg nærmer meg nok dermed her det Hellevik betegner som ”indirekte målemetoder for å kartlegge verdier empirisk”. Han skriver:⁵¹

”En alternativ og mindre ambisiøs forståelse av verdier kan ut fra dette være å se dem som et hjelpemiddel for forskeren til å sammenfatte og få oversikt over mylderet av holdninger til enkeltobjekter. Verdier blir da en slags generaliserte ”superholdninger”, som kan vise seg fruktbare å anvende i fortolkningen av individets måte å forholde seg

⁴⁷ Asheim (2005) 44-45.

⁴⁸ Asheim (2005) 45. Jf. Hellevik (2002) 14-15.

⁴⁹ Asheim (2005) 45.

⁵⁰ Jf. Gundelach og Riis (1992) 1. Her refereres Kmiecziaks påvisning av hvordan 4000 ulike publikasjoner tilbyr 1800 ulike definisjoner av verdibegrepet! Jeg har hentet opplysningen fra Schmidt (2002) 166.

⁵¹ Hellevik (2002) 15.

til omgivelsene på. I en slik forståelse blir det ikke noe skarpt skille, men en gradvis og flytende overgang mellom verdier og holdninger.”

I henhold til Hellevik vil holdninger ligge på et mindre abstrakt nivå enn verdier. Det er enklere å lage en liste over verdier enn over holdninger, for å si det enkelt. Hellevik setter videre et skille mellom verdier og holdninger ved å påpeke at selv om både verdier og holdninger er påvirket av det han betegner som ”sosiale kjennetegn”, vil holdningene være plassert nærmere handling enn verdiene, og at det slik sett går impulser fra verdier til holdninger.⁵² Holdninger blir etter denne måten å tenke på å anse som en form for ”verdiindikatorer” og et uttrykk for internaliserte verdier. Det vil si en type beredskapstilstand som øver innflytelse på individet og dets handlingsvalg.⁵³

Asheim og Hellevik gir viktige påminnelser om at det vil være naivt å gå ut fra at verdier enkelt lar seg måle, og at rektorene opererer med et felles stringent verdibegrep, Pihl minner om problematiske sider ved kulturarvsbegrepet mens Halvorsen minner om sammenhengen mellom kulturformidling og verdiformidling i skolen. I skolesammenheng vil det ikke være enkelt å holde begreper som verdier og holdninger fra hverandre, på samme måte som det er problematisk å forsøke å skille klart mellom skolens verdiformidling og skolens oppgave som formidler av norsk og europeisk kulturarv.⁵⁴

1.3 Norge som multikulturelt samfunn

Jeg vil argumentere for at det norske storsamfunnet er et multikulturelt storsamfunn. Det vil si et samfunn der et kulturelt mangfold i stadig større grad gjør seg gjeldende, og som etter hvert består av mange ulike kulturer som til dels lever ved siden av hverandre, og til dels er innvevd i hverandre. Men før vi kommer så langt, er det nødvendig med en presentasjon av en relevant samfunnsmodell. I neste omgang vil denne modellen kunne legge et grunnlag for analysen av ulike prinsipielle posisjoner i forbindelse med hvordan multikulturaliteten kan møtes i skolen slik dette fremkommer av det empiriske materialet.

⁵² Hellevik (2002) 13. Jf. Halvorsen (2005) 30-31.

⁵³ Halvorsen (2005) 31.

⁵⁴ Jf. Halvorsen (2005) 30.

Samfunnsnivåer

Et samfunn, eller storsamfunn, som sosiologisk begrep, betegner en ordning mellom mennesker som er så omfattende at den om nødvendig kan være selvproduserende og selvrekrutterende, slår Østerberg fast i *Sosiologiens nøkkelbegreper*.⁵⁵ Dermed har vi fått fastlagt det øverste analytiske samfunnsnivået for denne studien, storsamfunnsnivået, som i mange tilfeller vil kunne knyttes til nasjonalstaten. Det er videre et kjennetegn ved nasjonalstaten at den omfatter et kulturelt rammeverk som er kjent for innbyggerne, og som tydeligst kommer til uttrykk i lovverket og håndhevelsen av dette. Opplæringsloven vil da være et eksempel på en del av et slikt lovverk.

Det som noen ganger betegnes som verdenssamfunnet, har også til en viss grad sine juridiske representasjoner i form av Forente Nasjoner, bedre kjent som FN. FNs menneskerettighetsdomstol i Strasbourg har hatt en viss innflytelse på norsk skolepolitikk ved sin domsavsigelse i forbindelse med KRL-faget, etter at en foreldregruppe med støtte fra Human-Etisk Forbund hadde innklaget staten for domstolen.⁵⁶ Til tross for slike enkeltsaker, utformes i all hovedsak norsk skolepolitikk nasjonalt. Jeg velger derfor stort sett å se bort fra verdenssamfunnet i den videre analysen og drøftelsen. Unntaket er den aktuelle dommen ved menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg som vil bli behandlet i kapittel 7, i forbindelse med rektorenes forståelse av, og praksis i forhold til, skolens fritaksbestemmelser.

Hvis vi begynner i den andre enden, kan vi raskt slå fast at det nederste samfunnsnivået som vil være aktuelt å analysere ut fra, består av samfunnets enkeltindivider.⁵⁷ Dette nivået kan dermed betegnes som individnivået. Det norske storsamfunnet utgjør en omfattende helhet av sosiale relasjoner og strukturer, basert på at den store mengden individer til dels samles om det som litt løst kan betegnes som den norske kulturen, dels har ulik kulturell tilhørighet basert på blant annet etnisk og religiøs tilknytning.

På bakgrunn av den bestemmelsen av kulturbegrepet jeg har foretatt, gjør kulturelle faktorer seg ikke bare gjeldende på de to nevnte samfunnsnivåene. For å få fanget opp

⁵⁵ Østerberg (2003 [1977]) 141.

⁵⁶ Jf. Rundskriv F-15-07. For en oversikt over Haag-domstolens virksomhet, se Munthe-Kaas (1990) 97-99.

⁵⁷ Begrepet "individ" kommer av latin *individum*, udelelig.

det norske samfunnets multikulturalitet er det nødvendig å innføre et tredje nivå som jeg har valgt å knytte til betegnelsen subkulturelt mesonivå.⁵⁸ Mangfoldet av ulike grupperinger på dette mesonivået er stort og uoversiktlig, og alle forsøk på å ordne dette kulturelle mangfoldet blir ufullstendige og foreløpige. Samtidig er det nødvendig å operere med et slikt subkulturelt mesonivå for å synliggjøre at det norske storsamfunnets multikulturalitet etter min oppfatning ikke fremkommer særlig tydelig hvis vi bare snakker om to nivåer, det vil si storsamfunnsnivået og individnivået. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i forbindelse med redegjørelsen av studiens teoriforankring i neste kapittel.⁵⁹

Skolen og samfunnsnivåene

Skolen spiller ut fra sitt oppdrag en viktig rolle på ulike samfunnsnivåer, som kulturell formidler og ”oversetter” mellom de ulike nivåene, siden den offentlige skolen og storsamfunnet, som vi har sett, er nært forbundet med hverandre i Norge i dag i likhet med mange andre land.⁶⁰ Samtidig vil individnivået være synlig i den norske skolen på den måten at elevene som deltar i den pliktige opplæringen, som stort sett foregår i regi av det organiserte utdanningsvesenet, nettopp er individer. Læreplanverket inneholder da også en rekke målsetninger og formuleringer som har til hensikt å sikre individuelt særpreg i den institusjonaliserte opplæringen. Der står det om at opplæringen ”skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv”⁶¹, at oppfostringen i skolen ”skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig” og at mennesket er ”et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett”.⁶²

Når det gjelder det subkulturelle mesonivået er opplæringsloven og læreplanverket mer utydelig. Skolen har i utgangspunktet ingen gjennomtenkt og klart uttrykt strategi for hvordan den skal takle dette mesonivået i samfunnet, og dermed multikulturaliteten. I den grad opplæringsloven og læreplanverket inneholder

⁵⁸ Jeg vil presisere at jeg bruker begrepet ”subkulturell” på en tilsvarende måte som begrepet ”subcultural” gjerne anvendes i engelskspråklig faglitteratur, det vil si uten den negative klangen som ofte har vært knyttet til dette begrepet i norskspråklig sammenheng.

⁵⁹ Jf. Østerberg (2003 [1977]) 141-147. Østerberg og Engelstad (1995) 19-20. I stedet for å snakke om et kulturelt mesonivå, snakker Østerberg og Engelstad om subgrupper og subkulturer, uten at dette etter min mening utgjør noen stor forskjell.

⁶⁰ Jf. Kuyk et al. (red.)(2007).

⁶¹ LK06 (2006) 3.

⁶² LK06 (2006) 4.

retningslinjer som går på hvordan multikulturaliteten skal møtes, går dette på inkluderende målsetninger og formuleringer som ”kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker”,⁶³ og ”oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett”.⁶⁴ Læreplanverket inneholder også mer kritiske formuleringer som ”kontakt med andre og forskjellige livsformer gir mulighet for overraskende kombinasjoner og for kollisjoner mellom anskuelser”, og at utdanningen også må ”gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer”.⁶⁵ Men de gjennomtenkte strategiene for hvordan skolen skal hanskles med konflikter og mer alvorlige utfordringer, glimrer med sitt fravær. Ut fra dette er det nærliggende å tenke at det her vil være mye opp til rektorene lokalt å legge strategier for hvordan skolen skal forholde seg til multikulturaliteten lokalt.⁶⁶ Dette vil jeg komme tilbake til både ved analysen og fortolkningen av det empiriske materialet i kapitlene 4-7 og i de nærmere tematiske drøftelsene som følger i kapittel 8.

Religions- og livssynsmangfoldet

Som vi har sett ut fra gjennomgangen av kulturbegrepet, er kultur mer enn religion og livssyn, men siden fokuset her ligger på skolens verdiforankring, med sideblikk til religions- og livssynsundervisningens plass i opplæringen, er det nærliggende å forsøke å få oversikt over dagens kulturelle mangfold ved å kartlegge befolkningens religiøse og livssynsmessige tilhørighet. Dette henger som nevnt igjen naturlig sammen med at et samfunns eller en gruppes verdioppfatning gjerne begrunnes ut fra dens religiøse eller livssynsmessige forankring.⁶⁷ En slik kartlegging viser oss at om lag 81 prosent av den norske befolkning per i dag står som medlemmer av Den norske kirke, også kalt statskirken.⁶⁸ Statskirkeordningen er nedfelt i Norges grunnlov § 2, der det står følgende, etter henvisningen til religionsfriheten som skal herske i riket:⁶⁹

⁶³ LK06 (2006) 4.

⁶⁴ LK06 (2006) 5.

⁶⁵ LK06 (2006) 5.

⁶⁶ Jf. Tolo og Lillejord (2006).

⁶⁷ Jagodzinski og Dobbelaere (1995) 76.

⁶⁸ www.kirken.no/?event=doLink&famID=230 (16.02.2010). Tallet er fra 01.01.2009.

⁶⁹ *LOV 1814-05-17 nr 00: Kongeriget Norges Grundlov, given i Rigsforsamlingen paa Eidsvold den 17de Mai 1814.* Jf. Leirvik (2001) 12-14.

”Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion. De Indvaanere, der bekjende sig til den, ere forpligtede til at opdrage deres Børn i samme.”

Til tross for den store oppslutningen omkring statskirken og den evangelisk-lutherske tros status som statens grunnlovsforankrede kristne konfesjon er det svært vanskelig å argumentere troverdig for at Norge som storsamfunn per i dag er et kulturelt homogent samfunn. Til det er innslaget av personer med en annen religiøs og livssynsmessig forankring enn evangelisk-luthersk kristendom for stort. Også bak de 81 prosentene med norske statsborgere som innehar statskirkemedlemskap, skjuler det seg et stort mangfold. Som teologen Oddbjørn Leirvik skriver: ”Du kan gjere mange og store sprang i din religiøse identitet utan å forlate det vide, norske kyrkjeuset.”⁷⁰ Bakgrunnen for dette er at det norske samfunnet, i likhet med andre europeiske land, i tiltagende grad og særlig i løpet av etterkrigstiden, har gjennomgått en kulturell endringsprosess som vi nå ser resultatene av.

Sekulariseringen som kulturell endringsprosess

Hvis vi holder fast ved religiøs- og livssynsmessig tilhørighet som kulturelt kart, kan det videre påpekes at den kulturelle endringsprosessen har sin bakgrunn særlig i to forhold. For det første gjelder dette det som kan betegnes som sekulariseringen. Det vil si en samfunnsprosess som innebærer at religion og religiøse institusjoner spiller en stadig mindre rolle i samfunnet når det gjelder å uttrykke det som betegnes som kollektive trosforestillinger i vid forstand, definere verdier samt bidra til den enkeltes individuelle identitetsformasjon.⁷¹

Sekulariseringen kan videre sies å særlig ha gjort seg gjeldende på de formelle samfunnsinstitusjonene, og innebærer altså at religionens rolle som samfunnsintegrerende kraft gradvis har fått mindre betydning, noe som igjen blant annet gir seg til uttrykk i at religiøse forestillinger i liten grad brukes som legitimering for samfunnets orden og myndigheter.⁷² Dette gir seg mange utslag som gjerne blir regnet som så selvsagte at de vanligvis ikke legges merke til. Økonomien,

⁷⁰ Leirvik (2001) 17.

⁷¹ Berger (1967). Luckmann (1967). Jf. Furseth og Repstad (2003) 100-122.

⁷² Berger (1967). Luckmann (1967). Jf. Jagodzinski og Dobbelaere (1995) 77-82. Hvorvidt det har foregått en sekularisering på individnivå er mer omdiskutert. Religiøsitet på individnivå har forandret seg, noe vi ser blant annet ved at oppslutningen omkring organiserte religiøse aktiviteter har gått ned, men hvorvidt religiøsitet som sådan er blitt svekket er mer usikkert.

hverdagspolitikken og rettsvesenet har alle sine normer og måter å tenke på som alle er temmelig sekulære, påpeker religionssosiologen Pål Repstad i boken *Religiøst liv i det moderne Norge* fra 2000.⁷³ Regjeringen samles ikke i bønn for at renten skal holde seg lav, og at utslippet av klimagasser skal minke, for å si det slik, selv om det fortsatt er tradisjon for å ty til kirkens ritualer ved naturkatastrofer, alvorlige ulykker og lignende.⁷⁴ I den grad grunnlovens insistering på at ”den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion” har betydning i dag, er det derfor som kulturelt symbol, og ikke som kultisk påbud.⁷⁵

Sekulariseringen har selvsagt også fått følger for hvordan opplæringslovens formuleringer blir forstått. At skolen ifølge loven skulle hjelpe foreldrene med å gi barna en kristen og moralsk oppdragelse, ble ikke forstått på samme måten på begynnelsen av 2000-tallet, som for femti, eller hundre år siden, til tross for at enkelte av lovformuleringene i liten grad var blitt endret.⁷⁶ Dette skyldes først og fremst at konteksten er blitt endret på en måte som har fremtvunget endringer i hvordan lovformuleringene skal fortolkes.

Innvandringen fra ikke-vestlige land

Det andre forholdet som viser at Norge har gjennomgått en kulturell endringsprosess og i dag fremstår som et multikulturelt samfunn, er innlysende for alle som for eksempel tar en tur med T-banen østover fra Oslo sentrum. Dette skyldes innvandringen fra ikke-vestlige land som har ført til at Norge i dag har et betydelig innslag av personer med bakgrunn fra ikke-vestlige land, særlig i de større byene.⁷⁷ I Oslo har om lag hver fjerde innbygger innvandrerbakgrunn og andelen elever med innvandrerbakgrunn i osloskolen er på i underkant av 40%.⁷⁸

⁷³ Repstad (2000) 103.

⁷⁴ Jf. Danbolt og Stifoss-Hansen (2007).

⁷⁵ Det finnes fortsatt rester av tidligere privilegier for statskirkemedlemmer. Blant annet må kongen være medlem i Den norske kirke, og minst halvparten av regjeringen må være statskirkemedlemmer, med den begrunnelse at ”Kongen i statsråd” er (*LOV 1814-05-17 nr 00: Kongeriget Norges Grundlov, given i Rigsforsamlingen paa Eidsvold den 17de Mai 1814*).

⁷⁶ Jf. Jensen (2007) 105-106. I formålsparagrafen av 1936 heter det for eksempel: ”Folkeskolen skal hjelpe til og gjeva borna ei kristeleg og moralsk uppseding og arbeide for å gjera dei til gagns menneske både åndeleg og kroppsleg”. Frem til 1959 hadde sognepresten automatisk sete i skolestyret, og frem til 1969 måtte de som skulle undervise i kristendom i grunnskolen være medlemmer av statskirken. Jf. Repstad (2000) 105.

⁷⁷ Når jeg trekker frem innvandringen fra ikke-vestlig land her, er det fordi det er i forbindelse med denne at kulturforskjellene blir store, og mer synlige. Det finnes naturligvis også kulturelle forskjeller innen den vestlige verden, f.eks. når det gjelder graden av sekularisering.

⁷⁸ <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2184373.ece> (6.6.2010)

Innvandringsbefolkningen utgjør totalt 10.6 % av Norges befolkning, eller i alt 508 000 personer, med bakgrunn fra over 200 ulike land per 1. januar 2009.⁷⁹ Innvandringsbefolkningen blir da forstått som bestående av personer med to utenlandsfødte foreldre: Førstegenerasjonsinnvandrere som har innvandret til Norge, og personer som er født i Norge med to foreldre som er født i utlandet. Om lag to tredjedeler av disse har bakgrunn fra ikke-vestlige land, hvorav ca halvparten har kommet til Norge som flyktninger. Til sammenligning var bare 1,4 % av befolkningen i 1950 født i utlandet.⁸⁰ Den samlede effekten av sekulariseringen og innvandringen gjør at jeg vil omtale dagens norske samfunn som et multikulturelt samfunn.

Det norske samfunnets multikulturalitet gjenspeiles i skolen, både i dens læreplaner, og i dens praktiske virkelighet på lokalplanet. På grunn av skolens uttalt normative målsetning kommer kulturelle, religiøse og verdimeslige motsetninger ofte raskere til syne her enn mange andre steder i samfunnet. Dette henger igjen naturlig sammen med opplæringsplikten og den sosialdemokratiske enhetsskoletanken, der elevene møtes på tvers av sosiale klasser og etnisk, kulturell og religiøs tilhørighet til felles obligatorisk grunnskoleopplæring.⁸¹ Samtidig gjør dette at skolen også kan sies å være selve nøkkelinstitusjonen når det gjelder arbeidet for å integrere ulike grupperinger i samfunnet, det jeg altså betegner som samfunnets subkulturelle mesonivå. Religionspedagogen Geir Skeie skriver at mange lærere står i en situasjon der det forventes at de løser problemer innenfor klasserommet som storsamfunnet ikke har noen løsning på.⁸² Tilsvarende vil nok gjelde for rektorene.

1.4 Forskningsspørsmål

Følgende tre forskningsspørsmål er formulert for undersøkelsen:

1. Hvordan forstår grunnskolerektorene sin egen rolle og sitt eget handlingsrom i forbindelse med skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen?
2. Hva slags form for verdiforankring ønsker rektorene for grunnskolen?

⁷⁹ <http://www.ssb.no/innvandring/> (16.02.2010).

⁸⁰ <http://www.ssb.no/innvandring/> (25.08.2007).

⁸¹ Hvor fersk denne multikulturaliteten er kan selvsagt problematiseres. I en viss forstand har Norge alltid vært et multikulturelt samfunn, blant annet med en relativt stor samisk befolkning. Jeg vil likevel fastholde at det er først i løpet av etterkrigstiden at Norge for alvor er blitt et multikulturelt samfunn i stor skala.

⁸² Skeie (2001) 239.

3. Hva slags form for religions- og livssynsundervisning ønsker rektorene?

Hensikten med forskningsspørsmålene er å strukturere og avgrense tematikken for dermed å etablere et fokus for hva jeg ønsker å legge vekt på i forhold til hovedproblemstillingen. Den videre fremstillingen er disponert slik at hvert av de tre forskningsspørsmålene blir forsøkt besvart i hvert sitt kapittel, henholdsvis kapitlene 4, 5 og 6. Jeg har valgt å se på grunnskolerektorene på bakgrunn av at de er antatte nøkkelpersoner i skolen, som myndighetenes har satt til å iverksette og gjennomføre skolens målsetninger lokalt. Som ansvarlige skoleledere møter rektorene utfordringer forbundet med konkurrerende verdioppfatninger som de gjennom sin stilling tvinges til å ta stilling til på en mer eller mindre gjennomtenkt måte. Selv om det ikke uttrykkes eksplisitt i forskningsspørsmålene, er jeg også interessert i hvor systematisk rektorene arbeider med og reflekterer over tematikken denne studien tar opp til drøftelse.

Et læreplanverk har status som forskrift til opplæringsloven, noe som uttrykker en tydelig vilje fra sentralt hold til forholdsvis detaljert styring av innholdet i skolen. Samtidig uttrykker læreplanverkets status som forskrift at staten ønsker å kvalitetssikre dette innholdet og sørge for at alle barn i Norge i prinsippet får lik grunnopplæring, det som gjerne knyttes til betegnelsen enhetsskolen. Det hører med til rektorenes oppgaver å bidra til denne kvalitetssikringen. Det vil kunne være interessant å gå nærmere inn på hvor reelt det er at alle barn får lik grunnopplæring, men dette spørsmålet ligger utenfor denne avhandlingens sikte. Det samme gjelder for spørsmål som går på vurdering av enhetsskolens hensiktsmessighet.

Siden jeg er opptatt av grunnskolerektorenes ønsker for skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen, faller også diskusjonen om det som kan betegnes som pedagogiske verdier utenfor mitt interesseområde. Det vil si spørsmål som kan knyttes til skolens organisering, undervisningsmetodene som anvendes, og lignende. Jeg er mest interessert i hvordan rektorene forholder seg til skolens forfeftede verdiformidling, for å knytte an til den amerikanske organisasjonsteoretikeren Edgar H. Scheins mye refererte begrepsbruk.⁸³ Det vil si slik skolens verdiforankring er uttrykt i skolens grunnlagsdokumenter, og dernest rektorenes refleksjoner over hvordan de søker å omsette denne forfeftede verdiforankringen i praksis. Jeg er altså ikke opptatt av hvorvidt rektorene eventuelt lykkes med dette. Hensikten med avhandlingen er heller ikke å foreta en form for evaluering av skolens virksomhet i

⁸³ Schein (2004 [1985]) 25-30.

form av å gå inn på skolens faktiske verdiformidling, igjen utover det som tematiseres direkte av rektorene selv. Begreper som ”skjult læreplan”, ”skjult pensum” og ”taus kunnskap” er faglig interessante, men blir ikke tatt nærmere opp til drøftelse eller empirisk undersøkelse.

Repstad beskriver i *Religiøst liv i det moderne Norge* til dels store regionale forskjeller når det gjelder religiøsitet i Norge. Fylkene Vest-Agder og Oslo utgjør ytterpunktene når det gjelder religiøs deltagelse og oppslutning omkring statskirkens seremonier.⁸⁴ Oppslutningen om kristne gudstjenester og andre seremonier er klart størst i Vest-Agder, som noen ganger omtales som bibelbeltet, der om lag 18% av innbyggerne regnes som aktive kristne, forstått som månedlige deltagere på gudstjenester eller kristne religiøse møter.⁸⁵ Hovedstaden på sin side utmerker seg ved en lav andel aktive kristne, men med et høyt innslag av religiøst aktive med annen livssynsmessig tilhørighet enn kristendommen.⁸⁶ Oslo fremstår dermed som den mest multireligiøse byen i Norge, noe som bidrar til å gjøre byen interessant i en studie av grunnskolerektors strategier for den multikulturelle skolen. Tilsvarende fremstår Vest-Agder som interessant på grunn av kristendommens sterke stilling i fylket. De regionale forskjellene er altså markante, samtidig som det er store lokale variasjoner innenfor regionene.⁸⁷

En sentral del av min forforståelse for dette arbeidet har vært at regionale forskjeller når det gjelder religiøsitet og graden av multikulturalitet, gir seg utslag i ulik prinsipiell forståelse hos grunnskolerektorene, både når det gjelder skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen. Tanken er enkelt sagt at ulike kontekster gir ulik forståelse, selv om det naturligvis ikke vil være slik at alle rektorene i henholdsvis Vest-Agder og Oslo tenker likt i forhold til disse tingene. Det er eventuelt snakk om tendenser og tyngdepunkter. Dette har uansett resultert i at variabelen fylkestilhørighet får mest oppmerksomhet i det følgende, selv om også kjønn og alder vil være gjennomgående variabler i den videre analysen. Disse variablene er valgt ut fra en forforståelse som tilsier at dette vil være interessante

⁸⁴ Repstad (2000) 54. Jf. Haakedal (2004) 28-33. Botvar og Agedal (2002).

⁸⁵ Henriksen og Repstad (2005) 13-14; 63-64.

⁸⁶ Jf. Repstad (2000) 54-55. Den geografiske avgrensningen begrunnes også ut fra at den er praktisk. Siden jeg har vært tilsatt ved Universitetet i Agder, og delvis bosatt i Kristiansand, har det vært praktisk å foreta den empiriske undersøkelsen i Vest-Agder. Oslo er også valgt ut fordi jeg har bodd der tidligere, bor der nå, og kjenner byen godt.

⁸⁷ Repstad (2000) 55. Jf. Henriksen og Repstad (2005) 24-25. Se også Halvorsen (2004). Botvar og Agedal (2002).

variabler i forbindelse med avhandlingsarbeidets tematikk, og også ut fra at dette tradisjonelt sett har vært sentrale variabler innen samfunnsforskning.⁸⁸

I tillegg til at disse fylkene utgjør to ytterpunkter i religionssosiologisk forstand, er utvalget og avgrensningen til fylkene Oslo og Vest-Agder også gjort av hensyn til et ønske om å sammenligne kulturelt heterogene og relativt kulturelt homogene skolekretser. Kulturelt heterogene skolekretser blir i denne sammenhengen forstått som skolekretser som har et sterkt innslag av barn med ikke-vestlig kulturell bakgrunn i elevgruppen.⁸⁹ På grunn av bosettingsmønsteret gjelder dette særlig visse bydeler både i Oslo og Kristiansand,⁹⁰ mens kulturelt relativt homogene skolekretser er å finne til dels i noen av Oslos vestlige bydeler, og ikke minst i Vest-Agders indre bygder. For å bedre kunne fange opp forskjeller når det gjelder rektorenes tenkning innad i fylkene, opererer jeg i tillegg også noen steder med variabelen fylkesdel, der Vest-Agder deles inn i fylkesdelene Kristiansand og Vest-Agder forøvrig, mens Oslo deles inn i østlige og vestlige bydeler.

1.5 Hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forankring

Med utgivelsen av *Wahrheit und Methode* i 1960⁹¹ bante Hans-Georg Gadamer⁹² veien for at hermeneutikken kunne løftes opp fra det rent tekstfaglige til å gjelde i prinsippet alle fenomener som har et meningsinnhold, eller kan gis et.⁹³ Han gav samtidig vitenskapsteoretisk ryggdekning for etableringen av et utvidet tekstbegrep, noe som gjør denne måten å tenke på anvendelig ikke bare innen humaniora, men også innen andre vitenskapstradisjoner. Dette er også hovedgrunnen til at jeg har valgt å knytte an til Gadamerens tenkning som vitenskapsteoretisk forankring her. Nedenfor følger først en gjennomgang av hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forankring, og hva slags prinsipielle følger dette får for min studie.

⁸⁸ Siden jeg har valgt å utelukkende fokusere på rektorer, vil for eksempel variabelen sosial klasse ikke være av særlig interesse her. I kraft av sin stilling har rektorene tilnærmet samme klassetilhørighet. Dette kan naturligvis problematiseres, men jeg har f. eks. ikke spurt rektorene om deres klassemessige bakgrunn, og dermed valgt å ikke følge dette sporet opp i undersøkelsen. Jeg har heller ikke spurt om deres politiske preferanser, selv om dette i og for seg ville kunne vært av interesse. Denne avgrensningen begrunnes ut fra at det ville gjort studien for komplisert og for vanskelig å håndtere.

⁸⁹ Se drøftelsen i kapittel 1, der jeg argumenterer for at det i en studie av denne typen er mest interessant å fokusere på kulturelle forskjeller, fremfor det som er felles.

⁹⁰ http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp_200633/ (30.9.2008).

⁹¹ Gadamer (1993a). Jf. Gadamer (1993b).

⁹² Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Tysk filosof og grunnlegger av den filosofiske hermeneutikken. For en biografisk fremstilling, se: Grondin (1999).

⁹³ Jf. Danermark et al. (2002) 159.

Ved fokuset på ”forståelse” tar jeg stilling i ”forklaring versus forståelse-kontroversen”, som har røtter tilbake til de tyske filosofene Johann Gustav Droysen og Wilhelm Diltheys tenkning i annen halvdel av det nittende århundre, og som ble revitalisert i og med Gadamers filosofiske hermeneutikk.⁹⁴ Den engelske samfunnsforskeren og teoretikeren Alan Bryman bruker betegnelsen ”interpretivisme” om en slik måte å tenke på epistemologisk, til forskjell fra ”positivisme”.⁹⁵ Det foreligger altså en sammenheng mellom mitt valg av hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forankring, og bruken av ”forståelse” som forskningsstrategisk nøkkelbegrep, noe som har lagt føringer for hele dette forskningsprosjektet.⁹⁶

Sentrale begreper innen Gadamers filosofiske hermeneutikk

Begrepet ”hermeneutikk” er avledet fra det greske ordet *hermeneuein*, og Gadamer har selv foreslått at ”hermeneutikk” kan oversettes med oversettelse i ordets videste forstand. Begrepet har referert til ”fortolkningskunst” i alle fall siden det syttende århundre, men hermeneutikk som metodisk aktivitet har sine selvsagte røtter mye lenger tilbake i tid enn dette.⁹⁷ I innledningen til Læg Reid og Skorgens *Hermeneutisk lesebok* beskrives hermeneutikken som ”den livspraksis som omfatter selve forståelsesakten som en mer eller mindre automatisk handling. Denne forståelsesakten utløses i forhold til språklige ytringer og andre meningsbærende strukturer som for eksempel billedkunst, gester, drømmer, handlinger og sosiale situasjoner.”⁹⁸ Hermeneutikken har derfor lenge vært en nøkkeldisiplin innen ulike humanistiske fag. Den viktigste inspirasjonen for utformingen av teorien, fant Gadamer hos den tidlige fundamentalontologiske filosofien til sin lærer Martin Heidegger, og da særlig hans tanke om *forståelse* (*Verstehen*) som et grunnleggende trekk ved vår væren i verden, et ”eksistensial”, som det betegnes som i Heideggers terminologi.

En helt grunnleggende antagelse for Gadamers filosofiske hermeneutikk, er at virkeligheten slik den fremstår for oss, alltid er en språklig uttrykt og dermed en fortolket virkelighet. Det er dette som ligger i det mye siterte gadameruttrykket ”væren

⁹⁴ Delanty og Strydom (red.)(2003) 85-87. Bryman (2004) 13.

⁹⁵ Bryman (2004) 13-14. Jf. Delanty og Strydom (2003) 85-87.

⁹⁶ Jf. Giddens (2003) 402. Siden det ut fra denne måten å tenke på blir snakk om min forståelse av rektorenes forståelse, kan dette videre knyttes til begrepet ”dobbelthermeneutikk”.

⁹⁷ Gadamer (1994) x. Jf. Grondin (1994) 1. How (1995) 7-9.

⁹⁸ Læg Reid og Skorgen (2001) 9.

som kan bli forstått er språk” (Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache).⁹⁹ ”Alle fenomen knyttet til meddelelse, til forståelse og misforståelse, som danner hermeneutikkens gjenstand, utgjør et språkfenomen”, sier Gadamer, ”all forståelse er språklig”.¹⁰⁰ Ut fra denne måten å tenke på, er det altså først i og ved språket verden går opp for oss. Implisitt i denne måten å tenke på blir dermed at språket og forståelsen det skaper, ikke er å anse som hevet over historien og den konteksten denne forståelsen blir til i, men nært sammenvevd med både vår tenkning og våre praksiser. Nettopp erkjennelsen av at ”væren som kan bli forstått er språk”, gjør da også rekkevidden av hermeneutikken så stor at den er vanskelig å komme utenom uansett vitenskapstradisjon.

Ingen forståelse av noe som helst starter med blanke ark, men tvert i mot vil enhver forståelse umiddelbart forutsette en annen forutgående forståelse, som Gadamer kaller en *fordom*. Fordom er dermed ikke å anse som et negativt begrep,¹⁰¹ men tvert i mot å regne som selvfølgelig og ufravikelige forutsetninger for enhver forståelse av et hvilket som helst fenomen, enten det gjelder å forstå en litterær tekst fra antikken, eller hvordan grunnskolerektorer forholder seg til skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen i møte med skolens multikulturalitet. Samtidig er det slik at våre fordommer alltid kan bli korrigert og overprøvd i møte med det vi forsøker å forstå. Dette gjør det også mulig å skille mellom fordommer som åpner for og fordommer som forstyrrer forståelsen. Ved denne måten å tenke på kan vi si at Gadamer, fortsatt i tilknytning til Heidegger, skriver leseren inn i den hermeneutiske sirkel. Et nytt moment er altså kommet inn ved bevisstheten om at forståelsen er preget av fortolkerens fordommer og forforståelse.¹⁰²

Et annet sentralt begrep hos Gadamer er begrepet forståelseshorisont. Vår forforståelse, det vil si summen av våre fordommer, vil alltid utgjøre en helhet i møte med det vi vil forstå, sier Gadamer. Videre er det slik, at vi aldri kan få full oversikt over denne helheten, siden vi aldri kan være oss denne helt bevisst. Poenget her er at den samlede mengden vi har av fordommer er uoverskuelig for oss, og det er denne

⁹⁹ Gadamer (2003a) 83. Jf. Delanty og Strydom (2003) 93. Slik kan det trekkes en linje som forbinder Gadamer's filosofi an til det som gjerne betegnes som vitenskapsfilosofi's lingvistiske vending, der Ludvig Wittgenstein stod sentralt, og som først markerte et skille fra en begrepsmessig korrespondanseteori, slik vi kjenner denne fra de logiske empiristene i mellomkrigstiden. Dette er verdt å merke seg, som supplement til den mer omtalte innflytelsen fra Heidegger. Jf. Delanty og Strydom (2003) 10.

¹⁰⁰ Gadamer (2001b) 147.

¹⁰¹ Jf. Gadamer (2001a) 120.

¹⁰² Gadamer (2001a) 116.

uoverskuelige forforståelsen Gadamer viser til med begrepet forståelseshorisont.¹⁰³ Forståelse oppstår ved at to horisonter, henholdsvis fortolkerens og det meningsfylte fenomenets, nærmer seg hverandre. Ideelt skjer da det Gadamer betegner som en horisontsammensmelting, og dette er det endelige resultatet av den hermeneutiske sirkel.¹⁰⁴

En forsøksvis horisontsammensmelting blir dermed det nærmeste det er mulig å komme en rett fortolkning av noe. Denne erkjennelsen av at sikker erkjennelse er umulig, kan betegnes som et springende punkt i Gadamers filosofiske hermeneutikk, der den forsøksvise løsningen på dette problemet ligger i vektleggingen av det Gadamer betegner som virkningshistorie.¹⁰⁵ Det er slik, ifølge ham, at for eksempel en teksts virkningshistorie kan bidra til en hermeneutisk brobygging mellom tekstens tilblivelseshorisont og leserens forståelseshorisont. Gadamer bruker også begrepet tradisjon i den forbindelse. Det er altså ved hjelp av virkningshistorien at for eksempel en teksts forståelseshorisont kommer leserens forståelseshorisont i møte, slik at disse kan nærme seg hverandre. Virkningshistorien og tolkningstradisjonen får dermed et autoritativt preg.¹⁰⁶

Gadamer må ikke misforstås dit hen at han mener at det ikke er mulig å stille opp kvalitetskriterier for de fortolkningene som gjøres. Alle tolkninger er ikke like riktige. I møte med en tekst vil vi være ledet av en forventning om at det er en mening i teksten, sier han, og denne forventede meningen i teksten vil være i samsvar med det som kan betegnes som tekstens forståelseshorisont, i mitt tilfelle forskningsfeltets forståelseshorisont. Rektorene har en forventning om at det er en mening i skolens virksomhet og dens grunnlagsdokumenter, på tilsvarende måte som jeg har en forventning om at det er en mening i rektorenes tenkning. Selv om det riktignok ikke vil være mulig å finne frem til hva en tekst "egentlig" handler om i absolutt forstand, vil det altså, i henhold til den gadamerske hermeneutikken, likevel langt på vei være mulig å finne frem til en god sakssvarende forståelse når fortolkeren både tar det kulturelle fenomenets og sin egen forståelseshorisont på alvor. Det finnes ingen lettvint måte å gjøre dette på, men ved en historisk etterforskning og etterrettelighet er

¹⁰³ Gadamer (2003b) 159-160.

¹⁰⁴ Jf. Gadamer (2003b) 161-163.

¹⁰⁵ Gadamer (2003b) 159.

¹⁰⁶ Jf. Gadamer (2003b) 159.

det som oftest mulig å gjenkjenne fortolkninger som har stått sin prøve. Dette kan og må gjøres selv uten absolutte kriterier.¹⁰⁷

De foreløpige tolkningene jeg har gjort på bakgrunn av min hermeneutiske forforståelse, er nettopp foreløpige både i prinsipiell og praktisk forstand. Mye av argumentasjonen i denne avhandlingen vil ut fra dette ligge i å synliggjøre at mine fortolkninger er legitime fortolkninger i henhold til det empiriske materialet, samtidig som jeg skal bruke utvalgte teoretikere både for å bygge ut forståelsen av rektorenes kontekster og for å komme frem til en nærmere forståelse av hvordan rektorene argumenterer, og hvorfor de argumenterer på denne måten.¹⁰⁸

Habermas' kritikk av Gadammers hermeneutikk

Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas leverte en sentral kritikk av Gadammers hermeneutikk i den etter hvert velkjente debatten mellom ham og Gadamer som foregikk rundt 1970.¹⁰⁹ Denne debatten regnes som en sentral samfunnsvitenskapelig debatt fordi den handler om hvorvidt det er hensiktsmessig å knytte an til hermeneutikken også innen denne vitenskapsgrenen, eller om samfunnsvitenskapen kan sies å utgjøre en egen form for emansipatorisk vitenskap slik Habermas hadde argumentert for tidligere.¹¹⁰ Innleggene fra debatten mellom Gadamer og Habermas er samlet i boken *Hermeneutik und Ideologiekritik* fra 1971.¹¹¹

Flere forhold ble debattert, men enkelt sagt var det viktigste ankepunktet fra Habermas mot Gadammers teori at denne ville virke sementerende og konserverende ved at ”tradisjonen” og ”virkningshistorien” blir så viktig når et kulturelt fenomen skal forstås. I stedet for et slikt autoritativt tradisjonsbegrep fremholder Habermas betydningen av et refleksivt og kritisk subjekt, noe han ikke fant rom for i Gadammers hermeneutikk. Gadamer svarte at det ikke er noe i veien med å være refleksiv og kritisk, men at det ikke er mulig å gjøre dette uten å allerede befinne seg innenfor den hermeneutiske sirkelen.

¹⁰⁷ Jf. Delanty og Strydom (2003) 94.

¹⁰⁸ Jf. Gadamer (2001a) 116.

¹⁰⁹ Delanty og Strydom (2003) 87, 94.

¹¹⁰ Habermas (2003b) 234-239.

¹¹¹ Apel et al. (1971). Inneholder blant annet Habermas (1971a), Habermas (1971b), Gadamer (1971a), Gadamer (1971b).

Habermas på sin side forstod videre Gadamer's teori som ignorant i forhold til at språket og tradisjonen kan være bærere av ideologi og undertrykkende strukturer, og han fryktet derfor at Gadamer i siste instans implisitt stod i fare for å ofre opplysningstradisjonens krav om kritisk refleksjon og argumentasjon til objektive sannhets- og gyldighetskriterier til fordel for en underordning under tradisjonen og det han betegner som konservative fordommer og irrasjonalisme. Mot Gadamer hevdet derfor Habermas nødvendigheten av at "den refleksive tilegnelse av tradisjonen bryter opp overleveringens opprinnelige substans og forandrer subjektets stilling i den".¹¹² "Refleksjonens kraft" både kan og må, ifølge Habermas, kunne stille seg kritisk til det han betegner som den dogmatiske anerkjennelsen av tradisjon i sitt siste innlegg i debatten med Gadamer.¹¹³

Jeg anser ikke Habermas' kritiske hermeneutikk for å være et fullgodt alternativ til Gadamer's hermeneutikk for mitt prosjekt, men hvis jeg skulle ha gått inn på Habermas' kritiske hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring, ville det vært nødvendig å omformulere prosjektet i en mer normativ kritisk retning der søk etter undertrykkende strukturer, både av språklig og ikke-språklig art, og forsøk på å avdekke slike undertrykkende strukturer i rektorenes tenkning, ville stått sentralt.¹¹⁴ Et slikt eksplisitt normativt spor vil jeg altså likevel ikke følge opp i dette arbeidet, og slike perspektiver blir bare trukket inn i den grad disse blir reist av rektorene selv. Fremstillingen i min studie er deskriptiv, så langt dette er mulig. Jeg er opptatt av å beskrive og fortolke rektorenes tenkning. Mine egne meninger om saksforhold som tematiseres i avhandlingen er dermed å anse som irrelevante og gis liten plass i fremstillingen, samtidig er denne naturlig nok preget av hundrevis av små og store valg basert på min forforståelse.

Spørsmålet om sannhet og gyldighet

Svaret på hvorvidt det er hensiktsmessig å knytte an til den gadamerske hermeneutikken også i et samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt, skulle på

¹¹² Habermas (2001) 308.

¹¹³ Habermas (2003a) 170. Jf. Delanty og Strydom (2003) 214-215. I ettertid har det skjedd en utvikling i Habermas' tenkning. På 1980-tallet utviklet han sin kommunikative handlingsteori, og sin teori om diskursetikk, som nettopp henter sin legitimitet fra en språklig fellesforståelse. Hovedverket her er *Theorie des kommunikativen Handlunges* fra 1981 (Habermas (1981)). Her gjelder det som et bærende prinsipp å alltid være villig til å revidere sine oppfatninger, og være lydhør for kraften i de bedre argumenter. Jf. Habermas (2003c) 240-245.

¹¹⁴ Jf. Habermas (2003b) 235-236.

bakgrunn av gjennomgangen av sentrale trekk ved Gadammers tenkning og debatten mellom Gadamer og Habermas være gitt. Svaret er *ja* fordi det heller ikke for samfunnsforskere er mulig å stå utenfor den hermeneutiske sirkelen. Også de må uttrykke seg språklig. Når det er sagt, står som nevnt likevel det som kan betegnes som det hermeneutiske dilemmaet fortsatt tilbake, nemlig det at hermeneutikken ikke kan gi noen egentlig løsning på spørsmålet om hvordan vi kan få sikker kunnskap om noe.¹¹⁵ Hermeneutikken har ikke som utgangspunkt at det finnes en objektiv tilgang til kunnskap om virkeligheten, og kan dermed plasseres under kategorien epistemologisk relativisme.

Noen tolkninger er å anse som bedre og mer sakssvarende enn andre. Dette gjør at jeg selvsagt ikke står helt fritt når jeg skal behandle mitt empiriske materiale. Både ved presentasjonen og analysen av både den enkelte rektors ønsker for skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen og den nærmere drøftelsen og fortolkningen av det helhetlige forskningsmaterialet er det derfor påkrevd at jeg i god hermeneutisk ånd forsøker å forstå helheten ut fra delene og delene ut fra helheten.¹¹⁶ Hva som er sant, fremstår bare som dette i kraft av de sammenhengene det inngår i, og støtten fra annet som vi holder for å være sant. Dette gjelder også for fortolkninger av empirisk materiale som for eksempel grunnskolerektorers tenkning. Det er det en viktig forutsetning for at en hermeneutisk tilnærming skal være en farbar vei vitenskapsteoretisk at forskeren og fortolkeren stiller seg åpen også for det som bryter med sin forforståelse. Fortolkeren må dermed unngå å prøve å skaffe seg herredømme over det han skal fortolke, men i stedet gå i dialog med dette. Implisert i dette ligger det at en korrekt objektiv tolkning i henhold til den filosofiske hermeneutikken vil være uoppnåelig siden forståelsen av et forskningsfelt alltid vil være prinsipielt foreløpig.¹¹⁷

Denne foreløpigheten henger igjen sammen med hvordan validering foregår i et forskningsprosjekt som er basert på en hermeneutisk vitenskapsfilosofi. Valideringen vil ikke bare foregå ved at min forståelse og mine fortolkninger av forskningsfeltet prøves opp mot andres forståelse og fortolkninger, både i formell skriftlig og mer uformell muntlig form, med tanke på hvorvidt mine fortolkninger er meningsfulle og rimelige. Den vil også måtte anses som prinsipielt uavsluttet og fortsatt pågående etter at den endelige forskningsrapporten er publisert, for eksempel gjennom i hvilken grad

¹¹⁵ Jf. Delanty og Strydom (2003) 94.

¹¹⁶ Jf. Gadamer (2001a) 120.

¹¹⁷ Jf. Gadamer (2003b).

informerte lesere (lærere, andre rektorer osv.) finner mine konklusjoner holdbare. Ellers er det også verdt å påpeke at det empiriske materialet er innhentet ved hjelp av allment anerkjent samfunnsfaglig metode, som nettopp har til hensikt å demme opp mot uholdbare subjektive fortolkninger.

1.6 Avhandlingens fagdisiplin

I artikkelen ”Religionspedagogikkens tverrfaglighet: tilbakeblikk, status og muligheter” tar religionspedagogen Elisabet Haakedal utgangspunkt i det norske fagmiljøet og tegner et bilde av religionspedagogikken som en mangesidig fagtradisjon.¹¹⁸ ”Religionspedagogikken er per definisjon henvist til å være en sammensatt og mangfoldig størrelse”, påpeker Haakedal. Den står, som betegnelsen tilsier, mellom fagtradisjonene som beskjeftiger seg med religion, og pedagogikken som fag.¹¹⁹

Litt forenklet kan de fagtradisjonene som beskjeftiger seg med studier av religion deles inn i to hovedleire. På den ene siden står teologien, og da er det på norsk mark i hovedsak snakk om kristen teologi, og på den andre siden har vi ulike former for empirisk religionsforskning. Teologien kan så deles inn i to hoveddisipliner, henholdsvis systematiske og historiske fag, mens den empiriske religionsforskningen kan grovt sett tilsvarende deles inn i på den ene siden humanistisk religionsforskning og på den andre siden samfunnsvitenskapelig religionsforskning. Hvis denne enkle typologien holdes sammen med pedagogikkfaget, gir det følgende tre hovedtradisjoner for hvordan religionspedagogikken som disiplin forankres, siden det ikke er tradisjon for å skille mellom historisk- og systematisk-teologisk religionspedagogikk: Teologisk forankret religionspedagogikk (1), religionspedagogikk forankret i religionshistoriefaget (2) og samfunnsvitenskapelig religionspedagogikk (3).

Haakedal beskriver hvordan det tidlig på 1950-tallet vokst frem et forskningsmiljø ved Institutt for Kristen Oppseding (IKO) med Ivar Asheim, Åge Holter, Reidar Myhre og Torstein Harbo som sentrale navn, og at disse, og da særlig Asheim, la grunnen for religionspedagogikken som akademisk fagområde i Norge. Senere har Asheims ”etterfølger” som professor i religionspedagogikk ved Menighetsfakultetet, Sverre Dag Mogstad, sammen med Peder Gravem stått som sentrale eksponenter for en slik

¹¹⁸ Haakedal (1995).

¹¹⁹ Haakedal (1995) 8. Jf. Haakedal (2004) 50-51.

teologisk forankret religionspedagogikk. Begge arbeider i dag ved Menighetsfakultetet.¹²⁰

Religionspedagogikk forankret i religionshistoriefaget kan i norsk sammenheng særlig knyttes til Sissel Østberg. Østberg har bakgrunn som lærerutdanner fra Sagene lærerhøgskole, senere Høgskolen i Oslo, og er i dag rektor ved denne institusjonen.¹²¹ Utover Østbergs forskning har ikke den religionshistorisk forankrede religionspedagogikken satt sterke spor innen norsk religionspedagogisk forskning, selv om det nok er mulig å spore vesentlig påvirkning fra en slik faglig tenkning både på skolens KRL-fag og på dagens RLE.

Den samfunnsfaglig empirisk forankrede religionspedagogikken kan i Norge særlig spores tilbake til Ole Gunnar Winsnes. Winsnes var empirisk orientert og tok utgangspunkt i den praktiske religionspedagogiske konteksten. For ham var religionspedagogikken en samfunnsvitenskapelig pedagogisk disiplin. Winsnes gav ut sin doktoravhandling *”E’ du rel’giøs, eller...?” Om konseptualisering og metodologi i empirisk religionsforskning* i 1988, og har også publisert en rekke arbeider av religionspedagogisk relevans senere.¹²²

Ut fra denne korte gjennomgangen av ulike modeller for religionsfaglig forankring for religionspedagogikken er det liten tvil om at mitt avhandlingsarbeid står i den samfunnsvitenskapelig forankrede religionspedagogiske fagtradisjonen. Nærmere bestemt vil dette si religionspedagogikk som kulturorientert empirisk disiplin der utdanning ses i en bred kultursosiologisk sammenheng. Jeg kommer tilbake med en nærmere presentasjon av religionspedagogiske arbeider som er av relevans for min studie i kapittel 6.

1.7 Motivasjon og eget ståsted

Hvorfor har jeg villet skrive en avhandling om norske grunnskolerektors ønsker for skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen? Dette spørsmålet kan sikkert besvares på mange måter. Som vi har sett, har jeg ut fra en hermeneutisk

¹²⁰ Haakedal (1995) 9-11. Jf. Lied (2006) 167-168.

¹²¹ Jf. Østberg (1992), Østberg (1998a) og Østberg (1989). Østberg har også utgitt doktoravhandlingen *Pakistani children in Oslo. Islamic nurture in a secular context* (Østberg (1998b)), og boken *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere* (Østberg (2003)).

¹²² Winsnes (1988). Jf. Winsnes (1984). Birkedal, Hegstad, Skeie (red.)(2000).

tenkemåte ikke kunnet gå til forskningsfeltet uten å ha hatt med meg en forforståelse. Både mine personlige erfaringer og faglige bakgrunn vil nødvendigvis prege fremstillingen, fra formuleringen av hovedproblemstilling og forskningsspørsmål via datainnsamling og til den påfølgende analysen og drøftelsen av det innsamlede materialet. For å synliggjøre min forforståelse så langt det er mulig innen gitte rammer vil jeg skissere noen relevante trekk ved denne forforståelsen og min egen situering for slik å gjøre avhandlingsarbeidet mest mulig transparent.

Jeg har etter hvert samlet meg noe over tredve års erfaring fra det norske skole- og utdanningssystemet som elev, student, allmennlærer, lærerutdanner og forsker. Dette må kunne regnes som en sterk indikasjon på at jeg er opptatt av spørsmål som angår skolen. Siden jeg også har kristendomsfaglig bakgrunn og hovedsaklig har undervist i religions- og livssynskunnskap ved ulike allmenn- og førskolelærerutdanninger i universitets- og høgskolesystemet i en del år, er det naturlig for meg å være opptatt av spørsmål som omhandler skolens verdiforankring, kristendommens stilling i skolen og samfunnet og hvordan skolen møter utfordringer som er forbundet med at det norske storsamfunnet er blitt et multikulturelt samfunn. Både som pedagog og samfunnsborger er dette noe som opptar meg. Min faglige forforståelse er ellers påvirket av at jeg er utdannet allmennlærer ved Høgskolen i Oslo, i tillegg til at jeg har hovedfag i kristendoms-kunnskap fra Teologisk fakultet ved Universitetet i Oslo. Min bakgrunn er dermed innen humanistiske fag, og ikke i utgangspunktet samfunnsvitenskapelig, med unntak av studier innen pedagogikk. I tillegg kommer naturligvis deltagelsen ved forskerutdanningsprogrammet innen fagområdet religion, etikk og samfunn, ved Universitetet i Agder, som er et tverrfaglig program, men som samtidig i sterk grad vektlegger samfunnsvitenskapelige metoder.

At samfunnet er blitt multikulturelt var noe jeg ikke minst erfarte i de årene på midten av 1990-tallet da jeg var barneskolelærer ved en skole i indre Oslo øst. Det var tydelig at elevene mine ved denne skolen til dels stod ovenfor ganske så annerledes utfordringer enn de jeg selv stod overfor i en dal i det indre østland noen tiår tidligere. Men det er ikke nødvendig å forflytte seg særlig langt hverken i tid eller geografisk for å forflytte seg langt kulturelt i hovedstaden per i dag. Bare noen kilometer fra østkantens kulturelle heterogenitet finnes det relativt kulturelt homogene skolekretser, men også her er nok ofte det kulturelle og livssynsmessige mangfoldet gjerne større enn det ved første øyekast ser ut til.

I Kristiansand, hvor jeg til dels har vært bosatt de siste årene og arbeidet ved Høgskolen i Agder/Universitetet i Agder, ser vi noe av den samme tendensen ved at det har utkrystallisert seg visse bydeler med et relativt sterkt innslag av innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn. På den annen side er Vest-Agders indre bygder fortsatt nokså kulturelt homogene.

Denne avhandlingens tematikk berører i høy grad politiske forhold. Dette vil fremkomme særlig i kapitlet om multikulturalismediskusjonen. En av de sentrale teoretikerne i den forbindelse, Parekh, tilhører det britiske sosialdemokratiske partiet Labour, og går ikke av veien for å være sterkt normativ i teoriutviklingen han redegjør for, særlig i boken *Rethinking Multikulturalism. Cultural Diversity and Political Theory* (2006).¹²³ Det samme kan sies om de andre teoretikerne som presenteres i neste kapittel. Dette gjelder ikke minst Pera og Ratzinger. Parekh, Modood, Taylor, Barry og Fraser skriver i en engelskspråklig kontekst, mens Peras og Ratzingers kontekst er i utgangspunktet italiensk. Vår kontekst er norsk og ikke uten videre direkte sammenlignbar, selv om det naturligvis finnes paralleller. I samsvar med gadamersk hermeneutikk vil også mine politiske sympatier være med på å prege min forforståelse av hele den tematikken jeg beveger meg innenfor i dette avhandlingsarbeidet. Hvis jeg skal synliggjøre min egen forforståelse når det gjelder multikulturalismen, er det på sin plass at jeg gir til kjenne at jeg for min del politisk kan betegnes som kristendemokrat. Siden dette først og fremst er en deskriptiv samfunnsvitenskapelig empirisk studie, vil mine personlige standpunkter i forhold til den tematikken som tas opp til drøftelse, bli mest mulig nedtonet.

1.8 Avhandlingens videre oppbygning

Fremstillingen er bygget opp på følgende måte: Først følger et teorikapittel som inneholder avhandlingens overordnede teoriperspektiver (kapittel 2). Deretter følger et metodekapittel som inneholder en presentasjon av undersøkelsen samt litt om den videre analysen av det innsamlede empiriske materialet (kapittel 3). Kapitlene 4-6 inneholder en presentasjon, analyse og fortolkning av det empiriske materialet sortert etter forskningsspørsmålene som er angitt ovenfor. I tillegg har jeg skilt ut et eget kapittel som handler om fritaksproblematikken i skolen (kapittel 7).

¹²³ Parekh (2006).

I kapitlene 5 og 6 går jeg inn på henholdsvis hva slags form for verdiforankring og religions- og livssynsundervisning rektorene ønsker, på bakgrunn av det empiriske materialet. Disse kapitlene inneholder en fremstilling av den historiske bakgrunnen for dagens formålsparagraf og dagen religions- og livssynsfag. En såpass grundig historisk gjennomgang i disse kapitlene begrunnes ut fra nødvendigheten av å kontekstualisere de ulike svaralternativene jeg har stilt opp for rektorene i det kvantitative spørreskjemaet. Jeg har valgt å dele den historiske fremstillingen i to deler. Dette begrunnes ut fra at et behov for å tydeliggjøre bakgrunnen for de svaralternativene som er stilt opp i det kvantitative spørreskjemaet i tilknytning til det kapitlet disse spørsmålene presenteres. Etter disse analysekapitlene følger et oppsummerende drøftelseskapittel der jeg forsøker å samle viktige tråder fra analysen og ta for meg noen prinsipielle spørsmål på bakgrunn av perspektiver fra teorikapitlet.

Min disposisjon for fremstillingen innebærer at jeg opererer med teori på to forskjellige nivåer. I forbindelse med fremstillingen i analysekapitlene vil jeg hente inn relevante teoriperspektiver som er nødvendig for forståelsen av det empiriske materialet på et mer konkret nivå. I tillegg har jeg altså valgt å fortolke rektorenes ønsker om type verdiforankring og religions- og livssynsundervisning på bakgrunn av mer overordnede teoriperspektiver, det vil si sekularistisk og multikulturalistisk tenkning, samt ulike måter å forstå muligheten for at storsamfunnet kan forankres verdimesig i kristendommen.

Kapittel 2

Verdiforankring og samfunnsnivåer: Noen teoretiske perspektiver

”Jeg tenker at det skal være rom for alle kulturer, alle religioner. Samtidig mener jeg at praktiseringen av de ulike religionene, det hører privatlivet til.”
Rektor i Vest-Agder

Allerede i avhandlingens tittel har jeg gitt til kjenne at et sentralt utgangspunkt for denne studien er min forståelse av den norske skolen som en multikulturell skole. Dette gjenspeiles i valget av teoretiske perspektiver, nærmere bestemt anknytningen til teori om sekularisme og multikulturalisme. Både sekularismen og multikulturalismen er omstridte tankeretninger. Dette gjelder kanskje særlig sistnevnte. Jeg vil derfor bruke relativt mye plass på å presentere ulike perspektiver på diskusjonen om multikulturalismen. Dette er enkelt sagt en diskusjon om hvordan offentlige institusjoner i samfunnet bør forholde seg til samfunnets multikulturalitet. Nærmere bestemt om, og i tilfelle hvilken grad, disse samfunnsinstitusjonene bør gi en særbehandling på det jeg har betegnet som samfunnets subkulturelle mesonivå.

Med multikulturalismediskusjonen mener jeg altså ikke bare en konkret åpen diskusjon mellom ulike teoretikere som mer eller mindre direkte henvender seg til hverandre, men en diskusjon i videre forstand, det vil si med innlegg som ikke

nødvendigvis er direkte relatert til hverandre, men som likevel har det til felles at de omhandler utfordringer i forbindelse med multikulturaliteten i dagens samfunn.

Sekularisme og multikulturalisme står i en ikke helt avklart forbindelse med hverandre. Foreløpig skal vi nøye oss med å slå fast at sekularismen hovedsakelig omhandler forholdet mellom såkalt sekulære og religiøse virkelighetsbeskrivelser med vekt på diskusjonen om deres respektive plass i det offentlige rom og i offentlige institusjoner. Multikulturalismen har derimot et videre anliggende, nemlig ulike kulturer og kulturelle uttrykks plass i offentligheten.¹²⁴ Etter min mening er teori om sekularisme og multikulturalisme relevante perspektiver på flere måter i forbindelse med rektorenes ønsker i forhold til skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen. For det første er dette perspektiver som grunnskolerektorene mer eller mindre bevisst må ha formeninger om når de skal foreta handlingsvalg i forbindelse med spørsmål som har med verdiformidling i dagens multikulturelle skole. Videre vil skolens verdiformidling alltid i en viss forstand være kontekstuell. Det vil si både på den måten at formidlingen av verdier alltid må gjøres i konkrete lokale skolekontekster, og fordi den må ta hensyn til elevenes mangfoldige bakgrunn. Føringer for en slik kontekstuell undervisning er lagt ned både i opplæringsloven og gjeldende læreplanverk. Sentralt i den forbindelse står også den allerede nevnte foreldreretten, forankret i menneskerettighetene.¹²⁵ Hvis det skal tas hensyn i skolehverdagen til elever på bakgrunn av deres kulturelle tilhørighet, vil dermed både den sekularistiske teoriutviklingen og multikulturalismediskusjonen kunne gi en relevant teoretisk bakgrunn for forståelsen både av rektorenes tenkning og deres handlingsvalg.

Begreper som ”multikulturell”, ”multikulturalitet” og ”multikulturalisme” står nødvendigvis sentralt i avhandlingen. I dette kapitlet presenteres derfor først en kort avklaring av disse begrepene (2.1). Derneft følger en gjennomgang av begrepet sekularisme, og en presentasjon av Charles Taylors sekularismetypologi (2.2). Etter denne presentasjonen av viktige trekk ved Taylors tenkning følger en nærmere presentasjon av bakgrunnen for multikulturalismediskusjonen (2.3), etterfulgt av den multikulturalistiske teoriutviklingen hos Bhikhu Parekh (2.4). Derneft følger en presentasjon av Brian Barrys liberalistiske kritikk av multikulturalismen (2.5) og Nancy Frasers marxistisk inspirerte kritikk av denne tenkemåten (2.6).

¹²⁴ Jf. 1.2 Kultur og verdier.

¹²⁵ Jf. *Verdenserklæringen om menneskerettighetene av 1948*: Artikkel 14 og artikkel 26.

Etter denne presentasjonen vil jeg drøfte forholdet mellom tankeretningene sekularisme og multikulturalisme og ordne multikulturalismediskusjonen ut fra de tre samfunnsnivåene som jeg har gjort rede for i kapittel 1 (2.7). Til slutt følger en skissering av en mulig komplettering av de sekularistiske og multikulturalistiske tenkemåtene ut fra et perspektiv på storsamfunnsnivået som tradisjonelt har vært viktig i forbindelse med skolens verdiforankring, nærmere bestemt en redegjørelse for to utgaver av samfunnsstenking som vektlegger kristendommens betydning. Disse er representert ved henholdsvis Marcello Pera (2.8) og Joseph Ratzinger (2.9). Til slutt i kapitlet følger en kort drøftelse av forholdet mellom multikulturalisme og monokulturalisme (2.10).

2.1 Noen innledende begrepsavklaringer

Begrepet ”multikulturell” viser til faktisk kulturelt mangfold i et samfunn. Det vil si det som i engelskspråklig litteratur gjerne betegnes som ”cultural diversity”, mens begrepet ”multikulturalitet” er en substantivering av adjektivet ”multikulturell”. Et multikulturelt samfunn blir da et samfunn der minst to kulturer er representert.¹²⁶ Ut fra en slik forståelse av begrepet ”multikulturell” er det hevet over enhver tvil at det norske samfunnet er et multikulturelt samfunn og har vært det lenge. I likhet med nær sagt alle andre storsamfunn består dagens Norge av svært mange grupper som er høyst forskjellige både med tanke på kultur, innbefattet religiøs og livssynsmessig tilhørighet og etnisitet, bare for å nevne noen av de mest sentrale skillelinjene.

Storsamfunnenes multikulturalitet representerer en særskilt utfordring for liberale stater, og det er i den sammenhengen multikulturalismen kommer inn, som en retning innen politisk teori. Begrepet ”multikulturalisme” viser til en bestemt normativ respons på fenomenet multikulturalitet.¹²⁷ Jeg vil nedenfor redegjøre nærmere for hva denne responsen innebærer med utgangspunkt særlig i Parekhs teoriutvikling. Valget av Parekh er gjort med tanke på at han har vært en toneangivende teoretiker innen multikulturalismen i det siste tiåret, men jeg vil i det følgende også henviser til andre sentrale teoretikere. Det kan være på sin plass å minne om at mitt anliggende i det følgende ikke er å foreta en vurdering av multikulturalismen ut fra normative kategorier. Dette til tross for at det multikulturalistiske perspektivet, slik det

¹²⁶ Parekh (2006) 6.

¹²⁷ Jf. Parekh (2006) 6.

fremkommer hos for eksempel Parekh, i seg selv er sterkt normativt og til dels forholder seg polemisk i forhold til konkurrerende teoretiske retninger. Hensikten med gjennomgangen av multikulturalismediskusjonen er å gjøre rede for denne med tanke på dens relevans for den nærmere drøftelsen av grunnskolerektorenes ønsker i forhold til skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen, ikke å ta stilling til hva som eventuelt er den mest hensiktsmessige responsen på et samfunns multikulturalitet. Men før vi kommer så langt skal vi se nærmere på noen trekk ved tenkningen til Taylor.

2.2 Sekularisme i to utgaver: Charles Taylor

Taylor har skrevet mye om både multikulturalisme, sekularisme og tilstøtende tematikk. En sentral tekst fra Taylor om multikulturalisme er artikkelen ”The Politics of Recognition” fra 1992, der han argumenterer for nødvendigheten av kulturell anerkjennelse for å motvirke diskriminering og ivareta alle menneskers verdighet.¹²⁸ Ut fra denne måten å tenke på blir multikulturalisme det motsatte av diskriminering, siden poenget ikke er å tilkjenne enkelte subkulturelle grupperinger privilegier, men å ivareta enkeltmenneskets verdighet. Som vi skal se, er Taylor her på linje med den multikulturalismeteorikeren jeg har valgt å gi mest plass i fremstillingen, Parekh. Når jeg har valgt å særlig knytte an til Parekh som multikulturalismeteoriker, skyldes ikke dette at det Taylor og andre har skrevet om multikulturalisme ikke holder mål. En viktig grunn til å velge Parekh har vært at han, i motsetning til Taylor, er eksplisitt normativ i sin teoriutvikling, og dermed egner han seg godt når jeg er opptatt av multikulturalismediskusjonen og dens relevans for skolen.

Når det gjelder sekularismen, er Taylor valgt som hovedteoretiker fordi han særlig de siste årene har fremstått som en toneangivende sekularismeteoriker i Vesten, ved siden av filosofen og sosiologen Jürgen Habermas og antropologen Talal Asad.¹²⁹ I tillegg kan Taylors sekularistiske teoriutvikling sies å komplettere multikulturalismediskusjonen på avgjørende punkter. Dette skal vi komme tilbake til etter hvert.

¹²⁸ Taylor (1994) 38-39. Her henvises det til artikkelen slik den står som bidrag i Gutmann (red.) (1994) 25-73.

¹²⁹ Jf. Bangstad (2009) kap. 2.

Det finnes ingen enighet i den faglige diskusjonen om hvordan et begrep som sekularisme skal forstås. Til det er begrepsbruken for lite ensartet.¹³⁰ Begrepet sekularisme er av moderne opprinnelse, og kan sies å henvise til (1) en politisk doktrine som tar til orde for statlig nøytralitet i forhold til ulike religioner og deres utøvere, som innebærer et skille mellom stat og religion/kirke og dermed henviser religiøsitet til privatsfæren, eller (2) til et bestemt livssyn, skriver antropologen Sindre Bangstad i boken *Sekularismens ansikter* fra 2009.¹³¹ Bangstad skriver videre at sekularismens særlig er knyttet til utviklingen i europeiske samfunn fra det sekstende århundret og fremover. Et viktig historisk startpunkt for sekularismen er knyttet til Reformasjonen og de etterfølgende religionskrigene, som sammen med den påfølgende opplysningstiden dannet sentrale forutsetninger for en sekulær orden.¹³²

Sekularismebegrepet hos Taylor

Utgangspunktet for denne gjennomgangen er Taylors fremstilling, særlig i artikkelen ”Modes of Secularism”.¹³³ Jeg vil også ta med noen sideblikk til det monumentale verket *A Secular Age* fra 2007 hvor Taylor møysommelig tegner opp hele den idéhistoriske utviklingen som har ført frem til det han betegner som dagens sekulære tidsalder.¹³⁴ Religionens plass i samfunnet og sekulariseringsprosessen er viktige stikkord for denne fremstillingen. En historisk etterforskning av bakgrunnen for sekularismebegrepet fører oss tilbake til den kristne bruken av begrepet ”sekulær” som ifølge Taylor må forstås i lys av sin kristne kontekst.¹³⁵ Begrepet er avledet av *saeculum* som best kan oversettes med ”tidsalder”. Taylor beskriver dette slik:¹³⁶

”*Saeculum*, the ordinary Latin word for century, or age, took on a special meaning as applied to profane time, the time of ordinary historical succession, which the human race lives through between the Fall and the Parousia. This time was interwoven with higher times, different modes of what is sometimes called ’eternity’, the time of the Ideas, or of the Origin, or of God.”

¹³⁰ Se den historiske drøftelsen av begrepet i Bangstad (2009) 27-50. Jf. Taylor (1999) 31.

¹³¹ Bangstad (2009) 20.

¹³² Bangstad (2009) 20.

¹³³ Taylor (1999).

¹³⁴ Taylor (2007).

¹³⁵ Taylor (1999) 31.

¹³⁶ Taylor (1999) 32. Jf. Taylor (2007) 55.

Her er det snakk om to måter å forholde seg til tiden og verden på, én sekulær og én guddommelig. En parallell til en slik begrepsbruk finnes innen dagens katolisisme der klosterliv omtales som ”religiøst liv”. En person som lever et religiøst liv er en munk eller nonne, i motsetning til de som lever ”i verden”. Ut fra en slik begrepsbruk vil det motsatte av det å leve et liv som religiøs være å leve et sekulært liv, det vil si ”i verden”. Denne språkbruken gjenfinnes også i skillet mellom ordensprester og sekularprester.¹³⁷ En tilsvarende forestilling vil ellers være den kristne tanken om å ”være i verden, men ikke av verden.”¹³⁸ Taylor sporer dermed sekularismen tilbake til den sentrale kristne tanken om to sfærer. Han beskriver dette slik:¹³⁹

”There were, through the medieval centuries, great overlap and great conflict between Church and state, but in all versions, and on all sides, it was axiomatic that there had to be a separation of spheres.”

Han fortsetter:¹⁴⁰

”The secularisms of today build on this original distinction, but of course also involves a transformation in it. The origin point of modern Western secularism was the Wars of Religion; or rather, the search in battle-fatigue and horror for a way out of them. The need was felt for a ground of coexistence for Christians of different confessional persuasions.”

I henhold til Taylor var det to måter å etablere fred og fredelig sameksistens på.¹⁴¹ Vi skal se på disse to sekularismetyper som jeg av pedagogiske grunner velger å betegne som henholdsvis myk og hard sekularisme.¹⁴²

Taylor og distinksjonen mellom myk og hard sekularisme

På bakgrunn av sin historiske analyse skiller Taylor mellom to hovedtyper strategier for forankring av sekularismebegrepet. Den ene strategien kaller han felles plattformstrategien (*common ground strategy*). Dette er en strategi som vektlegger fredelig

¹³⁷ Jf. Taylor (1999) 32.

¹³⁸ Forestillingen om å ”være i verden men ikke av verden” kan gjenfinnes flere steder i Det nye testamentet, f.eks. i 1 Joh 2:16, der det heter. ” For alt som er i verden – kroppens begjær, øynenes begjær og skrytet av alt en eier – det er ikke av Far, men av verden.”, eller i Joh 15:19: “Hadde dere vært av verden, hadde verden elsket sitt eget. Men dere er ikke av verden. Jeg har jo utvalgt dere fra verden, og derfor hater verden dere.” (www.bibelen.no (15.12.2009)) Jf. Taylor (1999) 32.

¹³⁹ Taylor (1999) 32.

¹⁴⁰ Taylor (1999) 32.

¹⁴¹ Taylor (1999) 33.

¹⁴² Taylor opererer ikke selv med disse betegnelse. De er resultat av mine pedagogiske forenklinger.

sameksistens og politisk orden, og kan i dag knyttes opp til naturretten, og til en politisk doktrine som vektlegger menneskerettigheter eller grunnlovsgitte rettigheter.¹⁴³ Tanken er at disse rettighetene vil det kunne være mulig å samles om som normativt verdigrunnlag i et multikulturelt samfunn på tvers av religiøs eller livssynsmessig tilhørighet. Videre kan dette gjøres uten at denne tilhørigheten hverken anses som irrelevant for offentlig liv og politikk, eller at en partikulær religion eller livssynsmessig tradisjon blir dominerende. En slik sekularisme tar til orde for statlig nøytralitet i forhold til ulike religioner og deres utøvere, med tilhørende skille mellom stat og religion/kirke, og en henvisning av religiøsitet til privatsfæren.¹⁴⁴ Jeg vil henvise til denne formen for sekularisme som myk sekularisme i det følgende.

Den andre strategien kalles uavhengig politisk etikk-strategien (*independent political ethic strategy*) hos Taylor.¹⁴⁵ Denne strategien fordrer at staten distanserer seg fra alle former for religion, og ikke gir religiøse uttrykk noen form for offisiell status. En slik sekularisme vil kunne kritiseres for å selv utgjøre et livssyn basert på en sekulær forsøksvis empirinær virkelighetsforståelse eller en religionsfiendtlig ideologi, alt etter hva slags vokabular det knyttes an til når kritikken frembæres. Representanter for en slik forståelse av sekularismen kan betegnes som sekulære absoluttister, forstått som individer som tar utgangspunkt i en dogmatisk og eksklusiv sekulærhumanisme.¹⁴⁶ Denne formen for sekularisme betegnes som hard sekularisme i det følgende.¹⁴⁷

Det vil kunne påvises en sammenheng mellom strategiene for forankring av sekularismebegrepet på den måten at de som kan betegnes som livssynssekularister mest sannsynlig også vil arbeide for at sekularisme forstått som politisk doktrine får gjennomslagskraft i alle storsamfunnets felles institusjoner. Da vil det kunne være en fare for at sekularismen blir den partikulære livssynsmessige tradisjonen som blir dominerende på bekostning av de andre. På den annen side vil det være mulig å hevde at sekularisme som politisk doktrine kan være hensiktsmessig, uten at det trekkes livssynsmessige eller ideologiske konsekvenser. Med utgangspunkt i Taylor har vi

¹⁴³ Taylor (1999) 33.

¹⁴⁴ Jf. Bangstad (2009) 20.

¹⁴⁵ Taylor (1999) 33.

¹⁴⁶ Jf. Bangstad (2009) 23.

¹⁴⁷ En parallell til Taylors distinksjon mellom to ulike former for sekularisme er gitt hos Tariq Modood. Modood skiller mellom ”radikal” eller ”ideologisk sekularisme”, og ”moderat sekularisme” (Modood (2007) 72-86). Dette skillet ligger nært opp til Taylors to sekularismetyper, og mine pedagogiserende betegnelser myk og hard sekularisme. Se også Willaime (2008).

dermed skissert en todelt sekularismetypologi med to idealtyper i Webers forstand som hjelper oss i forståelsen av hva sekularisme er.¹⁴⁸

Sekularisme og multikulturalisme

Det synes klart at måten begrepet sekularisme som oftest blir brukt i dagligspråket, for eksempel i media, ligger nærmest opp til det jeg har valgt å betegne som hard sekularisme. Den andre sekularismetypen hos Taylor, her betegnet som myk sekularisme, vil samtidig kunne karakteriseres som en form for multikulturalisme. Den myke sekularismen er multikulturalistisk nettopp ved at den søker å ta hensyn til det kulturelle mangfoldet som finnes på samfunnets subkulturelle mesonivå, og ved at den tar til orde for nødvendigheten av å samles om et normativt verdigrunnlag også i et multikulturelt samfunn, på tvers av kulturell tilhørighet, men uten at en partikulær kultur blir dominerende.

2.3 Bakgrunnen for multikulturalismediskusjonen

Multikulturalismen har sine røtter i politisk filosofi og liberalt tankegods, og tankeretningen må med visse modifikasjoner kunne regnes i tradisjonen etter den liberale egalitarismen.¹⁴⁹ Multikulturalismen lar seg likevel ikke redusere til en politisk tankeretning, og er slik sett vanskelig å innplassere i det politiske landskapet. Både tilhengere og motstandere av multikulturalismen kan finnes innen ulike politiske retninger og på tvers av tradisjonelle politiske partiskiller.¹⁵⁰

Det ligger i den liberale måten å tenke på å tolerere avvik fra normer. En slik toleransetanke bygger på bestemte forutsetninger, og i sin gjennomgang av den politiske liberalismen påpeker Parekh at denne formen for liberalisme hører inn under

¹⁴⁸ Det vil si begreper som brukes til å rendyrke antatte karakteristika eller elementer ved et gitt fenomen. En slik idealtype vil derfor ikke fullstendig beskrive hvert enkelt tilfelle, men snarere understreke visse elementer som er felles for fenomenet, og slik kunne være et verktøy for å systematisere og klassifisere for eksempel ulike posisjoner i en debatt, i dette tilfelle hvordan norske grunnskoleledere stiller seg til fenomenet multikulturalitet. En idealtype beskriver altså ikke noe perfekt eller tilstrebbesverdig, men beskriver et forenklet bilde av observert menneskelig adferd. Videre kan idealtypene brukes til å bedømme hvor nært eller fjert empiriske fenomener ligger fra en idealtype. For å forenkle virkelighetsforståelsen, vil det, ifølge Weber, være nødvendig for alle mennesker å skape idealtyper. Slike idealtyper kan derfor forandres etter hvert, i møte med nye observasjoner, og ny forståelse av et fenomen.

¹⁴⁹ Parekh (2006) 8-9, 14.

¹⁵⁰ Parekh (2006) 2-6. Modood (2007) 7.

det han betegner som ”moralsk monisme”, og at denne måten å tenke på skyldes at liberalismen er en vestlig tanketradisjon, og at den har overtatt den moralske monismen fra Platon og Aristoteles via kristent tankegods. Også liberalismen er kontekstuellet betinget.¹⁵¹

Den amerikanske filosofen John Rawls hevder at staten i et rettferdig samfunn ikke kan favorisere noen etiske eller religiøse synspunkter, men være nøytral i forhold til mulige standpunkter, eller som han senere modifiserte sin posisjon: til ”all reasonable views”, forstått som standpunkter som kan utledes på bakgrunn av dialogisk konsensus. Det vil si at gjeldende verdier og normer er et resultat av en forhandling der mange ulike stemmer må få komme til orde.¹⁵² Modood på sin side fremhever at det ikke er mulig for en stat å være totalt nøytral i etiske og religiøse spørsmål, men hevder at dette nøytralitetsidealet, i likhet med den begynnende toleransepolitikken, kan ses som stadier liberalismen har gått, både i teoretisk og praktisk forstand, frem til i dag.¹⁵³ Han skriver:

”Multiculturalism is clearly beyond toleration and state neutrality for it involves active support for cultural difference, active discouragement against hostility and disapproval and the remaking of the public sphere in order to fully include marginalized identities.”¹⁵⁴

Det nye ved dagens multikulturalisme ligger altså, ifølge Modood, i at den legger det tankemessige grunnlaget for å forene den relativt ferske etno-religiøse sammenblandingen som finnes for eksempel i landene i dagens Vest-Europa med tanken om felles borgerrettigheter i et moderne demokrati.¹⁵⁵ Det vil føre for langt å drøfte denne måten å tenke på i alle dens fasetter, men grunntanken her er relativt enkel: Multikulturalismen søker å beholde borgerrettighetstenkningen på storsamfunnsnivå slik denne finnes i vestlige demokratier, samtidig som et multikulturelt mangfold på samfunnets mesonivå i enhver forstand integreres i en liberal statsmakt. Både Parekh og Modood skriver ut fra en britisk kontekst, men påpeker at det samme gjelder også andre steder, særlig for andre land i Vest-Europa. Norge vil ikke kunne anses for å være et unntak i så måte.

¹⁵¹ Parekh (2006) 16-49. Jf. Modood (2007) 63.

¹⁵² Rawls (1971) sitert etter Modood (2007) 64. Jf. Parekh (2006) 10.

¹⁵³ Modood (2007) 64.

¹⁵⁴ Modood (2007) 64.

¹⁵⁵ Modood (2007) 8-9. Jf. Parekh (2006) 4-8.

Startpunktet for den multikulturalistiske teoriutviklingen

Ifølge Modood kan startpunktet for den multikulturalistiske teoriutviklingen settes til utgivelsen av den kanadiske politiske filosofen Will Kymlickas bok *Liberalism, Community and Culture*, som utkom så sent som i 1989.¹⁵⁶ Slik sett er multikulturalismediskusjonen av ny dato. Kymlicka er fortsatt en av de mest siterte teoretikerne i dag når det gjelder politisk multikulturalisme.¹⁵⁷

I sin teoriutvikling bygger Kymlicka særlig på arbeider av Rawls og hans opptatthet av hvordan mennesker med ulike former for internaliserte trosforestillinger skal kunne leve sammen uten å tvinge sine verdier på andre. En helt sentral tanke hos Kymlicka, med henvisning til Rawls, er at samfunnsborgere bare kan være frie personer som er i stand til å samarbeide på like fot hvis statens konstitusjon, lover og styring forholder seg nøytrale i forhold til samfunnsborgernes religiøse og etniske trosforestillinger.¹⁵⁸ Men Kymlicka avviser, i likhet med Modood, klart Rawls forestilling om muligheten av en statsmakt som er nøytral. Staten "unavoidably promotes certain cultural identities, and thereby disadvantages others", sier Kymlicka.¹⁵⁹ Hvis det ikke er mulig for staten å forholde seg nøytral til spørsmål som angår samfunnsborgernes religiøse og etniske trosforestillinger, vil nødvendigvis spørsmålet om hvordan staten bør forholde seg til slike trosforestillinger, bli stående helt sentralt i den multikulturalistiske teoriutviklingen, og multikulturalismen kan best forstås som et bestemt normativt bud på hvordan samfunnet og staten bør forholde seg til dette.

Det er her Parekhs teoriutvikling kommer inn. Ved utgivelsen av boken *Rethinking Multiculturalism*, som først utkom i 2000, skrev Parekh seg inn i den teoretiske diskursen som en sentral multikulturalismeteoriker i dagens Europa. I tillegg til nevnte Rawls og Kymlicka bygger Parekh særlig på arbeidene til den britiskbaserte politiske filosofen Joseph Raz.¹⁶⁰ Disse tre teoretikernes arbeider er viktige bidrag til multikulturalismediskusjonen, sier Parekh, men samtidig er det ifølge ham behov for en mer teoretisk fundert multikulturalisme. "We need to rise to a higher level of

¹⁵⁶ Modood (2007) 21. Kymlicka (1989).

¹⁵⁷ Will Kymlicka (1962-). Kanadisk politisk filosof. For en kortfattet biografi og bibliografi, se: <http://post.queensu.ca/~kymlicka> (13.02.2009). Sentrale publikasjoner av Kymlicka (1989), Kymlicka (1995), Kymlicka (2007).

¹⁵⁸ Modood (2007) 21. Jf. Kymlicka (1995).

¹⁵⁹ Kymlicka (1995) 198. Sitert etter Modood (2007) 25.

¹⁶⁰ Jf. Parekh (2006) 12. Parekh refererer forøvrig til både Kymlicka og Modood som "good friends" i forordet til *Rethinking Multiculturalism*: Parekh (2006) xi.

abstraction,” påpeker han, og boken *Rethinking Multiculturalism* er ment å utgjøre Parekhs forsøk på å bøte på denne mangelen og gi et bidrag til denne nødvendige multikulturalistiske teoriutviklingen.¹⁶¹ Parekh oppsummerer forøvrig de andre teoretikernes bidrag slik: Samfunnet til Rawls lar det ikke bli igjen stor nok plass for mangfold (diversity),¹⁶² Raz er for opphengt i de moderne vestlige verdienes antatte fortrefelighet,¹⁶³ mens Kymlicka ikke viser tilstrekkelig respekt for nasjonale minoriteters ”otherness” slik denne uttrykkes i deres egne termer.¹⁶⁴ Dette er naturligvis en forenkling. Parekhs fremstilling er preget av stor respekt for bidragene til både Rawls, Raz og Kymlicka.¹⁶⁵

2.4 Bhikhu Parekhs multikulturalismeteori

Parekh er fellow ved *Royal Society of Arts* og *The Academy of the Learned Societies for Social Sciences*, og arbeider som professor ved Centre for the Study of Democracy ved University of Westminster. Politisk tilhører Parekh Labour, og er kjent for sin kritikk av markedsliberalismen.¹⁶⁶ Seg selv beskriver han som en filosof som forsøker å gi ”an intellectual framework for multiculturalism – drawing on my Indian and western backgrounds, and having lived in several cultures over 40 years”.¹⁶⁷ Parekh ledet den statlige britiske Commission for Multi-Ethnic Britain (CMEB) som førte til rapporten *The Future of Multi-Ethnic Britain. Report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain* (2000), også kjent som ”The Parekh Report”.¹⁶⁸

Parekhs kulturbegrep og begrepet ”kulturfelleskap”

Med sin forståelse av begrepet kultur som ”a historically created system of meaning and significance or, what comes to the same thing, a system of beliefs and practices in terms of which a group of human beings understand, regulate and structure their

¹⁶¹ Parekh (2000) 14.

¹⁶² Parekh (2006) 90.

¹⁶³ Parekh (2006) 96-97.

¹⁶⁴ Parekh (2006) 108.

¹⁶⁵ Parekh (2006). Dette er annen utgave av Parekhs bok. Første utgave ble publisert i 2000. Teksten i annen utgave er så å si identisk med førsteutgaven, med unntak av et tilleggskapittel der Parekh svarer på noe av kritikken. Jf. Modood (2007) 17. For omtaler av boken, se Nimni (2002) og Dossa (2002).

¹⁶⁶ Jaggi (2000) 2.

¹⁶⁷ Jaggi (2000) 3.

¹⁶⁸ Parekh (2000). Parekh utgav også en ”oppfølger” til *Rethinking Multiculturalism* i 2008, med tittelen *A New Politics of Identity*, der han utdyper noen anliggender i sin teoriutvikling (Parekh (2008)).

individual and collective lives” gjør Parekh det klart at han ikke er ute etter å lansere et kontroversielt kulturbegrep.¹⁶⁹ Enkelt forstått er altså kultur, ifølge Parekh, det som på en eller annen måte kollektivt er med på å ordne livet og gir tilværelsen mening for mennesker. Det finnes svært mange måter å gjøre dette på, og følgelig svært mange kulturer.

Et annet sentralt begrep hos Parekh som står i forlengelsen av kulturbegrepet, er begrepet ”cultural community” som jeg har valgt å oversette med ”kulturfellesskap”.¹⁷⁰ Et kulturfellesskap konstitueres ganske enkelt ved at en gruppe mennesker deler kultur. Disse kan være svært forskjellige både når det gjelder hva som konstituerer det, hvor løst eller hvor fast det organiseres og hvor stort det er. Det som kan virke samlende på et kulturfellesskap, kan for eksempel være etnisitet eller religion. Graden av forpliktende tilslutning til et slikt kulturfellesskap vil også være svært forskjellig fra medlem til medlem. Noen foretrekker en form for outsiderstatus, mens andre anstrenger seg for å internalisere mest mulig av det de anser for å høre med til et slikt kulturfellesskap.¹⁷¹

Tre multikulturalistiske observasjoner

Hva mener så Parekh når han skriver om multikulturalisme? Han presenterer tankeretningen selv på denne måten:

“Multiculturalism is best understood neither as a political doctrine with a programmatic content nor a philosophical school with a distinct theory of man’s place in the world but as a perspective on or a way of viewing human life. Its central insights are three, each of which is sometimes misinterpreted by its advocates and needs to be carefully reformulated if it is to carry conviction. First, human beings are culturally embedded in the sense that they grow up and live within a culturally structured world and organize their lives and social relations in terms of a culturally derived system of meaning and significance.”¹⁷²

Mennesker er ufravikelig kulturelt situert på den måten at de vokser opp og lever innenfor en strukturert verden der de organiserer sine liv og sosiale relasjoner som

¹⁶⁹ Parekh (2006) 142-143.

¹⁷⁰ Parekh (2006) 154-158.

¹⁷¹ Parekh (2006) 154-155.

¹⁷² Parekh (1999a). Jf. Parekh (2006) 2-3: ”Multiculturalism, then, is about cultural diversity or culturally embedded differences.”

kulturelt avledede menings- og betydningsstrukturer. De er, ifølge Parekh, ikke determinert av sin kulturelle sammenheng på en måte som gjør det umulig for dem å tenke kritisk gjennom dens verdier og meningssystem, men de er likevel formet av den kulturelle sammenheng de står i, på en måte som gjør det umulig å se verden fra et ”utvendig” ståsted, uten en kulturell forankring. Dette gjelder enten denne kulturelle forankringen er arvet og ukritisk akseptert, kritisk akseptert og reflektert over eller, i sjeldne tilfeller, adoptert, det vil si tilegnet av nykommere til en kulturell kontekst. I et samfunn finnes det nesten alltid mer eller mindre velorganiserte fellesskap som følger sine egne kulturelle menings- og betydningsssystemer med dertil tilhørende praksiser. Dette gjelder for eksempel ortodokse diasporajøder, sigøynere eller nylig ankomne immigrantfellesskap. Parekh betegner dette som ”communal diversity”.¹⁷³

Videre er det altså slik at forskjellige kulturer representerer forskjellige meningssystemer og oppfatninger av hva det gode liv innebærer, noe Parekh knytter til begrepet “perspectival diversity”.¹⁷⁴ Han skriver:

“Since each realises a limited range of human capacities and emotions and grasps only a part of the totality of human existence, it needs other cultures to help it understand itself better, expand its intellectual and moral horizon, stretch its imagination, save it from narcissism to guard it against the obvious temptation to absolutise itself, and so on. This does not mean that one cannot lead a good life within one’s own culture, but rather that, other things being equal, one’s way of life is likely to be richer if one also enjoys access to others, and that a culturally self-contained life is virtually impossible for most human beings in the modern, mobile and interdependent world.”¹⁷⁵

Av dette trekker ikke Parekh den slutningen at alle kulturer er like bra eller har det samme kravet på respekt, eller at hver enkelt kultur er bra for de som tilhører den. En slik form for kulturrelativisme avvises.¹⁷⁶ Kulturkritikk er legitimt og må være det, påpeker Parekh. Samtidig avgrenser han seg tydelig mot etnosentrisme ved å presisere at han mener at alle kulturer har noe positivt å bidra med, og at de derfor i det minste til en viss grad fortjener respekt. Hans grunnleggende standpunkt er at siden ingen kulturer er perfekte, har heller ingen kulturer rett til å tvinge seg på andre.¹⁷⁷

¹⁷³ Parekh (2006) 3-4. Parekh (1999b) 1.

¹⁷⁴ Parekh (2006) 3. Parekh (1999b) 1.

¹⁷⁵ Parekh (1999a) 1.

¹⁷⁶ Jeg kommer tilbake til dette spørsmålet nedenfor, under deloverskriftene ”Kriterier for vurdering av kulturelle fenomener”, og ”Parekhs diskusjon om det finnes universelle moralske verdinormer”.

¹⁷⁷ Parekh (1999a) 2.

”All claims that a particular institution or way of thinking or living is perfect, the best, or necessitated by human nature itself appear incoherent and even bizarre, for it goes against our well-considered conviction that all ways of thought and life are inherently limited and cannot embody the full range of the richness, complexity and grandeur of human existence.”

Multikulturalismen innebærer også at enhver kultur er internt mangfoldig, og slik reflekterer en pågående samtale mellom ulike tradisjoner og standpunkter. Parekh kaller dette ”subcultural diversity”.¹⁷⁸ En kultur er alltid mangfoldig, flytende, åpen og stadig i forandring, sier Parekh, og den vil alltid definere seg selv i forhold til de andre. Parekh beskriver dette slik:¹⁷⁹

”A culture’s relation to itself shapes and is in turn shaped by its relation to others, and their internal and external pluralities presuppose and reinforce each other. A culture cannot appreciate the value of others unless it appreciates the plurality within it; the converse is just as true... A culture cannot be at ease with differences outside it unless it is at ease with its own internal differences.”¹⁸⁰

De tre nevnte punktene fungerer i henhold til Parekh i et kreativt samspill som samlet utgjør en analytisk beskrivelse av det mangfoldet som finnes i et multikulturelt samfunn. Det vi si nær sagt alle samfunn av i dag, siden alle samfunn i større eller mindre grad å regne som multikulturelle samfunn. Når det gjelder den historiske bakgrunnen for multikulturaliteten, peker Parekh særlig på industrialiseringen som betydningsfull, men også på den store mobiliteten av varer og mennesker i verden i dag, og ikke minst dagens globale medievirkelighet med dens muligheter for kommunikasjon på tvers av landegrenser og kontinent. Ingen slipper unna kulturell påvirkning. Kulturelt homogene samfunn, der medlemmene deler og mekanisk følger et identisk sett med trosforestillinger og praksiser, betegner Parekh som ”no more than an anthropological fiction”.¹⁸¹

Hvis vi skal foreta en kort oppsummering av Parekhs teoriutvikling så langt, innebærer altså “multikulturalisme” en måte å se menneskelig liv på, med tre sentrale forutsetninger: Mennesker er kulturelt situert, de har ulike oppfatninger av hva det gode liv innebærer og enhver kultur er internt mangfoldig.

¹⁷⁸ Parekh (2006) 3. Parekh (1999b) 1.

¹⁷⁹ Parekh (1999a) 2. Jf. Parekh (1999b) 1.

¹⁸⁰ Parekh (1999a) 2.

¹⁸¹ Parekh (1998) 1.

Ulike responser på multikulturaliteten

Ifølge Parekh er det to måter å forholde seg til multikulturaliteten på. Den kan forstås som positiv. Det vil si som minoritetskulturenes rettferdige kamp for frihet, selvbestemmelse og verdighet i motsetning til ideologisk basert undertrykkelse og marginalisering og press i retning av assimilering og ensretting. Eller den kan vurderes som negativ og sies å representere moralsk og kulturell *laissez-faire*, relativistisk avvísning av normer og sannhet, og som en meningsløs bejubling av mangfold for mangfoldets egen skyld, kort sagt det Parekh benevner som "the ethics and politics of the unregulated will".¹⁸²

Parekh knytter de to nevnte hovedposisjonene an til politisk historie, der førstnevnte posisjon etter hans mening må forstås i lys av klassisk sosialisme i marxistisk utforming. De "klassiske" sosialistene arbeidet ikke bare for å bedre de økonomiske forholdene for de fattige og underprivilegerte, men samtidig ønsket de å skape en ny kultur og nye former for sosiale relasjoner.¹⁸³ Tilsvarende vil politisk konservative, ifølge Parekh, helle i retning av en mindre positiv vurdering av multikulturaliteten, basert på en forståelse av kultur og verdier som noe som er overlevert fra tidligere generasjoner, og som noe det er nødvendig å samles om, for at et samfunn skal kunne fungere godt.

I tilknytning til de to hovedresponsene på multikulturaliteten utvikler Parekh videre en distinksjon mellom "multikulturelle" og "multikulturalistiske" samfunn, alt etter hvordan det responderes på multikulturaliteten. Der begrepet "multikulturell" er deskriptivt og viser til faktisk mangfold, brukes begrepet "multikulturalistisk" normativt hos Parekh. Multikulturalistiske samfunn er samfunn som dyrker det multikulturelle og verner om det ved å gjøre den til en viktig del av sin selvforståelse, mens alternativet er samfunn som søker å assimilere de ulike kulturene inn i felleskulturen.¹⁸⁴ Enklere sagt: Alle samfunn er multikulturelle, det er vel og bra, men ifølge Parekh bør de også bli multikulturalistiske.

En "multikulturalist" blir da ut fra dette en person som stiller seg sterkt positiv til multikulturaliteten, og som nevnt, befinner, ifølge Parekh, brorparten av multikulturalistene seg på den politiske venstresiden.¹⁸⁵

¹⁸² Parekh (2006) 2, 6.

¹⁸³ Parekh (2006) 2.

¹⁸⁴ Parekh (2006) 6.

¹⁸⁵ Parekh (2006) 6.

Slik sett har det Parekh betegner som det multikulturalistiske perspektivet, tydelige normative trekk.¹⁸⁶ Parekh argumenterer for at dagens samfunn må forholde seg aktivt til sin multikulturalitet, og at dette bør skje på en bestemt måte. I *Rethinking Multiculturalism* tar han bestemt til orde for “persuasive contemporary defence of the need for the recognition of cultural diversity in political life”. Parekh er altså på ingen måte nøytral når det gjelder dette perspektivet, men mener at det er et helt nødvendig perspektiv i dagens samfunn. Et av hans viktigste anliggender er da også at multikulturalismen underminerer alle former for kulturelle sentrismer, enten det er snakk om eurosentrisme, indosentrisme eller andre utgaver av det samme fenomenet. Heller ingen politisk retning eller ideologi representerer den hele og fulle sannheten om samfunnet og det menneskelige livet, hverken liberalismen, nasjonalismen eller ulike former for sosialisme. Ismene er kulturelt forankrede, og representerer partikulære visjoner av hva som er det god liv eller det gode samfunn. Det som gjelder er å finne frem til en god måte å få ulike kulturer til å leve sammen på.¹⁸⁷

På bakgrunn av Parekhs tenkning omkring det multikulturalistiske perspektivets hensiktsmessighet er det på sin plass å etterlyse kriterier for å vurdere hva som er sant og godt kulturelt sett.

Kriterier for vurdering av kulturelle uttrykk

Det enkle svaret på etterlysningen etter kriterier for å vurdere hva som er sant og godt kulturelt sett, er at Parekh ikke stiller opp slike kriterier, fordi dette etter hans syn langt på vei ville innebære et brudd med hele det multikulturalistiske konseptet. Samfunnet er for komplisert og pluralistisk til at det er mulig å stille opp enkle kriterier.

Løsningen blir dialogens vei. Parekhs håp for samfunnet er at det utvikles en form for kreativ dialog mellom kulturelle grupperinger i et samfunn der deres respektive moralske visjoner tas opp til samtale og vurdering på likeverdig grunnlag.¹⁸⁸ Da er det avgjørende nødvendig både at samfunnsborgernes respektive kulturelle ståsted respekteres, og at deres evne til selvkritikk, forestillingsevne, intellekt og moral utfordres til beste for fellesskapet. Parekh sier dette slik:

¹⁸⁶ Jf. Nimni (2002).

¹⁸⁷ Parekh (1999a) 3.

¹⁸⁸ Parekh (2006) 14-15. Parekh viser her til tradisjonen etter Gadamer og Habermas.

“A multicultural society cannot be stable and last long without developing a common sense of belonging among its citizens. The sense of belonging cannot be ethnic and based on shared cultural, ethnic and other characteristics, for a multicultural society is too diverse for that, but must be political and based on a shared commitment to the political community. Its members do not directly belong to each other as in an ethnic group but through their mediating membership of a shared community, and they are committed to each other because they are all in their own different ways committed to a common historical community.”

Det kan ikke kreves forpliktende tilslutning til felles mål og retning for samfunnet eller en felles forståelse av historien hos borgerne i et samfunn, sier Parekh altså, men det kan kreves forpliktende tilslutning til samfunnets eksistensberettigelse og dets beste, i alle fall nok til å ikke sabotere samfunnet eller forsøke å svekke dets integritet.¹⁸⁹ En lojalitet til storsamfunnet i betydningen territorialstaten må alltid ligge til grunn for en eventuell kritikk av dets styreform, forskjellige institusjoner, verdier, etc. En slik form for patriotisme kan gjenfinnes ikke bare hos de verdikonservative, men også hos radikale, sosialister og kommunister, ifølge ham. Selvsagt har dette som forutsetning at også samfunnet gir sin forpliktende tilslutning til dem som samfunnsborgere på lik linje med andre. Dette innebærer blant annet like rettigheter til statsborgerskap og anstendige levekår og muligheter til selvutvikling og samfunnsdeltagelse.¹⁹⁰

Men dette er ikke nok. Det er mulig å ha fulle borgerrettigheter i et samfunn og likevel føle en form for outsiderstatus, slik det er for visse grupper av afroamerikanere i USA, asiater i Storbritannia, franske arabere, sikher i India, for å nevne noen grupper. En slik outsiderstatus er vanskelig å forklare, men den kan likevel virke ødeleggende på den enkeltes forpliktende tilslutning til samfunnet, og den oppstår som en følge av at den dominante kulturen definerer minoritetene på en måte som svekker deres selvfølelse og fører til fremmedgjøring fra mainstreamsamfunnet. I den sammenheng inntar Parekh det kontroversielle standpunktet at diskriminering på bakgrunn av kultur og religion er en form for rasisme. Spørsmålet Parekh stiller på bakgrunn av slike observasjoner er: Hvordan kan en slik marginalisering av minoritetene i samfunnet motvirkes? Parekh skriver:¹⁹¹

“Multicultural societies in their current form are new to our age and throw up theoretical and political problems that have no parallel in history. The political

¹⁸⁹ Parekh (1999a) 4. Jf. Parekh (2006) 182-185.

¹⁹⁰ Parekh (1999a) 4.

¹⁹¹ Parekh (1999a) 5.

theories, institutions, vocabulary, virtues and skill that we have developed in the course of consolidating and conducting the affairs of a culturally homogeneous state during the past three centuries are of limited help, and sometimes even a positive handicap, in dealing with multicultural societies. The latter need to find ways of reconciling the legitimate demands of unity and diversity, of achieving political unity without cultural uniformity, and cultivating among its citizens both a common sense of belonging and a willingness to respect and cherish deep cultural differences.”

Det multikulturelle samfunnet står overfor store utfordringer, som ingen så langt har taklet på en tilfredsstillende måte. Skrekkeksempler på dette vil være tidligere multikulturelle stater som Sovjetunionen, Jugoslavia og Rwanda, men også USA, Storbritannia, Frankrike og India er eksempler på multikulturelle storsamfunn med betydelige integrasjonsproblemer.¹⁹²

Parekhs diskusjon om hvorvidt det finnes universelle moralske verdinormer

I hovedsak finnes det tre svar på spørsmålet om hvorvidt det finnes universelle normer, sier Parekh. Disse kan knyttes til stikkordene ”relativisme”, ”monisme” og ”minimumsuniversalisme”. Relativisten vil argumentere at siden verdier er innvevd i kulturen, og siden enhver kultur utgjør et selv bærende, avgrenset hele, vil tanken om at det skulle finnes noe slikt som universelle verdier være en logisk inkohærent konstruksjon. Monisten vil argumentere for at moralske verdier er universelle siden de er avledet av menneskenaturen alle mennesker har del i. Minimumsuniversalisten vil forsøke å finne en middevei mellom de to andre posisjonene og argumentere for at det tross alt finnes et grunnlag bestående av noen felles grunnverdier, selv om de er få.¹⁹³ Parekh hevder i *Rethinking Multiculturalism* at både relativisme og monisme er uholdbare posisjoner logisk sett, og støtter derfor den tredje posisjonen. Han skriver:¹⁹⁴

“Relativism ignores the cross-culturally shared human properties and is mistaken in its beliefs that a culture is a tightly integrated and self-contained whole, can be neatly individuated, and determines its members. Monism rests on an untenably substantive view of human nature, ignores the impossibility of deriving moral values from nature alone, fails to appreciate its cultural mediation and reconstitution, and so on.”

¹⁹² Parekh (1999a) 6.

¹⁹³ Parekh (2006) 129.

¹⁹⁴ Parekh (2006) 130.

Parekh går herfra til å diskutere nærmere minimumsuniversalitetens begrensninger, men fastholder at det til en viss grad finnes universelle moralske verdier, og at det finnes en form for kreativt samspill mellom dem og det han betegner som “the thick and complex moral structures of different societies”. Parekh ender opp med å betegne dette som ”pluralist universalism”.¹⁹⁵ Men det er viktig å presisere at Parekhs ”universelle moralske verdier” refererer til det vi anser som verdt å verdsette og fastholde i våre konkrete liv.¹⁹⁶ På denne måten forsøker Parekh å innta en form for pragmatisk mellomposisjon når det gjelder en kulturs verdier der noe kan fastholdes som ”universelt”, og mener med dette å ha funnet et ståsted som gjør det mulig å foreta en kritisk men samtidig konstruktiv kulturkritikk. Han sier eksplisitt at veien til universelle verdier går via interkulturell dialog.¹⁹⁷

”Since we are culturally embedded and prone to universalizing our own values, we need the dialogue to counter this tendency and help us rise to the required level of intellectual abstraction. The dialogue also brings together different historical experiences and cultural sensibilities, and ensures that we appreciate human beings in all their richness and that the values we arrive at are as genuinely universal as is humanly possible.”

Ved interkulturell dialog kombinert med demokratisk velbegrunnethet vil det være mulig å komme frem til en form for interkulturell global konsensus, og det er ved hjelp av en slik dialog om hva som er verdifullt at samfunnet kan holdes sammen, og samtidig bli et samfunn der alle kulturfellesskap kan føle tilhørighet på like fot.¹⁹⁸

Parekh om multikulturalismen og skolen

Parekhs utgangspunkt for det han skriver om skole og utdanning i *Rethinking Multiculturalism*, er at det er positivt at det er tradisjon for å vektlegge religions- og livssynsundervisning i skoleverket og ved utdanningsinstitusjonene. For ham handler dette blant annet om følgende:¹⁹⁹

¹⁹⁵ Parekh (2006) 130. Parekh bruker mye plass i *Rethinking Multiculturalism* på å argumentere nærmere for dette, uten at jeg kan gjengi hele denne argumentasjonen her.

¹⁹⁶ Parekh (2006) 130.

¹⁹⁷ Parekh (2006) 131.

¹⁹⁸ Parekh (2006) 128-131. Parekh bruker menneskets verdighet som eksempel på en universell verdi det er mulig å samles om.

¹⁹⁹ Parekh (2006) 331.

”There is a strong educational and political case for teaching religion in schools since one of the principal aims of education is to enable pupils to appreciate the great achievements of the human spirit, religion being one of these.”

En annen fordel med religions- og livssynsundervisning er at den bringer religion inn i den offentlige debatten. Dette gjør det, ifølge Parekh, mulig å skape åpenhet om religion og gi rom for å lære av ulike religiøse tradisjoner. Parekh beskriver dette slik:²⁰⁰

”Besides, once we accept religion as one of the several respectable languages of political life, it is essential that future citizens should understand how a religious person thinks and reasons and should acquire at least some knowledge of their society’s major religious traditions. Such shared religious knowledge is as important for intelligent citizenship as knowledge of society’s history, geography and constitutional and political arrangements.”

En slik oppvurdering av religions- og livssynsundervisningen som Parekh tar til orde for her, vil vel kunne varme hjertet til mang en religions- og livssynslærer. Det Parekh ønsker, er å slippe til det religiøse og kulturelle mangfoldet i skolen. Han tar uttrykkelig til orde for at skolen bør være romslig når det gjelder å slippe til ulike oppfatninger og alternative perspektiver i undervisningen. Et talende eksempel i så måte er hans argumentasjon for at det bør undervises i kreasjonisme i skolen som et alternativt perspektiv til den hegemoniske darwinistiske utviklingslæren.²⁰¹

”There is no reason why creationism, for example, should not be taught as long as the school presents it as one view among many, teaches evolutionary and other theories as well, and provides a balanced critical assessment of them all.”

Hvis Parekhs oppvurdering av religions- og livssynsundervisningen varmet religions- og livssynslærerne, kan vi ikke si det samme om dette sitatet og mange naturfagslærere. De er nok ikke vant med at naturfagets lærestoff behandles på denne måten og forstås som et av mange ulike perspektiver på for eksempel hvordan verden er blitt til.

Videre fremholder Parekh at hvis noen familier eller religiøse samfunn ønsker å starte opp skoler på egenhånd for å sikre at deres barn får den opplæringen de ønsker, bør de selvsagt få lov til å gjøre dette. Slike skoler vil også bidra positivt til samfunnet ved at

²⁰⁰ Parekh (2006) 331-332.

²⁰¹ Parekh (2006) 332.

de øker ”the available range of educational options, add to the variety of collective life by producing citizens with different characters and perspectives on life, respect the wishes of the parents, prevent the state from acquiring the monopoly of education and exercising total control over its content, and so on”.²⁰² Parekh oppsummerer slik:²⁰³

”A multicultural society needs to provide not only multicultural education but also a multiculturally based educational system accommodating different kinds of schools within an agreed national framework”

Som vi ser, er ikke akkurat Parekh den sosialdemokratiske enhetsskolens mann. Det er verdt å minne om at i tråd med hans multikulturalistiske tankegods forøvrig fremholder han at det trengs i det minste et minimum med respekt i forhold til storsamfunnets kulturfellesskap. Det trengs et minimum av kulturfellesskap for storsamfunnet der andre standpunkter og deres integritet respekteres.

2.5 Liberal kritikk av multikulturalismen: Brian Barry

Etter offentliggjøringen av rapporten *The Future of Multi-Ethnic Britain. Report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain* (2000), også kjent som ”The Parekh Report”, og Parekhs teoriutvikling i *Rethinking Multiculturalism*, som utkom det påfølgende året, har debatten om multikulturalismen skutt fart, særlig i Storbritannia.²⁰⁴ Nesten ethvert fagtidsskrift innen juss, filosofi, statsvitenskap og sosiologi inneholder nå regelmessig artikler om temaer som statsborgerskap, minoriteters rettigheter og kulturell identitet, skriver den kanadiske samfunnsforskeren Ayelet Shachar i en oversiktsartikkel som tar for seg kritikk av multikulturalismen for noen år siden.²⁰⁵ Ettersom Parekh har hatt en sentral posisjon i teoriutviklingen av multikulturalismen, og også er en sentral figurant her i denne avhandlingen, er det naturlig å ta utgangspunkt i kritikken av Parekhs tenkning. Den første kritikeren av multikulturalismen jeg vil referere til, er fremsatt av den nylig avdøde britiske politiske filosofen Brian Barry.²⁰⁶

²⁰² Parekh (2006) 333.

²⁰³ Parekh (2006) 333.

²⁰⁴ Jf. Parekh (2000). Parekh (2006).

²⁰⁵ Shachar (2001).

²⁰⁶ Brian Barry (1936-2009). For en kortfattet biografi og bibliografi, se:

<http://www.columbia.edu/~bmb21/> (13.02.2009). Barry døde 10.3.2009:

<http://www.timesonline.co.uk/tol/comment/obituaries/article6010790.ece> (14.12.2009).

Barry er en liberal britisk samfunnsteoretiker i tradisjonen etter John Stuart Mill og John Rawls, som i 2001 utgav boken *Culture and Equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism*, allerede året etter at Parekhs bok *Rethinking Multiculturalism* utkom.²⁰⁷ Boken kan dermed ikke regnes som en direkte respons på Parekhs utgivelse, men er å anse som en kritikk av den multikulturalistiske tenkemåten i sin alminnelighet.²⁰⁸ Det fremgår likevel av fremstillingen at Parekh, ved siden av Kymlicka, hører med til de teoretikerne Barry argumenterer mest mot i boken.

Culture and Equality inneholder en kritikk av multikulturalismen som blir gitt utenfra, i den forstand at Barry ikke selv har til hensikt å utdype og slipe den multikulturalistiske teoriutviklingen, for slik å gjøre denne argumentativt bedre, men tvert i mot har til hensikt å peke på dens mangler og lite hensiktsmessighet som respons på utfordringer som dagens storsamfunn står ovenfor. Barry avviser de grunnleggende rettighetsfordringene (justice claims) som fremføres av multikulturalistene, med Parekh i spissen, og deres forsøk på å rydde plass for minoritetskulturenes egenverdi og kulturpluralismen som verdi i seg selv, innen nasjonalstatens rammer. Slik tilkjennegir Barry at han står i den liberale tradisjonen etter den franske revolusjon, der individenes religiøse og kulturelle særtrekk flyttes fra det offentlige rom til privatsfæren. Barry skriver følgende i innledningen til *Culture and Equality*:²⁰⁹

”My focus in this book is on ideas that are distinctly more benign than those underwriting genocide, xenophobia and national aggrandizement. They are, nevertheless, also anti-universalistic in their thrust. My concern is with views that support the politicization of group identities, where the basis of the common identity is claimed to be cultural.”

Det er altså ingen subtil eller høflig kritikk Barry legger opp til i sin fremstilling, men derimot en kritikk som har til hensikt å ta tyren ved hornene. Han ønsker å forsvare tanken om at alle mennesker har like rettigheter uavhengig av kulturell tilhørighet, og anklager multikulturalismen for å overse dette. Dette er en alvorlig anklage mot multikulturalismen og dens tilhengere, og anklagen blir underbygget av Barry i *Culture and Equality* både ved hjelp av henvisninger til menneskerettighetstenkningen og ved hjelp av en mengde eksempler på hvor galt det etter hans syn kan gå dersom

²⁰⁷ Barry (2001).

²⁰⁸ Jf. Barry (2001) x, der forfatteren angir at han skrev store deler av boken i årene 1998-1999.

²⁰⁹ Barry (2001) 5.

multikulturalismens tankegods får politisk innflytelse. En slik argumentativ tydelighet er en fordel for den som ønsker å forstå hvilke frontlinjer som gjør seg gjeldende innen multikulturalismediskusjonen, og dette er en viktig grunn til at jeg har valgt ut nettopp Barry som representant for den liberale kritikk av multikulturalismen som ideologi.²¹⁰

Multikulturalismen fører til diskriminering på kulturelt grunnlag

Sentralt i Barrys argumentasjon står hans spørsmål om hvor klokt det er å utvikle en offentlig politikk i det hele tatt som tar forskjellighet (difference) inn i diskusjonen, siden dette ubønhørlig fører til særbehandling og diskriminering av borgere ut fra kulturell tilhørighet og religiøse trosforestillinger. Barry skriver:²¹¹

”The core of this conception of citizenship, already worked out in the eighteenth century, is that there should be only one status of citizen (no estates or castes), so that everybody enjoys the same legal and political rights. These rights should be assigned to individual citizens, with no special rights (or disabilities) accorded to some and not others on the basis of group membership.”

Slik tar Barry tydelig stilling i debatten om hvorvidt den moderne staten bør respektere ulike kulturelle og religiøse uttrykk ut fra deres verdimeslige egenart, eller fastholde den liberal-individualistiske modellens blindhet i forhold til slike forhold, som innebærer det synet at slike uttrykk for forskjellighet hører hjemme i privatsfæren og ikke har krav på samfunnsmessig særbehandling. Multikulturalistene har sviktet sin liberale arv, sier Barry, og påpeker videre at ”multiculturalist policies are not in general well designed to advance the values of liberty and equality, and that the implementation of such policies tends to mark a retreat from both.”²¹² Barrys anklage mot multikulturalistene er altså at de svikter helt grunnleggende samfunnsverdier som frihet og likhet. I det hele tatt så svikter multikulturalistene de bærende ideene i hele den opplysningsrasjonalistiske arven.²¹³ De som har mest å tape hvis det multikulturalistiske tankegodset vinner innflytelse, er, ifølge Barry, kvinner, barn og

²¹⁰ Barry skriver selv i innledningen til *Culture and Equality* at boken ble til på bakgrunn av Kymlickas stadfestelse av at det ikke finnes noen tydelige alternative posisjoner innen dagens politiske teori. Barry ønsker å tilføre debatten dette alternativet (Barry (2001) 7).

²¹¹ Barry (2001) 7.

²¹² Barry (2001) 12. Jf. Shachar (2001) 276-278.

²¹³ Barry (2001) 9-12.

dissidenter, på bakgrunn av at multikulturalismen vil styrke makten til de som støtter seg på tradisjonelle patriarkalske og autoritære kulturelle normer.²¹⁴

Til tross for sitt sterke angrep på multikulturalismen som ideologi må ikke Barry misforstås dit hen at han er talsmann for intoleranse og motstander av et mangfold i religiøse og kulturelle uttrykk. Det er han på ingen måte. Det sentrale poenget hans er at dette mangfoldet hører hjemme i privatsfæren: "Precisely because liberals recognize the important role that religion plays in many people's lives... they emphasize the importance of neutralizing it as a political force."²¹⁵ Ifølge ham er det nødvendig å henvise det religiøse og kulturelle særuttrykk til privatsfæren nettopp for å bevare orden i den offentlige sfæren. En slik "privatizing difference" er den eneste måten den liberale staten kan tilby et nøytralt grunnlag for at personer med ulik kulturell bakgrunn kan møtes og leve i sameksistens. Barry argumenterer for at denne nøytraliteten fordrer at *alle* religiøse samfunn gir opp sine ambisjoner om å prege det offentlige rom, selv om dette innebærer større byrder for enkelte religiøse samfunn enn andre. Det det handler om, er ut fra et egalitært liberalt standpunkt å sikre like muligheter. "Uniform rules create identical choice sets, then opportunities are equal", sier Barry.²¹⁶

Barry anfører videre en mengde eksempler på hvordan multikulturalisme ikke bare medfører diskriminering og urettvis forskjellsbehandling, men at multikulturalismen som ideologi også kan forsterke undertrykkelse av utsatte grupper og bent frem være farlig. Budskapet fra ham er i det hele tatt svært tydelig: Kultur bør aldri godtas som unnskyldning for å foreta overgrep mot mennesker. Ingen bør diskrimineres på bakgrunn av kulturell tilhørighet, etnisitet, religion, eller andre kulturelle karakteristika. Ulike kulturelle og religiøse skikker bør tolereres som en naturlig del av privatsfæren, men bare så lenge det ikke foregår brudd på storsamfunnets demokratisk gitte lovgivning.

Barry om multikulturalismen og skolen

Barry har satt av et eget kapittel i *Culture and Equality* der han eksplisitt tar opp spørsmål om skole og utdanning til drøftelse i sin kritikk av multikulturalismen.²¹⁷

²¹⁴ Barry (2001) 327.

²¹⁵ Barry (2001) 25.

²¹⁶ Barry (2001) 32.

²¹⁷ Barry (2001) 194-249.

Hans utgangspunkt er at liberale institusjoner er ”remarkably succesful in accomodating cultural diversity”.²¹⁸ Lovene i et liberalt demokrati åpner opp for et stort mangfold av religiøse og kulturelle uttrykk, og alle har mulighet til å forfølge sine særinteresser som frie individer, også i skole- og utdanningssammenheng, påpeker Barry. Her står alle i utgangspunktet likt. Han skriver:

”Liberals, in particular, are committed to the belief that the education of the next generation is a matter in which all citizens have legitimate interst.”²¹⁹

Han fortsetter:²²⁰

”Schools should no more be conceived of as catering to the wishes of parents collectively than they should be conceived of as serving parents individually.”

Det som betyr noe for Barry, også i skole- og utdanningssammenheng, er å beskytte individets rettigheter. Ut fra denne måten å tenke på vil staten kunne spille en viktig rolle på den måten at den plikter å sikre alle elevene like rettigheter. Da hører det også med at privatskoler og muligheten for hjemmeundervisning legges inn under et statlig godkjenningsregime.²²¹ Det må finnes en balanse mellom dette og den menneskerettighetsforankrede foreldre retten. Han skriver:²²²

”Formally, then, it is the parents who choose the school, in the sense that they are the only people with the legal right to make the decision. There is no ’group right’ recognized in law that enables religious (or other) groups to decide what schools should be attended by children born to members of the group.”

Barrys syn på skole og utdanning vokser ut av de generelle anliggende hans, som jeg har redegjort for ovenfor. For ham står individets rettigheter i sentrum, og staten har som oppgave å sikre disse rettighetene. Ifølge ham bør ikke ulike religiøse eller kulturelle grupper ha rett til å blande seg inn i dette. Da kommer det neppe som en overraskelse at Barry ikke er noen varm tilhenger av privatskoler og hjemmeundervisning, men som liberal tenker vil han ikke ha noe forbud heller.²²³

²¹⁸ Barry (2001) 194.

²¹⁹ Barry (2001) 204.

²²⁰ Barry (2001) 204.

²²¹ Jf. Barry (2001) 204-205.

²²² Barry (2001) 207.

²²³ Jf. Barry (2001) 238-239.

Parekhs svar til Barry

I siste kapittel i andreutgaven av *Rethinking Multiculturalism* forsøker Parekh å imøtegå sine kritikere.²²⁴ En stor del av plassen er viet hans svar til Barry. Barry misforstår sentrale anliggender innen multikulturalismen i sitt ”uncompromising attack”, påpeker Parekh.²²⁵ Det stemmer det ikke at liberal politisk filosofi og multikulturalismen er inkompatible tanke-systemer. Barry tar feil når han påstår at multikulturalismen representerer et barbarisk forfall fra den sanne og rene liberale tenkningen. Parekh på sin side problematiserer forestillingen om at likeverdig behandling (equal treatment) er det samme som lik behandling (uniform treatment), og hevder at det ikke er selvinnslysende at samfunnsverdier og visse interesser er objektive og universelt gjeldende.²²⁶ Samfunnsverdier og menneskelige interesser er kulturelt betingede, og kan ikke uten videre destilleres ut fra sin kulturelle kontekst og holdes frem som universelt gyldige.²²⁷

”...cultures are self-contained wholes and cannot be evaluated by transcultural and universal standards. That they are or should be presumed to be of equal value, and that cultural practices need no further authority than that they are part of a group’s culture.”

Parekh fremholder videre at Barry misforstår og karikerer multikulturalismens anliggender. Deres anliggende er ikke å propangandere for ulik behandling i storsamfunnets lovverk på bakgrunn av kulturelle særegenheter. Multikulturalistenes anser kulturelt mangfold for å være et sentralt moralsk gode. Han fortsetter:²²⁸

”Every culture nurtures a limited range of human capacities and emotions, and sacrifices much that is valuable in attaining its characteristic form of excellence. By engaging in a critically sympathetic dialogue with other cultures, we come to appreciate the strengths and limitations of our own, become aware of what is distinctive to it as well as what it shares in common with them, and enjoy the opportunity to enrich ourselves by judiciously borrowing their attractive features.”

Slik jeg leser Barry, hører det ikke med til hans anliggender å argumentere mot dette. Hans sentrale poeng er at et storsamfunn må likebehandle sine borgere. Han hevder ikke at kulturer ikke har noe å lære av hverandre. Uenigheten mellom

²²⁴ Parekh (2006) 345-372.

²²⁵ Parekh (2006) 345.

²²⁶ Parekh (2006) 347-348.

²²⁷ Parekh (2006) 348.

²²⁸ Parekh (2006) 350.

multikulturalisten Parekh og den klassiske liberale tenkeren Barry går på hva som hører hjemme i storsamfunnets lovverk og offentlighetsfæren, og hva som hører hjemme i privatsfæren. I den videre diskusjonen vil dette skillet kunne gjenfinnes hos grunnskolerektorenes ulike posisjoner i forhold til religions- og livssynsundervisningens rolle i skolens verdiformidling, på den måten at multikulturalistisk orienterte rektorer vi gi andre kulturelle verdier enn de som tradisjonelt har hatt en stor plass i skolen en større plass i skolens virksomhet.

2.6 Marxistisk inspirert kritikk av multikulturalismen: Nancy Fraser

Den amerikanske samfunnsforskeren og feministen og Nancy Fraser presenterer en marxistisk inspirert kritikk av multikulturalismen i artikkelen "From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post Socialist' Age" som ble publisert i 1995.²²⁹ Senere har hun gjentatt kritikken i utvidet form blant annet i *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York: Routledge, 1997 og *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange* (skrevet sammen med Axel Honneth).²³⁰

Fraser hevder at kampen for anerkjennelse er i ferd med å bli en sentral politisk konflikt i dagens samfunn, og at et slik krav om "recognition of difference" er med på å mobilisere grupper under bannere av nasjonalitet, etnisitet, rase, kjønn og seksualitet til kamp for sine rettigheter. Hun betegner dette som postsosialistiske konflikter, der gruppeidentitet erstatter klasseinteresser som den viktigste motivasjonen for politisk mobilisering.²³¹ En nye situasjonen, der kulturell dominans synes å være i ferd med å erstatte utbytting som det som blir ansett som den viktigste formen for urettferdigheten i samfunnet, påpeker Fraser.²³² Kampen for anerkjennelse på kulturelt grunnlag blir tilsvarende ansett som det sentrale målet for den politiske kampen, og dette erstatter den tidligere kampen for omfordeling av samfunnsressurser, dette til tross for at det ikke er blitt mer rettferdighet i verden når det gjelder fordeling av materielle goder og ressurser, snarere tvert i mot.²³³ Fraser spør:

²²⁹ Fraser (1995).

²³⁰ Fraser (1997), Fraser (1998). Nancy Fraser (1947-). Amerikansk samfunnsforsker. For en kortfattet biografi og bibliografi, se: <http://www.cddc.vt.edu/feminism/Fraser.html> (13.02.2009).

²³¹ Fraser (1995) 68.

²³² Fraser (1995) 70.

²³³ Fraser (1995) 68-69.

”How, then, should we view the eclipse of a socialist imagery centred on terms such as ‘interest’, ‘exploitation’, and ‘redistribution’? And what should we make of the rise of a new political imagery centred on notions of ‘identity’, ‘difference’, ‘cultural domination’, and ‘recognition’? Does this shift represent a lapse into ‘false consciousness’?”²³⁴

Her står man overfor en ny oppgave, sier Fraser, nemlig å utvikle en kritisk teori som kombinerer det nye kravet om anerkjennelse av kulturell forskjellighet med arbeid for sosial likhet og rettferdig fordeling. Hun påpeker altså at dagens utfordring dermed er dobbel, og at det er nødvendig å utvikle måter å kjempe mot begge disse urettferdighetene på en gang.²³⁵ Fraser stiller i den forbindelse følgende spørsmål:²³⁶

”What is the relation between claims for recognition, aimed at remedying cultural injustice, and claims for redistribution, aimed at redressing economic injustice? And what sorts of mutual interference can arise when both kinds of claims are made simultaneously?”

Frasers svar på utfordringene

Fraser er altså bekymret for at multikulturalismediskusjonen tar all oppmerksomhet bort fra klasseperspektivet og klassekampen og dermed fører til at en urettferdig fordeling av goder og samfunnsressurser opprettholdes, til tross for at multikulturalistenes tankegods vinner frem. Hvordan kan dette unngås? Ifølge Fraser ligger problemet i multikulturalismens krav om anerkjennelse av samfunnsgruppers egen indre rasjonalitet. Multikulturalistene ”tend to promote group differentiation”, påpeker hun,²³⁷ og gir med dette indirekte sin tilslutning til Barrys analyse. På denne måten opprettholdes urettferdige samfunnsstrukturer som multikulturalistene overser eller ikke viser vilje til å ta tak i. Dette er Frasers hovedinnvending mot multikulturalistene. Så lenge ikke kravet om kulturell anerkjennelse kombineres med kravet om omfordeling av goder og ressurser i et samfunn, fører multikulturalismen bare til at urettferdige samfunnsstrukturer sementeres. En slik multikulturalisme må avvises, i henhold til Frasers kritikk.

Spørsmålet hun reiser i forlengelsen, er om det likevel er mulig å forene disse to perspektivene, det vil si å forene multikulturalisme med klassisk sosialisme. Hennes

²³⁴ Fraser (1995) 69.

²³⁵ Fraser (1995) 69.

²³⁶ Fraser (1995) 74.

²³⁷ Fraser (1995) 74.

eget svar på dette er at det er høyst tvilsomt at disse perspektivene kan forenes. For at dette skal være mulig, er det nødvendig å finne tilnærminger som minimaliserer konflikten mellom anerkjennelsen av grupperes forskjellighet som har krav på respekt fra storsamfunnet og omfordeling av sosiale goder og samfunnsressurser, det vil si tilnærminger som gjør at både ”redistribution” og ”recognition” kan bli forfulgt samtidig.²³⁸ I artikkelen stiller Fraser til slutt opp grunner til at en marxistisk orientert tilnærming fortsatt vil vise seg overlegen sammenlignet med alternativene som tilbys. Etter hennes syn er det for det første viktig å fastholde en sosialistisk tilnærming på grunn av at dens evne og mulighet til å forandre og forbedre livsbetingelsene til vanskeligstilte grupper.²³⁹ Dernest vil det, siden urettferdighetens akser går på tvers av hverandre, ikke være noen løsning for de individene det gjelder at noen av de samfunnsgruppene de tilhører får anerkjennelse, mens andre ikke får det. Eksempelvis vil svarte homofile kvinner tilhørende arbeiderklassen vanskelig som individer ha noe å hente fra en multikulturalistisk ”recognition”.²⁴⁰ Fraser avslutter sin analyse slik:²⁴¹

”Our best efforts to redress these injustices via the combination of the liberal welfare state plus mainstream multiculturalism are generating perverse effects. Only by looking to alternative conceptions of redistribution and recognition can we meet the requirements of justice for all.”

Fraser er klar i sin tale: Omfordeling av materielle goder er langt viktigere enn kulturell anerkjennelse for verdens fattige og undertrykkede.

2.7 Sekularisme, multikulturalisme og samfunnsnivåene

Jeg skrev innledningsvis at sekularisme og multikulturalisme utgjør to tankeretninger som synes å være nært forbundet med hverandre. Ikke minst fremkommer dette ved at Charles Taylor anses for å være en sentral teoretiker når det gjelder den teoriutviklingen som ligger til grunn for begge tankeretningene. Nedenfor følger en nærmere utdypelse av forholdet mellom sekularisme og multikulturalisme med henblikk på de tre samfunnsnivåene jeg presenterte i forrige kapittel.

²³⁸ Fraser (1995) 89-92.

²³⁹ Fraser (1995) 92-93.

²⁴⁰ Fraser (1995) 93.

²⁴¹ Fraser (1995) 93.

Vi kan begynne med å fastslå at alle multikulturalister er sekularister i den forstand at de må sies å sokne til typen felles-plattform-sekularisme, for å knytte an til Taylors typologi. Dette fremgår av at multikulturalister, i det minste i Parekhs, Modood og Kymlickas utgave, i tillegg til Taylors, fastslår nødvendigheten av i det minste et minimum av det som kan betegnes som felleskulturell overbygning. Det er derimot ikke slik at alle sekularister er multikulturalister. Den andre typen sekularisme som Taylor opererer med, uavhengig politisk etikk-sekularisme, vil i sin grunntanke paradoksalt nok måtte anses for å være monokulturalistisk, siden den fremhever muligheten av å kunne opptre på ”nøytral” grunn i alle fall i visse kulturelle spørsmål, som spørsmål som angår verdier og religion. Dette vil dermed være en måte å tenke på som står i direkte strid med grunntanken bak multikulturalismen.

Multikulturalismediskusjonen og samfunnsnivåene

I forrige kapittel skisserte jeg en enkel modell for sosiale enheter og fellesskap der jeg opererte med tre nivåer, henholdsvis storsamfunnsnivået, individnivået og det mellomliggende subkulturelle mesonivået. Hvis denne samfunnsmodellen holdes sammen med multikulturalismediskusjonen, fremkommer det at det i multikulturalismen legges vekt på det subkulturelle mesonivået.

Multikulturalismediskusjonen er en diskusjon om disse subkulturenes plass i storsamfunnet og den eventuelle kulturelle anerkjennelsen disse får. Parekh argumenterer for at det er nødvendig å tilkjenne subkulturene en rettmessig plass i storsamfunnet, der ulike kulturer som forfekter ulike verdier og trosforestillinger, får en anerkjent plass. Vi har også sett at Parekh likevel ikke er en eksponent for kulturel relativisme, men at det etter hans oppfatning er mulig å fastholde en form for minimumsuniversalitet når det gjelder moralske verdinormer. Han forsøker å innta en form for pragmatisk mellomposisjon når det gjelder en kulturs verdier, der noe kan fastholdes som universelt, forankret i en interkulturell konstruktiv kulturkritisk dialog kombinert med demokratisk velbegrunnethet.²⁴²

Barry på sin side frembærer en liberalistisk kritikk av multikulturalismen der hans hovedanliggende er å forsvare individet mot det han anser som multikulturalismens legitimering av diskriminering på kulturelt grunnlag. Ut fra den tredelte samfunnsmodellen, ser vi dermed at Barry er opptatt av individnivået. Slik sett står han i de klassiske liberalistenes suksessjon. Barry er svært tydelig i sine anliggender, og

²⁴² Jf. Parekh (2006) 131.

dette gjør ham til en takknemlig figurant for meg å henvise i kritikken av Parekh og multikulturalistene.

I tillegg har vi sett på Frasers marxistisk inspirerte kritikk av multikulturalismen og hennes bekymring for at multikulturalismen med sitt fokus på anerkjennelse av subkulturelle grupper integrert i storsamfunnet står i fare for å overse det hun anser som en nødvendig omfordeling av samfunnets goder og ressurser. Ifølge Fraser foreligger det en strukturell urettferdighet som tvinger en stor andel av befolkningen i ulike storsamfunn til å leve et uverdigg og marginalisert liv som utbyttede i samfunnets randsoner. Å ta et oppgjør med dette er etter hennes syn viktigere enn å arbeide for en kulturell anerkjennelse, og multikulturalistene står i fare for å forkludre denne kampen, siden det er svært vanskelig å forene multikulturalistisk ”recognition” med ”redistribution” av goder og ressurser.

I Frasers kritikk av multikulturalismen ligger fokuset i utgangspunktet hverken på det subkulturelle mesonivået, som hos Parekh, eller på samfunnets individnivå, som hos Barry, men på storsamfunnet. I god marxistisk tradisjon kritiserer hun strukturelle forhold i storsamfunnet som sementerer urettferdighet og utbytting, og som dermed forplanter seg ned til de to andre samfunnsnivåene. Etter sosiologisk språkbruk kan Fraser dermed innplasseres som konfliktteoretiker. Etter hennes syn må storsamfunnet gjennomgå en strukturell forvandling, og multikulturalistenes fragmentering av storsamfunnet i et uoversiktlig mangfold av integrerte subkulturelle grupper tar oppmerksomheten bort fra denne nødvendige samfunnsforvandlingen. Parekh vil mene at det er til det beste for både individene og kollektivet i storsamfunnet at storsamfunnet er multikulturalistisk. Det er ikke hans hensikt å angripe nasjonalstatenes legitimitet, men å etablere et større rom for subkulturell anerkjennelse på det subkulturelle mesonivået. Tilsvarende vil Barry mene at det er bra både for individet og storsamfunnet at individenes rettigheter respekteres. Dette er på mange måter kjernen i det liberale prosjektet.

I tillegg til de tre hovedposisjonene for organiseringen av samfunnet i møte med et voksende multikulturelt mangfold er det også mulig å beholde fokuset på storsamfunnsnivået uten å være konfliktteoretiker inspirert av marxistisk tankegods. En slik posisjon blir vanligvis gitt merkelappen konservativ innen politisk teori. Her vil jeg gjennomgå én bestemt utgave av en slik konservativ posisjon, nemlig den posisjonen som er representert ved de som ønsker at samfunn og skole skal forankres i den kristne kulturarven. Dette er teoretikere som har til hensikt å bevare

samfunnsintegrasjonen på et storsamfunnsnivå. Denne posisjonen har i liten grad vært synlig i de siste tiårenes multikulturalismedebatt, men er likevel relevant i forbindelse med skolens verdigrunnlag og min undersøkelse. De sentrale teoretikerne jeg vil henvise til er den italienske vitenskapsfilosofen Marcello Pera og den tyske teologen Joseph Ratzinger. Hensikten med dette delkapitlet som helhet er å gi en teoretisk bakgrunn for å forstå tenkningen til de av grunnskolerektorene som ønsker å fastholde at den norske skolens verdiforankring bør være knyttet opp til den kristne kulturarven.

2.8 Vesten må bevare sine kulturelle røtter: Marcello Pera

Den italienske vitenskapsfilosofen og politikeren Marcello Pera²⁴³ tar i essayet ”Relativism, Christianity, and the West”, som først ble publisert på italiensk i 2004,²⁴⁴ utgangspunkt i den tradisjonelle oppfatningen at de verdiene som den vestlige sivilisasjonen og den moderne vitenskapen bygger på, er universelle verdier.²⁴⁵ Pera skriver:²⁴⁶

”Modern science, for example, is a Western invention that has a universal value. So, too, are liberalism, separation of civil society and state or church and state, the rule of law, the welfare state, democracy, as well as the ”universal” conventions, declarations, and bills of rights. These and other institutions originate in and are characteristic of the West, particularly Western Europe.”

Ingen seriøs historieskrivning unnlater å påpeke den kulturelle innflytelsen kristendommen har hatt for utviklingen av disse universelle verdiene, påpeker Pera, som selv regner seg som ikke-troende.²⁴⁷ Han skriver i den forbindelse: ”Christianity has been the greatest force in Western history”.²⁴⁸ Men nå i dag er tanken om de nevnte verdiene under angrep innad i Vesten fra tankeretninger som hevder at det er et utslag av maktbasert kulturell arroganse å hevde at den vestlige sivilisasjonens verdier og den kristne kulturarven, inkludert den demokratiske styringsformen og menneskerettighetstenkningen, representerer universelle verdier, sier Pera. Som eksempler på slike tankeretninger nevner han post-opplysningsrasjonalistisk tenkning,

²⁴³ Marcello Pera (1943-). Italiensk politiker og filosof. For nærmere opplysninger, se http://www.marcellopera.it/index_en.php?page=biography.php (14.12.2009).

²⁴⁴ Pera (2006). Jeg henviser her til en engelskspråklige utgaven av boken: Ratzinger og Pera (2006).

²⁴⁵ Pera (2006) 1-2.

²⁴⁶ Pera (2006) 2.

²⁴⁷ Berger, Davie og Fokas (2008) 108.

²⁴⁸ Pera (2006) 2.

postmodernisme, ”svak tenkning” og dekonstruksjonisme. Alle disse retningene har det til felles at de er relativistiske, og Pera bruker mye plass i fremstillingen på å påvise at dette er uholdbart på logiske premisser. Poenget med min fremstilling er ikke å vurdere innholdet i Peras argumentasjon, men å redegjøre for de sentrale trekkene ved hans måte å tenke på. Jeg vil derfor, i likhet med fremstillingen av mine andre figuranter tenkning, ikke gå nært inn på hvorvidt det han hevder er sant og godt og eventuelt på hvilke premisser dette gjelder.

Grunntrekk i Peras argumentasjon

Pera bruker demokratiet som eksempel på en universell verdi som er utviklet i Vesten, og påpeker at det i dag er mange som er motstandere av forsøk på å eksportere demokrati til andre deler av verden. ”Instead they argue that exporting democracy would amount to imposing one form of life on other equally legitimate, worthy, respectable forms of life, which would make the operation *violent*.”²⁴⁹ Peras kritikk er ikke eksplisitt rettet inn mot multikulturalismen. Det er likevel slik at den måten å tenke på som multikulturalistene representerer, kan sies å ligne ganske mye på den tenkningen Pera er kritisk til. En selvpåført politisk korrekthet virker lammende på enhver seriøs diskusjon om disse tingene, sier han. Denne måten å tenke på må derfor avvises på moralsk grunnlag.²⁵⁰

I den videre argumentasjonen tar Pera utgangspunkt i Vestens forhold til islam, og påviser hvordan Vesten er paralyisert av sin egen selvpåførte politisk korrekthet og dens medfølgende relativisme, og dermed ute av stand til å forsvare de overleverte kulturelle verdiene som den europeiske kulturen tradisjonelt har vært fundert på. I sin analyse tar han utgangspunkt i distinksjonen mellom ”making a judgment” og ”making a decision”, med andre ord forskjellen mellom å foreta en verdidom og å innta et standpunkt.²⁵¹ En slik distinksjon viser at det ikke foreligger noen logisk deduktivt forhold mellom ”making a judgment” og ”making a decision”, selv om de likevel er relatert til hverandre. For eksempel er det mulig å argumentere for at den vestlige politiske modellen med demokratiske institusjoner og rettigheter er bedre enn den islamske modellen uten at dette nødvendigvis impliserer handling. Det er fullt mulig å si at den vestlige kulturen er bedre enn islam og samtidig tolerere islam, respektere islam, føre dialog med islam, eventuelt ignorere islam, kolliderer med islam, etc., bare

²⁴⁹ Pera (2006) 4. Forfatterens egne uthevelser.

²⁵⁰ Pera (2006) 5-6.

²⁵¹ Pera (2006) 8-9.

for å nevne noen muligheter, argumenterer Pera: ”It’s one thing to say, another to do.” I logiske termer: Det er ingen formale implikasjoner mellom *er* og *bør*.²⁵²

Den hegemoniske tenkemåten i Vesten derimot, hevder Pera, tenker motsatt av dette. Den tror at *bør* stammer fra *er*. Pera skriver:²⁵³

”According to this way of thinking, if a person maintains that the West *is* better than islam – or, to be more specific, that democracy is better than theocracy, a liberal constitution better than *sharia*, a parliamentary decision better than a *sura*, a civil society better than an *umma*, a sentence by an independent tribunal better than a *fatwa*, citizenship better than *dhimma*, and so forth – then he or she *ought* to clash with islam. This is an error of logic that compounds the error of believing that our institutions have no right or basis to be proclaimed as universal.”

Konsekvensen av en slik form for logisk feilslutning som vi finner i den hegemoniske politisk korrektheten som står så sterkt i Vesten i dag, er at Vesten blir dobbeltparalysert, ifølge Pera. På den ene siden blir den paralysert fordi den ikke tror at det finnes gode grunner til å si at den vestlige kulturen er bedre enn islam, og på den andre siden blir Vesten paralysert fordi den tror at hvis slike grunner skulle finnes, så ville den ha måttet sloss mot islam.²⁵⁴ Hele denne måten å tenke på avvises på det sterkeste av Pera, som hevder at Vestens selvsensur både er urettferdig og farlig.²⁵⁵ Hva er det som er forandret nå i forhold til tidligere?, spør Pera retorisk, før han selv gir dette svaret.²⁵⁶

”What has changed is our belief in the foundations, proofs, justifications, and good reasons. In the case of Christianity I dare say that what has changed is our sense of faith in Revelation.”

I henhold til Pera har altså Vesten sviktet både sin kristne og sin opplysningsrasjonalistiske arv, som i henhold til hans analyse er avledet av kristendommen og ikke kunne ha vokst frem i en annen kulturell kontekst. Også teologene er i ferd med å svikte sitt *extra verbum nulla salus*. Også innen den kristne tenkningen er det blitt slik at troen på at det er én sannhet blir sett på som fundamentalisme, og da fundamentalisme brukt som et skjellsord, sier Pera, med

²⁵² Pera (2006) 8-9.

²⁵³ Pera (2006) 9.

²⁵⁴ Pera (2006) 9-10.

²⁵⁵ Pera (2006) 10.

²⁵⁶ Pera (2006) 23.

henvisning til sin kristne samtalepartner og kritiker Joseph Ratzinger, hvis alternativ vi skal se nærmere på nedenfor.²⁵⁷ Peras kulturpessimistiske tenkning oppsummeres slik av ham selv:²⁵⁸

”Relativism has debilitated our Christian defences and prepared or inclined us for surrender. It has convinced us that there is nothing worth fighting for or risking. It does not even object when others attempt to remove the crucifix from our schools (this happened in Italy). It presumes to see itself at the foundations of the secular state while it actually changes (or deconstructs) into a secular state religion of the state that prohibits Muslim girls in a European country from wearing the *hijab* to school (this happened in France). It shirks the educational burden of true integration, and one fine day it decides to separate these same boys and girls of Islamic faith from other boys and girls in a scholastic ghetto (this also happened in Italy).”

Ifølge Pera er det på høy tid at ”vi” gnir oss i øynene og begynner å våkne opp og gjeninnfører kristne verdier i samfunnet og skolen.²⁵⁹

2.9 Vestens verdier må forankres i en dialog mellom sekulær rasjonalitet og den kristne kulturarven: Joseph Ratzinger

Den tyske teologen Joseph Ratzinger, nåværende pave Benedikt XVI²⁶⁰ argumenterer i essayet ”Det som holder verden sammen. Prepolitiske forutsetninger for en fri stat” for nødvendigheten av at Vesten trenger å forankre sine verdier i kristendommen.²⁶¹ Hans utgangspunkt er at det er et sentralt trekk ved dagens samfunn at de forandrer seg raskt, og at utviklingen i det globale storsamfunnet gjør oss stadig mer avhengig av hverandre. Dagens teknologi gjør det mulig både å skape og ødelegge på en helt annen måte enn tidligere, noe som fører til et sterkt behov i de forskjellige kulturene for å finne frem til en ”etisk basis som leder deres sameksistens inn på den rette vei og gjør det mulig å utforme en felles rettslig underbygget struktur som kan tøyse og regulere

²⁵⁷ Pera (2006) 25. Pera henviser her videre til Ratzinger (2004) 120.

²⁵⁸ Pera (2006) 38.

²⁵⁹ Pera (2006) 49.

²⁶⁰ Joseph Ratzinger (1927-). Tysk katolsk teolog. Valgt til pave i 2005. For en oversikt over Ratzingers tenkning, se Hovdelien og Kristiansen (2010) og Hallonsten (2008) 324-337.

²⁶¹ Habermas og Ratzinger (2005). Dette var Ratzingers hovedinnlegg i den såkalte Habermas-Ratzinger-dialogen fra 2004. Jeg henviser her til Ratzingers innlegg i den norske utgaven av boken, dvs. Ratzinger (2008) i Habermas og Ratzinger (2008). Ratzinger kretser ellers rundt de samme problemstillingene i bøkene *Christianity and the Crisis of Cultures* (Ratzinger (2006a)), og *Values in a Time of Upheaval* (Ratzinger (2006b)).

maktutøvelsen”.²⁶² Ratzinger advarer derfor sterkt mot det han kaller ”patologier”, både av religiøs og sekulær art. I boken *Christianity and the Crisis of Cultures*, som utkom i engelsk utgave i 2006, utdypes dette. Her uttrykker han dette slik:²⁶³

”Vi må ta inn over oss at opplysningsfilosofien, og kulturen som er preget av denne, er mangelfull. Den kutter bevisst forbindelsen til sine historiske røtter, og mister dermed den mektige kilden som den sprang ut fra. Slik fristiller denne kulturen seg fra det vi kanskje kan kalle menneskehetens grunnleggende hukommelse. Uten denne mister kulturen sin orienteringsevne... Frihet blir den eneste absolutte gyldige verdi.”

Det er denne friheten som gjør at menneskene utvikler og bruker atomvåpen, bruker mennesker som ”lagerrom” for organer til andre mennesker, og så videre, sier Ratzinger. Den eneste veien for mennesket å gå for å unngå slike forferdelige utslag av at kulturen har mistet kontakten med Gud, er at denne kontakten gjenoprettes, i det minste i kulturell forstand. Det vil for Vestens del si at kristendommen igjen får lov til å prege kulturen. Bare da kan den vestlige kulturen reddes.

Den sekulære rasjonaliteten trenger et korrektiv

Ratzinger avviser den tyske teologen Hans Küngs ”Welt-ethos”-prosjekt som en grunnlagsløs abstraksjon, og viser til hvordan vitenskapen og fornuften har vist seg utilstrekkelig som etisk grunnlag for samfunnet.²⁶⁴ Vitenskapen og fornuften har for eksempel ikke vist seg å kunne gi beskyttelse til samfunnets svakeste. Det trengs derfor en forpliktelse på et normativt verdigrunnlag som er bygd på visse prinsipper for å opprettholde et fritt og godt samfunn. Dette gjelder på samme måte som fornuften og en genuin autentisk religiøs tro er nødvendig for å opprettholde samfunnets moralske byggverk, påpeker Ratzinger. Det holder ikke med fornuft og vitenskap alene. Vitenskapens teknokratiske handlingere trenger å korrigeres. Hvor kan så dette førpolitiske korrektivet finnes?

Ifølge Ratzinger ligger løsningen for Vesten i å sammenholde den sekulære rasjonaliteten med sin religiøse arv, der nettopp naturrettenkningen kan være et mulig korrektiv for den sekulære rasjonaliteten. I andre deler av verden kan det være nødvendig å knytte an til andre overordnede prinsipper. Han skriver:²⁶⁵

²⁶² Ratzinger (2008) 41.

²⁶³ Ratzinger (2006a) 41-42. Min oversettelse. Jf. Ratzinger (2006b) 26. Paskewich (2008) 169-171.

²⁶⁴ Ratzinger (2008) 41. Jf. Nemoianu (2006) 30.

²⁶⁵ Ratzinger (2008) 52-53.

”Kanskje læren om menneskerettighetene i dag burde kompletteres med en lære om menneskepliktene og om menneskets grenser. Det kunne hjelpe oss til å overveie på nytt om det ikke kan finnes en rasjonell natur og dermed en rasjonell lov for mennesket og dets eksistens i verden. En slik samtale måtte i dag få en interkulturell struktur, et interkulturelt perspektiv. For de kristne ville det dreie seg om skapningen og Skaperen. I den indiske verden ville dette svare til begrepet ”dharma”, den indre lov som regulerer all væren. I kinesisk tradisjon ville det svare til tanken om himmelens vilje.”

Han påpeker altså viktigheten av å ta høyde for det han betegner som den interkulturelle dimensjonen hvis vi skal diskutere de grunnleggende premisene for den menneskelige eksistensen i dag. En slik diskusjon kan ikke eksklusivt ta utgangspunkt i kristendommen, eller eventuelt i den vestlige rasjonalitetstradisjonen, selv om begge disse regner seg selv som universelle, hevder Ratzinger. Disse tradisjonene er forpliktet til å ta inn over seg at de bare er akseptert av deler av menneskeheten.²⁶⁶

Den vestlige kulturen trenger en felles verdiforankring

Den vestlige kulturen trenger å holde fast ved sin forankring i kristne grunnverdier. Her må dialogen om samfunnets verdimeslige forankring gå mellom sekulær tenkning, slik denne er representert blant annet hos den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas, og kristen tenkning, blant annet slik denne kommer til uttrykk i naturrettstenkningen. Men når det gjelder andre kulturer enn den vestlige, ser det altså ut til at Ratzinger mener at disse må utformes i dialog med de store religiøse tradisjonene kulturene bygger på. Han uttrykker dette videre slik:²⁶⁷

”Det er viktig for begge de to store komponentene i den vestlige kultur at de lærer å *lytte* også til disse andre kulturer, og engasjerer seg i et virkelig gjensidig forhold til disse. Det er viktig å inkludere de andre kulturer når vi forsøker å nå frem til en polyfon korrelasjon, slik at de selv innser hvordan fornuft og tro utfyller hverandre, slik at de åpner seg for fornuftens og troens grunnleggende komplementaritet.”

Det finnes fellesverdier på tvers av religionene, kristendommen inkludert, og det er disse verdiene samfunnet bør bygges på. Menneskerettighetene må fastholdes fordi de representerer sanne verdier.²⁶⁸ Her er det dermed en stor grad av konsensus mellom ham og Habermas. Begge taler de for viktigheten av at religiøse og sekulære

²⁶⁶ Ratzinger (2008) 57.

²⁶⁷ Ratzinger (2008) 58.

²⁶⁸ Jf. Ratzinger (2006b) 54-55. Ratzinger (2004).

rasjonaliteter trenger å gå sammen i en gjensidig dialogprosess i den hensikt å lære av hverandre. Bare slik kan menneskeheten beskyttes mot det destruktive potensialet som ligger i løsrivelsen av den religiøse troen og vitenskapens fornuftstro. Som katolsk tenker vektlegger Ratzinger fornuftens rolle og dens vitenskapelige og teknologiske konkretiseringer, men denne må alltid balanseres og suppleres med verdier.²⁶⁹

I dette ligger det implisitt en avvisning av tanken om verdifrihet i vitenskapelig virksomhet som i tradisjonen etter Weber stod sterkt for noen generasjoner siden, men som ikke lenger anses som gyldig. Til det har kritikken av verdifrihetstanken fra blant annet Habermas og hans forbundsfeller innen Franfurterskolen og oppgjøret med det positivistiske vitenskapsidealet vært for sterkt. Virkelighetsforståelse er ikke noe utvendig, noe som kommer i tillegg til ”fakta”, men noe som er med fra grunnen av når kunnskap utvikles. På den annen side avvises også postmodernistisk tankegods, fortsatt implisitt, ved at Ratzinger knytter an til den kristne troen på verden som skapt av Gud. Som katolsk teolog vektlegger Ratzinger tanken om at verden ble til av fornuft, og at den har sitt fornuftige formål. En annen måte å uttrykke dette på, er at kristendommen er en logosreligion.²⁷⁰

Et polyfont verdigrunnlag for en globalisert verden

Ratzingers vektlegging av dialog med andre kulturer enn den vestlige og andre religioner enn kristendommen kan kritiseres for å være uttrykk for å være essensialistisk, og dermed å gi en for enkel analyse av det kulturelle mangfoldet vi har i verden i dag. Mangfoldet finnes ikke lenger bare på storsamfunnsnivået og på et subkulturelt mellomnivå, men har trengt inn på individnivået ved at enkeltindivider i sterkere grad enn tidligere blander kulturuttrykk. Tilsvarende vil gjelde for religiøse uttrykk.

Ratzingers dialogvilje står i en naturlig forlengelse av Det annet Vatikankonsil. Dette konsilet gav sin tilslutning til menneskerettighetene, der Kirkens stilling i samfunnet forankres i religionsfriheten som en helt sentral menneskerettighet. Konsilet åpnet videre for dialog og samarbeid med alle ”av god vilje”. Sentralt i hans samfunnsstenkning står derfor tanken om at det er mulig å åpne Kirken for dagens situasjon uten å kaste vrak på velprøvd overlevert tro og lære. Det var ikke noe nytt at Ratzinger tok opp politiske spørsmål til drøftelse. Han har skrevet mye om temaer

²⁶⁹ Jf. Ratzinger (2006b) 27-29.

²⁷⁰ Jf. Ratzinger (Benedict XVI) (2006) 25-27. Ratzinger (2006a) 47-49.

innen dette feltet tidligere, selv om det stort sett er blitt forbigått i stillhet innen den statsvitenskapelige forskningen.²⁷¹ Ratzingers hovedinteresse har her hele tiden vært forholdet mellom sekularismen og religionens stilling i det liberale demokrati, der han til dels har kritisert tendensene til relativisme og den moderne hangen til å være progressiv uten å ta hensyn til de menneskelige omkostningene dette medfører. For ham er relativismen et politisk problem som fører til en undergraving av menneskeverdet og menneskets verdighet.²⁷²

For Ratzinger kan kristendommen utgjøre en alternativ måte å tenke på og et korrektiv til tendensene til relativisme uten at han ønsker å arbeide for at det innføres en form for teokratisk styreform. Kristendommen slik denne ble overlevert gjennom apostlene Peter og Paulus innebærer, ifølge ham, en sunn tilnærming til staten, der denne ikke blir forsøkt ”guddommeliggjort”, men der Kirkens rolle og den verdslige maktens rolle ikke utsettes for en utilbørlig sammenblanding. På den annen side innebærer heller ikke denne måten å tenke på at staten skal se bort fra åpenbarte moralske sannheter. Staten er ikke bare å regne som et instrument for maktutøvelse, men den bør også ha som sin oppgave å sikre borgernes rettigheter og velferd for alle, påpeker Ratzinger. Han viser i den forbindelse til møtet mellom Jesus og den romerske statsmakten slik dette er beskrevet i Det nye testamentet: Jesus anerkjente statsmakten og Pontius Pilatus, men satte samtidig grenser for dens autoritet. Slik bør forholdet mellom Kirken og statsmakten være, ifølge ham.²⁷³

Det er forskjeller mellom Peras og Ratzingers tenkning omkring kristendommens plass i samfunnet, men kan vi konstatere at begge er opptatt av å forsvare den kristne kulturarven, om enn på litt ulike premisser. Pera tar til orde for et kulturelt rekristningsprogram, mens det sentrale anliggendet hos Ratzinger er å finne frem til samlende verdier i en tid preget av pluralisme.

2.10 Multikulturalisme og monokulturalisme

Jeg har i dette kapitlet presentert ulike måter å tenke om verdier i et multikulturelt samfunn, hvilken plass religiøse og sekulære virkelighetsbeskrivelser bør tilkjennes i et storsamfunns offentlighet og forholdet mellom disse. Vi har sett at multikulturalistene er opptatt av å forsvare det kulturelle mangfoldet som finnes på det

²⁷¹ For en oversikt over Ratzingers politiske tenkning, se Paskewich (2008).

²⁷² Jf. Ratzinger (1995) 89-90.

²⁷³ Ratzinger (2006b) 57-60. Jf. Paskewich (2008) 172. Carr (2010) 14-15.

jeg betegner som samfunnets subkulturelle mesonivå og dets plass i et storsamfunns offentlighet. Sentrale teoretikere som forsvarer en slik tenkemåte er Parekh, Kymlicka og Modood. Sentrale kritikere er Barry og Fraser, som ut fra henholdsvis en liberalistisk posisjon og en marxistisk og feministisk inspirert posisjon kritiserer multikulturalistenes anliggender.

I en viss forstand må det motsatte av multikulturalisme sies å være ulike former for monokulturalisme.²⁷⁴ En monokulturalistisk tenkemåte vil da være å tilkjenne en partikulær kultur retten til å være hegemonisk og forsvare en større eller mindre grad av diskriminering av andre kulturer, innbefattet deres verdier og religiøse uttrykksformer. Ut fra dikotomien multikulturalisme-monokulturalisme vil hard sekularisme måtte regnes som monokulturalistisk, mens myk sekularisme vil kunne regnes som multikulturalistisk. Videre vil både Pera og Ratzinger måtte regnes som monokulturalister, om enn på ulike premisser. Det samme vil gjelde for Barry og Fraser.

²⁷⁴ Når jeg skriver i en viss forstand skyldes det at også begrepet antikulturalisme står i et motsetningsforhold både til multikulturalisme og monokulturalisme. Antikulturalisme er enkelt sagt en tankeretning som angriper ”kulturalismen”, og dermed selve kulturbegrepet på en grunnleggende måte. I henhold til antikulturalismen får kultur og kulturell tilhørighet alfor mye oppmerksomhet som som forklaringsfaktor, på bekostning av for eksempel klassesetilhørighet og kjønn (Jf. Eriksen og Stjernfelt (2009)).

DEL II

[Den empiriske undersøgelsen]

Kapittel 3

Grunnskolerektorer i to fylker: Metode og materiale

”Det var et for stort prosjekt å tro at KRL-faget skulle være med på å undervise den enkelte elev mot å finne sin egen tro. KRL var et kunnskapsfag. Det må også RLE være. Her er det liten forskjell.”
Rektor i Vest-Agder

I dette kapitlet vil jeg begynne med et delkapittel der jeg går gjennom noen metodiske valg, og begrunner bruken av metodetriangulering (3.1). Etter dette følger først noen refleksjoner rundt den kvalitative analysen (3.2) før jeg gir en kort drøftelse av noen forskningsetiske momenter (3.3). Dernest følger en nærmere presentasjon av det empiriske materialet (3.4) og en frafallsanalyse (3.5). Til slutt følger et delkapittel om slutningsstatistikk (3.6).

3.1 Metodetriangulering

Vi har sett at valget av hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forankring og metateoretisk perspektiv legger visse begrensninger på ambisjonene når det gjelder i hvilken grad det er mulig å oppnå sikker kunnskap. Det nærmeste det er mulig å komme, i henhold til Gadammers tenkning, ligger i en forsøksvis horisontsammensmelting mellom forskerens, altså min, og i dette tilfellet rektorenes forståelse av feltet som jeg er opptatt av her. Min forskningsinnsats vil dermed ligge i å foreta en transparent velbegrunnet fortolkning av rektorenes forståelse, der jeg så langt det er mulig synliggjør mine egne fordommer og min egen forforståelse av feltet. I forhold til skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen vil dette være en såkalt dobbelthermeneutisk problematikk, siden jeg arbeider med å foreta en velbegrunnet forståelse av rektorenes forståelse av feltet.²⁷⁵ Basert på denne hermeneutiske forforståelsen har jeg så lagt opp til et forskningsdesign med metodetriangulering, der en surveyundersøkelse kombineres med intervjuer. Når det gjelder rekkefølgen av de to delene av innsamlingen av det empiriske materialet, gjennomførte jeg først surveyundersøkelsen og deretter intervjuene. Denne rekkefølgen begrunnes ut fra at jeg kjente skolefeltet godt fra før.²⁷⁶

Noen vitenskapsteoretiske refleksjoner

I henhold til den britiske samfunnsforskeren Alan Bryman er det særlig to argumenter mot bruk av en slik metodetriangulering. Det ene argumentet går på at metodevalget også innebærer epistemologiske forpliktelser, mens det andre argumentet går på at kvantitative og kvalitative forskningsmetoder innebærer tilknytning til to uforenlige paradigmer innen samfunnsforskningen, og at de følgelig er inkommensurable.²⁷⁷ Begge disse innvendingene faller etter min mening i møte med min bruk av hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forankring. Ved en forankring i hermeneutikken vil det ikke være noen prinsipiell forskjell på de dataene som samles inn ved den kvantitative og kvalitative delen av undersøkelsen, siden bruken av begge metodene nødvendigvis utvikles med utgangspunkt i min forforståelse. Begge delene av datainnsamlingen er avhengig av min hermeneutiske fortolkning.²⁷⁸

²⁷⁵ Jf. Giddens (2003) 400-404.

²⁷⁶ For en nærmere diskusjon av rekkefølgen i forbindelse med kombinasjon av metoder, se Repstad (2007) 30.

²⁷⁷ Bryman (2004) 452-453.

²⁷⁸ Jf. Bryman (2004) 444.

I sin gjennomgang uttrykker da også Bryman at det er legitimt med nokså ”løse” koblinger mellom vitenskapsteoretisk posisjon og valg av metode.²⁷⁹ En slik måte å tenke på er også nødvendigvis avhengig av forskerens utvalgte spørsmålsstillinger, presentasjon og fortolkning av innsamlede data etc. Uten forskerens deltagelse vil forskningsresultatene ikke kunne fremkomme, og det hele ville kunne fremstå som nokså meningsløst.²⁸⁰ Dette er grunnleggende hermeneutisk innsikt, og lar seg også forene med sentrale ideer også innen vitenskapsteoretiske retninger som kritisk realisme og fenomenologi. Den tidligere skarpe fronten som hersket mellom de som sverget til kvantitative metoder og de som sverget til kvalitative metoder, er derfor i dag, ifølge Bryman, langt på vei overvunnet.²⁸¹ Dette er det i dag stort sett enighet om blant samfunnsforskere, enten de forholder seg til hermeneutikken, kritisk realisme eller fenomenologien som vitenskapsteoretisk forankring, bare for å nevne noen.

Hermeneutikken vil være å regne som viktig også innen samfunnsvitenskapelig forskning, siden de fenomenene som studeres alltid inneholder en språklig uttrykt meningsdimensjon.²⁸² På bakgrunn av dette er det vanskelig å se at det ikke er mulig å kombinere bruk av hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forankring, med en slik metodetriangulering som jeg har lagt opp til.

Hvis jeg skulle ha vurdert et alternativ til dette forskningsdesignet, måtte det vært å rendyrke enten den kvantitative eller den kvalitative delen. Med den høye svarprosenten jeg har oppnådd på surveyundersøkelsen, kan jeg si noe representativt om rektorenes ønsker skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen i de to fylkene. Dette ville jeg ikke kunnet gjøre med bare kvalitative data. Det er også et poeng at den kvalitative delen av undersøkelsen i en viss forstand er svakere forskerstyrt enn den kvantitative, siden jeg i den kvantitative delen av undersøkelsen har vært nødt til å stille opp ferdige svaralternativer. Hvis jeg hadde kuttet ut den kvalitative delen, ville jeg ha mistet den mer inngående og nyanserte tilgangen til rektorers forståelse. Ingen av disse alternativene er derfor etter min mening å regne som fullgode alternativer i forhold til det jeg ønsker å oppnå med studien.

²⁷⁹ Bryman (2004) 452-453.

²⁸⁰ Jf. Gadamer (2003a) 79: ”De behavioristisk-positivistiske teoriene som betrakter samfunnet som en observerbar og regulerbar funksjonssammenheng, fører derimot *ad absurdum*. Dette er innlysende, i den grad det menneskelige samfunn virkeliggjøres i institusjoner som blir forstått, tradert, reformert, kort sagt, som blir bestemt av den indre selvforståelse hos de individer som utgjør dette samfunnet.”

²⁸¹ Danermark et al. (2002) 3-4, 151-154. Bryman (2004) 438-450.

²⁸² Jf. Danermark et al. (2002) 152-159.

Surveyundersøkelsen

Min bruk av kvantitativ metode har bestått i en innsamling av data i form av en surveyundersøkelse, der jeg har gått bredt ut til et relativt stort antall rektorer.²⁸³ Mer konkret vil dette si at alle grunnskolerektorene ved ordinære grunnskoler i Vest-Agder og Oslo har fått tilsendt et spørreskjema. Utvalget omtales nærmere i delkapitlene 3.4 og 3.5.

Tidspunktet for utsendelsen av spørreskjemaet var våren 2007. Etter innledende spørsmål om informantenes kjønn, alder, hvilken type skole de arbeider ved og antall elever ved skolen kan spørsmålene i skjemaet sorteres inn i tre grupper formulert på bakgrunn av de tre forskningsspørsmålene som denne studien er bygget opp rundt (jf. kapittel 1.4). Det vil for det første si spørsmål som går på rektorenes forståelse av egen rolle og eget handlingsrom, dernest spørsmål som går på rektorenes ønsker i forhold til formålparagrafen og skolens verdiforankring, og til slutt spørsmål som omhandler religions- og livssynsundervisningen. Svarene på hvert av disse tre spørsmålsgruppene blir presentert, analysert og fortolket, henholdsvis i kapitlene 4, 5 og 6. En frafallsanalyse følger i delkapittel 3.6.

Presentasjonen og analysen av det empiriske materialet fra den kvantitative delen av undersøkelsen er gjort med hjelp av analyseprogrammet SPSS.²⁸⁴

Semistrukturerte intervjuer

I tillegg til den kvantitative undersøkelsen har jeg foretatt en kvalitativ intervjuundersøkelse, der et utvalg rektorer er blitt intervjuet. Dette gjelder seksten rektorer til sammen, åtte fra Vest-Agder og åtte fra Oslo. Både skolens religions- og livssynsfag og formålparagrafen er blitt endret i løpet av tiden jeg har arbeidet med denne avhandlingen, henholdsvis gjeldende fra 1.8.2008 og 1.1.2009. Omtrent halvparten av intervjuene ble gjort etter disse endringene.

I fremstillingen er informantene blitt tildelt fiktive etternavn. Etter en liten pilotundersøkelse på østkanten i Oslo bestående av to intervjuer er rektorene som er blitt intervjuet i utgangspunktet blitt trukket ut tilfeldig. Informantutvalget er likevel blitt justert noe ut fra kjønn og ut fra at både Kristiansand og resten av Vest-Agder

²⁸³ Spørreskjemaet og brevet til rektorene er vedlagt bakerst i avhandlingen, se vedleggene I-III.

²⁸⁴ Her har jeg hatt stor hjelp av Asbjørn Johannessens bok *Introduksjon til SPSS* (Johannessen (2007)).

skulle være representert prosentvis noenlunde i samsvar med antallet grunnskoler i fylket. Tilsvarende gjelder for østlige og vestlige bydeler i Oslo. Antall informanter er for få til at jeg har kunnet justere utvalget ut fra variabelen alder, men dette har ikke vært til hinder for at alle de fire aldersgruppene jeg opererer med, er representert i begge fylkene.²⁸⁵ Alle intervjuene er gjort på rektorenes respektive kontorer. Dette har vært praktisk, samtidig som det har bidratt til trygghet hos informantene siden disse er blitt møtt på sin egen profesjonelle arena. Rektorene hadde satt av tid til gjennomføringen av intervjuene, og disse ble derfor i liten grad avbrutt når de først var kommet i gang. Men det var flere tilfeller hvor uforutsette ting hadde skjedd som medførte at jeg måtte vente på gangen til rektorene hadde ordnet opp. Alle rektorene har godkjent at intervjuene ble tatt opp på bånd. Flere av informantene gav også uttrykk for at de gjerne stilte opp for forskere, mens andre sa at det var i overkant mange henvendelser av denne typen.

Selv om jeg som forsker og rektorene i kraft av sin stilling ikke er å anse som kolleger, har jeg stort sett opplevd at vi møttes på en felles forståelsesplattform som skolefolk.²⁸⁶ Min erfaring fra skolen har gjort at det ikke har vært vanskelig å få tak i innholdet i det rektorene har ønsket å formidle, innbefattet nyanser i dette. På den annen side har jeg gått til intervjuene med et utenfraperspektiv, noe som kan sies å være både en styrke og en svakhet i en intervjusituasjon. Det kan sies å være en styrke på den måten at jeg ikke er involvert i skolens indre anliggender, samtidig som det kanskje er en svakhet at jeg ikke kjenner inngående den enkelte skolekonteksten med dens lokale utfordringer og muligheter. En annen fordel med dette er at det etter min mening også har medført at det ikke har vært noen forskningseffekt av betydning her, i form av at rektorene kunne ha opplevd meg som en aktør i forhold til rektorenes domene og skolens indre anliggender.²⁸⁷

Intervjuene har hatt en varighet på mellom cirka 40 minutter og halvannen time. Jeg har her tatt utgangspunkt i en intervjuguide som ble utarbeidet på bakgrunn av spørsmålene i spørreskjemaet, siden forskningsspørsmålene naturlig nok er felles for begge de to delene av den empiriske undersøkelsen. Intervjuguiden er vedlagt bakerst i avhandlingen.

²⁸⁵ Disse aldersgruppene er: under 40 år, 40-49, 50-59, og over 60 år (jf. spørreskjemaet som er vedlagt bakerst i avhandlingen).

²⁸⁶ Jf. Repstad (2007) 76-77.

²⁸⁷ Jf. Repstad (2007) 66, for en diskusjon av problemet forskningseffekt.

3.2 Litt om den kvalitative analysen

Som nevnt ble intervjuene tatt opp på bånd. Dette ble gjort digitalt, og intervjuene ble deretter overført til min datamaskin i form av datafiler som jeg har hatt enkelt tilgjengelig under hele det videre arbeidet. Jeg har derfor valgt å ikke skrive ut intervjuene i sin helhet, men heller skrive grundige referater fra intervjuene med lange sitater fra antatt særlig relevante deler av disse. Intervjuene kan betegnes som semistrukturerte. Jeg har ikke funnet det hensiktsmessig å foreta en strukturert koding av disse, heller ikke en IKT-assistert koding med NVivo eller lignende, siden rektorene til dels bruker ulike begreper i sine svar, og fordi det er store forskjeller i deres refleksjons- og presisjonsnivå. Jeg har lagt vekt på å forstå rektorenes svar ut fra den sammenhengen svarene står i, og ut fra det de sier ellers i intervjuene. Samlet gav utskrivningen av referater med sitater et omfattende materiale. Det sier seg selv at det innsamlede materialet inneholder mange tema som jeg enten ikke har hatt mulighet for eller interesse av å gå nært inn på.²⁸⁸

Repstad skriver i metodeboken *Mellom nærhet og distanse* om 80/20-regelen, med henvisning til den danske organisasjonsforskeren Harald Enderud.²⁸⁹ Det vil si det fenomenet at 80 prosent av den interessante informasjonen kommer fra 20 prosent av informantene. En slik fordeling skal selvsagt ikke tas bokstavelig. Det er snakk om en tendens som en forsker bør være seg bevisst. Jeg kjenner meg delvis igjen i 80/20-fenomenet, og det vil fremgå av presentasjonen og analysen av det kvalitative materialet at noen rektornavn går igjen, mens andre knapt er nevnt. Dette betyr ikke at noen rektorer er valgt ut, eventuelt valgt bort på grunn av sine standpunkter. Det er snarere et uttrykk for at noen rektorer har uttrykt seg på en måte som egner seg bedre i sitatform enn andre. Det har nok også vært slik at når jeg først har funnet et sitat som uttrykker en posisjon på en typisk måte, har jeg beholdt dette selv om flere av de andre rektorene har sagt nesten det samme.

Det som omhandler mitt interesseområde og det tematiske fokuset for avhandlingsarbeidet være prioritert. Det sier seg selv. Samlet sett vil min måte å forholde meg til det innsamlede materialet på analysestrategisk være plassert et sted mellom en teoristyrte og en empiristyrte tilnærming. En sentral utfordring i avhandlingsarbeidet har vært å få disse to ulike tilnærmingmåtene til å stå i dialog med hverandre.

²⁸⁸ Jf. Repstad (2007) 113.

²⁸⁹ Repstad (2007) 59-60.

3.3 Noen forskningsetiske momenter

I en empirisk undersøkelse er det visse forskningsetiske momenter som det må tas hensyn til. Dette gjelder både mitt ansvar som forsker i forhold til eksterne etiske normer i samfunnet forøvrig og interne etiske normer i vitenskapssamfunnet.²⁹⁰

Sentralt i forskningsetikken står kravet om respondentenes informerte samtykke, kravet om konfidensialitet og til slutt kravet om, så langt det er mulig, en balansert, saklig og transparent fremstilling av resultatene av forskningen. I tillegg kommer spørsmålet om meldeplikt og konsesjonsplikt.

Etter å ha vært i kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), fikk jeg bekreftet at dette forskningsprosjektet hverken er meldepliktig eller konsesjonspliktig. Jeg har ikke operert med lister over de kvalitative informantene, og de utskrevne intervjuene er anonymisert. Når det gjelder den kvantitative delen av undersøkelsen, har listen over skolens navn og kommunetilhørighet (for Vest-Agder) hele tiden vært holdt adskilt fra resten av datamaterialet. Denne listen ble makulert etter at kommunetilhørighet var blitt kodet inn i det kvantitative analyseprogrammet SPSS.

I henhold til de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi,²⁹¹ har personer som er gjenstand for forskning krav på å få den informasjonen som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsprosjektet, følgene av sin deltagelse og hensikten med prosjektet. Informantenes deltagelse skal skje på fritt grunnlag og uten ytre press eller begrensninger på deres personlige handlefrihet, samtidig som de er tilstrekkelig orientert om det som angår deres deltagelse i forskningsprosjektet. Kort sagt: Informantene skal vite hva de er med på. I dette forskningsprosjektet er kravet om informert samtykke søkt tilfredstilt ved opplysninger som ble gitt i følgebrevet til det kvantitative spørreskjemaet, og når det gjelder intervjuene, har jeg presentert hensikten med og innholdet i undersøkelsen både muntlig på telefon i forbindelse med intervjuforespørlene, og i starten av selve intervjuene.

Et annet viktig forskningsetisk moment gjelder kravet om konfidensialitet. Dette innebærer for det første anonymisering av informantene på en måte som gjør det umulig å spore hvem som har sagt hva. I surveyundersøkelsen er dette ivaretatt ved at

²⁹⁰ Jf. Ruyter (2003) 17-37.

²⁹¹ NESH (2006).

rektorene oppgir navn på skolen og kommunen de arbeider for på et eget vedlagt skjema som holdes adskilt fra spørreskjemaet. Disse skjemaene ble destruert etter at den aktuelle analysen med utgangspunkt i variabler som gikk på geografisk beliggenhet, var ferdigstilt. Når det gjelder den kvalitative delen av undersøkelsen, er kravet om anonymisering ivaretatt ved at opplysninger som kan røpe hvilken rektor som er intervjuet hverken er referert til i intervjuutskriftene eller i sitater i avhandlingen.

Sentralt i forbindelse med det forskningsetiske kravet om konfidensialitet står taushetsplikten. Denne går ut på at jeg ikke kan gå videre med det jeg har fått av opplysninger om rektorenes eller andre tilsattes private forhold. Dette gjelder også eventuelle opplysninger om elever og deres foresatte. Jeg vil påpeke at jeg ikke har registrert slike opplysninger, og at denne typen informasjon er lite relevant for avhandlingen.

Kravet om en balansert, saklig og transparent fremstilling gjelder for et samfunnsfaglig forskningsprosjekt av denne typen. Det er avgjørende for en undersøkelses verdi at funn som strider mot hovedtesen eller min forforståelse ikke underslås, og at drøftelsen blir mest mulig balansert. Sentralt står også kravet om at ulike standpunkter og teoretiske tilnærminger blir fremstilt på en saklig måte som yter rettferdighet i forhold til de saksforhold som søkes fremstilt.²⁹² Disse kravene har jeg søkt å ivareta ved at fremstillingen av avhandlingens sentrale figuranter alltid er blitt etterfulgt av et kritisk blikk på deres anliggender. Når det gjelder etiske normer ellers innen vitenskapssamfunnet, står også kravet om å vise respekt for andres arbeider sentralt. Jeg har søkt å gjøre dette på vanlig måte, ved bruk av kilde- og litteraturhenvisninger som skal gjøre det mulig både å etterprøve at mine henvisninger og sitater har vært korrekte, og som også skal kunne gjøre det mulig å etterprøve argumentasjonen. I et forskningsprosjekt som dette vil det likevel ikke være slik at en annen forsker vil kunne gå helt i mine fotspor og komme frem til nøyaktig de samme resultatene, selv om han eller hun benyttet de samme forskningsmetodene. Analysene og fortolkningene er mine egne.

Min studie skiller seg altså ikke ut fra andre samfunnsvitenskapelige studier i forhold til forskningsetiske krav. Etisk refleksjon hører med i den hermeneutiske gjennomtenkingen og behandlingen av forskningsmaterialet. Dette innebærer også en

²⁹² Kalleberg (2003) 185-208.

bevissthet omkring egne verdier og normative vurderinger og en synliggjøring av disse i fremstillingen i den hensikt å gjøre denne transparent.

3.4 Presentasjon av rektorene i det kvantitative materialet

Jeg har valgt å avgrense meg til rektorer som er tilsatt ved offentlige grunnskoler lokalisert i Vest-Agder og i Oslo, både 1-7, 8-10 og 1-10 skoler. Undersøkelsen innbefatter ikke spesialskoler, selv om opplæringsloven og skolens læreplanverk også gjelder for disse. Leirskoletilbud, ulike typer kommunale kultur- og musikkskoler og lignende er også utelatt. Det samme gjelder friskoler, både de som har sin forankring i et livssyn, og de som tilbyr alternativ pedagogikk (montessori- og steinerskoler). Den viktigste begrunnelsen for dette er at andelen elever i friskoler er svært liten, bare om lag 2,1 % av elevmassen.²⁹³ Jeg har også ønsket å avgrense meg til den offentlige skolen, siden denne tradisjonelt sett ut fra enhetsskoletanken har vært ment å ha langt på vei den samme verdiformidlingen, uavhengig av den lokale konteksten. Friskolene ville i så måte kunne skape en skjevhet i materialet.

I det følgende vil jeg beskrive utvalget med henblikk på fylkestilhørighet, alder og kjønn og deretter vurdere representativiteten gjennom en frafallsanalyse.

Utvalget sortert etter fylkestilhørighet

For oversiktens skyld vil jeg først presentere antallet rektorer jeg har fått svar fra, og hvordan disse fordeler seg på variabelen fylkestilhørighet. Dette fremkommer av tabell 1.

Antall rektorer i materialet sortert etter fylkestilhørighet [tabell 1]

	antall	prosentandel
Vest-Agder	88	52
Oslo	80	48
Totalt	N=168	100

Vi ser av tabell 1 at jeg har data fra tallmessig (N-verdier) omtrent like mange rektorer i de to fylkene. Ut fra en opptelling på kommunenes offisielle nettsider kom jeg

²⁹³ Leganger-Krogstad (2007) 141.

frem til at det ut fra min avgrensning finnes 99 aktuelle grunnskoler i Vest-Agder og 124 i Oslo.²⁹⁴ Etter en runde med purring fikk jeg inn 88 skjemaer i Vest-Agder og 79 skjemaer i Oslo, inkludert seks som ikke fylte ut skjema med navn på skolen og kommunen i hvert fylke. Det gav, som allerede nevnt, en svarprosent på henholdsvis 89 % for Vest-Agder og 64 % for Oslo.

Informantenes aldersfordeling

En annen sentral variabel i studien er variabelen alder. Grunnskolerektorer er sjelden helt unge. Jeg har derfor valgt å sortere dem i fire alderskategorier, henholdsvis under 40 år, 40-49 år, 50-59 år og over 60 år. Tabell 2 viser hvordan rektorene i det samlede materialet fra begge fylkene fordeler seg på alder.

Antall rektorer i materialet sortert etter alder [tabell 2]

	antall	prosentandel
under 40 år	14	8
40-49 år	31	19
50-59 år	83	49
over 60 år	38	23
Totalt	166	99
data mangler	2	1
Totalt	N=168	100

Vi ser av denne tabellen at om lag halvparten av rektorene hører hjemme i kategorien 50-59 år, og at det er relativt få rektorer i kategorien under 40 år. Resten fordeler seg nokså jevnt på de to siste kategoriene. Dette er omtrent som forventet. Kravet om pedagogisk erfaring, vektleggingen av ansiennitet og ledererfaring tilsier en viss alder.²⁹⁵ Det er nok også slik at når en først har søkt seg til og fått en rektorstilling, er det vanlig å holde på denne. Det tilsier at det vil være en relativt stor andel rektorer over 50 år. Det kan være interessant å se nærmere på rektorenes aldersfordeling med tanke på fylke. Dette fremkommer av tabell 3.

²⁹⁴ Opplysningene om antallet ordinære grunnskoler er hentet fra kommunenes internettsider. Se <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/skoleoversikt/> (11.11.2007), og de offisielle internettsidene til de ulike kommunene i Vest-Agder. En oversikt over kommunene i Vest-Agder finnes på <http://www.norge.no/kart/Vestagder/> (13.11.2007).

²⁹⁵ Jf. § 9-1 i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

**Rektorenes alder sortert etter fylkestilhørighet og alder (i %)
[tabell 3]**

	Fylkestilhørighet		
	Vest-Agder	Oslo	Totalt
Alder			
under 40	14	3	8
40-49	18	19	19
50-59	42	59	50
over 60	26	19	23
Total	100 N=88	100 N=78	100 N=166

Av tabell 3 ser vi at flertallet av rektorene både i Vest-Agder og Oslo er over femti år. Dette gjelder om lag 2/3 av rektorene i Vest-Agder og nesten 4/5 av rektorene i Oslo. På grunn av geografiske forhold er det relativt mange flere små skoler i Vest-Agder enn i Oslo. I materialet har hele 46 % av skolene i Vest-Agder under 200 elever, mens tilsvarende tall for Oslo er 7 %. En mulig forklaring både på at det er flere rektorer under førti år og flere rektorer over 60 år i Vest-Agder enn i Oslo, ligger i at det som oftest er en mindre krevende jobb å være rektor på en liten skole enn en stor, selv om det selvsagt vil kunne forekomme unntak fra dette. Avvikene mellom Vest-Agder og Oslo, som kan leses ut fra tabell 3, er uansett ikke veldig store.

Informantenes kjønnsfordeling

Tabellen viser hvordan rektorene fra begge fylkene fordeler seg på variabelen kjønn.

**Rektorene fordelt på kjønn (i %)
[tabell 4]**

	prosentandel
mann	51
kvinne	48
totalt	99
mangler	1
Totalt	N=168

Vi ser at fordelingen mellom antall mannlige og kvinnelige rektorer som har svart på undersøkelsen totalt er svært jevn, 51 % menn mot 48 % kvinner, mens data mangler for 1 %. Analysens hovedfokus gjelder, som beskrevet tidligere, forholdet mellom rektorenes tenkning i to ulike fylker i Norge representert ved henholdsvis fylkene Vest-Agder og Oslo, men dette utelukker ikke at også variabelen kjønn vil være interessant å forfølge. Tabellene nedenfor viser kjønnsfordelingen i materialet sortert etter fylkestilhørighet.

Rektorenes kjønn sortert etter fylkestilhørighet (i %)
[tabell 5]

		Fylke		Totalt
		Vest-Agder	Oslo	
Kjønn	menn	61	41	52
	kvinner	39	59	48
Totalt		100 N=88	100 N=78	100 N=166

Tabell 5 viser at det er en viss forskjell mellom Vest-Agder og Oslo når det gjelder kjønnsfordelingen. Omtrent seks av ti rektorer i Vest-Agder er menn, mens i Oslo er det samme tilfelle for kvinner. Der er seks av ti rektorer kvinner.

3.5 Frafallsanalyse

Nedenfor følger en frafallsanalyse for surveyundersøkelsen, i den hensikt å vurdere dens representativitet.

Frafallsanalyse for Vest-Agder

Den høye svarprosenten gjør dermed frafallsanalysen relativt enkel.²⁹⁶ I Vest-Agder var det 17 rektorer som ikke svarte, inkludert de 6 anonyme skjemaene. De aktuelle

²⁹⁶ Disse svarprosentene inkluderer de anonyme skjemaene, som naturlig nok ikke kan tas med i de analysene som tar utgangspunkt i geografisk beliggenhet innad i de to fylkene, men som kan tas med i analysene ellers. Tre rektorer i Vest-Agder og to rektorer i Oslo svarte at de ikke hadde tid eller anledning til å delta i undersøkelsen. Jeg vil anføre et lite forbehold om at frafallsanalysen kanskje

variablene for frafallsanalysen er geografisk tilhørighet innen fylket, alder og kjønn. Opplysninger om hvilken geografisk tilhørighet de rektorene som ikke svarte har, fremkommer ved at data fra de rektorene som svarte, sammenholdes med opplysninger om samtlige 99 aktuelle grunnskoler i fylket. Rektorenes kjønn fremkommer av deres fornavn, mens opplysninger om alder til de som ikke svarte, er innhentet fra skattelisten med navnesøk som er tilgjengelig på internett.²⁹⁷

I analysen av geografisk tilhørighet innad i Vest-Agder, skiller jeg mellom to variabler, henholdsvis Kristiansand og øvrige Vest-Agder. Det er 37 ordinære grunnskoler i Kristiansand og 62 i øvrige Vest-Agder. I materialet er 32 av rektorene i Kristiansand representert mot 50 i øvrige Vest-Agder. Jeg har dermed data fra 86% av rektorene i Kristiansand og 81% av rektorene i øvrige Vest-Agder.²⁹⁸ Dette utgjør ingen vesentlig forskjell i frafallet basert på den geografiske tilhørigheten for rektorene innad i fylket. Jeg har like fullt data fra alle de femten kommunene i Vest-Agder. Tabellen viser dette skjematisk.

Utvalget sortert etter geografisk tilhørighet for Vest-Agder (i %) **[tabell 6]**

	utvalget	alle
Kristiansand	86	100
øvrige Vest-Agder	81	100
Totalt	83 N=82	100 N=99

Tabell 7 viser utvalget fordelt for variabelen alder sammenlignet med totalpopulasjonen, det vil si det totale antallet rektorer i fylket.

Utvalget sortert etter alder for Vest-Agder (i %) **[tabell 7]**

	utvalget	alle
Under 40 år	92	100
40-49 år	100	100
50-59 år	86	100
Over 60 år	85	100
	N=88	N=99

ikke er 100 % nøyaktig, siden den ikke ble gjort umiddelbart etter at undersøkelsen ble avsluttet, og at noen rektorer dermed kan ha sluttet i stillingen i mellomtiden, uten at jeg har fått kjennskap til dette.

²⁹⁷ Se <http://www.bt.no/skatt/> (12.11.2007).

²⁹⁸ Siden seks rektorer ikke leverte skjema for navn er N=82 her.

Konklusjonen her blir dermed at alderskategorien 40-49 år er noe overrepresentert i materialet, selv om det er ikke snakk om store utslag. Jeg kommer tilbake til denne aldersmessige skjevheten, der dette er relevant, i forbindelse med analysene som tar utgangspunkt i variabelen alder.

Når det gjelder variabelen kjønn, mangler jeg bare data fra seks kvinnelige og elleve mannlige rektorer i Vest-Agder.

Utvalget sortert etter kjønn for Vest-Agder [tabell 8]

	utvalget	alle
menn	88	100
kvinner	89	100
	89 N=88	100 N=99

Tabell 8 viser at det ikke er noen kjønnsmessig skjevhet å snakke om i materialet her. Samlet sett er det ingen tvil om at en svarprosent på 89 % er svært høy, og at empirien slik sett vil være representativ, med et lite forbehold om skjevheten i frafallet på variabelen alder.

Frafallsanalyse for Oslo

For Oslo mangler jeg svar fra 51 skoler, inkludert de 6 anonyme skjemaene. Med en svarprosent på 63% er utgangspunktet for den videre analysen av empirien her dermed dårligere enn for materialet fra Vest-Agder. Opplysninger om den geografiske tilhørigheten til de rektorene som ikke svarte, fremkommer også her ved at data fra de rektorene som svarte, sammenholdes med opplysninger om samtlige 124 aktuelle grunnskoler i fylket. I likhet med for Vest-Agder fremkommer rektorenes kjønn også her av deres fornavn, og opplysninger om alder til de som ikke svarte, er innhentet fra skattelisten med navnesøk som er offentlig tilgjengelig på internett.²⁹⁹ Også her er de aktuelle variablene for frafallsanalysen fylkesdelstilhørighet, alder og kjønn.

²⁹⁹ Se <http://www.bt.no/skatt/> (12.11.2007). En kompliserende faktor for frafallsanalysen for Oslo når det gjelder alder, var at rektorene i noen tilfeller kunne forveksles med andre borgere med identiske navn. Dette problemet ble løst ved at opplysningene om navn og alder ble sammenholdt med bildet av rektorene som finnes på utdanningsetatens nettsider: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/skoleoversikt/> (12.11.2007).

I Oslo skiller jeg mellom kategoriene Oslo øst og Oslo vest.³⁰⁰ Etter denne inndelingen hører en langst større andel av Oslos innbyggere med til østlige enn vestlige bydeler. Det er 35 ordinære grunnskoler lokalisert i Oslo vest og 89 i Oslo øst.³⁰¹ I materialet er 17 av rektorene for grunnskolene i Oslo vest representert mot 56 av rektorene for Oslo øst.³⁰² Jeg har dermed data fra 49 % av rektorene i Oslo vest og 63 % av rektorene i Oslo øst. Tallene viser altså en viss underrepresentasjon for grunnskolerektorene tilhørende vestlige bydeler, og dette vil jeg ta hensyn til, der det er relevant, i den videre analysen som følger i de tre neste kapitlene. Alle de femten bydelene i Oslo er representert i materialet.

Utvalget sortert etter fylkesdelstilhørighet for Oslo (i %) [tabell 9]

	utvalget	alle
Oslo øst	63	100
Oslo vest	49	100
Totalt	59 N=73	100 N=124

Tabell 10 viser utvalget i det empiriske materialet for variabelen alder sammenlignet med totalpopulasjonen.

Utvalget sortert etter alder for Oslo (i %) [tabell 10]

	utvalget	alle
Under 40 år	40	100
40-49 år	65	100
50-59 år	65	100
Over 60 år	60	100
Totalt	63 N=78	100 N=124

³⁰⁰ Jeg regner da med bydelene Nordre Aker, Frogner, Ullern, Vestre Aker og St.Hanshaugen til Oslo vest, og bydelene Alna, Bjerke, Grorud, Gamle Oslo, Østensjø, Nordstrand, Søndre Nordstrand, Grünerløkka, Sagene og Stovner til Oslo øst. Selv om det nok er mulig å spore sosiokulturelle forskjeller mellom vestlige og østlige bydeler i Oslo, er dette ikke på noen måte uten nyanser. Bydel Nordstrand er for eksempel vanskelig å innplassere som en typisk Oslo øst-bydel, til tross for at bydelen utvilsomt geografisk ligger øst i Oslo.

³⁰¹ Disse tallene er hentet fra skoleoversikten på <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/skoleoversikt/> (28.3.2008).

³⁰² Siden seks rektorer som svarte på undersøkelsen ikke leverte skjema for navn på skolen, er N=73 her, og samlet svarprosent 59 % for de som leverte skjema med navn på skolen.

Vi ser her at 40% av rektorene under 40 år er representert i materialet mot over 60% for de andre alderskategoriene. Konklusjonen her blir dermed at alderskategorien under 40 år er noe underrepresentert i materialet. Jeg kommer tilbake til denne aldersmessige skjevheten, der dette er relevant, i forbindelse med analysene som tar utgangspunkt i alder. Når det gjelder variabelen kjønn, mangler jeg data fra 33 kvinnelige og 18 mannlige rektorer i fylket. Dette utgjør ikke noen forskjell som det er nødvendig å ta hensyn til i den videre analysen.

Utvalg sortert etter kjønn for Oslo (i %) [tabell 11]

	utvalget	alle
menn	67	100
kvinner	61	100
totalt	63 N=78	100 N=124

Samlet må en svarprosent på 63% sies å være akseptabel som grunnlag for en analyse av materialet med hensyn til representativitet også for Oslo, med et forbehold om en viss underrepresentasjon for rektorene fra Oslo vest.

3.6 Litt om slutningsstatistikk

Hvis resultater fra en undersøkelse skal generaliseres fra et utvalg til en populasjon, vil det være en viss usikkerhet forbundet med resultatene, og denne kan beregnes ved hjelp av slutningsstatistikk, blant annet ved hjelp av signifikanstesting.³⁰³ I min undersøkelse vil det være lite meningsfullt å foreta en slik form for signifikanstesting, siden jeg allerede forholder meg til hele populasjonen rektorer i de to fylkene og ikke skal slutte fra et utvalg til populasjonen. Min høye svarprosent er samtidig prosentandel av populasjonen rektorer, og frafallsanalysen ovenfor viste ingen vesentlige tendenser for frafallet når det gjelder hovedvariablene.

Et annet aspekt ved dette er at det er vanskelig å utføre signifikanstesting på såpass få enheter som jeg forholder meg til her, da få enheter gjør det vanskelig å oppnå signifikante resultater. Jeg har på bakgrunn av dette valgt å ikke foreta

³⁰³ Johannessen (2008) 46.

signifikanstesting av resultatene nedenfor. I praksis medfører dette at jeg må være forsiktig med å overfortolke resultater som ikke fremkommer tydelig av materialet.

Kapittel 4

Mellom politiske føringer og lærerautonomi: Rektorenes forståelse av eget handlingsrom

”Jeg går ikke inn og kontrollerer RLE, for å si det sånn.”
Rektor i Oslo øst

Hensikten med dette kapitlet er å presentere, analysere og fortolke den delen av det empiriske materialet som har sitt utgangspunkt i det første av de tre forskningsspørsmålene som er angitt i kapittel 1: Hvordan forstår grunnskolerektorene sin egen rolle og sitt eget handlingsrom i forbindelse med skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen?

I den første delen av kapitlet gis en oversikt over relevant norsk skoleledelsesforskning (4.1). Deretter følger et delkapittel der jeg drøfter kort hvilke krav og forventninger som hører med til rektorrollen og hvilke rammer som gjelder for rektorenes handlingsrom (4.2). Hensikten med disse delkapitlene er å innplassere denne delen av undersøkelsen inn i forskningsdiskursen om rektorrollen og rektorenes handlingsrom,

og å etablere en forståelsesramme som kan brukes i den videre presentasjonen, analysen og fortolkningen av det innhentede materialet.

Etter at denne forståelsesrammen er etablert, følger en gjennomgang av henholdsvis rektorenes forståelse av sin egen mulighet til å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen (4.3), og i hvilken grad de faktisk forsøker å påvirke (4.4). Disse to delkapitlene er basert både på surveyundersøkelsen og intervjuene. Til slutt i kapitlet følger en oppsummering av de viktigste resultatene fra denne delen av undersøkelsen (4.5).

4.1 Oversikt over relevant skoleledelsesforskning

Forskningen på skoleledelse er omfattende. Et raskt søk på bibsys med søkeord som ”rektor” og ”skoleledelse”, gir henholdsvis over 50 og nærmere 500 treff, bare for det siste tiåret. Det er særlig siden 1990-tallet at forskningsinteressen for skoleledelse har tatt seg opp her til lands.³⁰⁴ Jeg vil derfor begrense meg her til å ta med noen av de nyere norske forskningsarbeidene som har relevans for undersøkelsen.³⁰⁵

Sentrale forskningsarbeider på feltet skoleledelse fra det siste tiåret er for det første de to store skolelederundersøkelsene fra henholdsvis 2000/2001 og 2005.³⁰⁶ Begge disse undersøkelsene har vært ledet av professor Jorunn Møller ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo. Den første undersøkelsen ble gjort på oppdrag av Norsk Lærerlag, og rettet søkelys på skoleledernes arbeidsforhold både ut fra faktiske forhold lokalt når det gjaldt ressurser, styring, struktur og organisering, og ut fra hvordan skoleledere erfarte og opplevde sin egen arbeidssituasjon. Undersøkelsen viste blant annet at rektorene i stor grad trivdes i sitt yrke til tross for begrensede økonomiske ressurser. Dette ble bekreftet og utdypet i undersøkelse nummer to, som ble utført på oppdrag av Utdannings- og forskningsdepartementet. Samlet gir disse undersøkelsene et godt innblikk i rektorrollen og rektorenes handlingsrom.³⁰⁷

³⁰⁴ Jf. Lotsberg (1997) 159.

³⁰⁵ En oversikt over trender innen norsk og internasjonal skoleledelsesforskning er gitt i Møller (2004) 48-58 og Møller (2006).

³⁰⁶ Møller og Paulsen (2001). Møller et al. (2006).

³⁰⁷ De to skolelederundersøkelsene var bredt anlagte kvantitative undersøkelser basert på omfattende spørreskjemaer. Det var likevel ikke mange av spørsmålene i undersøkelsene som gikk direkte på rektorenes forståelse av og praksis i forhold til skolens verdiformidling og religions- og livssynsundervisningen. Når rapportene likevel er relevante for min studie, gjelder det derfor først og fremst som bakgrunn for forståelsen av rektorrollen mer generelt. Dette gjelder særlig spørsmålene

Møller har fremstått som en sentral norsk skoleledelsesforsker helt siden doktoravhandlingen i 1995.³⁰⁸ Hun har blant annet publisert fagbøkene *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen* (1996),³⁰⁹ og *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet* (2004). Særlig sistnevnte bok har vært viktig for min fremstilling.³¹⁰ I tillegg har hun også redigert antologien *Ledelse i anerkjente skoler* (2006) sammen med Otto Laurits Fuglestad, professor i praktisk pedagogikk ved Universitetet i Bergen.³¹¹ Et sentralt fokus i den sistnevnte boken er rektors rolle som pedagogisk leder, og av særlig relevans for min videre fremstilling er Dag Øyvind Lotsbergs bidrag ”Ledelse og reformer: Om rektorrollen i den norske grunnskolen”.³¹²

Det forskningsbidraget som mest direkte tar opp spørsmål med relevans for den overgripende tematikken i min avhandling er artikkelen ”ledelse i en multikulturell skole” av Astrid Tolo og Sølvi Lillejord fra 2006.³¹³ Tolo og Lillejord påpeker at det har skjedd en ansvarsforskyvning i utdannelsessektoren som har fått konsekvenser for den multikulturelle skolen. Ifølge dem har det skjedd en politisering av skoleledernes arbeidsoppgave i og med at sentralnivået har unnlatt å utforme en sentral politikk for en multikulturell skole. Rektorene må i praksis selv ta stilling i spørsmål som tidligere ble utformet på nasjonalt plan. Dette gjelder ikke minst i forhold til spørsmål tilknyttet integrering og den multikulturelle skolen.³¹⁴

som går på rektors ledelse i forhold til læreres praksis, oppfatninger om ledelse og arbeidsforhold og hva rektorene ansvarliggjøres for i jobben som skoleledere. I tillegg viser rapportene relativt store forskjeller blant rektorene med hensyn til kjønn.

³⁰⁸ Møller (1995).

³⁰⁹ Møller (1996).

³¹⁰ Møller (1995). Møller (1996). Møller (2004).

³¹¹ Møller og Fuglestad (red.) (2006). Fuglestad har tidligere utgitt antologien *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*, sammen med Sølvi Lillejord i 1997 (Fuglestad og Lillejord (red.) (1997)). I tillegg til Møller og Fuglestads egne bidrag inneholder denne antologien flere artikler med relevans for min studie, blant annet Roald Valles artikkel ”Politisk blick på skoleledelse” (Valle (2006)).

³¹² Lotsberg (1997). I denne artikkelen tegner Lotsberg et bilde av en ny rektorrolle som har vokst frem på bakgrunn av reformene på 1990-tallet, som blant annet innebar omlegging av offentlig sektor til mer målstyring. Jeg har også trukket veksler på forskningsrapporten Lotsberg publiserte sammen med Anne Lise Fimreite i 1998, *Rektorrollen mot tusenårsskiftet – Forventninger, realitet og utfordringer i rektors rolleutøvelse* (Fimreite og Lotsberg (1998)).

³¹³ Tolo og Lillejord (2006).

³¹⁴ Tolo og Lillejord (2006) 124. Ellers vil jeg nevne Gunn Vedøys doktoravhandling ”*En elev er en elev*”, ”*barn er barn*” og ”*folk er folk*” – *Ledelse i flerkulturelle skoler* (Vedøy (2008)), selv om det er få direkte berøringspunkter til min studie.

4.2 Rektorrollen mellom leder og administrator

Møller omtaler rektorene på denne måten i studien *Lederidentiteter i skolen*.³¹⁵

”Rektorene uttrykker at de ser det som sin sentrale oppgave og plikt å sørge for å realisere læreplanens mål. Dette er en viktig del av det å ha identitet som skoleleder. Først og fremst beskriver de seg som tjenestemenn eller tjenestekvinner med en forpliktelse til å realisere den nasjonale læreplanen, og hvor samarbeid med lærerne er en kritisk faktor i gjennomføringen.”

Dagens norske grunnskolerektorer er å anse som kommunale mellomledere. Det er også slik de forstår sin egen stilling.³¹⁶ De står til ansvar overfor kommunenes rådmenn og fylkenes undervisningsdirektører, og skal styre skolenes økonomi, ha ansvar for bygningsmassen, sette sammen lærerteam og lede den pedagogiske virksomheten. Rektorrollen er dermed en rolle som er tillagt mange og ulike oppgaver.³¹⁷ Reformene på 1990-tallet innebar nye utfordringer for grunnskolerektorene, med endringer av rektorrollen knyttet til innføringen av skolefritidsordninger, tiårig obligatorisk opplæringsløp, ny arbeidstidsavtale for lærere, nye læreplaner og endringer av opplæringsloven.³¹⁸ Det ble også samtidig presisert at rektor skal være arbeidsgivers representant ved den enkelte skole, samtidig som kompetansen på mange skolekontorer ble skåret ned. Det stilles ikke lenger krav om skolestyre og skolesjef i kommunene.³¹⁹ Det fremkommer av forskningen på rektorrollen at det er en viss spenning mellom forventninger som er rettet mot rektorrollen, og realiteten i rolleutøvelsen i skolehverdagen, som ofte oppleves som fragmentert og preget av rutineoppgaver.³²⁰

³¹⁵ Møller (2004) 208.

³¹⁶ Møller og Paulsen (2001) 57-58. For en gjennomgang av rektorenes forvaltningsrettslige ansvar, se Pedersen (2009) 95-104.

³¹⁷ Jf. § 9-1 i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Se også Møller et al. (2006) 25-34.

³¹⁸ Lotsberg (1997) 159-173. Fimreite og Lotsberg (1998). Se også Lillejord og Fuglestad (1997) 11-14.

³¹⁹ Jf. § 13-1 i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Møller et al. (2006) 21-30.

³²⁰ Fimreite og Lotsberg (1998) 11. Jf. Møller et al. (2006) 36-49.

Distinksjonen mellom ledelse og administrasjon

Rollebegrepet har stått sentralt når skolelederjobben har vært beskrevet.³²¹ Ut fra et kunnskapssosiologisk perspektiv vil rektorrollen hverken være determinert av kontekst for rolleutførelsen eller uavhengig av den. Møller beskriver dette slik:³²²

”Rektorrollen blir dermed en sosial konstruksjon i spenningen mellom ytre vilkår og indre forutsetninger. Dette perspektivet bygger også på antakelser som kan knyttes til sosial konstruktivisme og den språklige vendingen i samfunnsvitenskapene, hvor språket er den konstituerende kraft. Språket avbilder ikke virkeligheten, men skaper den. Rollene konstrueres, opprettholdes og modifiseres gjennom språket og samtalen.”

Møller beskriver videre begrepet rolle som summen av normer og forventninger som rettes mot den formelle lederposisjonen som rektor, inkludert oppgaver, ressurser og rettigheter.³²³ En slik forståelse av rollebegrepet stemmer med min vitenskapsteoretiske forankring i hermeneutikken hos Gadamer og med mitt gjennomgående søkelys på rektorenes ønsker for verdiforankringen og religions- og livssynsundervisningen i denne studien.

En fruktbar distinksjon for å forsøke å fange opp ulike sider ved rektorrollen og hvordan den enkelte rektor forstår denne vil ellers kunne være Dag Ingvar Jacobsen og Jan Thorsviks distinksjon mellom ”ledelse” og ”administrasjon”. I henhold til Jacobsen og Thorsvik består ledelse i en spesiell adferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og adferd. Dette innebærer at ledelse er en prosess mellom mennesker der lederen har til hensikt å påvirke andre, skape visjoner for organisasjonen og utvikle overordnede retningslinjer for organisasjonens utvikling.³²⁴ Ledelse vil slik sett være nært forbundet med makt og kontroll innenfor bestemte rammer regulert av lovverk og stillingsinstruks. I skolen ser vi dette ved at den muligheten rektor har i kraft av sin stilling er begrenset av de reelle mulighetene han eller hun har til å gripe inn og forandre.³²⁵

³²¹ Møller (2004) 59. Hun viser blant annet til Lotsberg (1997) og Møller (1996).

³²² Møller (2004) 61. Jf. Berger og Luckmanns sosialkonstruktivistiske kunnskapssosiologi. Møller velger riktignok bort rollebegrepet til fordel for identitetsbegrepet i sin analyse, og knytter i den forbindelse særlig an til arbeidet av Anthony Giddens og Pierre Bourdieu (Jf. Møller (2004) 59-83). Jeg velger å bruke rollebegrepet i min analyse særlig på grunn av at det er vanskelig å snakke om identitet i forbindelse med min kvantitative analysedel.

³²³ Møller (2004) 59-60.

³²⁴ Jacobsen og Thorsvik definerer en organisasjon som ”et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål” (Jacobsen og Thorsvik (2002) 12). Jf. Møller og Fuglestad (2006) 29-31.

³²⁵ Jf. Møller og Fuglestad (2006) 30.

Administrasjon derimot, omfatter adferd for å veilede, støtte og gi tilbakemelding på daglige aktiviteter av mer prosaisk art.³²⁶ En administrator tar ikke i samme grad som lederen strategiske beslutninger. Han eller hun forstår sin rolle som i mindre grad ansvarlig for virksomheten, og er mindre fremsynt. Forstått på denne måte, vil en administrator ha et mindre handlingsrom å bevege seg innenfor enn en leder. Med utgangspunkt i distinksjonen mellom ledelse og administrasjon synes det klart at norske grunnskolerektorer er pålagt å være både ledere og administratorer, og at det noen ganger kan være vanskelig å skille ledelse fra administrasjon. Samtidig gir dette rom for fortolkning for rektorene i forhold til hvordan de forstår sin egen rolle. I den offentlige utredningen *I første rekke* er dette uttrykt slik: ”... et godt læringsmiljø skapes gjennom synlig og tydelig ledelse av så vel skolen som av basisgruppene.”³²⁷ Rektorene skal være skolens ubestridte ledere med hensyn til kontroll over personalressurser, økonomi og administrative oppgaver forøvrig. I tillegg skal han eller hun skaffe oppslutning om endring internt i egen organisasjon.³²⁸ En slik rektorrolle vil nødvendigvis kunne gi rektorene et stort handlingsrom, med mulighet til å påvirke verdiformidlingen på sin skole lokalt hvis de har ønske om det.³²⁹

Rektorenes handlingsrom mellom styringsdokumenter og skolekultur

Enhver ledelse trenger et maktgrunnlag, samtidig som makten har et behov for å rettfærdiggjøre seg selv og legitimere sin gyldighet.³³⁰ Dette forutsetter at tillit er til stede i organisasjonen både mellom rektor og skoleeier og mellom rektor og lærerkollegiet. Tradisjonelt har det vært lite rom for aktivt lederskap innen det offentlige, påpeker Fimreite og Lotsberg. Virksomhetene har vært preget av at en har et oppdrag gitt av politiske myndigheter, og av at disse regulerer ledernes adferd og lederskap.³³¹ Fimreite og Lotsberg hevder videre at sentrale skolemyndigheter hadde som hensikt å utvikle en ny rektorrolle som brøt med det nedarvede og tradisjonelle

³²⁶ Jacobsen og Thorsvik (2002) 376.

³²⁷ NOU 2003:16 (2003) 62.

³²⁸ Fimreite og Lotsberg (1998) 4.

³²⁹ Rektorenes handlingsrom forstås her som det spillerom som rektorer oppfattes å ha i sin utøvelse av lederfunksjonen. Handlingsrommet til den enkelte rektor vil dermed til en viss grad være avhengig av den enkelte rektors forståelse av rektorrollen. Jf. Møller (1996). Norsk senter for forskning i ledelse, organisasjon og styring (LOS-senteret) gjennomførte i 1991 en landsomfattende studie hvor rektorene ble bedt om å gi uttrykk for hvor stor grad av handlefrihet de selv oppfattet å ha i sin stilling. 68 % av rektorene oppgav at de hadde svært stor eller stor handlefrihet. Referert fra Fimreite og Lotsberg (1998) 8-9.

³³⁰ Møller (2004) 147.

³³¹ Fimreite og Lotsberg (1998) 17.

synet på skoleledelse i og med skolereformene som ble gjennomført på 1990-tallet. Rektor skulle gjøres ansvarlig for endringer både av det pedagogiske og innholdsmessige i skolen og av skolens struktur og styring. Viktige stikkord i den forbindelse er målstyring og resultatfokus. Rektorene ble dermed i en viss forstand på en tydeligere måte enn tidligere endringsagenter i skolen, samtidig som de mange steder ble tydeligere bundet opp i forhold til kommunens ledelse.³³² Kort sagt: De fikk mer ansvar, men ikke nødvendigvis mer makt. Dette gav seg blant annet utslag i at ansvaret for ansettelser nå ble lagt til den enkelte skole, samtidig som den økte interessen for rektorrollen som en lederrolle førte til en større avstand mellom rektorene og lærerkollegiet. Fimreite og Lotsberg beskriver ellers utviklingen som et skifte fra rektor som en tradisjonell sjef til en moderne leder, der den tradisjonelle sjefen har detaljert kunnskap om lokalskolens virksomhet og legger vekt på at regler og rutiner følges, mens den moderne lederen knytter lederskap til ”fleksibilitet, engasjement og visjoner”.³³³ I 2005 var det likevel nesten 40 % av rektorene som ikke hadde noen formell utdanning i organisasjon og ledelse.³³⁴

På den annen side gir opplæringsloven fortsatt klar beskjed om at den som skal bli tilsatt som rektor i grunnskolen må oppfylle de kompetansekravene som gjelder for å bli tilsatt i en undervisningsstilling.³³⁵

“Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar.”

Møller refererer i sin studie til at alle hennes informanter kan fortelle om en karriere som har røtter i lærergjerningen.³³⁶ En av hennes informanter beskrev dette slik: ”Vi har ikke gått noen rektorskole, for å si det sånn. Vi er lærere, har lærerbakgrunn, og plutselig sitter vi i en annen stilling.”³³⁷ Det har gjerne vært slik at lærere med høy ansiennitet er blitt rekruttert over i rektorstillinger. Dette kombineres med en tradisjonell norsk praksis der skolens rektor i liten grad legger seg opp i lærernes

³³² Fimreite og Lotsberg (1998) 3. Møller et al. (2006) 23-25.

³³³ Fimreite og Lotsberg (1998) 3-4.

³³⁴ Møller et al. (2006) 10.

³³⁵ § 9-1 i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Et historisk tilbakeblikk på kvalifiseringen til skoleledelse er gitt i Møller og Paulsen (2001) 53-56. Se også Møller (2007) 168-170.

³³⁶ Møller (2004) 207.

³³⁷ Møller (2004) 87.

pedagogiske arbeid og tilretteleggingen av undervisningen. Rektorene er altså i liten grad opptatt av å kontrollere og detaljstyre det deres tidligere kolleger gjør i sine respektive klasserom.³³⁸ Møller betegner dette som ”den skjulte kontrakten” mellom skolelederen og lærerne vedrørende arbeidsdeling, makt og innflytelse. Man tar ansvar for hvert sitt domene og lar hverandre være i fred.³³⁹

Stortingsmeldingen *Kultur for læring* fremhever nødvendigheten av at det må stilles store krav til ledelsen ved skolene.³⁴⁰ Skolene skal være lærende organisasjoner, noe som krever et tydelig, kraftfullt og kompetent lederskap. Det er skoleeiers ansvar å sørge for at skolen innehar den kunnskap som kreves for å kunne lede en lærende organisasjon.³⁴¹ I stortingsmeldingen snakkes det i den forbindelse om at det trengs et systemskifte, begrunnet ut fra Reform 97 og ut fra resultater fra internasjonale undersøkelser av elevenes skoleresultater.³⁴² Det fremheves at gode ledere på alle nivåer er avgjørende for å sikre en god skole.³⁴³ I *Kultur for læring* beskrives sammenhengen mellom en god skoleledelse og utviklingen av et godt læringsutbytte for elevene slik under overskriften ”Hva fremmer kultur for læring?”.³⁴⁴

”Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler seg og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen.”

Sitatet viser hvordan rektorrollen ideelt sett kan fremstå i en velfungerende skoleorganisasjon. *Kultur for læring* inneholder også en beskrivelse av hvordan en rektor ikke skal være, under overskriften ”Hva hemmer kultur for læring?”.³⁴⁵

”Føyelege ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Årsakene til dette er sammensatt, men tradisjon for å ikke legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte

³³⁸ Valle (2006) 99. Jf. Møller et al. (2006) 64-74. Se også Møller og Paulsen (2001) 70-75.

³³⁹ Møller (2004) 207. Jf. Lotsberg (2006) 57-58.

³⁴⁰ St.meld. nr. 30 (2003-2004).

³⁴¹ St.meld. nr. 30 (2003-2004) 100.

³⁴² Jf. NOU 2003:16. Jf. Valle (2006) 89.

³⁴³ Jf. St.meld. nr. 30 (2003-2004).

³⁴⁴ St.meld. nr. 30 (2003-2004) 29.

³⁴⁵ St.meld. nr. 30 (2003-2004) 28.

fra skoleeier fremheves som viktige forklaringer. Føyelige ledere tar i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis.”

De to sitatene er uttrykk for at det i *Kultur for læring* tas til orde for en vektlegging av rektorenes rolle som ledere heller enn som administratorer. De mest tydelige begrensningene på rektorenes handlingsrom er de som kommer ”ovenfra” i form av føringer som er lagt ned i styringsdokumentene, i første rekke opplæringsloven og læreplanverket. Rektorene må forholde seg til innholdet i disse dokumentene, jf. sitatene fra *Kultur for læring*. Det hører med til en rektors profesjonalitet å iverksette føringer nedlagt i skolens grunnlagsdokumenter. Da kan rektorrollen og personlige oppfatninger noen ganger trekke i hver sin retning. Som Andersen, en av rektorene jeg intervjuet sa: ”Personlig og som rektor, det er to forskjellige ting.”

Skillet mellom på den ene siden sterke og tydelige rektorer og på den andre siden føyelige og utydelige rektorer vil også kunne komme til syne i møte med de mer uformelle begrensningene som måtte komme ”nedenfra”, fra lærerkollegiet og fra den overleverte skolekulturen. I henhold til dokumentene *Kultur for læring* og *I første rekke* finner den gode rektoren balansen mellom å være en sterk og tydelig leder, og å være samarbeidsinnstilt både i forhold til skolens lederteam og i forhold til lærerkollegiet.³⁴⁶

Et memento: Rektorenes rutinemessige og fragmenterte hverdag

Selv om det har foregått en endring av rektorrollen i retning av at de har fått mer ansvar, høyere lønn og status og kanskje større anledning til å påvirke virksomheten lokalt i skolen, består fortsatt mye av en rektors hverdag av det som kan betegnes som rutinemessige arbeidsoppgaver. I den samme undersøkelsen om rektorenes handlefrihet som er referert ovenfor, karakteriserer i gjennomsnitt rektorene 60 % av arbeidet sitt som rutinebetont.³⁴⁷ Andre studier bekrefter inntrykket av rektorenes hverdag som oppstykket og fragmentert, der det ikke kan settes av mye tid til strategisk tenkning for eksempel i forbindelse med skolens verdiformidling eller annet pedagogisk utviklingsarbeid.³⁴⁸ Rektorene har fått det travlere de siste årene, og dette går ofte utover tidsbruken på pedagogisk ledelse.³⁴⁹

³⁴⁶ Jf. Møller et al. (2006) 111-113.

³⁴⁷ Referert fra Fimreite og Lotsberg (1998) 11. Jf. Lotsberg (2006) 58.

³⁴⁸ Jf. Møller (1996) og Jensen (1995).

³⁴⁹ Møller et al. (2006) 107

En annen undersøkelse som bekrefter dette inntrykket, ble gjennomført av meningsmålingsfirmaet Feedback Research i 1995 på oppdrag av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Denne undersøkelsen viser at 65 % av rektorenes arbeidsdag går med til administrative ledelsesoppgaver.³⁵⁰ Et annet resultat fra den samme undersøkelsen var at rektorene ønsket at denne delen av jobben ble nedtonet til i gjennomsnitt 40 % av arbeidsoppgavene. Samlet sett viser disse undersøkelsene at størsteparten av rektorenes arbeidstid og krefter i realiteten går med til rutinemessige administrative arbeidsoppgaver i en temmelig fragmentert arbeidshverdag. Som Fimreite og Lotsberg påpeker: ”Bildet innfrir imidlertid ikke de formelle forventningene til den moderne norske rektor om helhetstenkning, planlegging og endringsarbeid.”³⁵¹

Siden jeg er opptatt av rektorenes forståelse av visse presumptivt sentrale deler av skolens virksomhet og ikke en undersøkelse av rektorenes arbeidsforhold og rammevilkår mer generelt, har jeg i liten grad tematisert forhold ved rektorenes hverdag utover det som tematiseres av rektorene selv i intervjuene.³⁵² Når det er sagt, så kjenner jeg absolutt igjen dette bildet av rektorenes hverdag, både gjennom hvor vanskelig det til dels har vært å få gjort intervjuavtaler, og gjennom det lille jeg har sett av rektorenes arbeidshverdag som forsker på besøk på skolene. Ved flere anledninger har jeg måttet vente på gangen mens rektorene løser akutte problemer som har oppstått, og som har gjort at avtalene har måttet omrokkeres. Mens jeg ventet på Vesterlund fikk jeg for eksempel høre på forværelset at ”hun er veldig kjørt. Det er møter hele tiden...” Ved Østertuns skole ventet jeg ca 40 minutter før en tydelig stresset rektor dukket opp og unnskyldte seg med at ”det skjer veldig mye her i dag.”³⁵³

Både Vesterlund og Østertun er kvinnelige rektorer, henholdsvis fra Oslo vest og Oslo øst. Det kvalitative materialet gir ikke anledning til å trekke slutninger i retning av at kvinnelige rektorer i sin alminnelighet har en mer hektisk lederstil enn mannlige. Jeg har også intervjuet kvinnelige rektorer som gav inntrykk av å ha en mer tilbakelemt lederstil, som Vest-Agder-rektorene Kallestad og Andersen, og stressende mannlige rektorer som Kristiansen. Det kan like gjerne ha vært slik at arbeidssituasjonen den dagen jeg var på besøk var en ekstra stressende dag, enn at det var en stille dag for

³⁵⁰ Referert fra Fimreite og Lotsberg (1998) 12-13.

³⁵¹ Fimreite og Lotsberg (1998) 14. Jf. Møller et al. (2006) 106-108.

³⁵² For en grundig fremstilling av dette, se Møller og Paulsen (2001) og Møller et al. (2006).

³⁵³ Jeg minner om at navnene er fiktive.

rektorene. Det er likevel liten tvil om at rektorene har en svært krevende arbeidssituasjon, noe som setter begrensninger for deres tid og evne til å fokusere på den typen strategiske og overordnede spørsmål som det rettes søkelys på i denne avhandlingen. Dette kan det være greit å ha i mente i den videre fremstillingen, selv om det i liten grad tematiseres direkte.

4.3 Rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke

Så langt har vi sett på hvordan rektorrollen befinner seg et sted mellom idealtypene leder og administrator og hvordan en rektors handlingsrom begrenses av skolens styringsdokumenter ”ovenfra”, skolekulturen ”nedenfra” og en hektisk hverdag. Når det gjelder kategoriene sterke og tydelige kontra føyelige og utydelige rektorer, slik disse ble beskrevet i *Kultur for læring*, kan disse bare brukes til å plassere rektorene på bakgrunn av det kvalitative materialet. I den følgende analysen vil de nevnte distinksjonene appliseres på det empiriske materialet. Vi skal begynne med å se nærmere på et spørsmål som direkte angår grunnskolerektorenes handlingsrom, nemlig deres mulighet til å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen.

Rektorene mener de har mulighet til å påvirke verdiformidlingen

Tabell 12 viser fordelingen av rektorenes svar følgende spørsmål: ”Har du mulighet til å påvirke verdiformidlingen i skolen?” Svarene er sortert etter fylkestilhørighet.

Rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen Sortert etter fylkestilhørighet (i %) [Tabell 12]

Har du mulighet til å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen?	Fylke		
	Vest-Agder	Oslo	Totalt
I liten grad. Føringer i lovverk og læreplaner gir lite rom for skjønn.	9	11	10
Til en viss grad, men begrenset av føringer i lovverk og læreplaner.	69	67	69
I stor grad. Jeg kan aktivt legge føringer for den verdiformidlingen som skal foregå ved skolen.	22	22	22
Totalt	100 N=88	100 N=79	100 N=167

Vi ser av denne tabellen at størsteparten av rektorene, omtrent to av tre rektorer, krysset av på svaralternativet ”Til en viss grad, men begrenset av føringer i lovverk og læreplaner”. Hovedinntrykket her er altså at rektorene anser sitt handlingsrom som begrenset, men ikke mer begrenset enn at de til en viss grad har mulighet til å påvirke. Ut fra distinksjonen mellom leder og administrator kan dette forstås som et uttrykk for at de fleste rektorene forstår sin rolle delvis som en lederrolle og delvis som en administratorrolle innenfor rammene av de politiske føringene som er uttrykt i skolens grunnlagsdokumenter. Bare knappe 10 % av rektorene krysset av på det svaralternativet som går i retning av en forståelse av rektorrollen som en rent administrativ stilling, mens noe over dobbelt så mange krysset av for at de i stor grad aktivt kan legge føringer for verdiformidlingen. Samlet sett er det dermed adskillig flere rektorer som forstår sin rolle som en lederrolle enn som en administratorrolle.

Hvis kategoriene ”til en viss grad” og ”i stor grad” slås sammen, gir dette til sammen ca 90% av rektorene i materialet. Dette høye tallet er ikke så overraskende med tanke på at stillingen som rektor er svært krevende, og at det slik sett forutsettes at den som er rektor både er kvalifisert og har det som i tidligere tider ble betegnet som en kallsbevissthet, eller i mer prosaiske termer, vil bidra positivt og gjøre en forskjell.³⁵⁴ De som søker en rektorstilling har et ønske om å være skoleledere. Ut fra dette er det grunn til å anta at de mener at de har mulighet til å påvirke innholdet i skolen, i alle fall til en viss grad.

Ellers er det verdt å merke seg at tabellen viser praktisk talt ingen forskjeller mellom rektorene i de to fylkene når det gjelder dette spørsmålet. Variabelen fylkestilhørighet er altså uten betydning her. Etter min mening er ikke dette overraskende, snarere tvert i mot. Det er grunn til å anta at rektorrollen i stor grad oppfattes på samme måten i de to fylkene, siden rektorene i begge fylkene forholder seg til samme stillingsinstruks og de samme styringsdokumentene for skolen. I kravene og forventningene fra statlig hold er det liten forskjell enten skolene er lokalisert i det multikulturelle Oslo eller i det tross alt mer kulturelt homogene Vest-Agder.

³⁵⁴ Jf. Møller (2004) 32-33.

Har mulighet til å påvirke men vil ikke detaljstyre

Følgende spørsmål var viktig i forbindelse med rektorenes forståelse av eget handlingsrom og egen rolle som rektorer: Vil du si at du som rektor har mulighet til å påvirke den verdiformidlingen som skal foregå i skolen? Her var det et gjennomgående resultat at rektorene ikke forsøkte å detaljstyre det som foregår av konkret verdiformidling i klasserommene og den konkrete skolehverdagen, men at de likevel anså at de hadde mulighet til å påvirke. Denne muligheten til å påvirke kunne for eksempel skje ved tildeling av undervisningsoppgaver og hvem som ble satt til å undervise i religions- og livssynsfaget. Østgård, som arbeider ved en skole i Oslo øst, svarte slik på dette spørsmålet:

”Ja, det har jeg. Det er både fordeler og ulemper ved å ha en så liten skole som det vi har. En av fordelene er å ha bare femten lærere, det er at du har rimelig god detaljkunnskap om hva det er som foregår i klasserommet. Jeg vet at jeg med hånden på hjertet kan si at det er ingen av mine lærere som forkynner...”

Denne rektoren gav videre tydelig uttrykk for at han var opptatt av å ha oversikt over virksomheten på sin skole og passe på at den verdiformidlingen som foregår på hans skole er i pakt med føringer lagt ned i opplæringsloven og læreplanverket, samtidig som han presiserte at han ikke ville detaljstyre verdiformidlingen. Han assosierte med en gang spørsmålet om verdiformidling i sammenheng med religions- og livssynsundervisningen, og sa klart fra om at han for eksempel ikke tar hensyn til lærernes religiøse- og livssynsmessige ståsted ved valg av hvem som skulle undervise i religions- og livssynsfaget. Kravet om at det ikke skal foregå forkynnelse i religions- og livssynsundervisningen er i samsvar med føringer lagt tydelig ned i både det daværende KRL-faget og innholdet i det nye faget RLE, og slik sett tar Østgård hensyn til politiske føringer lagt ned over rektorrollen ”ovenfra”.

Dette bekreftes av at han var opptatt av å ta hensyn til opplæringsloven og læreplanverket når han som rektor forsøkte å lede skolen på best mulig måte. Ut fra Fimreite og Lotsbergs kategorier viser sitatet at Østgård er en rektor som passer bedre inn i kategorien tradisjonell sjef enn i kategorien moderne leder, nettopp på den måten at han gav uttrykk for å ha detaljert kunnskap om lokalskolens virksomhet. Han fortalte også at han ”alltid har som mål å kunne navnene på alle som går på skolen”. På den annen side kom Østgård i liten grad inn på sine mer overordnede visjoner for skolen. Det er ikke dermed sagt at han manglet slike vyer og visjoner, men dette ble ikke tematisert under intervjuet.

Østertun er en annen rektor som også arbeider ved en skole i Oslo øst. Hun svarte slik på spørsmål om hun har mulighet til å påvirke:

”Ja, absolutt. Vi holder på å utarbeide en verdiplattform. Vi jobber med å utarbeide noen klare punkter på: Hva er den gode elev? Hva er den gode lærer? Hva er den gode foresatt? Hva er den gode leder? Hvilke forventninger har vi til hverandre? ... I forhold til hvordan vi skal fungere sammen... Hvilke verdier skal vi formidle videre?”

Ut fra sitatet ser vi at for denne rektoren ble spørsmålet om hun har mulighet til å påvirke verdiformidlingen oppfattet som et spørsmål om hun forsøkte å påvirke. Det er i seg selv interessant, på den måten at det sier noe om hvordan hun oppfatter rektorrollen. Svaret tyder på at hun ser det som en selvfølge at hun som rektor skal arbeide for å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen.

Ellers var det flere rektorer som forstod spørsmålet om verdiformidling først og fremst som et spørsmål som omhandlet pedagogisk tematikk. Et eksempel på dette var Østertun. For henne var spørsmålet om verdiformidling et spørsmål hun forbandt med det som kan betegnes som allmenntiske problemstillinger. Det vil si spørsmål som like mye hører med til det allmenndidaktiske som for eksempel til undervisningen i KRL-faget. Utarbeidelse av gode skoleregler var derfor viktig for henne. Disse ble utarbeidet i samarbeid innad i lærerkollegiet og i dialog med elevene, der hensikten er at alle skal være klar over hvilke regler som gjelder for orden og oppførsel ved skolen.

Østertun var ellers en av ganske mange av de rektorene jeg har intervjuet som virket mer på offensiven når det gjaldt allmenndidaktisk tenkning, enn når vi kom inn på prinsipielle sider vedrørende verdivalg og den kulturelle pluraliteten ved skolen og i samfunnet forøvrig. Det samme gjaldt blant andre også for rektorene Kallestad og Ødegårdstuen. Verdiformidling ble knyttet til hvordan ”vi er med hverandre”, som var det uttrykket både Østenstad, Østgård og Kallestad brukte. Østgård spissformulerte sammenhengen mellom verdiformidling og omsorg for den enkelte elev slik: ”De som vi i perioder hater synet av... Det er de som trenger omsorgen mest.”

Det er relativt små kjønnsforskjeller samlet sett

Nedenfor skal vi se nærmere på data som går på rektorenes forståelse av sin egen mulighet til å påvirke verdiformidlingen lokalt, sortert ut fra variabelen kjønn.

Rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen

Sortert etter kjønn (i %)

[Tabell 13]

Har du mulighet til å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen?	Kjønn		
	mann	kvinne	Totalt
I liten grad. Føringer i lovverk og læreplaner gir lite rom for kjønn.	14	5	10
Til en viss grad, men begrenset av føringer i lovverk og læreplaner.	67	70	69
I stor grad. Jeg kan aktivt legge føringer for den verdiformidlingen som skal foregå ved skolen.	19	25	22
Total	100 N=86	100 N=79	100 N=165

Hovedinntrykket fra tabell 13 er at det er relativt små kjønnsforskjeller når det gjelder rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen. Det er praktisk talt ingen kjønnsforskjell når det gjelder det store flertallet som krysset av for det andre svaralternativet, noe jeg tar med som hovedresultatet fra denne tabellen. Ut fra tabell 13 kan vi videre lese at det er omtrent tre ganger så stor andel av de mannlige enn de kvinnelige rektorene som mener at de i liten grad kan legge føringer for den verdiformidlingen som skal foregå ved deres skole. Her er det snakk om små N-verdier. Dette tilsier at vi ikke bør trekke for bastante slutninger.

Tilsvarende er det også en svak tendens i svarene på det siste svaralternativet, der 19 % av de mannlige, mot 25 % av de kvinnelige rektorene har krysset av for at de i stor grad har mulighet til å påvirke. Ut fra dette kan vi lese at det er en viss tendens til overrepresentasjon av mannlige rektorer som forstår sin rolle som rektorer som en administratorrolle. Motsatt er det en viss overrepresentasjon av kvinnelige rektorer som forstår sin rolle som rektorer som en lederrolle. Det er vanskelig å si hva som ligger til grunn for en slik forskjell. Kanskje er dette et uttrykk for at kvinner er mer idealistiske og at menn lettere slår seg til ro med å administrere, vanskelig å si. Her må vi uansett være forsiktig med å konkludere. Hovedinntrykket fra tabell 13 er uansett at

forskjellene mellom kjønnene ikke er veldig store samlet sett. To av tre rektorer svarte at de til en viss grad har mulighet til å påvirke verdiformidlingen i skolen, og dette gjaldt begge kjønn.

Tendens til kjønnpolarisering i Vest-Agder

Så langt har vi sett på hvordan rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen lokalt, sortert etter variablene fylkestilhørighet og kjønn. Vi har sett at det var en stor grad av samsvar mellom rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen i de to fylkene, mens når det gjaldt variabelen kjønn, var det en svak tendens til at prosentvis flere kvinnelige enn mannlige rektorer forstår sin rolle som rektorer mer i retning av å være en lederrolle enn en administratorrolle. I forlengelsen av de to bivariate analysene vi har sett på, vil det være interessant å foreta en multivariat analyse der variablene fylkestilhørighet og kjønn sammenholdes, for å se hvordan disse variablene eventuelt virker inn på hverandre. Nedenfor følger en tabell som viser resultatene av en slik analyse.

Rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %) [Tabell 14]

Har du mulighet til å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen?	menn		kvinner		totalt
	Vest-Agder	Oslo	Vest-Agder	Oslo	
I liten grad. Føringer i lovverk og læreplaner gir lite rom for kjønn.	13	16	3	7	10
Til en viss grad, men begrenset av føringer i lovverk og læreplaner.	72	60	65	73	69
I stor grad. Jeg kan aktivt legge føringer for den verdiformidlingen som skal foregå ved skolen.	15	25	32	20	22
Totalt	100 N=54	100 N=32	100 N=34	100 N=45	100 N=165

Av tabell 14 kan vi lese at det særlig blant rektorene i Vest-Agder er kjønnsforskjeller i dette spørsmålet. Det er over dobbelt så mange kvinnelige som mannlige rektorer i Vest-Agder som krysset av for at de i stor grad aktivt kan legge føringer for verdiformidlingen i skolen lokalt. Dette bildet kompletteres ved at det er svært få av de

kvinnelige rektorene i Vest-Agder som gav til kjenne at de i liten grad har mulighet til å påvirke, mot 13 % av de mannlige. Konklusjonen her blir da at for Vest-Agders del er det en klart sterkere tendens blant de kvinnelige rektorene til å forstå sin rolle som rektorer som en lederrolle, enn blant de mannlige rektorene i samme fylke. Det er vanskelig å si noe bestemt om hvorfor det er slik.

Det er også en tendens til overrepresentasjon av kvinnelige rektorer som forstår rektorrollen som en lederrolle i Vest-Agder, i forhold til de kvinnelige rektorene i Oslo. Når det gjelder Oslo, er kjønnsforskjellene mindre, men også her er det en liten prosentandel av de kvinnelige rektorene som krysset av for det første svaralternativet, og over dobbelt så stor prosentandel mannlige rektorer. Samlet sett er det dermed slik at rektorene i Vest-Agder er mer polariserte ut fra variabelen kjønn enn rektorene i Oslo, i den forstand at rektorene av begge kjønn i Oslo plasserer seg mellom de to ytterpunktene i Vest-Agder. Samtidig må det ikke underslås at det store flertallet i begge fylkene, og både blant de kvinnelige og mannlige rektorene, om lag to av tre, krysset av for alternativet som tilsa at de til en viss grad har mulighet til å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen. Samlet sett er dette det viktigste resultatet her så langt. Nedenfor skal vi se på noen resultater fra den kvalitative delen av undersøkelsen.

Muligheten til å påvirke skjer indirekte

Det er verdt å legge merke til at de fleste av de rektorene jeg har intervjuet, er seg bevisst at både deres mulighet til å påvirke og deres forsøk på å påvirke verdiformidlingen skjer indirekte. Det vil si gjennom et samarbeid med lærerkollegiet. Dette begrunnes ut fra at det er lærerne som står for størsteparten av kontakten med elevene. Når Østertun gav uttrykk for at hun hadde ønsket å påvirke verdiformidlingen gjennom utarbeidelsen av skoleregler, var hun seg svært bevisst av viktigheten av at disse måtte utarbeides i samarbeid med så vel lærerne som elevene ved skolen. En lignende tenkning gir Veland, rektor ved en stor skole i Oslo vest, uttrykk for. Han svarte slik på spørsmålet om han har mulighet til å påvirke verdiformidlingen i skolen:

”Jeg vil svare ubetinget ja på det... Fordi vi rår jo over en del fellestid med lærerne, og vi har stor mulighet til å gi ut informasjon via nettet. Vi bestemmer faglige diskusjoner. Vi kan sette faglige ting på dagsorden... Slik at... ja avgjort vi har innflytelse.”

Heller ikke Veland så ut til å skille mellom muligheten til å påvirke verdiformidlingen, og forsøket på å gjøre det. Han ser spørsmål med tilknytning til formidling av verdier som en naturlig ting å ta opp i den tariffestede fellestiden med lærerne.

Langt de fleste rektorene jeg har snakket med gir uttrykk for at de har mulighet til å påvirke innholdet i skolens verdiformidling, men at denne påvirkningen for det meste skjer indirekte, og gjennom et nært samarbeid særlig med lærerkollegiet. Slik sett får vi både bekreftet og utdypet inntrykket fra den kvantitative undersøkelsen på dette punkt. Fra både det kvantitative og det kvalitative materialet kan det også avleses en sterk grad av lojalitet til føringene og rammene som er lagt for skolens virksomhet i skolens styringsdokumenter. Videre er det et gjennomgående trekk i materialet at rektorene ikke ønsker å detaljstyre og kontrollere virksomheten på detaljnivå lokalt. Dette tyder på at skolekulturen, slik denne er internalisert av både lærerkollegiet og skolens ledelse, ikke i særlig grad utfordres av rektorene. I henhold til Fimreite og Lotsbergs kategorier tyder mine resultater på at rektoren som en tradisjonell sjefsrolle er på vei ut i skolen, og erstattes av det de betegner som en moderne lederrolle.

Materialet inneholder også minst én rektor som litt nølende svarte nei på spørsmålet om hun som rektor har mulighet til å påvirke skolens verdiformidling. Dette gjaldt Austnes, en kvinnelig rektor ved en skole på et tettsted vest for Kristiansand. Interessant nok begrunnet hun dette på flere måter. For det første påpekte hun at flertallet av lærerne hadde arbeidet ved skolen i flere tiår, og at det dermed var ”en veldig sterk lærerkultur ved skolen”. Skolens kultur og det sterke lærerkollegiet utgjør det jeg beskrev som en faktor som kan virke begrensende på rektorenes handlingsrom ”nedenfra”. Austnes vurderte denne begrensningen som så stor at hun ikke hadde mulighet til å nå frem med noe uten å ha lærerkollegiet på sin side.

I tillegg påpekte hun også at spørsmålet om skolens verdiformidling også er et spørsmål om kultur, i den forstand at den verdiformidlingen som skal foregå i den norske skolen er et resultat av mange års nedfelt tradisjon, og at hun som en enkelt rektor ikke hadde noen påvirkningskraft i forhold til denne. Dette samsvarer med det jeg har omtalt som begrensninger ”ovenfra”. Til tross for denne pessimistiske vurderingen av eget handlingsrom, fremstod likevel ikke Austnes som en svak og handlingslammet rektor, snarere tvert i mot.

Det viktigste resultatet samlet sett ut fra de analysene jeg har foretatt så langt, er at størsteparten av rektorene forstår rektorrollen dit hen at de til en viss grad har mulighet

til å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen. Dette gjaldt nærmere bestemt 69% av rektorene. Det store flertallet av rektorene forstår altså sin rolle som rektorer i retning av en kombinasjon av en lederrolle og en administratorrolle, med vekt på lederrollen. Samtidig forstår de sitt handlingsrom som begrenset av føringer i lovverk og læreplaner. Samlet sett er det ikke særlig store kjønnsforskjeller her, men forskjellene ut fra variabelen kjønn er likevel større enn ut fra variablene fylkestilhørighet og alder.

4.4 Forsøker rektorene å påvirke?

En sak er rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke, noe annet er om de faktisk forsøker å gjøre det. Nedenfor skal vi se nærmere på noen resultater som tematiserer hvorvidt rektorene aktivt forsøker å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen. Her skal vi også se nærmere på noen analyser som tematiserer i hvilken grad de også forsøker å påvirke religions- og livssynsundervisningen.

Relativt jevn fordeling på de tre svaralternativene

Vi skal begynne med en gjennomgang av rektorenes svar på følgende spørsmål: Forsøker du selv som rektor å påvirke verdiformidlingen på din skole? (f.eks. gjennom skoleregler, arrangementer, bordbønn eller lignende). Tabellen viser grunnskolerektorenes svar, også her først sortert etter fylkestilhørighet.

Forsøker rektorene å påvirke verdiformidlingen lokalt på sin skole? Sortert etter fylkestilhørighet [Tabell 15]

Forsøker du selv som rektor å påvirke verdiformidlingen på din skole?	Fylke		
	Vest-Agder	Oslo	totalt
Nei. Jeg administrerer virksomheten i tråd med føringene i lovverk og læreplaner.	33	39	36
Til en viss grad.	43	44	43
I stor grad. Jeg forsøker å legge føringer for den verdiformidlingen som skal foregå ved skolen.	24	18	21
	100 N=88	100 N=78	100 N=166

Det mest iøynefallende ved denne tabellen er den relativt jevne fordelingen på de tre svaralternativene. Riktignok er det flere rektorer som krysset av på de to øverste alternativene, men tabellen viser også at to av ti rektorer krysset av på svaralternativet som indikerer at de i stor grad forsøker å legge føringer for verdiformidlingen på sin skole.

Også i denne tabellen peker svarene på det første svaralternativet, ”Nei. Jeg administrerer virksomheten i tråd med føringene i lovverk og læreplaner”, i retning av en forståelse av rektorrollen som en administratorrolle, mens det tredje svaralternativet indikerer en rolleforståelse i retning av at rektorrollen er en lederrolle. Sortert slik blir resultatet at 36 % oppfatter seg primært som administratorer, mot 21 % som ledere. Her må det skytes inn at en slik fortolkning innebærer en forenkling, siden rektorene ikke ble spurt om de anser seg som ledere eller administratorer med en nærmere beskrivelse av hva dette innebærer. De ble spurt om de forsøker å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen. Først når dette er presisert, kan vi si at tallene indikerer en sterkere tendens blant rektorene til å innta administratorrollen når de svarer på dette spørsmålet, enn om de har mulighet til å påvirke. Dette resultatet kan forstås som at rektorene føler seg mer i klemme når det kommer til mer konkret handling enn når det er snakk om mulighet til å handle, og at flere dermed avstår fra å påvirke aktivt, selv om de mener at de har mulighet til å gjøre det. Her vil det i likhet med forrige spørsmål også være en usikkerhet innbakt i den forstand at vi ikke har direkte tilgang til hvordan rektorene forstår spørsmålet. Her vil det kvalitative materialet kunne bidra til klargjøring.

Ellers er der verdt å merke seg at heller ikke her er det nevneverdige forskjeller i rektorenes svar mellom Vest-Agder og Oslo. Hvis vi ser på forskjellene mellom rektorene i de to fylkene, fremkommer det videre at et knapt flertall, 43 % begge steder, krysset av på svaralternativet som tilsa at de til en viss grad forsøkte å påvirke verdiformidlingen lokalt. Ellers er det en liten tendens til at en større prosentandel rektorer i Oslo enn i Vest-Agder forstår sin egen rolle som administratorer som i liten grad forsøker å påvirke verdiformidlingen lokalt. Men som sagt her er forskjellen liten: 39% mot 33%, og tilsvarende 24% i Vest-Agder mot 18% i Oslo som ”i stor grad” forsøker å påvirke verdiformidlingen.

Rektorene ønsker ikke å detaljstyre undervisningens innhold og arbeidsformer

Det Møller omtaler som ”den skjulte kontrakten” mellom skolelederen og lærerne, der de tar ansvar for hvert sitt domene, fant jeg mange eksempler på da jeg snakket med rektorene. Dette var et gjennomgående trekk. Alle rektorene som uttalte seg om dette, sa at de ikke forsøkte å gå inn og detaljstyre det som foregikk i klasserommene. Østenstad sa dette slik:

”I klasserommet har jeg ikke gått inn og lagt noen føringer. Det er kun på fellessamlingene... Jeg har full tillit til at lærerne... at det de gjør er i tråd med den måten vi vil at ting skal skje på skolen. Ellers tror jeg nok at jeg ville ha hørt det.”

Sitatet viser at Østenstad er seg bevisst den lokale skolekulturen og lærerkollegiets måte å gjøre ting på. Uten at han går inn og detaljstyrer, fikk jeg inntrykk av at han var vant med å få det som han ville. Dette gjaldt nok for flere av rektorene, men ingen av de andre gav like sterkt inntrykk av å beherske arenaen og til de grader være trygg på rektorrollen og sitt eget handlingsrom som Østenstad.

Ingen store kjønnsforskjeller å spore her heller

Forskjellene når det gjelder viljen til påvirkning av verdiformidlingen er altså liten når det gjelder variabelen fylkestilhørighet. Hvordan stiller det seg når det gjelder variabelen kjønn? Dette gir tabell 17 svar på.

Forsøker rektorene å påvirke verdiformidlingen lokalt på sin skole?

Sortert etter kjønn (i %)

[Tabell 16]

Forsøker du selv å påvirke verdiformidlingen på din skole?	Kjønn		
	mann	kvinne	Total
Nei. Jeg administrerer virksomheten i tråd med føringene i lovverk og læreplaner.	31	40	35
Til en viss grad.	51	35	43
I stor grad. Jeg forsøker å legge føringer for den verdiformidlingen som skal foregå ved skolen.	17	26	21
Totalt	100	100	100
	N=86	N=78	N=164

Ut fra tabell 16 kan vi lese at det også her er noen forskjeller mellom hvordan de mannlige og de kvinnelige rektorene fordeler seg på de tre oppgitte svaralternativene. Det er en viss tendens til at en større andel av de mannlige rektorene enn de kvinnelige krysset av på svaralternativet ”til en viss grad”. Forskjellene er ikke store, men resultatet tyder på at de kvinnelige rektorene i større grad er seg bevisst sin egen rolle som verdiformidlere og påvirkere enn de mannlige. Dette stemmer i så fall med resultatene fra spørsmålet om muligheten til å påvirke. Ut fra tabell 16 fremkommer det også en svak polariseringstendens, der de kvinnelige rektorene i større grad enten viser sterk vilje til å legge føringer for verdiformidlingen, eller ser på sin oppgave å administrere virksomheten i tråd med lovverk og læreplaner. De mannlige rektorene samler seg derimot i større grad på midten.

Stor andel kvinnelige rektorer i Vest-Agder som forstår rektorrollen som en lederrolle

Nedenfor skal vi se på en multivariat analyse der de to uavhengige variablene fylkestilhørighet og kjønn holdes sammen.

Forsøker rektorene å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen? Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %) [Tabell 17]

Forsøker du selv å påvirke verdiformidlingen på din skole?	menn		kvinner		
	Vest-Agder	Oslo	Vest-Agder	Oslo	totalt
I liten grad. Føringer i lovverk og læreplaner gir lite rom for kjønn.	30	34	38	41	35
Til en viss grad, men begrenset av føringer i lovverk og læreplaner.	52	50	29	39	43
I stor grad. Jeg kan aktivt legge føringer for den verdiformidlingen som skal foregå ved skolen.	19	16	32	21	21
Totalt	100 N=54	100 N=32	100 N=34	100 N=44	100 N=164

Vi så av tabell 15 at det fremkom små forskjeller mellom rektorene i dette spørsmålet når rektorene ble sortert etter fylkestilhørighet. Det var heller ingen store forskjeller å lese ut fra tabell 16, der rektorene ble sortert etter kjønn. Men derimot når de

uavhengige variablene fylkestilhørighet og kjønn holdes sammen i en multivariat analyse, fremkommer det en interessant forskjell. Igjen er det de kvinnelige rektorene i Vest-Agder som skiller seg ut, og dette gjelder særlig den andelen som krysset av for det tredje svaralternativet. Her kan vi fastslå at prosentandelen av kvinnelige rektorer i Vest-Agder som forstår sin rolle som rektorer som en lederrolle, er betraktelig høyere enn gjennomsnittet.

Ellers har jeg i forbindelse med mange av intervjuene observert noe som i sum peker i retning av en kjønnsforskjell når det gjelder lederstil. Her er det selvsagt all grunn til å legge inn et solid forbehold på bakgrunn av størrelsen på materialet, men jeg har observert at det har vært en mer kollektiv stemning på forværelsene til de kvinnelige enn til de mannlige rektorene. Det vil si at sekretærene på forværelsene, som alle har vært kvinner, har vært mer aktive i sin kommunikasjon med sine kvinnelige overordnede enn med de mannlige. Men som sagt, det er ikke grunnlag til å trekke generelle slutninger her utover å referere til en rekke enkeltstående observasjoner.

Rektorenes alder har relativt liten betydning

Nedenfor skal vi se hvordan rektorene fordeler seg ut fra variabelen alder ut fra det samme spørsmålet.

Forsøker rektorene å påvirke verdiformidlingen lokalt på sin skole?

Sortert etter alder (i %)

[Tabell 18]

Forsøker du selv å påvirke verdiformidlingen lokalt på din skole?	Alder				Totalt
	under 40	40-49	50-59	over 60	
Nei. Jeg administrerer virksomheten i tråd med føringene i lovverk og læreplaner.	29	29	40	34	35
Til en viss grad.	57	55	38	40	43
I stor grad. Jeg forsøker å legge føringer for den verdiformidlingen som skal foregå ved skolen.	14	16	22	26	21
Totalt	100	100	100	100	100
	N=14	N=31	N=81	N=38	N=164

Hovedinntrykket vi kan lese ut fra tabell 18, er at det ikke er dramatiske utslag når rektorene sorteres ut fra variabelen alder. Dette stemmer overens med tilsvarende analyse i forrige delkapittel. Noen tendenser bør likevel kommenteres. For det første kan det leses ut av tabellen at rektorene i aldersgruppen over 50 år er mer polariserte enn gruppen under 50. Det er altså en tydelig tendens til at rektorene i denne gruppen fordeler seg på de to ytterpunktene når det gjelder svaralternativene, og tilsvarende at det i aldersgruppen under 50 år er en sterk tendens til å krysse av på svaralternativet ”til en viss grad”. Det er ikke lett å si hva dette kan skyldes. Kan det skyldes det at de presumptivt mer erfarne rektorene har et mer bevisst forhold til sin rolle i skolens verdiformidling, og at de viser dette ved at de i større grad unngår svaralternativet ”til en viss grad”? Dette er en fortolkning som støttes i det faktum at det er en jevnt stigende tendens til at jo eldre rektorene blir, jo sterkere synes viljen til å legge føringer for verdiformidlingen å være. Her stiger prosenttallet fra 14 % for rektorene under 40 år til 26 % for rektorene over 60 år. Det viktigste resultatet fra denne analysen er likevel at det ikke er store forskjeller i materialet her heller, på bakgrunn av variabelen alder.

Det tar noen år å bli ”varm i trøya” som rektor

Vi skal også se på hvordan rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen fordeler seg på variabelen alder.

Rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen Sortert etter alder (i %) [Tabell 19]

Har du mulighet til å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen?	Alder				Totalt
	under 40	40-49	50-59	over 60	
I liten grad. Føringer i lovverk og læreplaner gir lite rom for skjønn.	14	10	9	11	10
Til en viss grad, men begrenset av føringer i lovverk og læreplaner.	79	71	66	68	69
I stor grad. Jeg kan aktivt legge føringer for den verdiformidlingen som skal foregå ved skolen.	7	19	26	21	22
Totalt	100	100	100	100	100
	N=14	N=31	N=82	N=38	N=165

Hovedinntrykket fra denne tabellen er at rektorene i de ulike aldersgruppene fordeler seg relativt jevnt på de tre svaralternativene. Ut fra dette kan vi dermed lese at variabelen alder har liten betydning for rektorenes forståelse av egen mulighet til å påvirke verdiformidlingen i skolen lokalt. Unntaket fra dette er den yngste rektorgruppen, der det er en tendens til at disse rektorene vurderer sin egen mulighet til å påvirke verdiformidlingen som mindre, enn rektorene i de andre aldersgruppene. Dette kan forstås ut fra at dette er rektorer som har gjennomgående mindre erfaring både som rektorer og fra arbeid i skolen generelt, enn de eldre og presumptivt mer erfarne rektorene, og at det tar noen år å bli ”varm i trøya” og sikker på sin egen rolle som rektor.

Ut fra denne fortolkningen vil det altså være slik at de yngste rektorene føler seg mindre frie både i forhold til føringene ”ovenfra” i form av lovverk og læreplaner, samtidig som det er grunn til å anta at de også vil være mindre frie i forhold til begrensningene ”nedenfra” fra lærerkollegiet og den lokale skolekulturen. Det vil i så fall ikke være slik at forskjellen mellom de yngste rektorene og resten av rektorene på dette punktet skyldes ideologiske eller skolepolitiske forhold, men at det handler om erfaring og graden av trygghet i forhold til rektorrollen. I og med denne fortolkningen, kombinert med den jevne fordelingen i forhold til alder som ellers kan leses ut fra tabellen, foretrekker jeg en aldersfortolkning fremfor en generasjonsfortolkning av det empiriske materialet her. Selv om rektorene tilhører ulike generasjoner i forhold til hva slags rektorrolle de er blitt sosialisert inn i, har de omtrent den samme forståelsen av sin egen mulighet til å påvirke verdiformidlingen i skolen per i dag.

Det er en klar tendens til at det er færre rektorer som forsøker å påvirke verdiformidlingen i skolen enn de som svarte at de har mulighet til å gjøre det. Ellers er det også når det kommer til spørsmålet over rektorene forsøker å påvirke, små forskjeller mellom de to fylkene. Videre er det en relativt jevn fordeling på de tre svaralternativene, adskillig jevnere enn for tilsvarende spørsmål om mulighet til å påvirke. Det er ingen vesentlige forskjeller blant rektorene når det gjelder variablene kjønn og alder, med unntak av en noe større andel av de kvinnelige rektorene, særlig blant rektorene over 50 år og i Vest-Agder, som forstår sin rolle som rektorer som en lederrolle heller enn en administratorrolle. Dette stemmer godt med tilsvarende resultater i forrige delkapittel.

Ut fra det kvalitative materialet kan det også, med de sedvanlige og nødvendige forbeholdene som hører med til fortolkningen av kvalitative data, avleses en tendens til at de eldre og presumptivt mest erfarne rektorene, mannlige som kvinnelige i begge fylker, har fremstått som sikrere og mer myndige i sin fremtoning. Dette kan ha med mine fordommer å gjøre, men mine observasjoner her er slik sett med på å bekrefte resultatet fra det kvantitative materialet, nemlig at det tar noen år å bli ”varm i trøya” som rektor.

Forsøk på påvirkning av religions- og livssynsundervisningen

Nedenfor skal vi se på noen analyser som går på rektorenes forsøk på å påvirke religions- og livssynsundervisningen lokalt.

Forsøker rektorene å påvirke religions- og livssynsundervisningen?

Sortert etter fylkestilhørighet (i %)

[Tabell 20]

Forsøker du å påvirke religions- og livssynsundervisningen på din skole?	Fylke		
	Vest-Agder	Oslo	Total
Nei. Jeg administrerer virksomheten i tråd med føringene i lovverk og læreplaner.	54	55	55
Jeg forsøker å påvirke organiseringen, men ikke innholdet.	46	42	44
I stor grad. Jeg forsøker aktivt å legge føringer for både innholdet og organiseringen av KRL-undervisningen.	0	3	1
Totalt	100	100	100
	N=87	N=78	N=165

Av tabell 20 ser vi at tallene er nær sagt identiske for de to fylkene, med unntak av to informanter i Oslo som uttrykker vilje til å aktivt legge føringer både for innholdet og organiseringen av KRL-undervisningen. Rektorene i begge fylker fordeler seg nokså jevnt på de to første svaralternativene. Når det gjelder det første svaralternativet, ser vi at prosenttallet som angir rektorer som forstår sin egen rolle som rektorer kun som administratorer i forhold til KRL-undervisningen, er betydelig større enn de som så sin egen rolle som rektorer kun som administratorer i forhold til verdiformidlingen i skolen mer generelt. En mulig fortolkning av dette er at spørsmålet om mer generell

verdiformidling i skolen er et mindre konkret spørsmål enn spørsmålet om påvirkning av innholdet og organiseringen av KRL-undervisningen, og at rektorene dermed ser det mer som en naturlig del av stillingen å legge føringer for skolens generelle verdiformidling enn for KRL-undervisningen.

Det er også grunn til å tro at lærerne ville følt en ”innblanding” i KRL-undervisningen som mer uakseptabel enn føringer for skolens mer generelle verdiformidling. Dette er i tråd med det Møller betegner som den skjulte kontrakten mellom rektor og lærerkollegiet. Sagt på en annen måte: Presset ”nedenfra”, fra skolekulturen og lærerkollegiet, vil være sterkere hvis rektor legger konkrete pedagogiske føringer for undervisningens innhold. Heller ikke her gir det kvantitative materialet noe svar på om rektorene som svarer er av typen sterke og tydelige eller føyelige og utydelige. Den siste analysen vi skal se på her, er en analyse der de to uavhengige variablene fylkestilhørighet og kjønn holdes sammen.

**Forsøker rektorene å påvirke religions- og livssynsundervisningen?
Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %)
[Tabell 21]**

Forsøker du å påvirke KRL-undervisningen på din skole?	menn		kvinner		
	Vest-Agder	Oslo	Vest-Agder	Oslo	totalt
Nei. Jeg administrerer virksomheten i tråd med føringene i lovverk og læreplaner.	50	55	61	56	55
Jeg forsøker å påvirke organiseringen, men ikke innholdet.	50	42	39	42	44
I stor grad. Jeg forsøker aktivt å legge føringer for både innholdet og organiseringen av KRL-undervisningen	0	3	0	2	1
Totalt	100 N=54	100 N=31	100 N=33	100 N=45	100 N=163

Heller ikke her fremkommer det store forskjeller i materialet. Rektorene fordeler seg omtrent på midten mellom det første svaralternativet som kan knyttes til en forståelse av rektorrollen som en administratorrolle, og det andre svaralternativet som kan knyttes til en forståelse av rektorrollen i retning av å være en kombinasjon av en leder- og en administratorrolle. Sammenlignet med de tilsvarende foregående analysene, med

tendens til kjønnsopolarisering blant rektorene i Vest-Agder, ser vi av denne tabellen at en slik tendens ikke er å spore her. Det er et resultat som trekker i retning av at vi ikke bør legge for mye i kjønnsopolariseringstendensen for Vest-Agder i de andre analysene heller.

Rektorene legger ikke føringer for religions- og livssynsundervisningen (men her følger de godt med)

Vi så at Østgård ”med hånden på hjertet” kunne si at det ikke foregikk forkynnelse i religions- og livssynsundervisningen ved hans skole. Han gav også uttrykk for til en viss grad ønske å styre hvem som skulle undervise i KRL, men presiserte at det skulle ganske mye til at han ville gripe inn. I likhet med så å si alle rektorene jeg har snakket med, var han heller ikke her interessert i å forsøke å detaljstyre undervisningen.

Samtidig var det tydelig at han, i likhet med en del andre, fulgte litt bedre med på hva som foregikk her enn i andre fag. Østertun var opptatt av at den som skulle undervise i KRL var kompetent, men at det kunne være vanskelig å finne frem til lærere som hadde kristendom eller religion i fagkretsen. Hun sa det slik:

”Vi har faktisk ikke så mye å velge mellom i forhold til hvem som skal undervise i KRL. Jeg var den eneste læreren med KRL som fag, og dermed så underviste jeg i to til tre klasser, og synes at det var viktig fordi jeg hadde noe kompetanse i det. Det vi stort sett gjør... vi har ikke den luksusen at vi kan ansette en egen KRL-lærer.”

Den typen faglige kompromisser som Østertun antyder, vil nok mange rektorer kjenne seg igjen i. De forsøker å gjøre det beste ut av de ressursene de har, og dette gjelder også personalressurser. Det som eventuelt var spesielt ved Østertun, var hennes vurdering av at KRL-faget var et så viktig fag. Religions- og livssynsfaget har ellers noen ganger hatt en tendens til å bli nedprioritert sammenlignet med fag som norsk og matematikk. Ødegårdstuen omtalte undervisningen i fagene norsk, engelsk, matematikk og naturfag som ”primæroppgaven” for skolen. Han omtalte dette slik:

”Det er de fire fokusområdene vi har... vi er ikke så opptatt av... jeg går ikke inn og kontrollerer RLE... for å si det sånn”.

Ødegårdstuen påpekte at hans skole har vært opptatt av å arbeide målrettet med tanke på å gjøre det bedre i de nasjonale prøvene. Dette har gitt klare resultater, påpekte han, og nå er skolen helt i toppen innen sin gruppe. Dessverre for religions- og

livssynsfagets del havnet dette faget i skyggen av skolens ambisiøse satsning på andre fag.

Også Ødegårdstuen hørte med til de rektorene som uttrykte sterk tillit til at lærerne var profesjonelle. Han visste om lærere som var sterkt mot å drive religions- og livssynsundervisning i skolen, men sa at han ikke hadde noen grunn til å tro at de ikke opptrådte profesjonelt i forhold til dette: ”Hadde de ikke gjort det, så måtte jeg ha gjort noe med det.”

Austnes på sin side var opptatt av å legge føringer for hvem som skulle undervise i RLE, ikke ut fra deres ideologiske eller trosmessige standpunkter, men ut fra faglige hensyn. ”Det er viktig at det er faglærte folk”, var hennes begrunnelse for disse føringene, før hun minte om at RLE er et lite fag i skolen, og derfor lett kan bli et brukt til å fylle opp lærerposter.

Samlet sett ser igjen noe av den fordelingen av ulike domener som skjer mellom rektorene og lærerne, som Møller påpekte i sin fremstilling. Rektorene blander seg i liten grad inn i det som skjer i klasserommene. Ut fra analysene som går på rektorenes forsøk på å påvirke religions- og livssynsundervisningen lokalt, har vi sett at det fremkommer små forskjeller i materialet når rektorene sorteres ut fra de tre uavhengige variablene fylkestilhørighet, kjønn og alder. Rektorene fordeler seg temmelig jevnt på de to første svaralternativene. Omtrent halvparten svarte at de administrer virksomheten i tråd med føringene i lovverk og læreplaner, og omtrent halvparten svarte at de forsøker å påvirke organiseringen men ikke innholdet i religions- og livssynsundervisningen. Bare 1 % av rektorene svarte at det aktivt forsøker å legge føringer for både innholdet og organiseringen av religions- og livssynsundervisningen.

Verdiformidling og religion blir ikke nødvendigvis forstått som noe som har med hverandre å gjøre

Et gjennomgående resultat fra den kvalitative delen av undersøkelsen er at rektorene var tilbakeholdne og vage i svarene på om de forsøker å påvirke verdiformidlingen på sine skoler. Dette kom særlig til uttrykk når spørsmålet om religion og kristen påvirkning kom på banen. Også når det gjelder dette spørsmålet, var det naturligvis variasjoner i rektorenes forståelse. Østertun, den ene av de to rektorene fra Oslo øst som ble sitert ovenfor, var for eksempel tydelig på at hun ville legge føringer for verdiformidlingen, mens den andre, Østgård, var mer restriktiv i forhold til dette. Her

er det mulig at forskjellen skyldes at der Østertun oppfattet spørsmålet om verdiformidling i første rekke som et allmennetisk og allmenndidaktisk spørsmål, oppfattet Østgård spørsmålet som et spørsmål som angikk kristendommens plass i skolen og undervisningen i KRL.

Flertallet av rektorene jeg har snakket med, assosierte spørsmålet om verdiformidling ikke først og fremst som et spørsmål som handlet om kristendommens plass i skolen og religiøst begrunnede verdier. I tillegg til Østertun gjaldt dette for eksempel også rektorene Kallestad og Vesterlund. Dette var rektorer som tydelig oppfattet spørsmålet om deres mulighet til og forsøk på å påvirke verdiformidlingen i skolen som et pedagogisk og didaktisk spørsmål, og dermed et spørsmål som angår den delen av rektorrollen som hører med til det pedagogiske lederansvaret. Vesterlund, en annen rektor ved en vestkantskole i Oslo, gikk lenger, og sa tydelig fra om at etter hennes syn hadde ikke dette noe med religion å gjøre. Kristiansandsrektoren Kallestad kommenterte det samme på denne måten:

”Slik jeg ser det med den kristne formålsparagrafen, så er det ikke først og fremst den veldig religiøse biten av den på en måte... men det er noe med de levereglene som kristendommen forfekter, som jeg gjerne vil at vi skal ha med oss... og det som går på medmenneskelighet og ærlighet og... ja... det er det som jeg føler at vårt samfunn er bygget opp på. Mange av de verdiene finner vi igjen i humanismen.... selv om gudstroen på en måte tas vekk...”

Når en del av de andre rektorene koblet spørsmålet om skolens verdiformidling opp mot formålsparagrafen og religions- og livssynsundervisningens innhold, kan dette skyldes min vektlegging i intervjuene, der jeg nettopp holder disse temaene sammen. Men dette syntes likevel ikke å være en kobling som var opplagt for flertallet av rektorene jeg har snakket med.

Fremstår rektorene som ledere eller administratorer?

Samlet sett fremstod de aller fleste rektorene jeg har intervjuet som ledere snarere enn administratorer ut fra Jacobsen og Thorsviks kategorier. Det var i hvertfall det de som ble spurt om saken gav uttrykk for selv. Dette bekrefter resultatene fra den kvantitative delen av undersøkelsen.

Veland gav for eksempel inntrykk av å være vel så opptatt av samarbeidet innad i lederteamet som med lærerkollegiet, uten at dette ble sagt eksplisitt. Jeg har strengt tatt

ikke nok empirisk belegg for å si noe klart om hvorvidt Veland hører med til de rektorene som forstår sin rolle som enn lederrolle heller enn en administratorrolle. Ut fra intervjuet fikk jeg inntrykk av at når det gjelder begrensningene på muligheten til å påvirke verdiformidlingen i skolen, så kom de i hans øyne mest ”ovenfra”, fra politiske føringer nedlagt i skolens styringsdokumenter. Veland fremstod som en rektor som nok var mer opptatt av formelle føringer enn uformelle, noe som tyder på at han muligens ikke i særlig grad var opptatt av de begrensningene på muligheten til å påvirke verdiformidlingen som lå i den relativt sterke lærerautonomien og skolekulturen som nok fantes på hans skole også. Veland er en rektor som det ikke ville være vanskelig å beskrive som sterk og tydelig, men hvorvidt han ble oppfattet som det innad i lederteamet og i lærerkollegiet, har jeg strengt tatt ikke belegg for å si noe bestemt om.

I likhet med surveyundersøkelsen, vil det sitte langt inne hos rektorene å gi uttrykk for at de bare er administratorer i skoleverket, og at de har liten reell innflytelse på innholdet i skolens virksomhet. Det er grunn til å anta at det nettopp er lederrollen og muligheten til å påvirke og gjøre en forskjell som virket motiverende og tiltrekkende på de som søker seg til en stilling som grunnskolerektor.

Det fremkom at for eksempel Østertun var en rektor som var tydelig opptatt av et nært samarbeid med lærerkollegiet, og at hun langt på vei identifiserte seg med dette fortsatt.³⁵⁵ Hun fremstod likevel utvilsomt mer som en leder enn som en administrator i måten hun omtale sin egen rolle som rektor og skolens virksomhet og utfordringer. Begrensningene ”nedenfra”, fra skolekulturen, var derfor mest fremme i hennes bevissthet når det gjaldt muligheten til å påvirke verdiformidlingen som skal foregå i skolen, uten at det var noe som tydet på at hun ikke var opptatt av å samtidig være lojal mot de sentrale styringsdokumentene. Det er heller ingen motsetning mellom å være en svært samarbeidsorientert rektor av Østertuns type og det å være en sterk og tydelig rektor, snarere tvert i mot.

Hvorvidt det at Østby ikke selv vil legge føringer for hvem av lærerne som settes til å undervise i KRL skyldes tidligere praksis ved skolen og en skolekultur der det ikke tidligere har vært tatt slike hensyn, har jeg ikke grunnlag for å si. Dette kan like gjerne være et utslag av sterkt lederskap fra rektors side som et føyelig og utydelig. Det samme kan sies om Austnes, selv om hun ikke hadde noen tro på sin egen

³⁵⁵ Østertun hadde bare sittet i rektorstillingen i halvannen uke da jeg intervjuet henne.

påvirkningsmulighet når det gjaldt innholdet i verdiformidlingen, fremstod hun ikke som noen føyelig og utydelig leder. Tvert i mot fremstod hun som svært reflektert i forhold til rektorrollen og hva som var mulig og hensiktsmessig å gjøre og hva som ikke var det.

4.5 Oppsummering av de viktigste resultatene

Vi har sett at om lag to av tre rektorer forstår rektorrollen og sitt eget handlingsrom dit hen at de til en viss grad har mulighet til å påvirke innholdet i den verdiformidlingen som skal foregå lokalt i skolen. Litt færre, noe under halvparten av rektorene, svarte at de til en viss grad forsøker å gjøre det. Resultatene fra den kvalitative delen av undersøkelsen viser at det er til dels stor variasjon i tenkningen hos rektorene omkring sin egen rolle og sitt eget handlingsrom, men det er en gjennomgående tendens til at rektorene ikke ønsker å detaljstyre undervisningen. Resultatene indikerer at rektorene forstår sin rolle som en lederrolle og ikke som en ren administratorrolle, i henhold til Jacobsen og Thorsviks begrepsdistinksjon.

Videre er en slik rolleforståelse og oppfattelse av eget handlingsrom langt på vei være i samsvar med rektorrollen slik denne bør være i henhold til stortingsmeldingen *Kultur for læring*. Dette fordi den indikerer at rektorene forstår rektorrollen og sitt eget handlingsrom i retning av å finne en balanse mellom politiske føringer uttrykt i skolens styringsdokumenter og samarbeid med et autonomt lærerkollegium.

Kapittel 5

Rektorene og formålsparagrafen

”Det er norsk lov som gjelder. Det er norske regler som gjelder. Og det er noe av det viktigste... Elever skal integreres for å lykkes i dette samfunnet.”
Rektor i Vest-Agder

Dette kapitlet inneholder en presentasjon, analyse og fortolkning av den delen av det empiriske materialet som har sitt utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet: Hva slags form for verdiforankring ønsker rektorene for grunnskolen?

I første delkapittel gis en oversikt over relevant forskning på skolens verdiforankring (5.1). For å forstå rektorenes tenkning omkring skolens verdiforankring er det nødvendig med et tilbakeblikk på den historiske utviklingen som har ført frem til dagens formålsparagraf. En slik gjennomgang gis i andre delkapittel (5.2). Ut fra den historiske gjennomgangen kan det utledes ulike posisjoner når det gjelder føringer for hva slags forankring skolens formålsparagraf bør ha. Den viktigste prinsipielle diskusjonen omkring innholdet i formålsparagrafen i de siste tiårene har vært diskusjonen om hvorvidt, og i tilfelle hvordan, det skal knyttes an til kristendommen og kristne verdier i formålsparagrafen. Spørsmålet om skolen skal ha en kristen eller en sekularistisk verdiforankring, vil dermed være det sentrale omdreiningspunktet for gjennomgangen nedenfor i tillegg til spørsmålet om hva slags status multikulturalistiske perspektiver skal ha i skolen.

Den historiske gjennomgangen tas med videre i fremstillingen, og i det andre delkapitlet presenteres, analyseres og fortolkes først rektorenes svar på hvor hyppig

spørsmålet om verdiformidling kommer opp i skolen (5.3). Deretter følger en gjennomgang av rektorenes svar på om skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier, og hva slags type formålsparagraf rektorene vil ha (5.4).

Rektorenes svar på hvorvidt det er problematisk å ha en kristen formålsparagraf for skolen og hva slags formålsparagraf de vil ha, sier noe om deres prinsipielle tenkning omkring formålsparagrafen innhold og dens rolle. For også å forsøke å gi et mer konkret eksempel på rektorenes forsøk på å omsette de overordnede prinsippene ut i praksis skal vi se nærmere på praksis i forbindelse med arrangement av juleavslutningsgudstjenester, og hvordan rektorene forstår denne (5.5). Til slutt følger en oppsummering av de viktigste funnene fra denne delen av undersøkelsen (5.6). Materialet fra surveyundersøkelsen og resultatene fra de kvalitative intervjuene følger integrert i fremstillingen.

5.1 Oversikt over relevant forskning på skolens formålsparagraf

Det er forsket mye på grunnskoleopplæringen og skolens innhold og oppgaver, men selv om det finnes mange studier rettet inn mot skolefeltet mer generelt, finnes det langt færre studier som er rettet inn mot feltet skolens verdiforankring og formålsparagrafen. I den historiske oversikten over formålsparagrafen som gis i neste delkapittel, har jeg i tillegg til primærkildene, som for det meste har bestått i læreplaner og andre offentlige dokumenter, særlig lent meg på følgende historiske fremstillinger: Brynjar Haraldsø (red.) *Kirke-skole-stat 1739-1989* (1989),³⁵⁶ Reidar Myhre *Den norske skoles utvikling* (1998)³⁵⁷ og Oddvar Johan Jensen ”Formålsparagrafen i historisk perspektiv”(2007).³⁵⁸ Et annet sentralt forskningsarbeid med et idéhistorisk perspektiv på skolen er Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås *Grunnskolen som nasjonsbygger* (2003).³⁵⁹ Jeg vil også nevne Ragnar Skottenes doktoravhandling *Den konfesjonelle skole. Debatten om den konfesjonelle*

³⁵⁶ Haraldsø (red.)(1989).

³⁵⁷ Myhre (1998).

³⁵⁸ Jensen (2007). I tillegg har jeg hatt både glede og nytte av lærebokklassikeren *Soga om oppseding og skule* (Noreide (1951)), som var pensum ved norske lærerskoler i flere generasjoner, selv om denne boken ikke kan regnes som et forskningsarbeid i tradisjonell forstand. Jeg vil også nevne Hans Tanageruds analyse av M74 i *Mønsterplanen i søkelyset* (1980).

³⁵⁹ Telhaug og Mediås (2003). Telhaug har ellers fremstått som en sentral skolehistoriker, med en rekke publikasjoner på feltet, blant annet Telhaug (1982), Telhaug (2005), Telhaug (2008). Se også Fløistad (1996).

*profil i kristendomsundervisningen og grunnskolen i Norge fra 1870-årene til 1990-årene.*³⁶⁰ Skottene skriver om forholdet mellom kristendomsfagets evangelisk-lutherske konfesjonalitet og skolens verdigrunnlag og videre konfesjonalitet i enhetsskole i et pluralistisk samfunn.

Systematiske studier som omhandler feltet skolens verdiforankring og formålsparagrafen, er det færre av. Her vil jeg nevne Else Marie Halvorsens studie *Verdier og skole. Om verdiformidling og verdikonstruksjon i grunnskolen* fra 2005.³⁶¹ Halvorsen drøfter i boken relasjonen mellom skolens verdisett og elevens verdiverden med tanke på de strategier og metoder som benyttes for verdiformidling og verdikonstruksjon i skolen.

5.2 Oversikt over formålsparagrafens historie

Både ut fra plasshensyn og ut fra at avhandlingens ikke primært har et historisk sikte, vil den historiske gjennomgangen som følger bli skissemessig. Dette gjelder særlig perioden frem til innføringen av niårig grunnskole i 1969 og den etterfølgende innføring av skolens nye læreplanverk, *Mønsterplan for grunnskolen* av 1974 (M74). Fremstillingen for denne perioden bygger derfor hovedsakelig på oversiktslitteratur og fremstillinger som har et annet fokus enn mitt, men som omhandler tilgrensende tematikk. Både den generelle samfunnsutviklingen og skolepolitiske og pedagogiske forhold tilsier at rektorene ikke vil hente sine forståelsesmønstre lenger tilbake i tid enn maksimalt til mellomkrigstiden. Denne perioden av skolehistorien behandles derfor grundigst i det følgende.³⁶²

Skolen som kristen trosopplæring: Allmueskolen (1739-1889)

Med reformasjonen på 1500-tallet fulgte en nyorientering både av kristendommens innhold og uttrykksformer. Nå skulle lekfolk selv få anledning til å lese i Den hellige skrift, og dette førte til at Bibelen ble oversatt til folkemålene. Reformasjonen, som i Norge ble innført ved bruk av tvang og militærpolitiske midler, ble derfor snart fulgt

³⁶⁰ Skottene (1994).

³⁶¹ Halvorsen (2005).

³⁶² Prinsipielt sett er det naturligvis en åpning for dette i de kvalitative intervjuene, men jeg har ikke tatt slike hensyn i utformingen av det kvantitative spørreskjemaet. Der har det vært nødvendig å forenkle og begrense antall svaralternativer.

opp med et opplæringsprogram av folket i luthersk lære, der grunnleggende kunnskaper om den kristne tro, både dogmatisk og narrativt, ble vektlagt.³⁶³ En slik opplæring fordret leseferdigheter, og en viktig konsekvens av reformasjonen ble derfor at en betydelig større andel av befolkningen lærte å lese. Når så den pietistiske reformbevegelsen vant terreng på 1700-tallet, blir denne utviklingen forsterket som en følge av pietismens sterke opptatthet av den enkeltes inderlighet og personlige troserfaring. Samtidig blir den evangelisk-lutherske lære befestet som basis for statsordningen under enevoldsstyret (1660-1814). De politiske forutsetningene for innføring av obligatorisk opplæring i den lutherske tro var dermed lagt. Det hele toppet seg under kong Christian VI (1730-1746), som hadde en sterk politisk vilje til å oppdra folket, og kongeriket Danmark-Norge fikk en styreform som kalles *statspietismen*.³⁶⁴

Christian VI satte i gang to reformer som skulle få dyptgående konsekvenser for norsk skolevesen. For det første gjaldt dette *konfirmasjonsordningen* av 1736, og dernest *Lov om allmueskoler* fra 1739/41. Reformene henger nøye sammen. Ambisjonen bak innføringen av obligatorisk skolegang var å gi den oppvoksende slekt den nødvendige opplæringen i ”den Saliggjørende Guds Kundskab” med tanke på konfirmasjon.³⁶⁵ Undervisningens innhold var bestemt av skolens første lærebok *Sandhed til Gudfryktighed* (1737) av Erik Pontoppidan, som fungerte som eneste lærebok og i praksis også som læreplan for det opplæringsprogrammet som var blitt autorisert av enevoldskongen.³⁶⁶ Den som var konfirmert, ble sett på som voksen og klar for samfunnets plikter, både i form av ekteskap og arbeidsliv, men først måtte man altså gjennom Pontoppidans 759 spørsmål og svar.³⁶⁷

Elevene i allmueskolen fikk skolegang fra de var syv til de var tolv år, og selv om det også fantes skoler med egne bygninger, var det mest vanlig med omgangsskoler, og barna fikk som regel hvert år undervisning i noen måneder til sammen.³⁶⁸ I allmueskolens første tid fantes det ingen ledelse i form av en skolestyrer- eller overlærerstilling i skolene. Hver enkelt lærer var sin egen herre når det gjaldt organiseringen av undervisningen. Men han var pålagt å undervise etter Pontoppidans katekismeforklaring. Den stedlige presten førte tilsyn med lærerens undervisning og

³⁶³ Oftestad (1998) 40-49. Jf. Hovdelien (2003) 272-273.

³⁶⁴ Oftestad (1998) 63-69.

³⁶⁵ Myhre (1998) 22-23. Telhaug og Mediås (2003) 39-50.

³⁶⁶ Myhre (1998) 22-23. Telhaug og Mediås (2003) 42-43.

³⁶⁷ Oftestad (1998) 68-69.

³⁶⁸ Myhre (1998) 23.

rapporterte opp i det geistlige embetshierarkiet.³⁶⁹ Det fantes heller ingen etablert lærerutdanning utover den som geistligheten organiserte, og som kunne være nok så tilfeldig.³⁷⁰ Kristendomskunnskap var det eneste faget av egentlig betydning i denne perioden av allmueskolen, med faget lesning som viktig forutsetning og hjelpefag. Det var først i annen halvdel av 1800-tallet at det etter hvert kom flere fag til. Blant annet ble fagene skrivning og regning tilføyd ved skoleloven av 1827. Det var på denne tiden ingen som bestred at skolens hovedformål var å gi opplæring i kristen tro og lære med den hensikt å gjøre elevene til gode kristne. I den mye brukte leseboka i omgangsskolen, Grøgaards "Læsebog" fra 1816, var for eksempel over 100 av de 120 sidene hentet fra Bibelen.³⁷¹ I løpet av siste halvdel av 1800-tallet er det likevel mulig å se konturene av den moderne norske skolen. Da var folkeoppdragelse blitt et viktig stikkord i tillegg til den religiøse opplæringen.³⁷² Skolen var likevel fortsatt mot slutten av 1800-tallet å anse som "kirkens datter" i den forstand at det var her menighetens dømte barn ble undervist i kristen tro og moral.³⁷³ Noen eksplisitt formålsparagraf for den kirkelige allmueskolen utover dette ble ikke formulert før i og med byskoleloven av 1848. Denne formålsparagrafen hadde følgende ordlyd:³⁷⁴

"Det skal være Almueskolens Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem af Samfundet bør besidde."

Impulser fra den danske grundtvigianismen, med denne tradisjonens mer positive menneske- og kultursyn, utfordret utover fra 1860-tallet pietismen, som inntil da hadde rådd grunnen som religiøs premissleverandør for den norske skolen. I tillegg ble skolens tradisjonelle kristne verdiforankring på 1870-80-tallet for første gang utfordret av en ny og inntil da uhørt fritenkende åndsradikalisme.³⁷⁵ Denne kombinasjonen, samt tidens sterke liberale politiske strømninger, førte derfor mot slutten av århundret til et pedagogisk stormløp mot den gamle menighetsskolen, der innholdet var bestemt av forberedelsen til konfirmasjon. Nå ble det snakket om Pontoppidans tyranni, om åndløs pugging og tørr dogmatisk undervisning, en undervisning som den pedagogiske

³⁶⁹ Telhaug og Mediås (2003) 48-49.

³⁷⁰ Myhre (1998) 33-34.

³⁷¹ Myhre (1998) 30.

³⁷² Holter (1989) 72.

³⁷³ På grunn av statskirkeordningen var uansett både kirken og skolen å regne som statlige institusjoner (jf. Oftestad (1998)).

³⁷⁴ Sitert etter Jensen (2007) 105. Jf. Myhre (1998) 33.

³⁷⁵ Holter (1989) 58-61.

reformbevegelsen så på som politisk og åndelig undertrykkelse. Reformbevegelsens arbeid bar frukter, og allerede med landsskoleloven fra 1860 var perspektivene blitt åpnet mot en mer moderne folkeskole ved at det ble bestemt at allmueskolen nå skulle regnes som en selvstendig statlig samfunnsinstitusjon. Slik sett markerte 1860 et tidsskille i skolepolitikken. Landsfolkeskoleloven av 1860 inneholdt følgende formålsparagraf:³⁷⁶

”Det skal være Almueskolens Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christeleg Oplysning; og forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem af Samfundet bør besidde, samt derhos i den Udstrækning, som Forholdene tillader, at føre den videre frem i Almeendannelse.”

Skolelovene av 1860 innebar et betydelig steg i retning av en mer sekularisert skole.³⁷⁷ ”En ny type verdslig kunnskapsstoff, løsrevet fra den kristelige innpakning, ble ført inn”, skriver idèhistorikeren Rune Slagstad i *De nasjonale strateger* (1998). Ved inngangen til 1900-tallet var kristendomsfaget fortsatt å regne som skolens viktigste fag, men nå var faget blitt bare ett av en rekke fag, og dets posisjon var blitt omdiskutert.

Skolen og kirken skiller lag: Folkeskolen (1889-1969)

1889 kom til å bli et viktig årstall i skolens historie i Norge. Dette årstallet markerte det avgjørende vendepunktet fra kirkelig allmueskole til sekulær folkeskole. Navneskiftet fra allmueskole til folkeskole innebar både en skolepolitisk og en pedagogisk realitet, påpeker skolehistorikeren Reidar Myhre, skolen skulle være en skole for hele folket, styrt av folket og gratis for alle.³⁷⁸ I og med skolelovene av 1889 ble dermed grunnen lagt for den moderne allmenndannende enhetsskolen. Nå ble det nesten slutt på at skolene på landsbygda var udelte skoler. Det ble også slutt på ordningen med omgangsskoler.³⁷⁹ Det var partiet Venstre som satt med regjeringmakten. Venstre var som parti sterkt skolepolitisk engasjert, og hadde programfestet kampsaker som: Mer undervisning i flere fag, bruk av landsmålet som undervisningsspråk, økt lokal innflytelse i skolen og bedring av lærernes utdanning og

³⁷⁶ Sitert etter Myhre (1998) 44. Jf. Slagstad (1998) 15.

³⁷⁷ Slagstad (1998) 45-46.

³⁷⁸ Myhre (1998) 49.

³⁷⁹ Myhre (1998) 73-74.

status. Det ble samtidig bestemt at konfirmasjonen ikke lenger skulle være skoletidens mål, men at skolen skulle ha sine egne undervisningsmål uavhengig av denne. En syvårig obligatorisk folkeskole ble resultatet.³⁸⁰ Den nye formålsparagrafen av 1889 hadde følgende ordlyd:³⁸¹

”I ethvert Herred skal det være det fornødne Antal Folkeskoler, hvis formaal det skal være at medvirke til Børnenes kristelige Opdragelse og til at meddele dem den Almendannelse, som bør være felles for alle Samfundets Medlemmer.”

Utover på 1900-tallet vokste det gradvis frem en sterk arbeiderbevegelse, og dette skulle føre til en sterkere polarisering av kampen om skolens verdigrunnlag.³⁸² Arbeiderpartiet så tidlig mulighetene som lå i skolen når det gjaldt å fremme en dyptgående ideologisk basert, men tålmodig, endring av det norske samfunnet. Etter at partiet kom til makten i mellomkrigstiden, fikk partiet mulighet til å sette sine anliggender ut i praksis, og dette resulterte i at normalplanene av 1939 ble utarbeidet. Normalplanene var på mange måter moderne læreplaner, og innebar med sine grunnleggende pedagogiske anliggender et oppbrudd fra den gamle lærerrollen der læreren var en faglig og institusjonell autoritet med et religiøst bestemt oppdrageransvar.³⁸³ Ny formålsparagraf hadde skolen fått allerede i 1936. Der het det:³⁸⁴

”Kvart herad skal halda so mange folkeskular som trengst. Folkeskulen skal hjelpa til og gjeva borna ei kristeleg og moralsk uppseding og arbeida for å gjera dei til gagns menneske både åndeleg og kroppsleg.”

Vi ser at det også i denne utgaven av formålsparagrafen snarere var språklige enn innholdsmessige endringer i forhold til forrige versjon av skolens formålsparagraf som var blitt vedtatt 47 år tidligere. Arbeiderpartiet var altså ikke interessert i å gjøre substansielle endringer av formålsparagrafen, til tross for den gjennomgripende

³⁸⁰ Oftestad (1989) 73-76. Holter (1989) 72.

³⁸¹ Sitert etter Jensen (2007) 105. Jf. Myhre (1998) 51.

³⁸² Myhre (1998) 68-69. Jf. Telhaug og Mediås (2003) 95-99.

³⁸³ Myhre (1998) 70-78. Telhaug og Mediås (2003) 114-119. I normalplanen for landsfolkeskolen (N39 (1954)) het det programmatisk: ”Planen tar m.a.o. sikte på å gjennomføre *arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp* i den utstrekning det høver seg, slik at arbeidet gir de best mulige vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling.”

³⁸⁴ Sitert etter Jensen (2007) 105. Jf. Telhaug og Mediås (2003) 112-113.

skolereformen som innføringen av normalplanene innebar bare noen få år senere. Ellers er det verdt å merke seg at den seiglivede formuleringen ”hjelpa til med og gjeva borna ei kristeleg og moralsk oppseding” nå er kommet på plass i og med denne revisjonen. Denne formuleringen skulle komme til å stå som den sentrale formuleringen i alle de tre neste formålsparagrafene som skolen har hatt, med litt varierende tillegg.

I og med reformen av 1936, og innføringen av normalplanene av 1939,³⁸⁵ ble den enkelte skoles administrasjon styrket med skolestyrerstillinger ved mange av skolene. Slike stillinger var ikke omtalt i det hele tatt i skoleloven av 1889, men senere lovendringer hadde fastslått at faste lærere kunne pålegges ”å overta bestyrelsen eller tilsynet med en eller flere av herredets folkeskoler”. Disse skolelederstillingene ble dermed fra og med slutten av 1930-tallet fylt av erfarne lærere som fikk nedsatt leseplikt i samsvar med tidsbruken skolestyrerjobben krevde.³⁸⁶ Selv om formålsparagrafen i liten grad ble endret, var normalplanene av 1939 et uttrykk for en standhaftig vilje til å reformere skolen. Men reformiveren til tross, Tysklands invasjon i 1940 og den påfølgende okkupasjonstiden satte en foreløpig stopper for de reformpedagogiske idealene. Det var derfor først etter frigjøringen at normalplanene av 1939 ble satt ut i livet. Arbeiderpartiet vant igjen valget i 1945, og Norge fikk nå en flertallsregjering med DNA som det regjerende parti, og nå nølte ikke partiet med å bruke makten de hadde fått.³⁸⁷ Først kom skoleloven av 1959 der det ble åpnet for innføring av 9-årig obligatorisk skole både for by og land, og deretter kom læreplan for forsøk med 9-årig skole av 1960.³⁸⁸ Skolens formålsparagraf lød slik fra 1959:³⁸⁹

”Skolen har til oppgave saman med heimen å arbeida for at elevane skal bli gode samfunnsmenneske. Han skal hjelpa til å gjeva elevane ei kristeleg og moralsk oppseding, utvikle deira evner og anlegg og gje dei god ålmenkunnskap, slik at dei kan bli gagns menneske både åndeleg og kroppsleg.”

³⁸⁵ Flertallsformen ”normalplanene” viser til at det ble utarbeidet to læreplanverk gjeldende fra 1939, ett for landsfolkeskolen: *Normalplan for landsfolkeskolen*, og ett for byskolen: *Normalplan for byfolkeskolen*.

³⁸⁶ Telhaug og Mediås (2003) 133-134.

³⁸⁷ Telhaug og Mediås (2003) 142-144. Jf. Telhaug (2008) 25-30.

³⁸⁸ Telhaug og Mediås (2003) 162-175.

³⁸⁹ Sitert etter Jensen (2007) 105.

Heller ikke denne gangen ble det altså foretatt vesentlige endringer av formålsparagrafen. Tvert i mot blir den innholdsmessige kontinuiteten bevart, til tross for at både samfunnet og skolen gjennomgikk en til dels betydelig endringsprosess i samme periode. Nytt i forsøksplanen fra 1959 var likevel at kristendommen her for første gang knyttes til begrepet ”kulturarv”.³⁹⁰ Dette begrepet skulle etter hvert vise seg å bli en gjenganger, og et nøkkelbegrep i læreplansammenheng fremover. I tillegg ble det presisert at barna nå også skal gjøres til ”samfunnsmenneske” i tillegg til å få ”ei kristeleg og moralsk oppseding”. Samtidig ble det også innført obligatorisk lærerråd ved hver enkelt skole. Her skulle skolestyreren og alle lærerne i hel stilling være medlemmer, og lærerrådets oppgave var å styrke samarbeid og forståelse mellom alle som hadde sitt arbeid ved skolen. Det var fortsatt ikke påbudt med styrerstilling ved hver enkelt skole, men det ble lagt føringer i retning av at dette var et ideal.³⁹¹ Til tross for denne reformiveren i de første tiårene etter krigen er det likevel normalplanene av 1939 som blir brukt som grunnlag for skolens virksomhet til langt ut på 1960-tallet. Det er først mot slutten av dette tiåret at tiden var moden for en ny omfattende skolereform. Da ble 1969 et nytt merkeår i norsk skolehistorie.

Innføringen av niårig grunnskole (1969)

I 1969 blir det innført obligatorisk 9-årig skole i Norge. Dette skjedde på bakgrunn av en generell velstandsøkning i hele Europa, og var uttrykk for en sterk politisk vilje til å modernisere skolen. Det ble ansett som viktig å fornye det faglige innholdet i skolen i takt med de raske forandringene som skjedde i et moderne industrisamfunn. Dette medførte krav om utvidelse av skolens fagkrets, og ambisjonen var at det etter hvert også skulle medføre en høyning av det allmenne kunnskapsnivået i samfunnet. Det er også verdt å merke seg at i løpet av perioden fra 1954 til 1972 økte antall skolestyrerstillinger fra 461 til 2528, noe som også gir et bilde av at det ressursmessig satses langt mer på skolen enn tidligere.³⁹² Samtidig ble skolens formålsparagraf endret, men det var heller ikke denne gangen snakk om substansielle endringer. Det var bare Sosialistisk Folkeparti (SF) som stemte mot forslaget til fortsatt kristen formålsparagraf for skolen i 1969. Den vedtatte nye formålsparagrafen hadde altså

³⁹⁰ Telhaug og Mediås (2003) 162-165.

³⁹¹ Telhaug og Mediås (2003) 199.

³⁹² Myhre (1998) 88.

bred oppslutning blant de folkevalgte. I lov av 13. Juni 1969 om grunnskolen, som dannet grunnlaget for læreplanverkene M74 og M87, var ordlyden slik:³⁹³

”Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei og allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elever og mellom skole og heim.”

Fortsatt er den grunnleggende formuleringen fra 1936 den sentrale: ”hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding”. I tillegg er det nå tatt inn formuleringer om ”åndsfridom og toleranse” og ”gode samarbeidsformer”. I debatten rundt den fortsatte anknytningen til kristendommen var det blitt understreket at siden den overveiende delen av foreldrene lot sine barn døpe, og dermed viste vilje til å oppdra sine barn i den kristne tro, var det rimelig at skolen som de sendte sine barn til, også bygde på kristne grunnverdier.³⁹⁴

Samtidig hadde det lenge vært uenighet blant partiene på Stortinget om hvordan formålsparagrafen og leddet ”kristen og moralsk oppseding” skulle forstås. De borgerlige partiene stod for en tolkning der også dette leddet gjaldt for hele skolens virksomhet, ”ikkje berre kristendomsfaget, men skulen si oppsedergerjning i det heile, skal etter føremålsparagrafen i lova gjeva ei kristeleg og moralsk oppseding”, hevdet det borgerlige mindretallet i Stortingets kirke- og undervisningskomité i 1961.³⁹⁵ For Arbeiderpartiet og deler av Venstre gjaldt leddet ”kristen og moral oppseding” bare for den delen av opplæringen som skulle foregå i faget kristendomskunnskap, det vil si bare noen få ukentlige timer av skolens undervisning.³⁹⁶ Dette danner en viktig kontekst for fortolkningen av den utgaven av formålsparagrafen som ble innført i og med grunnskolereformen i 1969. Tiåret som fulgte, 1970-tallet, var et tiår med sterke skolepolitiske brytninger. Ifølge skolehistorikerne Telhaug og Mediås kan brytningene

³⁹³ Sitert etter M74 (1974) 9. M87 (1987) 13. Jf. Myhre (1998) 141-142.

³⁹⁴ Myhre (1998) 142. Telhaug (1982) 182.

³⁹⁵ Sitert etter Telhaug (1982) 184.

³⁹⁶ Telhaug (1982) 185.

gjenfinnes i periodens skolepolitiske hoveddokument *Mønsterplanen for grunnskolen* av 1974. De beskriver dette slik:³⁹⁷

”Denne planen ble ikke og kunne aldri bli et lydig redskap for den mest innbitte radikalismen som 1968-generasjonen stod for. Men side om side med den fagsentreringen og den moderasjonen som det borgerlig dominerte Normalplanutvalget av 1967 skrev inn i den, fortalte den om spor fra SV-ernes og AKP-ml-ernes verden, fra de rasende kvinnesakskvinnenes knyttede never og fra miljøveraktivistenes trusler om en snarlig undergang for vår klode. I mangt reflekterte denne mønsterplanen tidas nyradikalisme. Den var antiautoritær og samfunnskritisk.”

Telhaug og Mediås konkluderer med at ”Mønsterplanen fra 1974 hadde noe av nyradikalismens tro, noen vil si romantiske tro, på folket, eller ”grasrota”, som det het i tidas sjargong.”³⁹⁸ For representanter for den nye radikalismen fremstod etterkrigstidens norske sosialdemokrati som et autoritært samfunn. For dem gjaldt det å sosialisere elevene til selvstyrte frie individer. Da måtte detaljerte lover og planer erstattes av rammelover og rammeplaner.³⁹⁹ Ut fra M74 kan det også leses at formålsparagrafen ble forstått dit hen at det er kristendommen som verdileverandør som vektlegges, altså den delen av den kristne læren som handlet om etikken. Den kristne dogmatikken og det bibelske verdensbildet nevnes ikke i læreplanens generelle del. I M74 beskrives dette slik:⁴⁰⁰

”Grunnskolen skal som helhet bygge på de etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen. Det ansvar som skolen på denne måten er pålagt, gjør det til en plikt for skolen å forsøke å vekke og styrke elevenes sans for verdier av etisk art. Alt etter deres alder og modenhet må skolen forsøke å hjelpe dem til å se at det i livets ulike forhold bør spørres om hva som er godt og ondt, rett og galt.”

Formålsparagrafen av 1969 skulle vise seg å bli en av de mer seiglivet i skolens historie, og var gjeldende helt til en ny bølge av reformer nådde skolen på 1990-tallet. Først i 1998 fikk skolen en ny formålsparagraf, den norske skolehistoriens desidert lengste, og denne kom til å bli gjeldende frem til 2009. Men før vi kommer så langt, skjer det et viktig mellomspill når det gjelder utformingen av skolens verdigrunnlag.

³⁹⁷ Telhaug og Mediås (2003) 220.

³⁹⁸ Telhaug og Mediås (2003) 220.

³⁹⁹ Telhaug (2008) 30.

⁴⁰⁰ M74 (1974) 10.

Dette skjer ikke i form av en ny formålsparagraf, men skjer i stedet ved en nylesning av formålsparagrafen av 1969.

”Kristen oppseding” og ”innføring i kristne og humanistiske verdier”

Det er ikke slik at innføringen av nye utgaver av formålsparagrafen alltid skjer synkront med innføringen av nye læreplaner for skolen. Læreplansskiftene har siden 1970-tallet skjedd betraktelig hyppigere enn formålsparagrafen er blitt forandret. Som jeg har nevnt tidligere, er en læreplan å regne som en forskrift til opplæringsloven. Et læreplanverk har som hensikt å konkretisere denne for å lette gjennomføringen av opplæringslovens krav til den virksomheten som skal foregå i skolen. Når det skjer læreplanskifter uten foregående forandringer av formålsparagrafene, er de nye læreplanene dermed å regne som nylesninger av formålsparagrafen. Eksempler på dette er M74 og M87 som begge innebærer nylesninger av opplæringsloven av 1969. Ifølge Telhaug og Mediås ble det for eksempel i mye større grad brukt et språk som refererte til det de omtaler som ”myke verdier” i M74. Det vil si verdier som ”trivsel”, ”skaperglede”, ”trygghetsfølelse”, ”selvtillit” og ”menneskelig kontakt”. Dette var 68-ernes språk, og slike ord og begreper ble nesten ikke ble brukt i skoledokumenter før 1960-tallet.⁴⁰¹

Når det gjelder skolens verdigrunnlag, het det i M74 at grunnskolen som helhet ”skulle bygge på de verdier som er forankret i kristendommen”. Det elevene lærte av kristendomskunnskap, skulle ”være grunnlag for deres tro og rettesnor for deres liv”.⁴⁰² I M87 svekkes denne vektleggingen av kristendommen som premissleverandør for innholdet i elevenes oppdragelse. Her knyttes det nå an til ”humanismen”, som nå sidestilles med kristendommen som premissleverandør for skolens verdigrunnlag.⁴⁰³ Under overskriften ”Verdier skolen bygger på – og skal formidle”, uttrykkes dette slik i læreplanverkets generelle del:⁴⁰⁴

⁴⁰¹ Telhaug og Mediås (2003) 223. Jf. M74 (1975) 9-16.

⁴⁰² Jf. Myhre (1998) 169.

⁴⁰³ Myhre (1998) 169. Myhre skriver: ”Sammenlignet med M74, som især betonte kristen moral som betydningsfull for skolens verdigrunnlag, utvidet både M85 og M87 dette aspektet og understreket kristendommens betydning som en kulturfaktor som var vesentlig for hele skolens virksomhet.”

⁴⁰⁴ M87 (1987) 14.

”Skolen skal i sin undervisning og virksomhet bygge på grunnleggende kristne og humanistiske verdier. Disse verdiene er på en særlig måte knyttet til kristen tro og moral, de demokratiske ideene, menneskerettighetene og vitenskapelig tenkemåte og metode.”

Bakgrunnen for dette er å finne i stortingsmelding nr. 15 (1986-87) *Om revisjon av Mønsterplanen for grunnskolen*, der det blir slått fast at det ikke er noe motsetningsforhold mellom begrepene ”kristen” og ”humanistisk”.⁴⁰⁵ I M87 beskrives dette slik.⁴⁰⁶

”Kristendommen som kulturfaktor har betydning for hele skolens virksomhet og kommer konkret til uttrykk i flere av skolens fag. Kulturverdier som er knyttet til religiøse tradisjoner, høytider, kunstneriske uttrykk, fellesskapsformer og omsorgspreget tjeneste i samfunnet, inngår i den kulturelle arven som alle elever må bli kjent med i grunnskolen.”

Begrepsparet ”kristne og humanistiske verdier” er likevel nytt i læreplansammenheng, og avviker fra opplæringslovens ”kristen og moralsk oppseding”. Slik sett innebærer mønsterplanens sammenstilling av ”kristne og humanistiske verdier” at et nytt og styrende aspekt for skolens verdigrunnlag innføres i norsk skole. Her ser vi altså et eksempel på at formålsparagrafen får et nytt innhold ved at den forstås forskjellig, selv om dens ordlyd forblir uendret.⁴⁰⁷ Det viktigste premisset for at dette kunne vedtas, er den allerede tidligere vektleggingen av kristendommen som kulturell arv, og det er klart at det her er snakk om en vid forståelse av begrepet ”humanistisk”, som en bred kulturtradisjon, og ikke i snever forstand som humanetikk. Formuleringen ”kristne og humanistiske verdier” er likevel ny, og avviker fra opplæringslovens ”kristen og moralsk oppseding”. Humanistisk kan ikke sies å være identisk med moralsk, og slik sett innebærer M87 et ikke ubetydelig skolehistorisk skille når det gjelder endringer i skolens verdigrunnlag, da vel og merke i tolkningen av opplæringsloven som foreligger i den generelle delen av gjeldende læreplanverk.

Dobbeltheten fra M74 med på den ene siden en kristen formålsparagraf og på den annen side vektleggingen av felles verdier er fortsatt til stede i M87, samtidig som det er mulig å se innføringen av det nye begrepsparet ”kristne og humanistiske verdier”

⁴⁰⁵ St.meld. nr. 15 (1986-87). Innst. S. nr. 98 (1986-87).

⁴⁰⁶ M87 (1987) 14.

⁴⁰⁷ Jf. Myhre (2002) 168-174.

som et steg i retning av å komme til rette med denne dobbeltheten.⁴⁰⁸ I stortingsmeldingen *Om revisjon av Mønsterplan for grunnskolen* heter det:⁴⁰⁹

”Forholdet mellom sentrale ideologiske eller verdimeslige elementer i den generelle delen av mønsterplanen er ikke klargjort godt nok. Oppdragelsesmandatet i planen blir derfor uklart og preget av manglende intensjonsdybde og en del innbyrdes motsetninger.”

I spørsmålet om hvor tyngden skulle ligge i læreplanens begrepspar ”kristne og humanistiske verdier”, virker det dermed som om føringene fra sentralt hold gikk tydelig i retning av at skolen skulle vektlegge det man antok var det felles humanistiske på bekostning av det kristne. Dette fremkommer blant annet også av følgende sitat i M-87:⁴¹⁰

”Den mest grunnleggende verdi i denne sammenheng er troen på menneskets uendelige verdi og alle menneskers likeverd. Her møtes kristen etikk og sentrale tanker i den humanistiske tradisjon som har preget vår kultur og påvirket utformingen av våre lover og samfunnsinstitusjoner.”

Dette ble videreført i L97 og senere også i LK06.

Innføringen av tiårig grunnskole (L97)

På begynnelsen av 1990-tallet gjennomgikk den norske skolen omfattende og dyptgående endringer. Myhre kaller denne perioden for Hernes-epoken, etter tidens dominerende skolepolitiker Gudmund Hernes (DNA) som var kirke-, undervisnings og forskningsminister 1990-1995.⁴¹¹ Reformene kom på løpende bånd: Sommeren 1993 vedtok Stortinget å senke skolestarten fra syv til seks år. Dette skjedde på bakgrunn av en diskusjon rundt opprettelsen av et pedagogisk tilbud til seksåringene som hadde pågått helt siden 1960-tallet.⁴¹² Våren 1994 ble det vedtatt å utvide grunnskoleløpet til ti år. Dette skulle tre i kraft fra 1. juli 1997.⁴¹³ Nødvendigheten ved

⁴⁰⁸ Hovdelien (2004). Jf. Enger (1987).

⁴⁰⁹ St.meld. Nr. 15 (1986-87) 5. Sitert etter Enger (1987) 591.

⁴¹⁰ M87 (1987) 14. Jf. St. meld. Nr 62. (1982-83) og Innst. S. nr. 187 (1983-84) 12.

⁴¹¹ Myhre (1998) 267.

⁴¹² Myhre (1998) 175-178. Jf. St. meld. Nr. 43 (1988-89) og St. meld. Nr. 40 (1992-93).

⁴¹³ Jf. Ot. prp. Nr. 21 (1993-94).

å foreta en såpass omfattende reform ble begrunnet ut fra at levekårene hadde endret seg svært mye for de minste i løpet av noen generasjoner, og at skolen var blitt hengende etter. Elevenes hverdag var blitt endret, ble det sagt, fra et liv i en hovedsakelig kristen enhetskultur, fattig på informasjon, til dagens verdipluralistiske virkelighet med en uoversiktlig oversvømmelse av informasjon.⁴¹⁴ Det var derfor tid for å reformere skoleverket slik at det kunne komme i takt med den nye tiden, som det het i Stortingsmelding nr. 29 (1994-95) *Identitet og dialog*.⁴¹⁵ Samtidig med vedtaket om å innføre et tiårig grunnskoleløp besluttet Stortinget at den reviderte generelle delen av Læreplan for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring skulle gjøres gjeldende fra høsten 1993, og at den dermed skulle erstatte første kapittel i M87 fra da av.

Den omtalte verdipluralistiske virkeligheten var også et resultat av at innslag av personer med bakgrunn i andre kulturer enn den norske og vestlige, økte sterkt i løpet av 1980- og 1990-tallet, særlig i hovedstaden. Dette førte igjen til nye utfordringer for det norske storsamfunnet, og nye oppgaver ble tillagt skolen. Arbeiderpartiets og Hernes' løsning, eller i alle fall en del av den, gikk ut på å bruke "kristendommen som nasjonal integrasjonsideologi, også for et flerkulturelt samfunn", som Slagstad påpekte i boken *De nasjonale strateger* (1998).⁴¹⁶ Dette vil i rene ord si at det ble tatt et valg i retning av en monokulturalistisk restaurering fremfor å satse på en multikulturalistisk nytenkning.

Sentralt i den nye læreplanens generelle del fra 1993 stod anknytningen til den kristne og humanistiske kulturarven og til de demokratiske ideer, som det altså var meningen den norske skolen skulle stå for i møte med det relativt ferske multikulturelle mangfoldet i skolen. I L97 heter det at den kristne og humanistiske tradisjon gir "umistelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnet etter. De fremmer uegennyttig og skapende innsats og de tilskynder rettskaffen og høvisk handling".⁴¹⁷ Formålsparagrafen av 1997 slik den var å finne i opplæringslovens § 1-2, første og tredje ledd, hadde følgende ordlyd:⁴¹⁸

⁴¹⁴ St.meld. nr. 29 (1994-95).

⁴¹⁵ St.meld. nr. 29 (1994-95). Innføringen av et nytt religions- og livssynsfag var en sentral del av denne reformen. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

⁴¹⁶ Slagstad (1998) 404.

⁴¹⁷ L97 (1996) 17. Jf. Myhre (1998) 278.

⁴¹⁸ Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). De viktigste delene er også gjengitt i *KRL-boka 2005* (2005) 26-27. Opplæringsloven ble justert i forbindelse med innføringen av

”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppslig, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Opplæringa i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar.”

Dette var fortsatt den gjeldende formålsparagrafen våren 2007 da jeg gjennomførte surveyundersøkelsen.

Kunnskapsløftet (LK06) og Bostadutvalgets arbeid

Et av de viktigste grunnlagsdokumentene for reformarbeidet som skulle munne ut i nok et nytt læreplanverk for grunnskolen, var St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Denne stortingsmeldingen ble presentert av daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet like før påsken i 2004.⁴¹⁹ Nå skulle det tas et oppgjør med den tidligere reformpedagogisk begrunnede nedprioriteringen av faglige ferdigheter og basiskunnskaper. Ifølge Telhaug var likevel kontinuiteten med tidligere tenkning tydeligere enn forandringene som ble varslet i og med forarbeidet til det nye læreplanverket.⁴²⁰ Denne kontinuiteten viste seg ikke minst i og med at den gamle generelle delen av L97, som ble innført allerede i 1993, ble tatt med uforandret over i det nye læreplanverket, som ble hetende *Kunnskapsløftet* (LK06). Siden læreplanverkets generelle del ved siden av opplæringsloven må kunne regnes som det sentrale styringsdokumentet for innholdet i skolens verdiformidling, innebar følgelig ikke innføringen av LK06 store endringer i denne.

Derimot ble det forsommeren samme år som LK06 ble innført, nedsatt et utvalg som fikk i mandat å innhente et bredt utvalg av aktuelle synspunkter på formålet med opplæringen i skole og barnehage. Nå ble Norge styrt av den såkalte rødgrønne regjeringen, en koalisjonsregjering bestående av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet, med Jens Stoltenberg som statsminister. Utvalget var relativt bredt sammensatt, og både muslimske miljøer og Human-Etisk Forbund var

den nye læreplanen for KRL fra høsten 2005. Jeg refererer ikke hele formålsparagrafen her, men bare de leddene som har direkte relevans for problemstillingen.

⁴¹⁹ Telhaug (2005) 10.

⁴²⁰ Telhaug (2005) 11.

representert.⁴²¹ Det ble ledet av viserektor ved Universitetet i Oslo Inga Bostad, og skulle ut fra bestillingen analysere og vurdere dagens formålsparagrafer opp mot samfunnets økte internasjonalisering og pluralitet og endringene i utdanningssystemet.⁴²²

Bostadutvalget leverte sin innstilling basert på konsensus til Kunnskapsdepartementet omkring ett år senere.⁴²³ Følgende forslag til ny formålsparagraf for skolen ble fremlagt enstemmig av Bostadutvalget sommeren 2007. Jeg refererer første ledd:⁴²⁴

”Opplæringa i skole og lærebedrift skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt. Ho skal byggje på respekt for menneskeverdet, på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religionar og livssyn, og slik dei er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.”

I høringsrunden ble Bostadutvalgets forslag støttet av flertallet av høringsinstanser, og mange påpekte det positive ved at det knyttes an til menneskerettighetene i forslaget. Høgskolen i Oslo fremsatte for eksempel følgende høringsuttalelse, for anledningen på nynorsk: ”Dei foreslåtte paragrafane gir ei solid verdiforankring for barnehage og opplæring i eit fleirkulturelt Norge og sikrar eit godt samarbeid med heimen”. Norsk Skolelederforbund sa det slik: ”Dette er et formål som er tilpasset de utfordringene skole og barnehage stå overfor, og som kan vise vei i tiår framover”, mens Innvandreneres Landsorganisasjon hadde følgende kommentar: ”Forslaget inneholder et sett av verdier som flest mulig kan slutte seg til, uavhengig av kulturell, religiøs eller nasjonal tilknytning”.⁴²⁵ Alle disse tre, og mange andre høringsuttalelser, gav uttrykk for at formålsbestemmelsens forankring i menneskerettighetstenkningen vil være inkluderende, samlende og tilpasset dagens samfunn. Ut fra Taylors kategorier vil

⁴²¹ Medlemmene i Bostadutvalget var Inga Bostad, Eva Baumann, Helga Haugland Byfuglien, Anders Hornslien, Erling Birkedal, Tore Renberg, Akhtar Chaudhry, Kristine Mile, Ellen Inga O. Hætta, Snorre Serigstad Valen, Henriette Sinding Aasen, Tove Bull, Dag Hareide, og Kamil Øzerk.

⁴²² Bostad har redegjort for utvalgets arbeid i en artikkel i *Bedre skole*, se Bostad (2007). Presentasjon av utvalget og dets mandat finnes ellers på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/Styrer-rad-og-utvalg/Bostadutvalget.html?id=448229> (7.9.2007).

⁴²³ Se NOU 2007:6.

⁴²⁴ Se NOU 2007:6.

⁴²⁵ Sitert etter Ot.prp. nr. 47 (2007-2008) 23-24.

dette være uttrykk for en felles plattform-sekularisme, eller det jeg betegner som myk sekularisme.⁴²⁶

En viktig endring i Bostadutvalgets innstilling i forhold til det som var gjeldende formålsparagraf, gjaldt forankringen til kristendommen som nå foreslås svekket. I utvalgets forslag het det bare at skolen skal ”byggje på respekt for menneskeverdet, på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religionar og livssyn, og slik dei er forankra i menneskerettane” mot formuleringen i det som var gjeldende formålsparagraf, der det fastslås at ”grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding”.

Flertallet av medlemmene i Bostad-utvalget gikk inn for å fjerne henvisningen til kristendommen helt i det nye forslaget, men en slik henvisning ble tatt inn igjen for å skape konsensus i utvalget.⁴²⁷ Kristendommens særstilling forsvinner likevel i forslaget, ved at kristendommen nå blir tatt med i en oppramsning på linje med humanisme, menneskerettigheter og andre religioner. Bostadutvalgets forslag stadfester likevel at det finnes universelle verdier, og at disse kan komme til uttrykk både i kristendommen og andre religioner og livssyn, underforstått på lik linje. Forskjellen på den formuleringen som ble enstemmig vedtatt av Stortinget og utvalgets forslag er liten. Den viktigste forskjellen består i at formuleringen ”grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon” er blitt flyttet frem i den vedtatte paragrafen, og at begrepet ”tilgjeving” er blitt lagt til listen over konkretiseringer av verdiene som skal gjelde. Dette utgjør ingen egentlig prinsipiell endring, utover en viss styrkelse av kontinuiteten i forhold til den gamle formålsparagrafens formuleringer, uten at dette ut fra min lesning utgjør noen prinsipiell innholdsmessig endring.⁴²⁸

⁴²⁶ Jf. 2.2 Sekularisme i to utgaver: Charles Taylor.

⁴²⁷ NOU 2007:6

⁴²⁸ Jf. Ot.prp. nr. 46 (2007-2008). Innst. O. nr. 22 (2008-2009) 2, der det heter ”Komiteen viser til avtalen som ble inngått mellom alle partier 6. november 2008. Avtalen innebærer at det er enighet mellom alle partier om ordlyden i ny § 1-1 i opplæringsloven”.

Dagens formålsparagraf gjeldende fra 1.1 2009

5. desember 2008 vedtok Stortinget enstemmig ny formålsparagraf for opplæringen (skolen). I opplæringsloven § 1-1 Formålet med opplæringa, heter det nå, gjeldende fra 1. januar 2009:⁴²⁹

”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

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

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

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

Jeg vil komme tilbake til en nærmere drøftelse av hvordan denne nye formålsparagrafen skal forstås i kapittel 8.

Kort oppsummering

Det er verdt å merke seg at formålsparagrafen ikke har vært gjenstand for mer enn syv revisjoner i løpet av de 161 årene som har gått siden skolen fikk sin første eksplisitt uttrykte formålsparagraf i 1848. I tillegg er den innholdsmessige kontinuiteten mellom de ulike versjonene av paragrafene påfallende, da med unntak av den nyeste utgaven. Selv om ordlyden til dels er skiftende på grunn av tidsspennet mellom de ulike formålsparagrafene, som følge av målreformer, står en henvisning til at skolens fremste oppgave er å bidra til en kristen oppdragelse av barna sentralt i alle de seks første formålsparagrafene i skolen. Fra og med formålsparagrafen av 1936 og til 2009 stod formuleringen ”skulen skal hjelpa til og gjeva borna ei kristeleg og moralsk

⁴²⁹ Besl. O. nr 42 (2008-2009). Jf. Innst. O. nr. 22 (2008-2009) og Ot.prp. nr 46 (2007-2008). Her refereres bare de leddene som har direkte relevans for problemstillingen.

uppseding, og arbeide for å gjera dei til gagns menneske både åndeleg og kroppsleg” fast som det sentrale leddet i skolens formålparagraf.⁴³⁰

Da den midlertidige utgaven av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) forelå i juni 2006, ble den generelle delen av læreplanverket tatt med uforandret fra L97.⁴³¹ Dagens gjeldende læreplanverks generelle del forelå ferdig altså så tidlig som september 1993. Dette medfører en langt større grad av kontinuitet når det gjelder skolens overordnede målsetninger og verdigrunnlag enn i læreplanene for de respektive fagene, siden det innebærer at den autoritative fortolkningen av opplæringsloven, slik denne er formulert i læreplanverkets generelle del, dermed forblir uforandret sannsynligvis i minst tyve år, fra og med 1993 til LK06 en gang ventes å gå ut på dato, dette til tross for at både opplæringsloven og religions- og livssynsfaget er blitt endret flere ganger. Det at læreplanens generelle del beholdes uforandret såpass lenge, kan tolkes på flere måter. En nærliggende fortolkning er selvsagt at dette er et tegn på at myndighetene er opptatt av kontinuitet når det gjelder skolens verdiforankring, og at denne ligger fast selv om det oppstår behov for nye læreplaner for skolens faglige virksomhet ellers.

5.3 Hvor ofte kommer spørsmål om verdiformidling opp i skolen?

Hyppigheten av spørsmål og samtaler omkring skolens verdiforankring og verdiformidling er et spørsmål som både sier noe om aktualiteten rundt spørsmål som er knyttet til skolens verdiforankring og om rektorenes bevissthet rundt slike spørsmål. Jeg tenker da både på formelle forespørsler til rektor som har relevans for dette temaet, mer uformelle samtaler med foreldre/foresatte og samtaler og diskusjoner av både formell og uformell art i lærerkollegiet eller blant tilsatte i skoleadministrasjonen.⁴³² Vi skal begynne med å se på hvor ofte spørsmål som angår verdiformidlingen kommer opp i skolen i de respektive fylkene.

⁴³⁰ Jf. Jensen (2007) 105-106.

⁴³¹ LK06 (2006) 11-35. Gjengivelsen av deler av opplæringsloven, den skjematiske oppstillingen av målformuleringene fra formålparagrafene, statsrådets forord, samt bildene og illustrasjonene fra den generelle delen av L97 er ikke tatt med i den midlertidige utgaven av LK06, se L97 (1996) 9-50.

⁴³² Her må det påregnes at rektorene har forstått spørsmålene i spørreskjemaet på litt forskjellige måter. Her er det følgelig ikke snakk om nøyaktige ”målinger” der resultatene fremkommer uavhengig av fortolkningen av dem (jf. redegjørelsen for den vitenskapsteoretiske forankringen i kapittel 1).

Små forskjeller mellom fylkene i hyppighet av spørsmål om verdiformidling

Et av spørsmålene jeg stilte i spørreskjemaet var: Hvor ofte kommer spørsmål om verdiformidling opp i skolen? Tabell 22 angir resultatet sortert etter fylkestilhørighet.

Hvor ofte spørsmål om verdiformidling kommer opp i skolen Sortert etter fylkestilhørighet (i %) [Tabell 22]

Hvor ofte kommer spørsmålet om verdiformidling opp i skolen?	Fylke		Totalt
	Vest-Agder	Oslo	
Flere ganger i måneden	7	9	8
Flere ganger per år	42	31	37
Sjeldnere	48	50	49
Aldri	3	10	7
Totalt	100 N=88	100 N=78	100 N=166

Ut fra totaltallene her, ser vi at de to midterste svaralternativene favner til sammen hele 85 % av rektorene. Av dette kan vi lese at spørsmål som angår skolens verdiformidling hverken er helt fraværende, eller forekommer særlig hyppig i skolen. Det ser altså ut til at denne typen spørsmål har en plass i norsk skole, selv om det altså ikke er særlig ofte denne type tematikk tas opp, hverken i formelle eller uformelle sammenhenger.

Videre kan vi lese av tabellen at det ikke er store forskjeller på skolene i Vest-Agder og Oslo ut fra rektorenes svar når det gjelder hyppigheten av spørsmål. To forskjeller er verdt å reflektere litt over. Det ene er at prosenttallet for rektorer som aldri registrerer spørsmål som går på temaet verdiformidling i skolen er over tre ganger så stort i Oslo som i Vest-Agder, med 10 % mot bare 3 %. Uten at vi skal legge for mye i dette, gir det en liten pekepinn på at det er en gruppe rektorer som av sikkert litt ulike grunner ikke registrerer spørsmål som går på verdiformidling, og at denne gruppen er større i Oslo enn i Vest-Agder. Dette kan skyldes at det ikke forekommer den typen spørsmål og samtaler ved skolene disse rektorene arbeider ved, men det er kanskje like sannsynlig at dette er rektorer som ikke er opptatt av denne typen spørsmål, og som derfor ikke registrerer disse. Samlet sett er det viktigste resultatet fra denne

delanalysen at det er små forskjeller mellom fylkene når det gjelder hyppighet av spørsmål om verdiformidling som registreres av rektorene.

Spørsmålene kommer gjerne opp i forbindelse med høytidene

Østenstad, en av rektorene på en skole i Oslo sentrum med stort innslag av kulturelle minoriteter, svarte slik på spørsmål om det er mye diskusjon i lærerkollegiet om hva slags verdier som formidles i skolen:

”Ja det er nok en... det topper seg ofte i forbindelse med sånne sammenhenger med jul og kirkegang og advent, ja de høytidene da... og da får vi ofte en diskusjon rundt dette... og... ja vi hadde det seinest nå ved sist jul... for nå foreligger dommen... og hvilke konsekvenser skal den ha for oss. Vi har en tradisjon på at vi går. Skolen har en tradisjon for... jeg har bare vært her ett år... Skolen har en tradisjon for å gå i kirken i forbindelse med jul. Men det er kanskje en tredjedel av elevene våre, som deltar på den.”

Østenstad registrerer altså en oppblomstring av spørsmål om skolens verdiformidling i forbindelse med høytidene. Kristiansen, rektor ved en skole i Kristiansand bekrefter inntrykket av at det er særlig i forbindelse med planleggingen og gjennomføringen av høytidsmarkeringer at det kan oppstå diskusjoner omkring kristendommens stilling i skolen, og formidling av den kristne kulturarven. Han svarte slik på spørsmål om når det rettes søkelys på den kristne kulturarven i skolen:

”Det er jo... på vår skole er det synlig i forbindelse med høytider først og fremst, og særlig i forbindelse med jul da. Det er jo vanlig å ha en skolegudstjeneste, men vi har jo også et alternativt opplegg for de som ikke ønsker skolegudstjeneste. Det syns jeg er en grei ordning.”

Rektorene Østenstad og Kristiansens svar her er ikke overraskende, også andre rektorer jeg har snakket med, påpekte at det er særlig i forbindelse med de religiøse høytidene spørsmål om verdiformidling og skolens tilknytning til den kristne kulturarven kommer opp i skolen. Ellers i året er det mer fokus på hvordan man skal oppføre seg mot hverandre, at alle er like mye verdt, at mobbing og rasisme ikke er akseptabelt, og den typen mer konkret verdiformidling som sjelden knyttes direkte opp til religiøs og livssynsmessig legitimering.

5.4 Rektorene og spørsmålet om type verdiforankring i formålsparagrafen

Spørsmålet om hvorvidt skolen skal ha en kristen verdiforankring har stått sentralt i debatten om innholdet i formålsparagrafen. For å finne ut hva slags standpunkt rektorene har i denne saken stilte jeg derfor først følgende spørsmål: Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier? Følgende fire svaralternativer var angitt:

1. Ja, fordi samfunnet må bygge på kristen tro og moral.
2. Ja, fordi den kristne kulturarven fortsatt står sterkt blant det store flertallet av befolkningen.
3. Nei, det er nødvendig å finne frem til felleskulturelle verdier.
4. Nei, verdimangfoldet i samfunnet bør gjenspeiles i skolen.

De fire svaralternativene er formulert på bakgrunn av den historiske gjennomgangen og antagelsen av at det er spørsmålet om fortsatt kristen verdiforankring i skolen som er det sentrale spørsmålet når skolens verdiforankring skal formuleres. Skillet mellom første og annet svaralternativ tilsvarer skillet mellom før og etter opplæringsloven av 1969. Det første svaralternativet er da tenkt som uttrykk for en forståelse av formålsparagrafen som er nært beslektet med den formålsparagrafen skolen hadde frem til 1969. Tilsvarende vil det andre svaralternativet gjenspeile den formålsparagrafen som var gjeldende fra 1969 og førti år fremover i tid.

Også her vil det være slik at rektorene oppfatter de ulike svaralternativene på forskjellige måter. Forhåpentligvis vil det første svaralternativet bli forstått i retning av min intensjon bak det når det kontrasteres mot svaralternativ 2 som inneholder det viktige begrepet kulturarv.⁴³³ Skillet mellom disse to svaralternativene vil også med visse forbehold kunne svare til forskjellen på Peras og Ratzingers posisjoner i forhold til den plassen de mener kristendommen bør ha i samfunnet.⁴³⁴ Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 8.

Skillet mellom tredje og fjerde svaralternativ går på hvorvidt, eller eventuelt i hvilken grad, formålsparagrafen trenger en tydelig uttrykt felleskulturell verdiforankring til erstatning for en forankring i kristendommen. Siden disse to siste svaralternativene

⁴³³ Jf. bruken av dette begrepet i forsøksplanen fra 1959, og alle senere læreplanverk.

⁴³⁴ Se kapittel 2 ovenfor.

ikke er kjent fra offisielle dokumenter i skolehistorien, vil det måtte tas høyde for at rektorene her kanskje er mer usikre på forskjellene mellom disse alternativene enn mellom de to første. Svaralternativ 3 er ment som uttrykk for den posisjonen i forhold til verdiforankringen i skolen som går på å erstatte forankringen i kristendommen med en sekularistisk forankring, med henvisning til Taylors forståelse av sekularismebegrepet.⁴³⁵ Jeg tenker da på den sekularismetypen som betegnes som ”felles-plattform-sekularisme” hos Taylor, og som jeg viser til som myk sekularisme. Dette vil svare til det skillet som faktisk skjedde ved innføringen av ny formålsparagraf for skolen fra og med 1. januar 2009. Den eksklusive forbindelsen med kristendommen er tatt vekk både i Bodstadutvalgets forslag og i den senere vedtatte formålsparagrafen, samtidig som en tydelig felleskulturell verdiforankring vektlegges.

Også for det fjerde svaralternativet er det underforstått at skolens verdiforankring skal gjenspeile et ”minste felles multiplum” av felleskulturelle verdier, det vil si noe i retning av det Parekh betegner som absolutt nødvendig for at et samfunn skal kunne fungere, og i samsvar med Taylors ”felles-plattform sekularisme”. Her er likevel tanken at det i stor grad åpnes for et mangfold også i verdiformidlingen i pakt med det multikulturalistiske tankegodset som jeg har redegjort for i kapittel 2, og som særlig Parekh er talsmann for. Skillet mellom svaralternativene 3 og 4 vil enkelt sagt dermed være et skille mellom en posisjon som går på at det som var kristendommens hegemoniske posisjon i skolen som premissleverandør for skolens verdiformidling brytes og erstattes enten med en form for sekularistisk monokulturalistisk verdiforankring (svaralternativ 3) eller en multikulturalistisk verdiforankring (svaralternativ 4). Selv om det kan ha vært vanskelig for rektorene å forstå de knappe formuleringene som de ulike svaralternativene bestod av, håper jeg at mange av dem intuitivt har forstått skillet likevel.

Surveyundersøkelsen ble foretatt før Bodstadutvalget leverte sin innstilling sommeren 2008, og rektorene hadde dermed ikke den nye formålsparagrafen på plass som formelt formulert alternativ da jeg gjennomførte denne delen av undersøkelsen. Men debatten om hvorvidt skolen fortsatt skulle ha en kristen verdiforankring uttrykt i formålsparagrafen, hadde vært i gang lenge da rektorene ble bedt om å svare, og det er derfor grunn til å anta at de fleste var orientert om det viktigste innholdet i denne debatten.

⁴³⁵ Se gjennomgangen av Taylors sekularismeteorologi i kapittel 2 ovenfor.

Størsteparten av rektorene fordeler seg på to svaralternativer

Vi skal begynne med å se på en analyse der rektorene sorteres ut fra fylkestilhørighet. Dette fremkommer av tabell 23.

Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier?

Sortert etter fylkestilhørighet (i %)

[Tabell 23]

Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier?	Fylke		totalt
	Vest-Agder	Oslo	
Ja, fordi samfunnet må bygge på kristen tro og moral.	13	4	9
Ja, fordi den kristne kulturarven fortsatt står sterkt blant det store flertallet av befolkningen.	68	37	53
Nei, det er nødvendig å finne frem til felleskulturelle verdier.	14	41	27
Nei, verdimangfoldet i samfunnet bør gjenspeiles i skolen.	5	18	11
Totalt	100 N=84	100 N=78	100 N=162

Samlet sett ser vi at rektorene hovedsakelig fordeler seg på to svaralternativer i dette spørsmålet. Om lag halvparten krysset av for ”Ja, fordi den kristne kulturarven fortsatt står sterkt blant det store flertallet av befolkningen”, mens noe over hver fjerde rektor svarte ”Nei, det er nødvendig å finne frem til felleskulturelle verdier”. Sammenlignet med oppslutningen om disse to svaralternativene har de to andre alternativene liten oppslutning. Videre er det slik at de to svaralternativene som fikk størst oppslutning her, har vært de to sentrale posisjonene i debatten om formålsparagrafen de siste årene.

Hvis vi ser på forskjellene mellom de to fylkene, ser vi at det er store forskjeller hos rektorene når disse sorteres ut fra sin fylkestilhørighet i dette spørsmålet.

Dette kommer ekstra tydelig frem hvis vi slår sammen de to ”ja-alternativene” og de to ”nei-alternativene”. Hele 81 % av rektorene i Vest-Agder svarer ja på spørsmålet om skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier, mens bare 41 % i Oslo mener det samme. Tilsvarende svarte bare 19 % ”nei” i Vest-Agder, mens 59 % av Oslo-

rektorene mener at skolen ikke lenger bør legge hovedvekten på kristne verdier. Vi kan altså notere at variabelen fylkestilhørighet gav store utslag i dette spørsmålet.

Problematisk med kristen verdiforankring?

Et av spørsmålene jeg stilte til rektorene i intervjuene, var om det er problematisk med en kristen formålsparagraf for skolen.⁴³⁶ Østenstad svarte slik på dette spørsmålet:

”Ja. Det mener jeg. Og jeg mener vel kanskje mer på en multikulturell skole som nå på N skole, enn der jeg har vært før, hvor det har vært mer homogent.”

Østenstad begrunner behovet for endring ut fra at sammensetningen av elevmassen er endret. Det sentrale argumentet for et slikt syn vil kunne være foreldreretten. Ut fra denne vil det være naturlig å endre skolens verdiforankring hvis flertallet av foreldrene ønsker dette, men siden det tradisjonelt sett har vært en felles verdiforankring for hele den norske skolen, og ikke åpning for lokale tilpasninger her, vil et slikt argument måtte baseres på at flertallet i hele Norge har endret syn i dette spørsmålet.

Østenstad får støtte av Vesterlund, som temmelig kontant svarte ”ikke-kristen” på spørsmålet om hva slags formålsparagraf hun ønsket for skolen. Hun hadde tydeligvis diskusjonen om formålsparagrafens verdiforankring klart i minne når hun svarte. Men også Vesterlund modererte seg raskt til at hun ikke i og for seg ville kristendommen som sådan til livs. Det viktigste for henne var at skolen skulle ha en form for felleskulturell, eller det jeg har betegnet som myk sekularistisk, verdiforankring. Her hører det også med å fortelle at Vesterlund ble intervjuet noen få måneder etter at skolen hadde fått ny formålsparagraf, og at hun uttrykte at hun var fornøyd med denne.

Østgård synes også å tenke på lignende måte som Østenstad, og kommenterte spørsmålet på denne måten:

”I det daglige så opplever jeg det ikke som problematisk, men det kan... og det er mest fordi at... skal vi se at... i hvert fall her i byen så har avkristninga nådd skolen også... Det er ikke lenger slik det var tidligere, med krav om at dagen skal begynne med bønn og høvelig salmesang og sånn. Men vi merker jo i forbindelse med... særlig med høytider, og sånne tradisjonelle feiringer, så merker jo vi at med 35 % fremmedspråklige, at de blir stilt litt på sidelinja, eller stiller seg litt på sidelinja. Det

⁴³⁶ Ettersom intervjuene delvis ble foretatt før 1.1.2009 og delvis etter, varierer det hvorvidt jeg spurte om det *er* eller om det *var* problematisk med en kristen formålsparagraf for skolen.

er et sånt dilemma, at vi tross alt lever i en kristen kulturarvsetting, mens veldig mange av våre elever ikke gjør det. I det daglige så merker vi ikke så mye til det...”

Han fortsetter:

”Du kan si at den formålsparagrafen blir litt sovende fordi det er mest fokus på de humanistiske fellesverdiene. Det er jo flere verdier som samler oss enn som splitter oss opp, opplever vi da.”

Vi ser at Østgård er høyttenkende og utprøvende i forhold til spørsmålet om kristen verdiforankring for skolen. Han viser til den kristne kulturarven, og er mest opptatt av å finne frem til et samlende verdigrunnlag for skolen. Ifølge ham bør dette være ”de humanistiske fellesverdiene, som alle kan slutte seg bak.” Samtidig ønsker han at den kristne kulturarven fortsatt blir ivaretatt i skolen. Han uttrykte dette slik:

”Skolen skal være en verdiformidler i forhold til å lære opp til, eller formidle, den type verdier som samfunnet består av.... Også naturligvis med stor vekt på vår kristne tradisjon. Dette bør være en vesentlig del av den verdiformidlinga.”

Der Østenstad syntes å ha bestemt seg for at han ønsket en ny verdiforankring, er Østgård som vi ser mer utprøvende. En annen mannlig rektor som svarte utprøvende og resonnerende, var Ødegårdstuen. Ødegårdstuen var en relativt ung rektor på en skole ikke langt fra Oslo sentrum som ble intervjuet etter at skolen hadde fått ny formålsparagraf. Han svarte slik på spørsmålet om det var problematisk med en kristen formålsparagraf for skolen:

”Det var et vanskelig spørsmål ja... Det var problematisk i den forstand at skolen i utgangspunktet skal være for alle. Det gjør det problematisk for ulike trosretninger og slike ting... Samtidig så er det jo en del av den kristne kulturarven, og det er jo uproblematisk, tenker jeg. Det er jo det som er vår kultur.”

Ødegårdstuen var av dem som levde greit også med den gamle formålsparagrafen, og som i likhet med flere av de andre rektorene gav uttrykk for at det ikke medførte noen dramatisk endring av skolens virksomhet at formålsparagrafen ble endret fra og med 1. januar 2009. Det viktigste stikkordet for ham er ”kulturarv”. Jeg forstod Ødegårdstuen slik at han mente at denne var ivaretatt både før og etter revisjonen av

formålsparagrafen. Også han vektla behovet for en felles samlende verdiforankring som alle kunne stille seg bak. Han sa dette slik:

”Vi skal jo bo sammen her. Vi skal ikke bo som muslimer. Vi skal bo som nordmenn, med ulikt ståsted og ulik bakgrunn, tenker jeg.”

Ellers var det flere av rektorene som sa at de ikke tror endringene i formålsparagrafen får særlig mye å si. Austnes mente for eksempel at formålsparagrafen forlengst var blitt endret i praksis, og at den endringen som skjedde fra og med 1. januar 2009, ikke gjorde så mye fra eller til.

Er det forskjeller ut fra rektorenes kjønn i dette spørsmålet?

Nedenfor skal vi se på resultatet av en analyse der rektorene sorteres ut fra variabelen kjønn.

Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier?

Sortert etter kjønn

[Tabell 24]

Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier?	Kjønn		totalt
	mann	kvinne	
Ja, fordi samfunnet må bygge på kristen tro og moral.	12	5	9
Ja, fordi den kristne kulturarven fortsatt står sterkt blant det store flertallet av befolkningen.	50	57	53
Nei, det er nødvendig å finne frem til felleskulturelle verdier.	24	30	27
Nei, verdimangfoldet i samfunnet bør gjenspeiles i skolen.	14	8	11
Total	100 N=84	100 N=76	100 N=160

Som vi ser av tabell 24 er kjønnsforskjellene samlet sett små her. Det er en tendens til at de mannlige rektorene er overrepresentert på de to svaralternativene som samlet sett har minst oppslutning, men denne forskjellen er ikke dramatisk. Jeg tror derfor ikke det bør legges for mye i dette. Det sentrale resultatet her er at det samlet sett kan

konkluderes med at rektorenes kjønn ikke har særlig stor innvirkning på hvorvidt de mener at skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier eller ikke.

Vi skal også ta med en analyse der variablene fylkestilhørighet og kjønn holdes sammen. Resultatet fra denne analysen er angitt i tabell 25.

**Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier?
Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn
[Tabell 25]**

Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier?	Vest-Agder		Oslo		totalt
	menn	kvinner	menn	kvinner	
Ja, fordi samfunnet må bygge på kristen tro og moral.	17	7	3	4	9
Ja, fordi den kristne kulturarven fortsatt står sterkt blant det store flertallet av befolkningen.	66	71	23	47	53
Nei, det er nødvendig å finne frem til felleskulturelle verdier.	13	16	42	40	27
Nei, verdimangfoldet i samfunnet bør gjenspeiles i skolen.	4	7	32	9	11
Totalt	100 N=53	100 N=31	100 N=31	100 N=45	100 N=160

Det nye vi kan lese ut fra tabell 25 i forhold til de to foregående analysene, er at det er relativt små utslag blant rektorene i Vest-Agder når disse rektorene sorteres ut fra variabelen kjønn. Derimot ser det ut til å være en påfallende forskjell blant rektorene i Oslo. Denne går på at det er omtrent dobbelt så stor andel kvinnelige som mannlige Oslo-rektorer som krysset av for svaralternativet ”Ja, fordi den kristne kulturarven fortsatt står sterkt blant det store flertallet av befolkningen”, mens hver tredje mannlige Oslo-rector krysset av for ”Nei, verdimangfoldet i samfunnet bør gjenspeiles i skolen”, mot 9% av de kvinnelige. Dette utgjør en påfallende forskjell i den forstand at en relativt stor andel av de mannlige rektorene i Oslo gir uttrykk for at de ønsker en multikulturalistisk verdiforankring, og tilsvarende at en relativt stor andel av de kvinnelige rektorene ønsker at skolen fortsatt skal legge hovedvekten på kristne verdier i betydningen ta vare på den kristne kulturarven. Religionssosiologisk forskning har vist at det er kjønnsforskjeller når det gjelder religiøst engasjement, og at

kristendom synes å ha en større og annerledes plass i kvinners enn menns liv.⁴³⁷ Det kan tenkes at det er en slik forskjell som kommer til syne når det gjelder kjønnsfordelingen for rektorene i Oslo i tabell 25, uten at vi skal trekke noen bastante slutninger.

Har rektorenes alder noe å si her?

Vi skal også se på fordelingen på de fire svaralternativene rektorene fikk sortert etter alder. Denne er angitt i tabell 26.

Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier? Sortert etter fylkestilhørighet og alder [Tabell 26]

	Vest-Agder		Oslo		totalt
	Under 50	Over 50	Under 50	Over 50	
Ja, fordi samfunnet må bygge på kristen tro og moral.	19	11	6	3	9
Ja, fordi den kristne kulturarven fortsatt står sterkt blant det store flertallet av befolkningen.	67	68	18	42	53
Nei, det er nødvendig å finne frem til felleskulturelle verdier.	7	18	53	37	27
Nei, verdimangfoldet i samfunnet bør gjenspeiles i skolen.	7	4	24	17	11
Totalt	100 N=27	100 N=57	100 N=17	100 N=59	100 N=160

Ut fra tabell 26 kan vi lese at det er relativt små forskjeller ut fra de to alderskategoriene blant rektorene i Vest-Agder. Når det gjelder rektorene i Oslo, ser vi at det er større forskjeller. Hvis de to ja-alternativene og de to nei-alternativene slås sammen, ser vi at det er nesten dobbelt så mange rektorer over 50 år her som krysset av for et ja-alternativ enn blant rektorene under 50 år, med 45% mot 24%. Dette er en relativt stor forskjell. Ut fra dette kan vi konkludere at det er særlig rektorene i den yngste aldersgruppen i Oslo som mener at skolen ikke lenger bør legge hovedvekten

⁴³⁷ Furseth og Repstad (2003) 229-230.

på kristne verdier. Det var denne gruppen som fikk sitt ønske oppfylt ved innføringen av ny formålsparagraf for skolen gjeldende fra 1. januar 2009. Samlet sett kan vi likevel konkludere at det er variabelen fylkestilhørighet som gir størst utslag. På tross av forskjellene blant rektorene i Oslo er variabelen alder av mindre betydning for rektorenes svar enn deres fylkestilhørighet.

Hva slags formålsparagraf vil rektorene i de to fylkene ha?

Med det direkte spørsmålet om hva slags formålsparagraf rektorene vil ha i skolen blir de utfordret til å ta stilling til fire ulike modeller som enten er kjent fra skolen tidligere eller har vært fremme i debatten om skolens verdiforankring. Med unntak av at rekkefølgen mellom de to første svaralternativene er byttet om, tilsvarer disse svaralternativene alternativene som ble gitt som bakgrunn for analysen av rektorenes svar på hvorvidt skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier. Jeg kommer derfor ikke til å gjenta begrunnelsen for de ulike svaralternativene og hvordan de i utgangspunktet ble forstått av meg her. Vi skal også her begynne med en analyse der rektorenes svar sorteres ut fra fylkestilhørighet.

Tabell 27 viser hva slags type formålsparagraf rektorene ønsket, sortert etter fylkestilhørighet.

Hva slags formålsparagraf rektorene ønsker

Sortert etter fylkestilhørighet (i %)

[Tabell 27]

Hva slags formålsparagraf ønsker du for skolen?	Fylke		totalt
	Vest-Agder	Oslo	
Jeg er fornøyd med dagens formålsparagraf med kristen og humanistisk verdiforankring.	71	24	48
Jeg ønsker en formålsparagraf med en styrket kristen verdiforankring.	1	1	1
Jeg ønsker en formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring.	23	46	34
Jeg ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring.	5	29	16
Totalt	100 N=86	100 N=80	100 N=166

Rektorenes ønske om type formålsparagraf svarer ikke overraskende til svarene ovenfor på hvorvidt de mener at skolen fortsatt skal legge hovedvekten på kristne verdier. Hvis tallene her skal leses ut fra den teoretiske gjennomgangen i kapittel 2, kan vi for det første igjen slå fast at Pera ikke kan regne med å finne mange støttespillere i rektorstanden i Norge. Bare 1% av rektorene gav til kjenne at de ønsker en formålsparagraf med en styrket kristen verdiforankring, det vil si å finne frem igjen til en verdiforankring som innholdsmessig vil være i samsvar med opplæringsloven slik den var før den ble endret i 1969.

Det svaralternativet jeg knytter opp til multikulturalistisk tenkning i henhold til Parekhs teoriutvikling, har som vi ser av tabellen knappe 5% oppslutning i Vest-Agder, mens nesten hver tredje Oslo-rector krysset av for at de ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring. Dette resultatet tyder på at et multikulturalistisk tankegods står betraktelig sterkere i Oslo enn i Vest-Agder.

På spørsmålet om han vil ha formålsparagrafen slik den er nå, eller om den bør forandres, svarte for eksempel Østenstad slik:

”Nei, jeg syns den bør forandres, og at det kristne innholdet... eller... bør kanskje vike plassen for et mer sånn generelt humanistisk... og særlig her i byen hvor en så stor del av elevgruppa ikke bekjenner seg til det kristne livssynet.”

Men alle Oslo-rektorene er ikke enig dette. Østertun svarte slik på spørsmålet om det er problematisk med en kristen formålsparagraf for skolen:

”Nei, jeg mener jo at... i forhold til grunnloven og vi har en statskirkeordning i Norge. Jeg synes det hører naturlig med i en norsk skole.”

Hun utdypet dette slik:

”Nå er jo vi her en skole med 50 % minoritetsspråklige elever. Det er jo klart at det møter oss jo litt i hverdagen. Der er det jo en konflikt... Ja, hva skal jeg si? Hva ligger det i begrepet kristen oppdragelse. De kristne verdier, uten at det nødvendigvis er et kristent trossyn. Vi skal jo ikke nødvendigvis formidle det kristne trossynet... De kristne verdiene kan også bli sett på som en helhet.”

Helheten det refereres til her, kan tolkes i retning av en vektlegging av kristendom som en viktig bestanddel i den norske kulturarven. Østenstad sa dette i tilknytning til hvordan han forstod den gamle kristne formålsparagrafen:

”Det er ikke noen målsetning at de skal bli kristne som sådan, men at det er de verdiene som ligger i vår kristne kulturarv, og som skal formidles videre. Det er sånn jeg oppfatter det med å gi en kristen oppdragelse.”

Dette var en gjennomgående forståelse av den gamle formålsparagrafens kristne verdiforankring hos alle rektorene jeg intervjuet. Et sitat fra Ødegårdstuen kan dermed stå som oppsummering her: ”Det var jo ingen som ønsket en forkynnende skole”.

Spørsmålet om konkret ivaretagelse av kulturelle særtrekk

I samtalen med Ødegårdstuen kom vi også inn på spørsmålet om private skoler basert på en alternativ livssynsforankring enn den offentlige norske skolen. Jeg spurte om han ville synes det var greit hvis ulike kulturelle grupper i større grad enn i dag hadde sine egne skoler. Ødegårdstuen svarte slik på dette spørsmålet:

”Det finnes vel muslimske skoler fortsatt, gjør det ikke det? Det finnes kristne skoler... det er rom for egne livssynsbaserte skoler. Men i utgangspunktet vil jeg si at vi skal ha en allmenn skole for alle sammen, for å unngå for store segregasjoner. Det synes jeg.”

Dette var ikke et spørsmål jeg tok opp med mange rektorer. Det var et gjennomgående trekk blant rektorene at de ønsket at det kulturelle mangfoldet skulle ivaretas i skolen, men de fleste rektorene tenkte da på at dette skulle skje innen rammen av den offentlige skolen med de felles verdimeslige føringene som de ønsket for denne. Flere av rektorene gav tydelig uttrykk for at de anså det som uproblematisk at en del av elevene brukte hijab for eksempel, da jeg spurte dem om dette. Det samme gjaldt for andre religiøse symboler. Inntrykket mitt er at de aller fleste anså det som helt naturlig at skolen var raus i forhold til slike ting, og at dette ikke medførte noen problemer verken for de elevene som gikk med hijab eller andre religiøse symboler, eller de andre elevene. Men det er verdt å merke seg at ingen av de rektorene jeg snakket med om dette hadde erfaring med elever som gikk helt tildekket. Flere sa eksplisitt at de

ville motsette seg at elever gikk med klesdrakt som ”er til hinder for normal utvikling” eller som virker hemmende på elevenes fysiske utfoldelse i lek og idrett.

Jeg stilte Andersen følgende spørsmål i den forbindelse: ”Hva hvis en far kommer og sier at hans datter ikke skal være med på svømmeundervisning?” Hun svarte: ”Det vil jeg jobbe utrolig hardt for at hun skal!” Andersen presiserte videre at det overhodet ikke er aktuelt å skjerme elever med minoritetsbakgrunn fra norsk likestillingsideologi. Jeg siterer:

”Det er norsk lov som gjelder. Det er norske regler som gjelder. Og det er noe av det viktigste... Elever skal integreres for å lykkes i dette samfunnet.”

Klarere kan det vel knapt tas avstand fra multikulturalistisk tenkning. Og selv om Andersen utmerket seg som den av rektorene som uttrykte dette tydeligst, var de fleste rektorene enig om at minoritets elever må tilpasse seg den norske majoritetskulturen der dette temaet kom opp under intervjuene.

Hva med variabelen kjønn?

Nedenfor skal vi se på noen analyser med søkelys på variabelen kjønn.

Hva slags formålsparagraf ønsker rektorene?

Sortert etter kjønn

[Tabell 28]

Hva slags formålsparagraf ønsker du for skolen?	Kjønn		totalt
	mann	kvinne	
Jeg er fornøyd med dagens formålsparagraf med kristen og humanistisk verdiforankring.	52	46	49
Jeg ønsker en formålsparagraf med en styrket kristen verdiforankring.	1	1	1
Jeg ønsker en formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring.	26	42	34
Jeg ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring.	21	11	17
Total	100	100	100
	N=85	N=79	N=164

Heller ikke når det gjelder dette spørsmålet, er det store kjønnsforskjeller. Om lag halvparten av både de mannlige og de kvinnelige rektorene er fornøyd med dagens gjeldende formålsparagraf. Den største forskjellen her gjelder fordelingen på de to siste svaralternativene, der det samlet sett fremkommer at det er viktigere for de kvinnelige rektorene å ha en formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring enn det er for de mannlige. Nedenfor skal vi se på en analyse der variablene fylkestilhørighet og kjønn holdes sammen.

Størst forskjell mellom de mannlige rektorene

Tabell 29 viser fordelingen for det samme spørsmålet som i forrige analyse, men nå er rektorenes svar sortert ut fra fylkestilhørighet og kjønn.

Hva slags formålsparagraf ønsker rektorene? Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %) [Tabell 29]

Hva slags formålsparagraf ønsker du for skolen?	Vest-Agder		Oslo		totalt
	menn	kvinner	menn	kvinner	
Jeg er fornøyd med dagens formålsparagraf med kristen og humanistisk verdiforankring.	76	64	13	33	
Jeg ønsker en formålsparagraf med en styrket kristen verdiforankring.	2	0	0	2	
Jeg ønsker en formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring.	17	33	41	48	
Jeg ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring.	6	3	47	17	
Totalt	100 N=53	100 N=33	100 N=32	100 N=46	100 N=164

Her ser vi at den største forskjellen fremkommer når de mannlige rektorene i Vest-Agder og Oslo sammenlignes. Hele 76% av de mannlige rektorene i Vest-Agder var fornøyd med formålsparagrafen slik den var, mot bare 13% av de mannlige Oslo-ektorene. Forskjellene er betydelige når det gjelder de kvinnelige rektorene også, der 64% for Vest-Agder og 33% i Oslo inntok dette standpunktet. Vi ser også at det er tre ganger så mange kvinnelige rektorer i Oslo som mannlige i samme by som sa seg fornøyd med det som var formålsparagrafen da undersøkelsen ble gjennomført. Ellers er det verdt å merke seg at nesten halvparten av de mannlige Oslo-ektorene ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller verdimesig forankring.

Små aldersforskjeller også for dette spørsmålet

Tabell 31 viser fordelingen av rektorenes foretrukne formålsparagraf sortert etter fylkestilhørighet og alder.

Hva slags formålsparagraf ønsker rektorene? Sortert etter fylkestilhørighet og alder [Tabell 30]

Hva slags formålsparagraf ønsker du for skolen?	Vest-Agder		Oslo		
	Under 50 år	Over 50 år	Under 50 år	Over 50 år	totalt
Jeg er fornøyd med dagens formålsparagraf med kristen og humanistisk verdiforankring.	70	71	12	28	49
Jeg ønsker en formålsparagraf med en styrket kristen verdiforankring.	4	0	0	2	1
Jeg ønsker en formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring.	15	27	41	46	34
Jeg ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring.	11	2	47	25	17
Totalt	100 N=27	100 N=59	100 N=17	100 N=61	100 N=164

Ut fra tabell 30 kan vi lese at det også i dette spørsmålet er relativt små forskjeller ut fra de to alderskategoriene blant rektorene i Vest-Agder. Dette fremkommer tydeligst hvis de to ja- og de to nei-kategoriene slås sammen. Når det gjelder rektorene i Oslo, ser vi at det er litt større forskjeller. Hvis de to ja-alternativene og de to nei-alternativene slås sammen her, ser vi at det er over dobbelt så mange rektorer over 50 år her som krysset av for et ja-alternativ enn blant rektorene under 50 år, med 30% mot 12%. Dette er en betydelig forskjell, og viser at det var liten oppslutning om en kristen verdiforankring for skolen blant rektorene i den yngste aldersgruppen i Oslo. Det var som kjent denne gruppen som fikk sitt ønske oppfylt ved innføringen av ny formålsparagraf for skolen gjeldende fra 1. januar 2009. Den samlede konklusjonen blir også her at det er variabelen fylkestilhørighet som gir størst utslag, og at rektorenes alder er av mindre betydning for hva slags svar de har gitt.

5.5 Praksis i forbindelse med juleavslutningsgudstjenester

Organiseringen av en gudstjeneste i samarbeid med lokalmenigheten av Den norske kirke har tradisjonelt sett vært en viktig markering av skolens verdimesige forankring i kristendommen. En slik markering vil kunne knyttes opp til formidling av sentrale deler av innholdet i den kristne kulturarven. Nedenfor vil jeg presentere noen resultater fra undersøkelsen som går på hvordan disse juleavslutningsgudstjenestene organiseres i dagens skole og rektorenes forståelse av den plassen disse gudstjenestene har i skolens virksomhet i dag. Vi skal begynne med å se på hvor stor andel av rektorene som svarte at det arrangeres juleavslutningsgudstjenester på sin skole, sortert etter fylkestilhørighet.

Sterk tradisjon for juleavslutningsgudstjenester i begge fylkene

Tabell 31 viser hvor mange av skolene som arrangerer gudstjenester i samarbeid med den lokale statskirkemenigheten i forbindelse med skolens avslutning før juleferien.

Juleavslutningsgudstjenester
Sortert etter fylkestilhørighet (i %)
[Tabell 31]

	Fylke		totalt
	Vest-Agder	Oslo	
Arrangeres det juleavslutningsgudstjeneste i regi av skolen?			
ja	86	96	91
nei	14	4	9
Total	100	100	100
	N=86	N=80	N=166

Totalt blir det lagt opp til tilbud om deltagelse ved denne typen gudstjenester ved over 90 % av skolene. Juleavslutningsgudstjenesten kan ut fra dette forstås som en tradisjon som er sterkt befestet blant rektorene, i lærerkollegiet og i skolekulturene lokalt. Andelen skoler som arrangerer slike gudstjenester stemmer overens med tallene fra en undersøkelse Haakedal gjorde våren 1998, rettet inn mot 100 grunnskoler i fylkene

Buskerud, Telemark og Vest-Agder.⁴³⁸ Ved 86 % av skolene ble det arrangert gudstjenester i forbindelse med advent eller jul, mot 87 % under M87.⁴³⁹ Dette viser at praksisen med å arrangere denne typen gudstjenester har vært stabil i de siste tyve årene, og at disse gudstjenestene har hatt høy oppslutning i skolene uavhengig av læreplan og formålsparagraf.

Haakedal beskriver ellers på bakgrunn av en undersøkelse av åtte skolegudstjenester i Vest-Agder på 1990-tallet, fire før og fire etter implementeringen av Reform 97, en tendens til mer liturgisk eksperimenterende skolegudstjenester etter reformen, med større grad av innflytelse og medvirkning fra skolens og elevenes side i gudstjenestene.⁴⁴⁰ Hun oppsummerer dette slik:⁴⁴¹

”En mulig type samhandlingsutvikling går fra kirkens unisone religiøse og moralske budskap til et stemmemangfold hvor kirkens tradisjonelle budskap framføres sammen med skolens feiring av egne høytidsverdier.”

Kort sagt: Tendensen er at skolen gradvis tar over mer og mer av regien for disse skolegudstjenestene, og gjør disse gudstjenestene til sine egne markeringer, uavhengig av kirkens tradisjonelle liturgiske frembårede budskap.

Tabell 31 viser at det er en viss tendens til at det prosentvis arrangeres flere juleavslutningsgudstjenester i Oslo enn i Vest-Agder, med 96% for Oslo og 86% for Vest-Agder. Tallene er svært høye for begge fylkene. Det er overraskende at det faktisk er prosentvis litt flere skoler i det relativt sekulære og multikulturelle Oslo enn i Vest-Agder der kristendommen står sterkt. Dette kan skyldes flere forhold, men jeg tror ikke vi skal undervurdere den lokale skolekulturen og skolens tradisjonsbundethet når det kommer til denne typen arrangementer. Det er ikke så mange ganger i året som gir mulighet for å markere fellesskapet på den enkelte skole. Juleavslutningsgudstjenestene gir en mulighet for skolen lokalt til å feire seg selv og sin skolekultur, der fellesskap og tradisjon inngår som viktige elementer. Både rektorene, lærerkollegiet og kanskje også foreldrene vurderer dette som verdifullt fortsatt, selv om ikke alle elevene lenger av kulturelle og religiøse grunner kan eller vil delta. Et slikt formalt fellesskapsfokus vil da være viktigere enn

⁴³⁸ Haakedal (2004) 37-39.

⁴³⁹ Haakedal (2004) 178.

⁴⁴⁰ Haakedal (2004) 182-183.

⁴⁴¹ Haakedal (2004) 187.

juleavslutningsgudstjenestenes kristne innhold, og slik sett overstyre de regionale religiøse forskjellene.

Det vi skal ta med oss videre fra denne analysen, er altså at det blir arrangert juleavslutningsgudstjenester ved 9 av 10 skoler samlet sett, og at fylkesforskjellene her er små når det gjelder det prosentvise antallet skoler som arrangerer slike gudstjenester. Det er i grunnen ikke så mye mer å lese ut av denne tabellen. Det fremkommer for eksempel ikke hva slags type gudstjenester det er snakk om når det gjelder liturgisk og kultisk innhold, ikke hvor stor andel av elevene som deltar, hvilke elever som deltar, hvordan påmeldingen skjer, og så videre. For å få svar på denne typen spørsmål må vi gå til det kvalitative materialet. Før vi gjør det, skal vi først se kort på to kvantitative analyser til. Dette gjelder henholdsvis en analyse der variablene fylkestilhørighet og kjønn holdes sammen, og en analyse der vi ser på fordelingen ut fra variabelen alder.

Ingen vesentlige kjønnsforskjeller å spore i dette spørsmålet

Tabell 32 viser hvordan de kvinnelige og de mannlige rektorene i de to fylkene fordeler seg i spørsmålet om hvorvidt det arrangeres juleavslutningsgudstjenester.

Juleavslutningsgudstjenester
Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %)
[Tabell 32]

	menn		kvinner		totalt
	Vest-Agder	Oslo	Vest-Agder	Oslo	
Ja	85	100	88	94	91
Nei	15	0	12	7	9
Totalt	100 N=52	100 N=32	100 N=34	100 N=46	100 N=164

Ut fra denne tabellen kan vi lese at det er relativt liten forskjell innad i fylkene når det gjelder variabelen kjønn. Rektorenes kjønn har altså samlet sett ikke noe å si i forhold til om det arrangeres juleavslutningsgudstjenester. Det er heller ingen stor forskjell mellom de kvinnelige rektorene i Vest-Agder og Oslo i dette spørsmålet, med henholdsvis 88% og 94% som svarte at det arrangeres gudstjenester i forbindelse med juleavslutningen. Den største forskjellen som kan leses ut fra tabellen vil eventuelt

være forskjellen mellom de mannlige rektorene i de to fylkene, der alle rektorene i Oslo svarte at det arrangeres juleavslutningsgudstjenester, mot 85% i Vest-Agder. Det er ikke snakk om dramatiske forskjeller her, men de noteres i påvente av resultater fra tilsvarende analyser nedenfor.

Juleavslutningsgudstjenester sortert ut fra variabelen alder

Den siste kvantitative analysen vi skal se på, er en analyse der tallene sorteres ut fra variabelen alder. Dette fremkommer av tabell 33.

Juleavslutningsgudstjenester Sortert etter alder (i %) [Tabell 33]

Arrangeres det juleavslutningsgudstjenester i samarbeid med den lokale menigheten?	Alder				Total
	under 40	40-49	50-59	over 60	under 40
Juleavslutningsgudstjeneste? ja	79	87	94	92	91
nei	21	13	6	8	9
Total	100	100	100	100	100
	N=14	N=30	N=82	N=38	N=164

Ut fra denne tabellen kan det leses at det er en viss tendens til at rektorene under 50 år, og da særlig de yngste, svarte at det ikke arrangeres juleavslutningsgudstjeneste i regi av skolen. Forskjellen er ikke stor, men stor nok til at den registreres. I praksis vil et nei til en slik gudstjeneste innebære et brudd med tidligere tradisjon, og det ser altså ut til at andelen rektorer under 50 år som bryter med tradisjonen her er større enn blant de eldre rektorene. Det synes å være de yngste rektorene som går i bresjen for et slikt tradisjonsbrudd. Dette kan med tanke på at det tar noen år å bli varm i trøya som rektor, tyde på at det i noen tilfeller er lettere å bryte med tradisjonen om juleavslutningsgudstjenester ved enkelte skoler enn å opprettholde den.

Hvem er det som deltar på gudstjenestene?

Flere av rektorene jeg har intervjuet, har sagt at det er særlig i forbindelse med avslutningen av semesteret før jul at skolens tilknytning til den kristne kulturarven er synlig. Så å si alle rektorene jeg har intervjuet sier at det arrangeres juleavslutningsgudstjeneste i samarbeid med den lokale statskirkemenigheten. Veland beskriver praksisen på sin osloskole, som ligger sentralt på vestsiden av byen, slik:

”Vi gjør det slik at vi har hatt julegudstjeneste i Vestbyen kirke, men da er det selvfølgelig anledning til ikke å være med der, og delta på en alternativ lysfest på skolen, som vi kaller det.”

Den ”alternative lysfesten” foregår samtidig på skolen, og der har de innført en praksis som går ut på at de yngste elevene blir meldt på det ene eller det andre arrangementet av foreldrene, mens de eldste får velge selv. Her er det snakk om en ren ungdomsskole. ”De aller fleste velger Vestbyen kirke”, påpeker Veland.

Østenstad beskriver juleavslutningsgudstjenesten som arrangeres i samarbeid med lokalmenigheten sentralt i Oslo øst slik:

”Da har vi et tilbud på skolen, og så har vi et tilbud i kirken. Så kan de velge hva de vil delta på.”

På Østenstads skole sørger de for at juleavslutningsgudstjenesten ikke legges til den siste dagen før jul:

”Vi vil ikke at den siste dagen går hver til vårt... muslimene går dit, og de kristne går dit... Nei, da har vi... siste dagen har vi en felles avslutning på skolen”.

Dernest har det skjedd en endring i praksis i forbindelse med deltagelsen på disse juleavslutningsgudstjenestene. Nå er det ikke lenger slik at foreldrene/de foresatte blir bedt om å si fra hvis deres barn ikke skal delta på gudstjenesten. Østertun fortalte at denne endringen ble innført i 2007 der på skolen. Her er praksis blitt endret slik at elevene som skal delta, meldes på. I samsvar med læreplanverket deltar de elevene som ikke er med på juleavslutningsgudstjenesten på et alternativt opplegg i regi av skolen. Dette er i dag gjeldende praksis på så å si alle skolene jeg har vært i kontakt med i begge fylkene. Et unntak er skolen til Austnes. Der var det fortsatt slik at

foreldrene til de som skal være med på det alternative opplegget til juleavslutningsgudstjenesten, sier fra om dette.

Når det gjelder andelen elever som deltar på juleavslutningsgudstjenesten, varierer denne fra omtrent alle, som på Kristiansens og Ødegårdstuens skoler, til omtrent en tredjedel, som på Østenstads skole. Austnes beskriver eksplisitt at juleavslutningsgudstjenesten som noe som samler skolen, og slik tenker nok flertallet rektorene i begge fylker om den saken.

På Østertuns skole i Groruddalen ble elevgruppen delt ca på midten forrige gang de arrangerte skoleavslutningsgudstjeneste. Østertun påpekte at de i prinsippet anser besøket i kirken før jul som likestilt med f.eks. et besøk i en moské i forbindelse med fredagsbønn. Hun gav også uttrykk for at det var fint at elevene ikke ble delt på bakgrunn av etnisitet i forbindelse med deltagelse ved juleavslutningsgudstjenestene, men at også noen av elevene med muslimsk bakgrunn ble påmeldt og deltok på denne.

Hva slags gudstjenester er det snakk om?

Et forhold peker seg særlig ut i forbindelse med arrangering av juleavslutningsgudstjeneste i samarbeid med den stedlige lokalmenigheten i statskirken: For det første er det gjerne snakk om en gudstjeneste som er liturgisk neddempet, og der gudstjenesteelementer som tradisjonelt sett er ment forkynnende eller tilbedende, enten er blitt fjernet eller blitt dempet ned. En rektor som fremhevet en slik neddemping var Ødegårdstuen. Han kommenterte praksisen med juleavslutningsgudstjenester på denne måten:

”Dette er en av de tingene jeg vil påstå er veldig bra da. Ikke nødvendigvis fordi vi går i kirka, men fordi den ikke har et sånt forkynnende perspektiv, selv om det er en gudstjeneste.”

For Ødegårdstuen er det ikke det liturgiske og kultiske innholdet i gudstjenesten som er det sentrale, dette spiller snarere en perifer rolle. Det sentrale er fellesskapet blant elevene. Det at de gjør noe høytidelig sammen før de tar juleferie. Dette fremkom også i fortsettelsen av det Ødegårdstuen sa:

”Her går alle sammen...⁴⁴² Det er masse forskjellige trosretninger som samles. Perspektivet er ikke at vi skal gå til en gudstjeneste, i og for seg, men at vi skal... de som ønsker å delta på en gudstjeneste får lov til det, men... de som har lyst til å overvære en tradisjon, de er med på det.”

Flere av rektorene jeg intervjuet, gav uttrykk for en lignende forståelse av hva som var hensikten med å arrangere felles juleavslutningsgudstjenester, men ingen av de andre vektla fellesskapstanken kombinert med en nedtoning av at det tross alt i utgangspunktet er snakk om en kristen markering så sterkt som Ødegårdstuen.

5.6 Oppsummering av de viktigste resultatene

På spørsmålet om skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier, svarte samlet sett om lag 60% av rektorene bekreftende, mens 40% svarte benektende. Her er det betydelige forskjeller ut fra på rektorenes fylkesmessige tilhørighet, med overrepresentasjon av rektorer som fortsatt ønsker hovedvekt på kristne verdier i Vest-Agder (81%) sammenlignet med Oslo (41%).

Når det gjelder spørsmålet om type formålsparagraf rektorene vil ha, svarte nesten halvparten av rektorene at de var fornøyd med dagens formålsparagraf (det vil si den formålsparagrafen som var gjeldende til og med 31.12. 2008), mens 34% ønsket en formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring og 16% ønsket en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring. Bare skarve 1% av rektorene ønsket en formålsparagraf med en styrket kristen verdiforankring. Også her var det store forskjeller når det gjaldt rektorenes svar, basert på rektorenes fylkestilhørighet.

Tradisjonen med juleavslutningsgudstjenester står sterkt i begge fylkene, 86% av rektorene i Vest-Agder og 96% av rektorene i Oslo svarte at det arrangeres slike gudstjenester i samarbeid med lokalmenigheten av Den norske kirke. Mange steder er praksis endret her i forbindelse med organiseringen av hvem som deltar ved at foreldrene/de foresatt nå melder på sine barn til gudstjenestene i stedet for å gi melding om fritak. Deltagelsen ved juleavslutningsgudstjenestene er likevel gjennomgående stor i begge fylker. Kjønn og alder har relativt lite å si i forhold til rektorenes svar på de ulike spørsmålene.

⁴⁴² Ødegårdstuen presiserte ellers at av ca 300 elever, var det ca 20 som ikke deltok på juleavslutningsgudstjenesten, og som fikk et alternativt tilbud på skolen.

Kapittel 6

Identitetsformativt eller objektivt og nøytralt fag: Rektorene og religions- og livssynsundervisningen

”De bør kjenne kristendommen bedre enn de kjenner de andre religionene.”
Rektor i Kristiansand

Dette er det tredje kapitlet der jeg besvarer forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1. Her skal vi se nærmere på den delen av det empiriske materialet som har sitt utgangspunkt i det tredje forskningsspørsmålet: Hva slags form for religions- og livssynsundervisning ønsker rektorene?

En oversikt over relevant religionspedagogisk forskning er gitt i det første delkapitlet (6.1). Deretter følger en gjennomgang av den religionspedagogiske utviklingen den norske skolen har gjennomgått frem til dagens situasjon (6.2). Jeg forstår den religionspedagogiske utviklingen i skolen som en utvikling som har gjennomgått fire faser fra folkeskolens kristne trosopplæring og frem til dagens RLE-fag. Det vil da ut fra denne inndelingen være slik at de fire fasene i den religionspedagogiske utviklingen kan sies å representere fire ulike religionspedagogiske fagmodeller. I det andre delkapitlet blir disse fagmodellene drøftet opp mot religionspedagogiske typologier utviklet av religionspedagogene John Hull og Peter Schreiner (6.3).

I de to neste delkapitlene skal vi se på hva slags religions- og livssynsundervisning rektorene vil ha i skolen, på bakgrunn av henholdsvis surveyundersøkelsen (6.4) og intervjuene (6.5). I motsetning til de to foregående kapitlene skiller jeg altså her analysen av det kvalitative materialet ut i et eget delkapittel. Derneft følger en gjennomgang av spørsmålet om muligheten for lokale tilpasninger (6.6), før kapitlet avrundes med en oppsummering av de viktigste resultatene også fra denne delen av undersøkelsen (6.7).

Hvis det skal pekes ut en sentral diskusjon i det følgende, vil dette være diskusjonen om hvorvidt skolen skal ha et religions- og livssynsfag som også har en religiøst-formativ identitetskomponent, eller om den skal ha et mest mulig objektivt og nøytralt og dermed i snevrere forstand kunnskapsformidlende fag. Den posisjonen som inntas i forhold til dette spørsmålet vil kunne sies å samtidig innebære en stillingtagen i forhold til det jeg har betegnet som multikulturalismediskusjonen.

6.1 Oversikt over relevant norsk religionspedagogisk forskning

I oversiktsartikkelen ”Religionspedagogikkens tverrfaglighet: tilbakeblikk, status og muligheter” fra 1995 beskriver Haakedal, som nevnt, faget religionspedagogikk som et fag som per definisjon er henvist til å være en sammensatt og mangfoldig størrelse.⁴⁴³ Hun beskriver fagtradisjonen som stående mellom kirkens behov for en faglig pedagogisk forankring for trosopplæring og skolens religions- og livssynsundervisning. Dette korresponderer langt på vei med skillet mellom Asheims forståelse av religionspedagogikken som en teologisk disiplin og Winsnes’ samfunnsvitenskapelige forankring av fagtradisjonen.⁴⁴⁴ Asheim har stått sentral innen norsk religionspedagogikk gjennom en rekke tiår,⁴⁴⁵ mens Winsnes gav ut sin doktoravhandling ”*E’ du rel’giøs, eller....? Om konseptualisering og metodologi i empirisk religionsforskning*” i 1988.⁴⁴⁶ Dette danner et viktig skille når det gjelder forståelsen av hva religionspedagogikk er, og med visse forbehold er det mulig å

⁴⁴³ Haakedal (1995) 8.

⁴⁴⁴ Haakedal (1995) 23-24.

⁴⁴⁵ Se f.eks. Asheim (1961), Asheim (1977) og Asheim og Mogstad (1987).

⁴⁴⁶ Winsnes (1988). Jf. Winsnes (1984). Birkedal, Hegstad, Skeie (red.)(2000).

innplassere de ulike større forskningsarbeidene som er gjort de siste tyve årene i henholdsvis tradisjonene etter Asheim og etter Winsnes.⁴⁴⁷

Religionspedagogen Sidsel Lied beskriver i oversiktsartikkelen ”Norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005” et forskningsfelt i vekst.⁴⁴⁸ I sin kombinerte tematiske og kronologiske analyse presenterer Lied først alle de tretten doktoravhandlingene i fagområdet som ble utgitt i perioden 1987-2005 før hun også tar for seg andre forskningsbaserte arbeider innen feltet. Ikke uventet påvises det et faghistorisk skille i og med innføringen av KRL-faget i 2007.⁴⁴⁹

Det er ikke mange religionspedagogiske arbeider som kombinerer innsamling av empirisk materiale med et fokus på religions- og livssynsundervisningen i grunnskolen. Sentralt her står doktoravhandlingene til Elisabet Haakedal, Sidsel Lied og Geir Afdal. Haakedals bredt anlagte avhandling fra 2004 har tittelen ”*Det er jo vanlig praksis hos de fleste her... Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering. En Religionspedagogisk studie av grunnskolelærers handlingsrom på 1990-tallet*”. Haakedal er interessert i drivkreftene bak det å være religionslærer, og ser på samspillet mellom lærernes livstolkning og kulturkontekstuelle faktorer og hvordan disse innvirker på lærernes handlingsrom.⁴⁵⁰ Det vil avgjort være berøringspunkter mellom min studie av grunnskolerektorenes tenkning og Haakedals studie, selv om fokuset er forskjellig.

Lieds avhandling, også fra 2004, har tittelen *Elever og livstolkningspluralitet i KRL-faget. Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*.⁴⁵¹ Her ligger interessen på elevenes bruk av fortellinger fra ulike religioner og livssyn i identitetsarbeidet sitt. Det vil også være berøringspunkter mellom min studie og Lieds,

⁴⁴⁷ Jf. Lied (2006) 167-169.

⁴⁴⁸ Lied (2006).

⁴⁴⁹ Lied (2006) 164-168. Av de tretten doktoravhandlingene Lied presenterer, vil jeg nevne de to historisk anlagte avhandlingene til henholdsvis Ragnar Skottene og Njål Skrunes. Skottene tok i sitt arbeid for seg forholdet mellom kristendomsfagets evangelisk-lutherske konfesjonalitet og skolens verdigrunnlag og videre konfesjonalitet i enhetsskole i et pluralistisk samfunn. Tittelen på avhandlingen var *Den konfesjonelle skole. Debatten om den konfesjonelle profil i kristendomsundervisningen og grunnskolen i Norge fra 1870-årene til 1990-årene* (Skottene (1994)). Skrunes' avhandling har tittelen *Kristendoms-kunnskap for barn. En fagplanhistorisk undersøkelse av kristendomsfagets utvikling 1889-1993* (Skrunes (1995)). Se også Peder Gravems bok *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole* fra 2004.

⁴⁵⁰ Haakedal (2004). Se også Haakedal (2001).

⁴⁵¹ Lied (2004).

særlig i forbindelse med hennes drøftelse av hvordan religions- og livssynsfaget skal forstås.

Afdals avhandling *Tolerance and Curriculum. Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school* er fra 2006.⁴⁵² Afdal ser på toleransebegrepet med utgangspunkt i hvordan det brukes i forbindelse med opplæringen i norsk skole. Hans datamateriale består av tre deler: Intervjuer med lærere, analyse av L97 og artikler om toleranse og utdanning. I likhet med forskningsarbeidene til Haakedal og Lied, vil det også her være berøringspunkter med min studie, særlig i forbindelse med koblinger mellom mitt søkelys på skolens verdiforankring og Afdals interesse for toleransebegrepet i skolen.

I tillegg til de nevnte forskningsarbeidene utgjør det grundige evalueringsarbeidet som ble utført av KRL-faget i forbindelse med Reform 97 viktig empirisk basert religionspedagogisk forskning.⁴⁵³ Disse blir nærmere presentert i neste kapittel i forbindelse med gjennomgangen av skolens fritaksbestemmelser.

6.2 Fire faser i religions- og livssynsundervisningens historie

Skolens religions- og livssynsundervisning gjenspeiler den historiske og samfunnsmessige konteksten den er en del av. Dette gjør at de ulike religionspedagogiske modellene ikke uten videre kan destilleres ut av den konteksten de har vært forankret i og flyttes over i en annen historisk og samfunnsmessig kontekst. Dette er det viktig å ha i mente når vi skal se nærmere på noen prinsipielle sider ved den religionspedagogiske utviklingen i norsk skole og presentere ulike fagmodeller når det gjelder religions- og livssynsundervisningen i skolen fra og med tidlig i forrige århundre og frem til i dag. Fremstillingen må både av plasshensyn og av

⁴⁵² Afdal (2006).

⁴⁵³ Hagesæther, Sandsmark og Bleka (2000). Johannessen et al. (2000). Andre bøker jeg vil nevne, er Sissel Østbergs *Koranen, Bibelen eller mønsterplanen? Om verdipluralismen i den flerkulturelle skole* hvor hun blant annet drøfter om tiden er moden for en religionspedagogisk nytenkning i skolen (Østberg (1992)). Geir Skeies doktoravhandling *En kulturbevisst religionspedagogikk* fra 1998 må kunne regnes som et sentralt verk innen norsk religionspedagogisk teoriutvikling, men i min sammenheng faller den litt utenfor mitt sentrale interessefelt. Det samme gjelder doktoravhandlingene til Sverre Dag Mogstad (2001), Sturla Sagberg (2001) og Heid Leganger-Krogstad (2009).

hensyn til at det er unødvendig med gjentakelser av i forhold til den historiske gjennomgangen i forrige kapittel, nødvendigvis bli skissemessig.

Religions- og livssynsundervisning som trosopplæring

Fra og med folkeskoleloven av 1889 og helt frem til innføringen av det læreplanverket for skolen som gikk under navnet *Mønsterplanen* (M74) var religions- og livssynsundervisning i den norske skolen i hovedsak ensbetydende med kristendomsundervisning. Det ble ikke utarbeidet noe nytt offisielt gjeldende læreplanverk mellom normalplanene av 1939 (N39) og mønsterplanen av 1974 (M74), selv om det ble utarbeidet flere forsøksplaner og lignende. Kristendomsfaget stod sentralt i skolens virksomhet, og hadde i utgangspunktet som formål å gi elevene opplæring i den kristne tro, både i dogmatisk, narrativ og moralsk forstand, selv om undervisningen i faget både når det gjaldt undervisningsformer og innhold naturlig nok gjennomgikk en utvikling i denne perioden.

I den grad det ble undervist i emner som omhandlet andre religioner og livssyn enn kristendommen, foregikk dette enten i regi av samfunnsfagsundervisningen eller på kristendommens premisser i kristendomsfaget. I *Normalplan for landsfolkeskolen* (N39) stod det følgende i læreplanen for faget, med klar referanse til skolens kristne formålsparagraf:⁴⁵⁴ ”Opplæringa i kristendomskunnskap skal hjelpa til å gjeva borna kristeleg og moralsk oppseding (§ 1 i lova).” At det likevel ikke var snakk om indoktrinerende trosopplæring, fremkommer av den nærmere rettleiingen for hvordan undervisningen i kristendomskunnskap skulle foregå. Der het det:⁴⁵⁵

”1. Læraren må alltid koma i hug at det borna lærer i kristendomskunnskap, skal vera grunnlag for trua og rettleiing for livet deira. I opplæringa bør ein halde i hop dei ymse delane av faget, såleis at elevane får eit heilt og levande bilete av Jesus, hans liv og gjerning.”

Disse formuleringene pekte i retning av en religions- og livssynsundervisning som opplæring i kristen tro, men dette var likevel ikke det eneste perspektivet i normalplanenes religions- og livssynsfag. I neste paragraf ble dette nyansert slik:

⁴⁵⁴ N39 (1954).

⁴⁵⁵ N39 (1954).

”2. Læraren må vera merksam på at dei ulike heimane som elevane kjem frå, har ulikt syn i dei spørsmåla som ein har føre seg i kristendomsopplæringa. Han må difor omhugsamt akta seg for alt som kan verka som sårande åtak på andre si meining, og læra elevane at ein må syna tolsemd mot menneske som tenkjer annleis enn ein sjølv.”

I henhold til normalplanene skulle altså kristendomsopplæringen stå fast ”i alvor”, men samtidig skulle dette kombineres med toleranse og trosfrihet. Kristendommen hadde forkjørsrett i skolen, men det ble ikke underslått at det fantes andre mulige livstolkninger og andre religioner og livssyn som det ved behov skulle tas hensyn til i skolens kristendomsundervisning. Dette kan forstås som begynnende ansatser til en pluralisering av religionsundervisningen. På den annen side var det tydelig at kristendommen hadde en egen stilling i skolen i denne perioden når det gjelder legitimering av innholdet i skolens verdiformidling. I så måte kan ikke kristendommens status i skolen sammenlignes med den status som konkurrerende religioner og livssyn hadde. Dette kom også til uttrykk ved at kristendomsfaget også var tildelt oppgaven som statskirkens dåpsopplæring, i en tid da Den norske kirke favnet langt de fleste innbyggerne i Norge, og både samfunn og skole i mindre grad enn i dag var preget av sekularisering og pluralisering.

Det var lite rom for undervisning i andre religioner enn kristendommen før innføringen av niårig grunnskole i slutten av 1960-årene. I normalplanene er andre religioner enn kristendommen knapt nevnt. Men i og med opplæringsloven av 1959 skulle det endres. Der heter det følgende i § 7.1:⁴⁵⁶

”I samband med undervisninga i historie, samfunnslære, og samtidskunnskap, skal det i 9-årig skole også gjevast eit oversyn over andre religionar og arbeidet for fred og skjønsemd mellom folkeslaga og nasjonane.”

Læreplan for forsøk med 9-årig skole, som kom i 1960 fulgte derimot *Lov om forsøk i skolen* fra 1954. Slik valgte forsøksplanen en annen løsning enn den skoleloven foreskrev. Dermed ble religionene ut fra forsøksplanen fortsatt presentert på kristendommens premisser.⁴⁵⁷

⁴⁵⁶ Sitert etter Rian (1999) 13.

⁴⁵⁷ Rian (1999) 13.

Tofagsmodellen innføres (M74)

Ved innføringen av niårig obligatorisk skole i 1969 blir det presisert at kristendomsfaget var et ”alminnelig” skolefag, og at kristendomsundervisningen derfor ikke lenger kunne regnes som en del av kirkens dåpsopplæring. Sogneprestene mistet dermed sin tilsynsrett når det gjaldt kristendomsundervisningens innhold, og slik blir den siste formelle rest av koblingen mellom kirke og skole fjernet. Også etter 1969 var kristendomsfaget formelt bundet til den lutherske konfesjon, men nå var begrunnelsen blitt at det er rimelig at det ble lagt stor vekt på luthersk kristendomsforståelse når det store flertallet av foreldrene tilhørte Den norske kirke. Det ble også innført rett til alternativ undervisning basert på lokale forhold for de som var fritatt for faget. En ny mønsterplan for grunnskolen ble vedtatt gjeldende fra 1974. Faget kristendoms-kunnskap ble i M74 presentert slik:⁴⁵⁸

”Undervisningen i kristendoms-kunnskap skal gi elevene en grunnleggende innsikt i hva kristendom er, og hva den betyr både på det individuelle og det sosiale plan. Innsikt i den kristne religion må i første rekke bygges opp omkring et samlet og levende bilde av Jesus Kristus, hans liv og gjerning.”

Det viktigste nye i denne sammenhengen var likevel ikke endringene av kristendomsfaget. Det bestod i at skolens religions- og livssynsundervisning nå ble delt inn i to parallelle fag, ved at læreplanen i tillegg til det tradisjonelle faget kristendoms-kunnskap også inneholdt en fagplan for et fag kalt livssynsorientering.⁴⁵⁹ Dette nye faget, som ble tatt inn i mønsterplanen blant annet etter påtrykk av Human-Etisk Forbunds krav om alternativ livssynsundervisning, ble tilbudt som et alternativ til kristendomsfaget for barn av foreldre som ikke var medlemmer av statskirken, eller som valgfag fortrinnsvis på 9. klassetrinn.⁴⁶⁰ Den enhetlige påvirkningen gjennom faget kristendoms-kunnskap i skolen slo dermed sprekker.

Samtidig var et grunnleggende perspektiv for kristendomsfaget at det skulle være et fag der ”undervisningen skal prøve å fremme elevenes oppleving av religiøse verdier, og hjelpe dem til å få forståelse av religion som en vesentlig del av den menneskelige livsutfoldelse, både individuelt og i samfunnsmessig og kulturell sammenheng”.⁴⁶¹

⁴⁵⁸ M74 (1974) 84.

⁴⁵⁹ M74 (1974) 354-358.

⁴⁶⁰ M74 (1974) 354. Jf. Østberg (1992) 51-52.

⁴⁶¹ M74 (1974) 84.

Dette sitatet fra M74 viser en utpreget evne til å balansere mellom å være et normativt fag med trekk av kristen trosopplæring og et rent kunnskapsformidlende fag i snevrere og mer deskriptiv forstand. I tillegg kan 1970-tallskonteksten leses ut fra at sitatet ovenfor eksplisitt nevner det sosiale, og at det ellers i læreplanverket er tatt med henvisninger til hvor revolusjonerende Jesu ”opptreden ovenfor og samarbeid med kvinner” var. Slike formuleringer er det vanskelig å se for seg som en del av N39. Det er ellers verdt å merke seg følgende presisering i læreplanen for livssynsfaget: ”Læreren skal ikke opptre som moralsk autoritet.”⁴⁶² Dette må kunne sies å være en selsom presisering med tanke på skolens formålsparagraf, og kan best forstås som uttrykk for en frykt for at lærerne skal gå utover sitt mandat i undervisningen i det nye livssynsfaget. Livssynsfaget presenteres slik i M74:⁴⁶³

”Undervisningen i livssynsorientering tar sikte på å orientere elevene om ulike livssyn og religioner, og gi elevene innsikt i etiske problemstillinger. Undervisningen skal videre bidra til å skape forståelse for verdien av et personlig livssyn, og gi forståelse og respekt for ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål”

I og med M74 hadde altså skolen fått to parallelle religions- og livssynsfag som avvek sterkt fra hverandre både når det gjaldt målformuleringer og innhold, men begge fagene stod underlagt den samme formålsparagrafen og den samme opplæringsloven. Til tross for forskjellene var altså begge fagene hver for seg ment å bidra til den praktiske iverksettelsen av den samme verdiformidlingen i skolen.

Ny læreplanreform (M87)

I 1987 ble M74 avløst av en ny mønsterplan, M87. For religions- og livssynsundervisningens del innebar ikke denne læreplanreformen vesentlige endringer av prinsipiell religionspedagogisk art. I innledningen til læreplanen for kristendomskunnskap gjentas det at kristen tro og moral er ”et viktig felleseie i vårt samfunn og en sentral del av kulturarven”.⁴⁶⁴ Deretter presiseres det at kristendomskunnskap sammen med andre fag skal aktualisere og formidle kultur- og verdigrunnet i skolen.⁴⁶⁵ I dette ligger det som underforstått premiss at faget var et

⁴⁶² M74 (1974) 356.

⁴⁶³ M74 (1974) 354.

⁴⁶⁴ M87 (1987) 102.

⁴⁶⁵ M87 (1987) 102.

kunnskapsfag i mer snever forstand, og ikke særlig forskjellig fra andre kulturformidlende fag som for eksempel norsk eller samfunnsfag. M87 inneholder følgende formaning om hvordan undervisningen i kristendomskunnskap skal foregå:

”Undervisningen må være preget av vidsyn og vilje til å forstå og respektere mennesker med ulike meninger om religiøse og etiske spørsmål. Kontroversielle emner må tas opp på en saklig og allsidig måte, og slik at drøftingen ikke virker sårende eller krenkende på noen.”

Sitatet viser at religions- og livssynspluraliteten i samfunnet nå tas for gitt, eller som religionshistorikeren Sissel Østberg påpekte i den forbindelse: ”Ja, til og med på Jæren har verdippluralismen gjort sitt inntog.”⁴⁶⁶ Det alternative livssynsfaget har i M87 skiftet navn til livssynskunnskap, uten at faget var vesentlig endret.⁴⁶⁷ Livssynsfaget er ellers oppgradert på den måten at læreplanen for faget nå er stilt opp rett etter læreplanen for kristendomskunnskap og ikke gjemt bort langt bak i læreplanverket sammen med emner som trafikkunnskap og reindriftskunnskap, slik tilfelle var i M74.⁴⁶⁸ Faget livssynskunnskap presenteres slik i M87:⁴⁶⁹

”Religion, livssyn og etiske verdier står sentralt i det enkelte menneskets liv, i forholdet mellom mennesker og for kultur- og samfunnsliv generelt. Det er viktig å forstå og respektere ulike oppfatninger i livssynsspørsmål. Livssynskunnskap skal gi orientering om etikk, religioner og livssyn, på en slik måte at vi bedre blir i stand til å leve sammen og forstå og respektere hverandre.”

Det viktigste nye i livssynsfaget i M87 lå i at kristendommen nå fikk en noe større plass. Fagene kristendomskunnskap og livssynskunnskap fikk dermed noe mer til felles enn de hadde hatt i M74. Dette ble begrunnet kort slik: ”I vår kulturelle sammenheng er det naturlig å gi kristendommen forholdsvis stor plass.”⁴⁷⁰ Ellers er M87 preget av en mindre detaljstyring av hvilke emner det skal undervises i enn tilfellet var i M74, noe som også satte sitt preg på fagene kristendomskunnskap og livssynskunnskap. I tillegg til de to nevnte fagplanene inneholdt M87 enda et kapittel

⁴⁶⁶ Østberg (1992) 52.

⁴⁶⁷ Se læreplanen for kristendomskunnskap: M87 (1987) 120-128.

⁴⁶⁸ M74 (1974) 354-358.

⁴⁶⁹ M87 (1987) 120.

⁴⁷⁰ M87 (1987) 121.

med religionspedagogisk relevans, nemlig mønsterplanens aller siste kapittel, kapittel 37 *Annen religions og livssynsundervisning*. Der heter det:⁴⁷¹

”Av hensyn til foreldre som ønsker at undervisningen skal bygge på den religion eller det livssyn de selv tilhører, skal det også kunne gis alternativ religions- og livssynsundervisning etter andre planer. Registrerte tros- og livssynssamfunn kan velge å gi undervisning i egen regi og etter egne planer.”

Selv om dette ikke fikk særlig stort nedslag i praksis, er kapitlet interessant i prinsipiell religionspedagogisk forstand, siden det her på en radikal måte åpnes for en type religions- og livssynsundervisning der kristendomsforankringen skiftes ut med en annen normativ religiøs- eller livssynsmessig forankring. I prinsippet ville det altså ut fra M87 for eksempel vært mulig å drive islamsk trosopplæring i et samarbeid mellom skolen og en foreldregruppe. Dette er interessant ut fra et multikulturalistisk perspektiv, siden et slikt fag i stor grad åpner for at minoriteters religions- og livssynsmessige egenart ivaretas i skolen. Ellers er det verdt å merke seg at det under M87 også var fullt mulig å fullføre grunnskolen uten noen form for religions- og livssynsundervisning, siden de som var fritatt ikke var pålagt noe alternativ.⁴⁷² I mønsterplanene var det likevel først og fremst det alternative livssynsfaget som var satt til å håndtere det religiøse- og livssynsmessige mangfoldet i skolen.

KRL-faget – en religionspedagogisk nyskaping

I tillegg til innføringen av et tiårig opplæringsløp var den største forandringen i og med det nye læreplanverket L97 den nye organiseringen av religions- og livssynsundervisningen.⁴⁷³ Et nytt fag, kalt kristendomskunnskap med religions og livssynsorientering, tidlig kjent under akronymet KRL, erstattet nå de gamle religions- og livssynsfagene i M87.⁴⁷⁴ Bakgrunnen for dette var at det ble sett på som uheldig å ha to adskilte religions- og livssynsfag i skolen, noe som innebar at elevene mange steder ble splittet i to grupper, og da i det faget der det særlig skulle fokuseres på

⁴⁷¹ M87 (1987) 303.

⁴⁷² Jf. Østberg (1992) 55-56.

⁴⁷³ Østberg betegner f.eks. KRL som skolereformens flaggskip (Østberg (1998a) 243). For fagforståelsesdiskusjoner, se Østberg (1998a) 239-261, Valen-Sendstad (2000), Gravem (2004), Lied (2003) 14-38.

⁴⁷⁴ L97 (1996) 87-108.

felleskap, toleranse og nestekjærlighet.⁴⁷⁵ Den sentrale politiske pådriveren bak innføringen av det nye faget i skolen var Arbeiderpartiet med statsråd Gudmund Hernes i spissen. KRL-fagets historie kan konkret spores tilbake til august 1994. Da ble det nedsatt et utvalg av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ledet av daværende leder av Institutt for kristen oppseding Erling Pettersen. Utvalget fikk i oppgave å vurdere innhold og organisering av fagene kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionskunnskap i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning. Våren 1995 leverte det sin innstilling med tittelen *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning* (1995).⁴⁷⁶ Mandatet Pettersenutvalget hadde fått, var å foreslå hva slags innhold og oppgave skolens religions- og livssynsundervisning bør ha i en moderne pluralistisk virkelighet. Utvalget kom med følgende forslag:⁴⁷⁷

”Utvalget anbefaler at det utformes et åpent og inkluderende kristendomsfag, som i utgangspunktet kan være felles for alle elevene. Faget skal i tillegg til stoff fra kristendomskunnskap, inneholde lærestoff om andre religioner, som i dag tas opp i fagplanene o-fag og samfunnsfag, og vektlegge filosofi og etikk sterkere på ungdomstrinnet enn dagens fagplan i M-87 gjør.”

Forslaget førte til mye debatt med mange kritiske anmerkninger fra ulike religions- og livssynsmessige minoriteter. Særlig fra Human-Etisk Forbund og muslimske miljøer var kritikken sterk, men det kom også kritikk fra kristent hold.⁴⁷⁸ Til tross for kritikken ble faget vedtatt av Stortinget, samtidig som opplæringsloven ble endret for å gjøre plass til en presisering av innholdet i læreplanen.⁴⁷⁹

Identitet og dialog: KRL-fagets dobbelte perspektiv

Tittelen på Pettersenutvalgets rapport, *Identitet og dialog*, fanger opp KRL-fagets dobbelte perspektiv. Dialogperspektivet fordrer kunnskap både om eget og andres religiøse- og livssynsmessige ståsted, og læreplanen for KRL begynner med å begrunne fagets plass i skolen med henvisning til betydningen av religion og livssyn

⁴⁷⁵ NOU 1995:9, s. 10-11. Se læreplanen for kristendomskunnskap: M87 (1987) 112-113, og læreplanen for livssynskunnskap: M87 (1987) 123-124, 128.

⁴⁷⁶ NOU 1995:9. Denne utredningen er å regne som et svært sentralt dokument og en klassiker innen nyere norsk religionspedagogikk. Jf. St. meld. nr 29 (1994-95).

⁴⁷⁷ NOU 1995:9, s 7.

⁴⁷⁸ Se Lingås og London (1996).

⁴⁷⁹ En nærmere gjennomgang av evalueringen av KRL-faget, og en drøftelse av kontroverser i forbindelse med fritaksbestemmelsene følger nedenfor i kapittel 7.

som ”formende kraft i alle samfunn og i alle menneskers liv” og nødvendigheten av å ha kunnskaper om religions- og livssynsmangfoldet for å fungere i dagens samfunn.⁴⁸⁰ Den relativt sterke vektleggingen av kristendomsundervisning begrunnes ut fra at den kristne trostradisjonen er ”en dyp og bred strøm i norsk og europeisk kultur og historie”,⁴⁸¹ og at det derfor er nødvendig å ha kjennskap til kristendommen for å forstå den norske kulturen. KRL-faget skal altså ”gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro. Det skal ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet, samtidig som det skal fremme dialog i en felles kultur”.⁴⁸² Slik blir fagets dialogperspektiv søkt ivaretatt. Samtidig heter det eksplisitt at faget skal ”ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet”.⁴⁸³ KRL-fagets religionspedagogiske profil innebærer dermed at det i tillegg til å være det som kan betegnes som et rent kunnskapsfag, som for eksempel naturfag eller matematikk, inneholder KRL også en religiøst-formativ identitetskomponent.

Det at KRL-faget hadde en slik religiøst-formativ identitetskomponent er interessant i forbindelse med multikulturalismediskusjonen. Insisteringen på at faget også skulle ivareta den enkeltes religiøse identitetsformasjon åpner nemlig prinsipielt opp for multikulturalistisk tenkning og praksis i skolen. Dette skjer på den måten at hver enkelt elev i prinsippet her i skolens regi skal få en religions- og livssynsundervisning som er tilpasset sin egen kulturelle bakgrunn. Slik sett brytes det i og med innføringen av KRL-faget med skolens tidligere religions- og livssynsundervisning i faget kristendomskunnskap, som i sterkere grad må kunne regnes som et monokulturalistisk fag.

KRL-fagets varianter: KRL02 og KRL05

På bakgrunn av erfaringene med KRL-faget kom det en ny revidert fagplan gjeldende fra første august 2002. Denne ble trykt i *KRL-boka*.⁴⁸⁴ Fagets navn var nå endret til kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, for klarere å tilkjenne den pedagogisk likeverdige behandlingen av de ulike delene av faget. Akronymet KRL kunne dermed beholdes. Læreplanen fikk en ny og noe enklere struktur enn den forrige KRL-planen. I tillegg ble den kristendomsfaglige delen redusert fra 60 % til 55 %, samtidig med at

⁴⁸⁰ L97 (1996) 89.

⁴⁸¹ L97 (1996) 89.

⁴⁸² L97 (1996) 90.

⁴⁸³ L97 (1996) 89-90.

⁴⁸⁴ *KRL-boka* (2002)

det ble foretatt en reduksjon i antall delemner som elevene skulle gjennom i løpet av det 10-årige grunnskoleløpet.⁴⁸⁵ En annen viktig justering av faget lå i muligheten for lokale tilpasninger av lærestoffet basert på foreldreretten, som nå gjorde det mulig i større grad enn i KRL97 å tilpasse det faglige innholdet til lokale forhold.⁴⁸⁶

Endringene av KRL-faget som først førte til KRL02 og deretter til KRL05, blir nærmere drøftet i neste kapittel, i forbindelse med gjennomgangen av fritaksbestemmelsene.

KRL blir til RLE – Den religiøst-formative identitetskomponenten fjernes

Innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) medførte ikke umiddelbart endringer av religions- og livssynsfaget. Skolen hadde fått en revidert læreplan for KRL i 2005, og denne ble beholdt i LK06. Det var først etter at Norge ble dømt i Den europeiske menneskerettsdomstolen 29. juni 2007, at religions- og livssynsfaget ble endret.⁴⁸⁷ Det nye religions- og livssynsfaget fikk navnet *religion, livssyn og etikk*, RLE, og ble gjort gjeldende fra og med 1. august 2008. Etter denne revisjonen står det nå følgende i opplæringslovens § 2-4 *Undervisninga i faget religion, livssyn og etikk*:

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

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

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

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

Sett fra et religionspedagogisk ståsted er det særlig en ting som ble borte i overgangen fra KRL til RLE. Dette gjelder den allerede omtalte religiøst-formative identitetskomponenten, som var en sentral del av KRL-faget. Dette fremkommer blant annet ved at målformuleringen ”Bruk av tilpasset opplæring er nødvendig for å komme

⁴⁸⁵ *KRL-boka* (2002). Innst. S. Nr. 240 (2000-2001).

⁴⁸⁶ Jf. Sødal (2003) 165-168.

⁴⁸⁷ Jf. Hodne (2007). En nærmere gjennomgang av rettssakene i forbindelse med KRL og fritaksretten følger nedenfor i kapittel 7.

elevenes religiøse og livssynsmessige bakgrunn i møte” ble tatt bort i overgangen fra siste utgave av KRL-faget, og glimrer med sitt fravær i læreplanen for RLE.⁴⁸⁸

Dette fremkommer også av at det i læreplanen for RLE går ut fra at det er mulig å presentere verdensreligioner og livssyn på en ”objektiv, kritisk og pluralistisk måte”. I pedagogiske termer kan vi ut fra dette sitatet fastslå at det har skjedd en innsnevring av kunnskapsbegrepet i faget, fra et vidtfavnende kunnskapsbegrep som også inneholdt det dannelsesperspektivet som lå implisitt i KRL-fagets religiøst-formative identitetskomponent, til at faget er blitt omdannet til et i snevrere forstand instrumentelt kunnskapsformidlende fag.⁴⁸⁹

I tillegg vil denne forandringen i noen tilfeller kunne oppleves som en trussel mot elevenes religiøst-formative identitetsutvikling, noe som igjen i større grad enn tidligere vil kunne åpne for behov for fritak. Ut fra et multikulturalistisk perspektiv vil RLE dermed være å regne som et tilbakeskritt i forhold til KRL-faget. Riktignok står det i læreplanen for RLE at ”både individuelle og lokale hensyn bør ivaretas”, men dette kan ikke sies å være en fullgod erstatning for KRL-fagets insistering på at det er viktig å ”ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet”.⁴⁹⁰ Fritaksbestemmelsene vil bli nærmere drøftet i neste kapittel. Det er det for tidlig å si noe bestemt om hvordan RLE-faget vil slå ut i forhold til disse. Her må vi vente på en fremtidig evaluering.

6.3 John Hulls og Peter Schreiners religionspedagogiske typologier

Som vi har sett av denne korte historiske gjennomgangen, har religions- og livssynsundervisningen i Norge blitt organisert på en rekke ulike måter i løpet av de siste førti årene. Store endringer har også skjedd i andre europeiske land. I artikkelen ”Religious Education in the European Context” stiller den tyske religionspedagogen

⁴⁸⁸ Sammenlign LK06 (2006) 71 (Læreplan for KRL) med tilsvarende målformulering i læreplan for RLE

(http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjenomgaende/lareplan_religion_livssyn_etikk.rtf. 20.2.2010)

⁴⁸⁹ Jf.

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjenomgaende/lareplan_religion_livssyn_etikk.rtf (20.2.2010)

⁴⁹⁰ L97 (1996) 89-90.

Peter Schreiner opp en modell for ulike modeller for hvordan religions- og livssynsundervisningen organiseres i offentlige skoler i dagens europeiske land og Tyrkia.⁴⁹¹ Schreiner knytter an til den britiske religionspedagogen John Hulls tredelte typologisering med typene ”education *into* religion, education *about* religion and education *from* religion.”⁴⁹²

Hulls kategorier er langt på vei selvforklarende. ”Education *into* religion” kan oversettes med trosopplæring og går ut på at elevene får opplæring innen en spesifikk trostradisjon. I flertallet av dagens europeiske land blir ikke denne formen for religions- og livssynsundervisning lenger ansett for å være en oppgave for den offentlige skolen, påpeker Schreiner.⁴⁹³ I Norge ble denne måten å organisere religions- og livssynsundervisningen på formelt forlatt i og med endringene i opplæringsloven som kom i 1969. Også senere fagmodeller som inneholder en religiøst-formativ identitetskomponent kan sies å inneholde et element av ”education *into* religion”, men da, som vi har sett, på andre premisser enn tidligere tiders religions- og livssynsundervisning.

”Education *about* religion” viser til en form for religions- og livssynsundervisning der fokuset ligger på kunnskap om religioner og livssyn, og der elevene lærer hva religion betyr for de som tilhører en bestemt trostradisjon i den hensikt å forstå hvordan ulike trosforestillinger, verdier og religiøs praksis påvirker individer og samfunn.⁴⁹⁴ En slik religions- og livssynsundervisning korrelerer med det som i KRL-faget kalles ”utenfraperspektiv” på religioner og livssyn, og skal videre være det dominerende religionspedagogiske perspektivet i skolens RLE-fag, gjeldende fra høsten 2008. I utgangspunktet vil tofagsmodellens religionspedagogiske føringer gjøre at også den måten religions- og livssynsundervisningen ble organisert på i M74 og M87 også passer best inn her. Hvis kristendomsundervisningen i perioden fra 1969 til 1997 ble forstått som trosopplæring på enkelte skoler, var dette i strid med de religionspedagogiske føringene som lå i mønsterplanene.

Hulls siste kategori, ”education *from* religion”, innebærer en form for religions- og livssynsundervisning der det legges opp til at elevene inntar en refleksiv holdning til

⁴⁹¹ Schreiner (2007) 9.

⁴⁹² Schreiner (2007) 9. Schreiner henviser til Hull (2001).

⁴⁹³ Schreiner (2007) 9.

⁴⁹⁴ Schreiner (2007) 9.

innholdet i ulike religioner og livssyn og ser på ulike svar på religiøse og moralske spørsmål i den hensikt å utvikle egne kritiske og reflekterte standpunkter. En slik religionspedagogisk modell setter elevenes egne erfaringer i sentrum for undervisningen.⁴⁹⁵ De religionspedagogiske føringene for både KRL og RLE for ungdomstrinnet legger også opp til den formen for religionspedagogikk som Hulls siste kategori tilsier. Dette gjelder særlig KRL-faget. De dominerende pedagogiske føringene i begge disse fagenes læreplanverk peker likevel mest i retning av Hulls andre kategori, ”education about religion”. Dette til tross for at KRL-faget også inneholdt en religiøst-formativ identitetskomponent.

Vi bør ikke bruke Hulls typologi til å foreta en for rask kategorisering av ulike religionspedagogiske modeller, påpeker Schreiner, men heller la Hulls typologisering danne et utgangspunkt for den videre teoretiske diskusjonen rundt de ulike modellene.⁴⁹⁶ For å bedre fange opp mangfoldet av religionspedagogiske modeller innfører Schreiner derfor et skille mellom det han kaller ”Religious Studies approach” og ”Denominational or Confessional approach” til religions- og livssynsundervisningen, der sistnevnte innebærer en religionspedagogisk tilnærming som tar utgangspunkt i et bestemt konfesjonelt ”innenfraperspektiv”, mens førstnevnte søker å ikke gjøre dette.⁴⁹⁷ Hvis denne distinksjonen anvendes på den religionspedagogiske utviklingen som norsk skole har gjennomgått, fremkommer det at innføringen av livssynsfaget i og med M74 innebar et religionspedagogisk skille der en ”Religious Studies approach” for første gang får innpass i norsk skole, i første omgang for en liten andel av den totale elevmassen.

I og med innføringen av KRL-faget overtar en slik religionspedagogisk tilnærming helt, og blir den obligatoriske formen for religions- og livssynsundervisning i skolen. På bakgrunn av Schreiners distinksjon mellom ”denominational approach” og ”religious studies approach” fremstår innføringen av KRL-faget som det sentrale religionspedagogiske vendepunktet i skolens historie. Hvis det tas med i modellen at religions- og livssynsundervisning i noen land er et statlig ansvar, i noen land er et ansvar som er lagt til det enkelte trossamfunn mens det i noen land samarbeides om denne, og at religions- og livssynsundervisningen kan være frivillig, obligatorisk eller inneholde elementer av begge deler, får vi, i henhold til Schreiner, følgende

⁴⁹⁵ Schreiner (2007) 9.

⁴⁹⁶ Schreiner (2007) 9.

⁴⁹⁷ Schreiner (2007) 10-11.

skjematiske modell for hvordan religions- og livssynsundervisning blir organisert i dagens Europa:⁴⁹⁸

Peter Schreiners religionspedagogiske typologi

Responsibility: religious communities	In cooperation between religious communities and the state	Responsibility: schools (state agencies)
Denominational		Religious studies
Voluntary subject	Voluntary/compulsory subject	Compulsory subject

Med unntak av i tofagsmodellens dager hvor en del elever var fritatt fra skolens religions- og livssynsundervisning, har religions- og livssynsundervisningen i den type skoler jeg forholder meg til i denne undersøkelsen, hele tiden vært et offentlig ansvar. Videre skjedde det et prinsipielt religionspedagogisk skille i og med innføringen av KRL-faget fra det Schreiner betegner som ”denominational approach” til ”religious studies approach”. Religions- og livssynsundervisning har gjennom alle de fire fasene som skolen har gjennomgått, med tanke på religionspedagogiske føringer, vært obligatorisk. Det vil si med unntak av fritaksbestemmelsene som har vært gjeldende for KRL og RLE, og med unntak av den gruppen elever som fikk fritak fra både kristendoms- og livssynsfaget i tofagsmodellens dager.

Det som kompliserer bildet, er at både tofagsmodellens kristendomsfag og KRL-faget i tillegg til å være et fag som har ”education *about* religion” som sitt dominerende religionspedagogiske perspektiv også inneholder det nevnte religiøst-formative identitetsperspektivet. Et slikt perspektiv vil innebære føringer i retning av en ”denominational approach” til religioner og livssyn, selv om undervisningen skjer i regi av den offentlige skolen og er obligatorisk. Dette på grunn av at en sentral tanke bak en religiøst-formativ religions- og livssynsundervisning naturlig nok har som en grunnleggende tanke at det skal undervises på en måte som representantene for de aktuelle religiøse- og livssynsmessige tradisjonene selv kjenner seg igjen i.⁴⁹⁹ En slik fenomenologisk tilnærming var det nok til dels mulig å spore også ut fra

⁴⁹⁸ Schreiner (2007) 12.

⁴⁹⁹ Jf. Schreiner (2007) 12.

mønsterplanenes og deres tofagsmodell, særlig i planene for livssynsfaget, men ikke på langt nær så tydelig og uttalt som i læreplanen for KRL-faget.

6.4 Hva slags religions- og livssynsundervisning vil rektorene ha?

Inngangsspørsmålet i den delen av spørreskjemaet som omhandlet rektorenes forståelse av religions- og livssynsundervisningens plass i opplæringen, var følgende: Hva slags religions- og livssynsundervisning ønsker du i skolen? Rektorene ble bedt om å krysse av på følgende ferdig oppstilte svaralternativer:

1. Et felles KRL-fag, slik det er nå.
2. To adskilte fag (M-87-modellen).
3. Et mest mulig nøytralt kunnskapsfag.
4. Ingen religions- og livssynsundervisning utover samfunnsfagsundervisningen.
5. Et kristendomsfag som kan være en del av kirkens dåpsopplæring.

Det første, andre og femte svaralternativet ble formulert på bakgrunn av hvordan religions- og livssynsundervisningen har vært organisert i skolen tidligere, i henholdsvis L97, M87 og normalplanene. De resterende svaralternativene er formulert på bakgrunn av aktuelle posisjoner i den religionspedagogiske debatten som har pågått. Jeg minner om at den kvantitative delen av undersøkelsen samt første halvdel av de kvalitative intervjuene ble gjennomført i 2007, det vil si året før RLE-faget ble vedtatt av Stortinget og innført fra og med 1. august 2008.

Når det gjelder det tredje svaralternativet, ”et mest mulig nøytralt kunnskapsfag”, kan det være litt vanskelig å skille fra det første svaralternativet. Som nevnt er den viktigste forskjellen mellom disse at der KRL-faget i det første svaralternativet er ment å inneholde en religiøs-formativ identitetskomponent der elevene i henhold til læreplanen for KRL-05 skal lære å kjenne stolthet over sin egen religiøse- eller livssynsmessige bakgrunn, er denne religionspedagogiske føringen tenkt fjernet i det tredje svaralternativet. Det tredje svaralternativet var dermed utformet på en måte som gjorde at det kom til å ligge tett opp til de religionspedagogiske føringene som ligger til grunn for RLE-faget. Uten at jeg skal påberope meg profetiske evner, traff jeg altså

med formuleringen av det tredje svaralternativet indirekte en religionspedagogisk modell som ligger nært opp til det religions- og livssynsfaget skolen fikk i og med innføringen av RLE.⁵⁰⁰

Det fjerde svaralternativet innebærer et ønske om at samfunnsfagsundervisningen dekker relevante religions- og livssynsfaglige emner, og at et eget fag for denne typen undervisning fjernes fordi det anses som unødvendig å skille ut emnet religion fra andre emner i faget som allerede tar opp sosiale og kulturelle forhold. En slik løsning har vært kjent fra debatten om religions- og livssynsundervisningen plass i skolen.⁵⁰¹

Samlet vil altså de fem svaralternativene enten være kjent fra tidligere læreplanverk for skolen eller fra den aktuelle faglige debatten om hvordan undervisningen i religions- og livssynsfaglige emner bør organiseres. Det er derfor rimelig å anta at rektorene er kjent med innholdet i de ulike svaralternativene jeg har stilt opp, enten gjennom sin praksis som rektor eller fra tidligere.

Store forskjeller ut fra fylkestilhørighet

Ettersom variabelen fylkestilhørighet er den sentrale variabelen i denne studien, skal vi også her begynne med å se på hva slags form for religions- og livssynsundervisning rektorene ønsker i skolen, sortert etter fylkestilhørighet. Dette fremkommer av tabell 34.

⁵⁰⁰ Jf. Hovdelien (2003) 280.

⁵⁰¹ Det fjerde svaralternativet var som nevnt ovenfor indirekte til stede som mulighet ut fra M87.

**Hva slags religions- og livssynsundervisning vil rektorene ha?
Sortert etter fylkestilhørighet
[Tabell 34]**

Hva slags type religions- og livssynsundervisning ønsker du i skolen?	Fylke		Totalt
	Vest-Agder	Oslo	
Et felles KRL-fag, slik det er nå.	76	41	59
To adskilte fag (M-87-modellen)	5	0	2
Et mest mulig nøytralt kunnskapsfag.	14	46	30
Ingen religions- og livssynsundervisning utover samfunnsfagsundervisningen.	3	13	8
Et kristendomsfag som kan være en del av kirkens dåpsopplæring.	2	0	1
Totalt	100	100	100
	N=88	N=80	N=168

Hvis vi begynner med å se på rektorenes svar for begge de to fylkene samlet, ser vi at KRL-faget har stor oppslutning blant rektorene, med 59 % oppslutning. I tillegg ønsker 30 %, av rektorene et mest mulig nøytralt religionsfag. Til sammen fordeler dermed ni av ti rektorer seg på de to siste modellene for organiseringen av religions- og livssynsundervisningen, nemlig KRL- og en religionspedagogisk modell som ligger tett opp til RLE-modellen. 8% ønsker ingen religions- og livssynsundervisning utover samfunnsfagsundervisningen. Når det gjelder de to tidligere måtene å organisere religions- og livssynsundervisningen på, ser vi at disse nesten ikke har noen oppslutning blant rektorene. Ut fra Hulls kategorier innebærer dette at 30% ønsker et fag der perspektivet er ”education about religion”, mens i underkant av 60% ønsker et religions- og livssynsfag som har et dobbelt religionspedagogisk sikte, det vil si et fag der ”education about religion” kombineres med ”education into religion”.

Det var stor oppslutning om KRL-modellen

Ut fra disse resultatene er det ingen tvil om at gjeldende modell da datainnsamlingen ble foretatt, stod sterkt blant rektorene. Hele 76 % av Vest-Agder-rektorene og 41 % av Oslo-rektorene ønsket denne modellen for organiseringen av religionsundervisningen i skolen. Dette kan tolkes som et uttrykk for en sterk lojalitet

blant rektorene i forhold til den til enhver tid gjeldende ordning, men det kan også tolkes som et uttrykk for at gårsdagens modell med et felles KRL-fag var en ordning som fungerte på en måte som rektorene var godt fornøyd med. Når det gjelder den siste modellen, ”et mest mulig nøytralt kunnskapsfag”, ser vi at den har en viss oppslutning i Vest-Agder med 14 %, mens den blant Oslo-rektorene er den foretrukne modellen for organiseringen av religionsundervisningen. Enklere sagt viser tallene at om lag tre av fire rektorer i Vest-Agder ønsker KRL, og et mindretall fordeler seg på de resterende alternativene. Tilsvarende er rektorene i Oslo delt mellom et ønske om fortsatt KRL og et religions- og livssynsfag som tilsvarende dagens RLE-fag. I tillegg ønsker en mindre gruppe i Oslo at religions- og livssynsundervisningen skal legges til samfunnsfagsundervisningen.

Resultatet ovenfor bekreftes av ønske om emnefordeling

En annen indikasjon på hva slags religionsundervisning grunnskolerektorene ønsker, fremkommer ved de svarene jeg fikk på spørsmålet om emnefordelingen i religions- og livssynsfaget. Da surveyundersøkelsen ble gjennomført, var det ca 55 % kristendomsfaglige emner i KRL-faget og ca 45 % andre emner.⁵⁰² Hvordan stilte rektorene seg til denne fordelingen?

Rektorene og emnefordelingen i KRL-faget Sortert etter fylkestilhørighet [Tabell 35]

I dag er det ca 55 % kristendomsfaglige emner i KRL-faget og ca 45 % andre emner. Hvordan stiller du deg til denne fordelingen?	Fylke		
	Vest-Agder	Oslo	totalt
Fordelingen er passe.	62	50	56
Prosentandelen kristendomsfaglige emner er for høy.	18	47	32
Prosentfordelingen kristendomsfaglige emner er for lav.	20	3	12
Total	100	100	100
	N=87	N=78	N=165

⁵⁰² KRL-boka 2005 (2005) 11.

Vi ser at noe over halvparten av rektorene samlet sett mener at fordelingen slik den var da de ble spurt, var passe, en av tre mente prosentandelen kristendomsfaglige emner var for høy, mens omtrent en av ti syntes andelen kristendomsfaglige emner var for lav. Det mest iøynefallende resultatet her ellers er at hele 47 % av rektorene i Oslo synes at prosentandelen kristendomsfaglige emner er for høy. På den annen side gav 20 % av rektorene i Vest-Agder uttrykk for at kristendomsandelen i faget er for lav. Dette bekrefter at det er ønske om relativt mye kristendomsundervisning i Vest-Agder, og at det er ønske om lite undervisning i kristendomsfaglige emner i Oslo. Det er verdt å merke seg at ønsket om å kutte i den kristendomsfaglige andelen i KRL-faget blant Oslo-rektorene er betydelig sterkere enn ønsket om mer kristendomsundervisning blant rektorene i Vest-Agder. Et annet resultat fra denne tabellen er at samlet sett er over halvparten av rektorene fornøyd med emnefordelingen i faget slik den var da undersøkelsen ble gjennomført. Dette stemmer godt overens med den store oppslutningen om KRL-faget som fremkom i tabell 34.

Relativt små kjønnsforskjeller samlet sett (men en forskjell i Oslo)

Nedenfor skal vi igjen se på resultater fra spørsmålet om hva slags religions- og livssynsundervisning rektorene vil ha, men nå er resultatene sortert ut fra kjønn.

Hva slags religions- og livssynsundervisning vil rektorene ha?

Sortert etter kjønn

[Tabell 36]

Hva slags religions- og livssynsundervisning ønsker du i skolen?	Kjønn		Total
	mann	kvinne	mann
Et felles KRL-fag, slik det er nå.	57	61	59
To adskilte fag (M-87-modellen)	4	1	2
Et mest mulig nøytralt kunnskapsfag.	28	31	30
Ingen religions- og livssynsundervisning utover samfunnsfagsundervisningen.	9	6	8
Et kristendomsfag som kan være en del av kirkens dåpsopplæring.	2	0	1
Total	100	100	100
	N=86	N=80	N=166

Tabell 36 viser en stor grad av overensstemmelse i rektorenes svar på hva slags religions- og livssynsundervisning de vil ha i skolen når disse blir sortert ut fra kjønn. Dette stemmer i utgangspunktet godt overens med tilsvarende analyser i forrige kapittel. Men før vi eventuelt kan konkludere med at variabelen kjønn ikke gir noen utslag av betydning når det gjelder dette spørsmålet, skal vi se på en analyse der variablene fylkestilhørighet og kjønn holdes sammen. Tabell 37 viser resultatet av en slik analyse.

**Rektorenes ønske om type religions- og livssynsundervisning
Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %)
[Tabell 37]**

Hva slags type religions- og livssynsundervisning ønsker du i skolen?	menn		kvinner		totalt
	Vest-Agder	Oslo	Vest-Agder	Oslo	
Et felles KRL-fag, slik det er nå	76	25	77	50	59
To adskilte fag (M-87-modellen)	6	0	3	0	2
Et mest mulig nøytralt kunnskapsfag	15	50	12	46	30
Ingen religions- og livssynsundervisningen utover samfunnsfagsundervisningen	0	25	9	4	8
Et kristendomsfag som kan være en del av kirkens dåpsopplæring	4	0	0	0	1
Totalt	100 N=54	100 N=32	100 N=34	100 N=46	100 N=166

Som vi ser av tabellen er bildet mer nyansert enn det så ut til ut fra tabell 36. Tabellen viser at det er en stor grad av samsvar mellom mannlige og kvinnelige rektorer i Vest-Agder, men når det gjelder rektorene i Oslo, fremkommer det til dels store forskjeller. De kvinnelige rektorene fordeler seg stort sett på midten mellom svaralternativene ”Et felles KRL-fag, slik det er i dag” og ”Et mest mulig nøytralt kunnskapsfag”. Når det gjelder de mannlige rektorene i Oslo er bildet mer komplisert. Riktignok vil om lag halvparten av disse også, i likhet med de kvinnelige rektorene, ha et mest mulig nøytralt kunnskapsfag. De resterende mannlige Oslo-rektorene samler seg ikke om KRL-faget, men fordeler seg på midten mellom dette alternativet og det fjerde

svaralternativet som lyder ”Ingen religions- og livssynsundervisning utover samfunnsfagsundervisningen”.

Rektorenes alder har liten betydning

Er det slik at ønsket om modell for religions- og livssynsundervisningen avhenger av rektorenes alder? Tabell 38 viser resultatene sortert ut fra hvor gamle rektorene er.

Hva slags religions- og livssynsundervisning vil rektorene ha? Sortert etter alder [Tabell 38]

Hva slags type religions- og livssynsundervisning ønsker du for skolen?	Alder				totalt
	under 40	40-49	50-59	over 60	
Et felles KRL-fag, slik det er nå.	64	58	51	76	59
To adskilte fag (M-87-modellen)	7	3	2	0	2
Et mest mulig nøytralt kunnskapsfag.	29	23	40	13	30
Ingen religions- og livssynsundervisning utover samfunnsfagsundervisningen.	0	16	5	11	8
Et kristendomsfag som kan være en del av kirkens dåpsopplæring.	0	0	2	0	1
Totalt	100	100	100	100	100
	N=14	N=31	N=83	N=38	N=166

Hovedinntrykket her er at alder er en klart mindre betydningsfull variabel enn variabelen fylkestilhørighet og er også mindre betydningsfull enn variabelen kjønn. Ut fra tabellen er det i likhet med tilsvarende formålsparagrafsanalyser mulig å spore en viss tendens til polarisering, der oppslutningen om KRL-faget er størst blant de yngste og de eldste rektorene. Vi ser at oppslutningen om KRL-faget er svært stor blant rektorene over 60 år, med hele 76 %. Ellers er det verdt å merke seg en viss overrepresentasjon i aldersgruppen 40-49 år blant de som svarte at de ikke ønsker noen religions- og livssynsundervisning utover samfunnsfagsundervisningen.

Før vi eventuelt kan konkludere med at variabelen alder har liten betydning når det gjelder spørsmålet om hva slags religions- og livssynsundervisning rektorene vil ha,

skal vi se på en analyse der variablene fylkestilhørighet og alder holdes sammen. Tabell 39 viser resultatet av en slik analyse.

**Rektorenes ønske om type religions- og livssynsundervisning
Sortert etter fylkestilhørighet og alder (i %)
[Tabell 39]**

	Vest-Agder		Oslo		totalt
	under 50 år	over 50 år	under 50 år	over 50 år	
Et felles KRL-fag, slik det er nå	75	77	35	41	59
To adskilte fag (M-87-modellen)	7	3	0	0	2
Et mest mulig nøytralt kunnskapsfag	11	15	47	48	30
Ingen religions- og livssynsundervisning utover samfunnsfagsundervisningen	7	2	18	11	8
Et kristendomsfag som kan være en del av kirkens dåpsopplæring	0	3	0	0	1
Totalt	100 N=28	100 N=60	100 N=17	100 N=61	100 N=166

Av tabell 39 kan vi lese at det er stor grad av samsvar innen hvert fylke på tvers av alder i rektorenes svar på spørsmålet om hva slags religions- og livssynsundervisning rektorene vil ha. Ut fra dette kan vi konkludere med at variabelen alder er av liten betydning i dette spørsmålet.

Kort oppsummering

Vi har sett at om lag 90% av rektorene samlet sett fordeler seg på de to nyeste modellene for religions- og livssynsundervisningen som er kjent fra skolen, det vil si henholdsvis KRL-modellen (59%) og ”et mest mulig nøytralt kunnskapsfag” (RLE-modellen) (30%). De andre modellene får dermed marginal oppslutning. Videre har vi sett at det er store forskjeller ut fra fylkestilhørighet. Hele tre av fire rektorer i Vest-Agder ønsker seg KRL-modellen, mens i Oslo fordeler størsteparten av rektorene seg omtrent på midten mellom svaralternativene ”et felles KRL-fag, slik det er nå” (41%), og ”et mest mulig nøytralt kunnskapsfag” (46%).

Hvis vi ser på tallene for de fagmodellene som inneholder det jeg betegner som en religiøst-formativ identitetskomponent, som omtrent svarer til Hulls kategori ”education into religion”, blir forskjellene enda tydeligere. 83% av rektorene i Vest-Agder ønsker et fag som har en slik religionspedagogisk komponent i seg, mens bare 41 % av rektorene i Oslo vil ha et slikt fag. Disse resultatene bekreftes langt på vei av analysen som tar for seg emnefordelingen i KRL-faget. Når det gjelder kjønns- og aldersforskjellene, er disse mye mindre enn forskjellene som fremkommer når tallene sorteres ut fra variabelen fylkestilhørighet. Unntaket her er at det er en betydelig større andel kvinnelige rektorer enn mannlige i Oslo som ønsker ”et felles KRL-fag slik det er nå”, mens andelen mannlige rektorer som ønsker ”et mest mulig nøytralt kunnskapsfag”, er betydelig større enn andelen kvinnelige rektorer som ønsker det samme. Rektorenes alder har gjennomgående lite å si i denne sammenhengen.

6.5 KRL eller RLE

I alle intervjuene har jeg også begynt den delen som omhandler organiseringen og innholdet av undervisningen i religions- og livssynsfaglige emner og deres plass i opplæringen med følgende spørsmål: Hva slags religions- og livssynsundervisning mener du skolen bør ha?

Naturlig nok besvarte rektorene dette spørsmålet på mange ulike måter, og med et varierende presisjonsnivå. To religionspedagogiske hovedposisjoner peker seg likevel ut i materialet ut fra resultatet fra tilsvarende spørsmål i surveyundersøkelsen der 9 av 10 rektorer fordelte seg på disse to modellene. Alle de intervjuede rektorene kan innplasseres som tilhengere av varianter av disse to posisjonene.

Første hovedposisjon: KRL-modellen

Den ene posisjonen innebærer en tilslutning til KRL-faget slik dette er kjent fra den nest siste læreplanen for skolen. Østertun svarte for eksempel slik på spørsmålet om hva slags religions- og livssynsundervisning hun mener skolen bør ha:

”Jeg er for så vidt veldig glad i KRL-faget som det er, jeg. Rett og slett fordi det er et fag med utrolige muligheter... Jeg synes at vektingen slik den har vært til nå har vært bra... Og det åpnes jo for mye lokal tilpasning, og det synes jeg er viktig.”

Østertun er rektor på en skole i Oslo øst, og ble intervjuet før KRL ble til RLE høsten 2008. Hun gav uttrykk for en begeistring for KRL-faget, samtidig som hun uttrykte en tydelig lojalitet til tingenes tilstand slik de var på det tidspunktet hun ble intervjuet. KRL-faget var etter hennes syn mulighetenes fag, faget der det var mulig å ta opp og løse konflikter, samtidig som det var faget som gjorde det mulig å ta opp spørsmål som handler om kulturelle og religiøse forskjeller på en konstruktiv måte. Etter Østertuns syn var det heller ikke problematisk at KRL-faget inneholdt 55 % kristendomsfaglige emner. Hun fremstod dermed som en nokså typisk representant for de kvinnelige rektorene i Oslo, det vil si for den halvparten som i henhold til surveyundersøkelsen svarte at de ønsket ”et felles KRL-fag slik som nå”. Hun svarte utfyllende slik på spørsmålet om emnefordelingen i KRL-faget:

”Jeg vil tro at her i byen så tror jeg nok at tidsbruken i forhold til... mellom kristendommen og de andre religionene blir litt forrykket, sånn at for eksempel den tida som brukes på islam enn den delen som læreplanen skulle tilsi, fordi at det er mange elever som tilslutter seg den religionen, og har muligheten for å bidra med noe... sånn at det... gitt at det er sånn som vi har snakket om tidligere at det skal være et fellesfag for hele landet, så er nok det en grei fordeling, men her i Oslo så tar vi nok oss den rett å forrykke litt på prosentfordelingen, vil jeg tro.”

Østertun var, i likhet med de fleste rektorene som ble intervjuet mens KRL-faget fortsatt var gjeldende religions- og livssynsfag i skolen, fornøyd med emnefordelingen mellom kristendomsfaglige og andre emner i læreplanen. Hun presiserte videre at det trengs en nasjonal norm for religions- og livssynsfaget, og begrunnet dette med at KRL er et vanlig kunnskapsfag: ”Det er jo et fag som alle andre fag. For all del... Det er skummelt hvis det tilpasses så mye lokalt at vesentlige deler faller bort.”

Et litt mer avmålt forhold til KRL-faget fantes hos Østenstad, rektor ved en annen skole i Oslo øst. Han svarte slik på spørsmålet om hva slags religions- og livssynsfag han ønsket i skolen:

”På mange måter så syns jeg... altså... det faget vi har nå... det er i grunnen greit nok... Dersom vi skal ha religionsopplæring, eller livssynsopplæring i skolen, så syns jeg nok at KRL-faget er for så vidt greit nok.... Jeg liker ikke navnet på det da men...”

Østenstad stiller spørsmålsteget ved om det bør være religions- og livssynsopplæring i skolen, underforstått om ikke den type tematikk egentlig hører hjemme på andre læringsarenaer. Ut fra svarene er det mye som tyder på at Østenstad ville ha foretrukket RLE-faget fremfor KRL, men dette ble som nevnt ikke innført før etter

intervjuet var gjennomført. Når han snakker om ”religionsopplæring” og ”livssynsopplæring”, har dette en smak av det jeg betegner som en religiøst-formativ identitetskomponent. Måten Østenstad snakket om dette på, tyder på at han mener at skolen bør ha et mest mulig objektivt og nøytralt og være et kunnskapsformidlende religions- og livssynsfag. En slik tolkning styrkes også ut fra den begrunnelsen han gav for KRL-fagets kvantitative forfordeling av kristendomsrelaterte emner. Østenstad kommenterte dette slik:

”Og samtidig hvis vi ser på hvordan faget er bygd opp, så er det en vektlegging av sånn retorisk... ja det står om kjennskap til og grundig kjennskap til osv. Så ordlyden kan vel også da skape litt splid om det... men vektleggingen syns jeg for så vidt er ålreit. Vi bor i et land med en kristen tradisjon osv. Og at det sånn stoffmessig blir behandlet kvantitativt i en større grad enn det andre, det syns jeg er helt greit.”

Ut fra svarene er det rimelig å plassere Østenstad som en typisk representant for mange av de mannlige Oslo-rektorene.

En mannlig rektor som også gav sin tilslutning til KRL-faget, var kristiansandsrektoren Kristensen. Han gav denne begrunnelsen for at det er riktig med en kvantitativ forfordeling av kristendomsfaglige emner i KRL-faget:

”Jeg syns det er viktig at den religionen som er landets religion, at den er vektlagt i størst grad... De bør kjenne kristendommen bedre enn de kjenner de andre religionene.”

I den videre samtalen presiserte både Kristensen og Østenstad at det var kristendommen som kulturarv de var opptatt av at skolen skulle formidle. De ville ikke ha en skole som drev med forkynnelse av kristendommens læreinhold. Dette er et typisk standpunkt, og forøvrig helt i tråd med føringer i opplæringsloven og læreplanverket. Alle de rektorene jeg har snakket med som ønsker at det fortsatt bør være slik at kristendommen vektlegges kvantitativt i religions- og livsundervisningen. De presiserer, enten uoppfordret eller som svar på spørsmål fra meg, at det er snakk om å formidle kristne kulturelle verdier og dermed kristendommen som kulturarv. Dette er gjennomgående i alle intervjuene, både de som ble foretatt før RLE-reformen, og de som ble foretatt etterpå. Selv om dette på ingen måte er å regne som et kontroversielt spørsmål i debatten om skolens innhold, viser dette resultatet et eksempel på vilje til å være lojale mot føringer lagt ned i

opplæringslov og læreplanverk. Dette stemmer igjen godt med resultatene fra kapittel 4.

Andre hovedposisjon: Et mest mulig nøytralt religionsfag (RLE-modellen)

En rektor som kan stå som en typisk representant for de som ønsker et mest mulig nøytralt religions- og livssynsfag som ikke inneholder en religiøst-formativ identitetskomponent, og der kunnskap om kristendommen i kvantitativ forstand er tonet ned, er Kallestad. Kallestad ble også intervjuet mens KRL var gjeldende religions- og livssynsfag i skolen. Hun svarte slik på spørsmålet om hva slags religions- og livssynsundervisning hun mener skolen burde ha:

”Vi bør gi undervisning i de ulike religionene. Da er det jo det om det er riktig med vektlegning av kristendommen. Dette er da noe som vil bli endret. Dette vil kunne være bra, for at... storparten er jo oppvokst med det ennå, selv om vi har stort innslag av fremmedkulturelle her.”

Vi ser at Kallestad svarte litt uklart og utprøvende på dette spørsmålet, men hun resonnererte seg videre frem til at det nok i dag vil være ønskelig å fjerne den kvantitative vektleggingen av kristendommen i KRL-faget. Dette kommer tydeligere frem i fortsettelsen:

”De som er vokst opp her har mye mer kjennskap til kristendommen enn til de andre religionene... at de da på denne måten burde få minst like mye opplæring i det som i kristendommen... så at de vet mest mulig... like mye om alle”

På direkte spørsmål om hun ville ha en kvantitativ likebehandling av de ulike religionene som er representert i skolen, svarte hun slik:

”Ja, eller de som er representert i det store verdensbildet, de store religionene, men det er jo tusen sekter og greier... men de store linjene... og det er jo nettopp det... for hvis den der kristne paragrafen forsvinner, så blir jo kristendommen på en måte likestilt med de andre religionene. Da vil også undervisningen bli speila i det.”

Kallestad er forøvrig opptatt av at skolen skal gjenspeile rådende verdioppfatninger i samfunnet ellers. Det var også mulig å spore en motstand mot kristen påvirkning av elevene hos henne. Etter hennes syn hadde ikke tidligere tiders kristne påvirkning vært

av det gode. Mot slutten av intervjuet gav hun uttrykk for at det etter hennes syn ikke var positivt at kristendommen hadde stått sterkt i skolen og samfunnet forøvrig tidligere. Hennes håp var at det nå i forbindelse med innføringen av ny formålsparagraf for skolen skulle bli mindre av dette. For Kallestad var det viktigere å ta vare på mangfoldet i religiøs og kulturell forstand enn å undervise elevene i kristendomsfaglige emner. Kallestad hører med til de rektorene jeg intervjuet før skolen fikk nytt religions- og livssynsfag, men jeg er ikke i særlig tvil om at hun ser positivt på overgangen fra KRL til RLE, ut fra at kristendommen er noe mer nedtonet i sistnevnte fag.

Ødegårdstuen ble intervjuet etter innføringen av det nye religions- og livssynsfaget RLE. Han hadde et håp om at det nå skal bli mer ro rundt religions- og livssynsfaget i skolen. ”Den nye planen bør nærme seg noe det går an å enes om.” Samtidig forstod Ødegårdstuen RLE som et fag der kristendommen fortsatt har en relativt stor plass. Han uttrykte dette slik: ”Hovedtyngden bør ligge på den kristne tradisjonen. På grunn av de siste 1000 årene.”

Med henvisning til forfatteren Jens Bjørneboe påpekte Ødegårdstuen at det ville være et stort tap om ikke elevene fikk kjennskap til de gammeltestamentlige fortellingene. Ifølge ham er disse helt nødvendige for å forstå den norske kulturen: ”Vi kan ikke ta bort de.” I det hele tatt fremstod han som en rektor som var svært opptatt av å bevare den kristne kulturarven, samtidig som han ikke så dette som en motsetning hverken i forhold til det nye RLE-faget eller innføringen av ny formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring. Ødegårdstuen fremhevet kontinuiteten som viktigere enn bruddet i begge disse tilfellene. Ødegårdstuens omsorg for dannelsesperspektivet i religions- og livssynsfaget fikk støtte av Austnes. Hun var nøye med å påpeke at ”elevene bør få kunnskap om ulike trosretninger som en del av deres dannelse”, og at ”RLE er et kulturfag”.

Ellers er det en ambivalens å spore blant flere av rektorene. Flere gir tydelig uttrykk for at det er vel kort tid mellom reformene av skolens religions- og livssynsfag, med fem ulike læreplaner å forholde seg til i løpet av litt over ti år. En av disse rektorene var Kristensen, rektor ved en barneskole i Kristiansand. Han sier det slik:

”Jeg syns egentlig det vi fikk gjennomført med L97 har vært en veldig positiv forandring i skolen i forhold til kristendomsfaget. Vi har fått mer undring... og refleksjon inn i faget... det syns jeg har vært veldig bra. Jeg syns at den dimensjonen har vært så god, at jeg mener at KRL-faget burde vært beholdt som det står.”

Når Kristensen gjerne ville ha beholdt KRL-faget, skyldes nok ikke det nødvendigvis et ønske om å beholde et religions- og livssynsfag som også har som formål å ivareta elevenes religiøse og livssynsmessige identitetsutvikling, men snarere at endringene i skolen etter hans oppfatning skjer altfor hyppig.

Her inneholder det empiriske materialet også det motsatte standpunktet, representert ved blant annet en annen kristiansandsrektor, Kallestad. Hun gav tydelig uttrykk for at hun var enda mer fornøyd med RLE-faget enn hun hadde vært med KRL. Kallestad gav i intervjuet uttrykk for at hun ønsket et religions- og livssynsfag der undervisningen i kristendomsfaglige emner og emner som omhandler andre religioner og livssyn også i kvantitativ forstand blir sidestilt. Ellers var det et gjennomgående trekk i rektorenes vurderinger av det relativt ferske RLE-faget at dette i praksis ikke kom til å medføre særlig store forandringer når det gjelder religions- og livssynsundervisningen ved deres skole.

Men når det gjelder spørsmålet om religions- og livssynsfaget også bør inneholde en religiøst formativ identitetskomponent, svarte Austnes slik:

”Det var et for stort prosjekt å tro at KRL-faget skulle være med på å undervise den enkelte elev mot å finne sin egen tro. KRL var et kunnskapsfag. Det må også RLE være. Her er det liten forskjell.”

Vi ser av dette sitatet at Austnes har et reflektert forhold også til innholdet i religions- og livssynsfaget i skolen. Og selv om ikke alle rektorene matcher hennes refleksjonsnivå og klare tale, er mitt inntrykk at de aller fleste rektorene i begge fylkene er enig med henne i sak, og at KRL-faget var et for krevende fag. Rektorene forventer at RLE viser seg å fungere bedre som skolens religions- og livssynsfag.

6.6 Spørsmålet om lokal tilpasning

I en viss forstand vil det alltid være et innslag av lokal tilpasning i skolen, siden undervisningen alltid vil være preget av den konteksten den står i. M87 var likevel den første læreplanen som tok uttalt hensyn til at elevgruppen er flerkulturell, og som problematiserte det som kan betegnes som monokulturalistisk pedagogikk.

Innholdsbestemmelsene i N39 var å forstå som et minstekrav som alle skulle gjennom, mens innholdsbestemmelsene i M74 var å forstå som en ramme rundt lærerens valg av

lærestoff.⁵⁰³ I dette læreplanverket henvises det til lokalsamfunnets betydning for elevenes læring, samtidig som det åpnes opp muligheten for å utvikle lokale læreplaner. Det er store regionale forskjeller når det gjelder religiøst engasjement her til lands, og dette var det nå fra sentralt hold åpnet for å ta hensyn til. Dette kom også som svar på utfordringen for religions- og livssynsundervisningen som det økende antallet av barn fra kulturelle minoriteter utgjorde enkelte steder, særlig i Oslo. Det ble som nevnt også åpnet for et mulig religions- og livssynsfag som hadde en annen religionsbasis enn kristendommen, men dette har i praksis hatt liten betydning. Det var mer vanlig at for eksempel muslimske barn hverken hadde faget kristendoms kunnskap eller livssynskunnskap, men eventuelt gikk til koranundervisning i moskeenes regi etter skoletid.⁵⁰⁴ Muligheten for lokal tilpasning av undervisningen videreføres både i L97 og LK06.

Rektorene er delt på midten i spørsmålet om lokal tilpasning

I spørreskjemaet ble rektorene spurt om å ta stilling til følgende påstand: ”Religions- og livssynsundervisningen bør mest mulig tilpasses lokalt”. Tabell 40 viser rektorenes svar.

Lokale tilpasninger religions- og livssynsundervisningen Sortert etter fylkestilhørighet [Tabell 40]

		Fylke		
		Vest-Agder	Oslo	Totalt
Religions- og livssynsundervisningen bør mest mulig tilpasses lokalt	Helt enig.	8	7	7
	Delvis enig.	40	40	40
	Delvis uenig.	25	28	26
	Helt uenig.	27	26	27
Totalt		100	100	100
		N=88	N=76	N=164

Av tabell 40 kan vi lese at det er et bemerkelsesverdig sammenfall mellom rektorene i de to fylkene når det gjelder spørsmålet om lokal tilpasning av innholdet i religions- og livssynsundervisningen i skolen. Rektorene er delt omtrent på midten i dette

⁵⁰³ Dale (2009) 17. Jf. Engelsen (2009) 104-107.

⁵⁰⁴ Jf. Østberg (1992).

spørsmålet, i begge fylkene. Til tross for uenighet om hva slags type religions- og livssynsundervisning de vil ha i skolen, og til tross for uenighet om hvor stor plass kristendommen skal ha, ser det ut til at rektorene er helt på linje i spørsmålet om lokal tilpasning. Av dette kan det slutes at det ikke er noen sterk indre sammenheng mellom synet på religions- og livssynsundervisningens innholdsprofil og synet på lokal tilpasning – eller at slike sammenhenger ikke er fanget opp av mine måleinstrumenter.

Vi skal la Veland representere rektorene her. Han svarte slik på spørsmålet om han ønsket lokal tilpasning av religions- og livssynsundervisningen, eller om det burde være en felles nasjonal norm for faget:

”Nei jeg mener jo at det bør være mye mer en nasjonal norm enn bare å overlate det til lokale forhold. Det er helt greit at det... at det er rom for lokale.. altså at man kan integrere inn lokale spesielle forhold. Så som... vi er jo midt i smørøyet her. Vi ligger jo sånn til at vi virkelig kan besøke trossamfunn og livssynsorganisasjoner, Human-Etisk Forbund for eksempel. Vi kan jo gå dit... snakke med dem. Få representanter hit... Det må vi da få lov til.”

En av de andre rektorene vektla i sitt svar på det samme spørsmålet at det ville bli lokale tilpasninger uansett, og at dette med visse forbehold ville være en fordel:

”Uansett så vil det bli lokale tilpasninger. Nå er det en nasjonal norm i dag... Det er nok naturlig at... sånn som elevsammensetningen gjenspeiles på skolene... så vil det også kunne gi litt gjenspeiling i hvordan de lokale planene utarbeides... og det kan gå på f.eks. at man legger inn i planene at man besøker ulike trossamfunns gudshus osv. Det er kanskje ikke like naturlig å gjøre det i en veldig homogen gruppe.”

Sammen er disse to rektorenes svar relativt representative for hvert av de to hovedalternativene når det gjelder svaralternativene som fremkommer av tabellen ovenfor, henholdsvis den halvparten som er for, og den halvparten som er mot lokale tilpasninger av religions- og livssynsundervisningen.

6.7 Oppsummering av de viktigste resultatene

Et felles obligatorisk KRL-fag stod sterkt blant rektorene da undersøkelsen ble gjennomført våren 2007. Hele 76% av Vest-Agder-ektorene, og 41% av Oslo-ektorene ønsket den formen for religions- og livssynsundervisning som KRL-faget representerte. Samlet gir dette 60% av rektorene. Dette kan tolkes som et uttrykk for en sterk lojalitet blant rektorene i forhold til det som var dagens ordning, men det kan

også naturligvis tolkes som et uttrykk for at modellen med et felles KRL-fag er en ordning som fungerte på en måte som rektorene var godt fornøyd med.

Videre vil ingen av Oslo-rektorene tilbake til tofagsmodellen eller ha et kristendomsfag som kan inngå som en del av kirkens dåpsopplæring. Disse to modellene for religionsundervisningen har også marginal tilslutning blant rektorene i Vest-Agder, med henholdsvis 5% og 2%.

Når det gjelder den siste modellen, ”et mest mulig nøytralt kunnskapsfag” (RLE-modellen), ser vi at den har en viss oppslutning i Vest-Agder, med 14%, mens den blant Oslo-rektorene er den foretrukne modellen for organiseringen av religionsundervisningen. Her vil jeg minne om at det kan være litt vanskelig å trekke opp prinsipielle skillelinjer mellom modellene ”et mest mulig nøytralt kunnskapsfag” og ”et felles KRL-fag slik det er nå”, siden også KRL-faget i henhold til læreplanverket er et ordinært kunnskapsfag på linje med f. eks samfunnsfag. Når jeg likevel har valgt å skille mellom disse posisjonene, skyldes dette at KRL-faget har et dobbelt religionspedagogisk perspektiv og fagmodellens religiøs-formative identitetskomponent. KRL-faget søkte også å ivareta den enkelte elevs religiøse- og livssynsmessige identitet, og dermed egenutvikling, for derigjennom å stimulere evnen til dialog med andre på tvers av religiøst og livssynsmessig ståsted.

Kapittel 7

Fritaksproblematikken som forsvant: Rektorene og skolens fritaksbestemmelser

”Vi vil ikke at den siste dagen går hver til vårt... muslimene går dit, og de kristne går dit... Nei, da har vi... siste dagen har vi en felles avslutning på skolen”.
Rektor i Oslo øst

I forrige kapittel så vi at intensjonen bak KRL-faget var at det skulle være et samlende obligatorisk fag som det skulle være en begrenset mulighet til å søke om fritak fra. I de to foregående læreplanverkene, de såkalte mønsterplanene, hadde skolens religions- og livssynsundervisning blitt organisert ut fra en tofagsmodell. Denne innebar et obligatorisk kristendomsfag for majoriteten av elevene og et livssynsfag som etter søknad ble tilbudt til elever der minst en av elevenes foresatte ikke var medlem av statskirken. 2% av elevene på landsbasis fikk undervisning i livssynsfaget i 1987, og 9% av elevene i Oslo.⁵⁰⁵ Tofagsmodellen la opp til at elevgruppene skulle deles når religions- og livssynsfaglige og etiske temaer stod på timeplanen, noe som eksplisitt ble beskrevet som uheldig i KRL-fagets grunnlagsdokument *Identitet og dialog* fra 1995.⁵⁰⁶ I dette kapitlet skal vi se nærmere på de problemene som oppstod i forbindelse med et obligatorisk KRL-fag og de prinsipielle endringene dette medførte for hele skolens virksomhet.⁵⁰⁷ Som vi skal se, er disse endringene av relevans for

⁵⁰⁵ Se NOU 1995:9, s. 39-42. Jf. Skeie (2006) 74-75.

⁵⁰⁶ NOU 1995:9, s. 39. Jf. St.meld. 14 (1995-96).

⁵⁰⁷ En bearbejdet utgave av dette kapitlet er publisert som artikkel i *Prismet* 4 (2009) (Hovdelien (2009)).

denne avhandlingens overgripende teoretiske rammeverk, særlig den delen som jeg betegner som multikulturalismediskusjonen. Dette er også den viktigste grunnen til at jeg har skilt ut rektorenes forståelse og praktisering av skolens fritaksbestemmelser i et eget kapittel.

Kapitlet er disponert på følgende måte: Første delkapittel tar utgangspunkt i evalueringen av KRL97, og handler om bakgrunnen for fritaksbestemmelsene i skolen (7.1). Dernest følger en gjennomgang av gjeldende fritaksbestemmelser i dagens skole (7.2). Til slutt følger to delkapitler som er basert på henholdsvis resultater fra surveyundersøkelsen (7.3) og resultater fra de kvalitative intervjuene (7.4).

7.1 Religions- og livssynsfaget og behovet for fritak

Det var knyttet spenning til innføringen av et nytt religions- og livssynsfag i skolen i og med L97, og det ble derfor vedtatt at det skulle bli gjennomført en grundig evaluering av faget i regi av det som da het Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Dette skjedde som et ledd i den større evalueringen av Reform 97. Ingen andre fag ble så grundig evaluert som KRL. Spenningen gjaldt ikke minst spørsmål som var knyttet til hvordan faget fungerte som felles obligatorisk fag. Spørsmålet om fritak stod derfor i sentrum for interessen. Allerede Pettersenutvalget påpekte at det må ”være mulig for enkelte foreldre som ikke er medlemmer i Den norske kirke, å reservere seg...”. Det ble ikke nærmere beskrevet hva slags emner og aktiviteter det kan være aktuelt å reservere seg fra, utover at det er snakk om lærestoff som oppleves som problematisk for elever og foresatte.⁵⁰⁸ I lovvedtaket om fritak for deler av undervisningen i faget som ble vedtatt av Stortinget 19. mai 1997, heter det:⁵⁰⁹

”Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering er eit skolefag som normalt skal samle alle elevar.

Eleven skal etter skriftleg melding frå foreldre/føresette få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av annan religion eller tilslutning til anna livssyn. Dette kan m.a. vere religiøse aktivitetar i eller utanfor klasserommet. Skolen skal ved melding

⁵⁰⁸ NOU 1995:9, s. 8.

⁵⁰⁹ Sitert etter *Veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* (1997) 73. Jf. Innst. O. nr. 70 (1997-98). St.meld. nr. 32 (2000-2001) 12-13.

om fritak, så langt det er råd, og særleg på småskoletrinnet, søkje å finne løysingar ved å leggje til rette for differensiert undervisning innanfor læreplanen.

Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnd i andre leddet.”

Evalueringen resulterte i to evalueringsrapporter som ble levert høsten 2000. Den første rapporten, *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*, ble skrevet av en forskergruppe med tilknytning til Norsk Lærerakademi, og var bygget på en kvantitativ undersøkelse der 3500 lærere, elever og foreldre i til sammen sytten kommuner i Norge hadde svart.⁵¹⁰ På bakgrunn av sitt materiale foreslo denne forskergruppen at fritaksordningen ble endret slik at denne ikke bare skulle gjelde for visse aktiviteter forbundet med fagets innhold, men også for fagstoffet forøvrig. For å løse dette mer konkret i undervisningen anbefalte de en form for organisatorisk differensiering på bakgrunn av livssynsmessig tilhørighet i de delene av undervisningen foreldrene søkte sine barn fritatt fra.

Den andre evalueringsrapporten, *Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget*, var et resultat av et samarbeidsprosjekt mellom Diakonhjemmets forskningscenter (Diaforsk) og Høgskolen i Volda (HVO).⁵¹¹ Rapporten bygget på en skoleundersøkelse der det ble fokusert på praktiseringen av faget og fritaksretten, innbefattet foreldreerfaringer, og dernest en undersøkelse av ulike religions- og livssynsamfunns erfaringer med faget.⁵¹² I denne rapporten ble det konkludert med at det store flertallet av foreldrene som tilhører statskirken enten var fornøyd med faget, eller ikke hadde noen sterke meninger om det. Blant foreldre fra religions- og livssynsminoritetene ble det derimot funnet sterk vedvarende motstand mot sentrale sider ved faget. I rapporten het det: ”Den vedvarende motviljen mot faget blant foreldre med religiøs/livssynsmessig minoritetstilhørighet gjør at det neppe kan sies å virke integrerende og inkluderende slik det er ment.”⁵¹³ Når det gjelder praktiseringen av fritaksordningen, ble det dermed konkludert med at denne ikke fungerte slik at foreldreretten ble sikret i praksis.

Resultatet ble et revidert KRL-fag, publisert i *KRL-boka* (2002), sammen med et rundskriv der opplæringsloven blir tolket og presisert, samt en læreplanveiledning, et

⁵¹⁰ Hagesæther, Sandsmark og Bleka (2000).

⁵¹¹ Johannessen et al. (2000).

⁵¹² Plesner (2000) 2.

⁵¹³ Plesner (2000) 27.

rundskriv om muligheten for begrenset fritak og et informasjonsskriv beregnet på elevenes foresatte.⁵¹⁴ Fortsatt var akronymet KRL gangbart, selv om fagets navn var blitt endret til kristendoms-, religions- og livssynskunnskap for å synliggjøre den religionspedagogiske likebehandlingen kvalitativt. Ellers innebar endringen at det ble tydeliggjort at ansvaret for å gi informasjon om fritaksreglene lå hos skolen ved rektor. Fortsatt skulle det være begrensninger på muligheten for fritak. Det skulle for eksempel ikke være mulig å velge bort det som ble regnet som kompetansemål i læreplanen, da dette ikke ble ansett for å ha noe med forkynnelse og opplæring til en bestemt tro å gjøre.

7.2 Fritaksordningen utvides

Helt siden 1997 hadde en gruppe foreldre støttet av Human-Etisk Forbund ført sak mot staten og krevd fullt fritak for sine barn fra KRL-faget. Kravet ble avvist i det norske rettssystemet,⁵¹⁵ men saken ble ført videre til FNs menneskerettskomité og menneskerettsdomstolen i Strasbourg. Avgjørelsen i menneskerettskomiteen høsten 2004 medførte at regjeringen foretok endringer av faget allerede våren 2005.⁵¹⁶ Samme høst var dermed nok en ny revidert utgave av KRL-faget på plass.⁵¹⁷ Den nye læreplanen ble utgitt i *KRL-boka 2005*, igjen sammen med en læreplanveiledning, to rundskriv om faget, samt et informasjonsskriv om fritaksordningen.⁵¹⁸ Den nye læreplanen ble gjort gjeldende fra 15. august 2005, det vil si ett år før resten av Kunnskapsløftet.⁵¹⁹

Når det ble utarbeidet en ny læreplan for faget bare tre år etter forrige revisjon, skyldtes dette altså først og fremst at FNs menneskerettighetskomité fremmet synspunkter i en uttalelse av 3. november 2004 om at ordningen med delvis fritak i KRL-faget var i strid med foreldrenes frihet til å sørge for sine barns religiøse og moralske oppdragelse.⁵²⁰ Regjeringen fulgte opp denne uttalelsen, for det første ved at bindingen mellom KRL-faget og skolens kristne formålsparagraf ble kuttet ved at man

⁵¹⁴ *KRL-boka* (2002). Jf. St.meld nr. 32 (2000-2001).

⁵¹⁵ Se "KRL-fagets stilling i skolen". 22.08.2001, 2000/1533 sivil sak, anke Opplæringsloven §2-4, EMK, FN-konv. SP Human Etisk Forbund m.fl. - Staten v/Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

⁵¹⁶ Jf. Rundskriv F-15-07.

⁵¹⁷ Skeie (2006) 78.

⁵¹⁸ *KRL-boka 2005* (2005).

⁵¹⁹ *KRL-boka 2005* (2005) 5.

⁵²⁰ Human Rights Committee 82nd Session 18 October-5 November 2004. Communication No. 1155/2003; *KRL-boka 2005* (2005) 5.

endret opplæringslovens § 2-4. I tillegg ble nå opplæringsloven utstyrt med en egen paragraf for fritak, opplæringslovens § 2-3a, som gjaldt for grunnskoleundervisningen generelt, og der plikten til å gi informasjon om reglene for fritak blir lovfestet.⁵²¹ I opplæringslovens § 2-3 a *Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa* het det fra og med høsten 2005:⁵²²

”Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum.

Det kan ikkje krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen. Dersom skolen på eit slikt grunnlag ikkje godtek ei melding om fritak, må skolen behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova.

Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.

Skoleeigaren skal årleg informere elevane og foreldra til elevar under 15 år om reglane for fritak. Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnt i første ledd.”

Fritak skulle altså gis fra de delene av undervisningen som foreldrene/de foresatte opplever som religionsutøvelse, som tilslutning til et annet livssyn eller som oppleves som støtende eller krenkende. Fra nå av skulle det være nok med melding om fritak, en nærmere begrunnelse av hvorfor det ble bedt om fritak skulle ikke være nødvendig.⁵²³ Det som betegnes som kunnskapsinnholdet, skulle det fortsatt ikke være mulig å få fritak fra. Dermed blir rektorene satt til å vurdere om det er saklig grunnlag for foreldrenes/de foresattes fritaksmeldinger. Dette krever store kunnskaper både om hva religion og livssyn er i allmenn forstand, og om den enkelte religion og det enkelte livssyn som er representert i elevgruppen.

Videre innebærer fritaksbestemmelsene, slik de er formulert her, at de ikke bare skulle gjelde for KRL-faget, men for hele skolens virksomhet. Dette var nytt. Det ble videre

⁵²¹ *KRL-boka 2005* (2005) 6.

⁵²² Opplæringslovens § 2-4 *Undervisninga i faget religion, livssyn og etikk*, i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* <http://lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-3a> (11.09.2007).

⁵²³ Opplæringslovens § 2-3 a *Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa*, i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* <http://lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-3a> (11.09.2007).

bestemt at det i læreplanen skulle fremgå tydelig hvilke elementer som kan oppfattes som religiøs utøvelse for å lette praktiseringen av fritaksbestemmelsene. Den kvantitative fordelingen mellom kristendomsfaglige emner (55%) og de andre emnene (45%) ble opprettholdt. 29. juni 2007 ble Norge dømt med knappest mulig flertall i Den europeiske menneskerettsdomstolen etter at foreldregruppen fikk medhold i at KRL-faget krenker menneskerettighetene slik disse er uttrykt i den europeiske menneskerettskonvensjonen.⁵²⁴ Regjeringen svarte på dette med å forandre opplæringsloven slik at det skulle bli enklere å gjennomføre fritaksordningen, men heller ikke nå ble det åpnet for fullt fritak fra faget.

Siden fritaksbestemmelsene ikke bare gjaldt for religions- og livssynsfaget i skolen, men hele skolens virksomhet, medførte ikke overgangen fra KRL til RLE store endringer i opplæringslovens § 2-3 a. Den eneste forandringen i loven her var at det i tillegg til tidligere formuleringer er tilføyd et nytt første ledd der det står følgende: ”Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdige opplæring.”

Denne formuleringen innebar ingen dramatisk endring i forhold til tidligere, utover at foreldreretten tydeliggjøres der den tidligere var å anse som implisitt. Religions- og livssynsfaget derimot ble nå utsatt for en så gjennomgående endring at RLE er å anse som et nytt religions- og livssynsfag. Dette fremkommer av endringen i opplæringsloven i forbindelse med innføringen av faget.⁵²⁵

7.3 Rektorene og antall fritaksmeldinger

I spørreskjemaet spurte jeg etter antallet fritaksmeldinger rektorene hadde behandlet siste skoleår i forbindelse med religions- og livssynsfaget eller i forbindelse med andre aktiviteter. Tabell 41 viser fordelingen av antallet fritaksmeldinger sortert etter fylkestilhørighet.

⁵²⁴ Jf. Rundskriv F-15-07.

⁵²⁵ Jf. Opplæringslovens § 2-4 *Undervisninga i faget religion, livssyn og etikk.*

**Antall behandlede fritaksmeldinger
sortert etter fylkestilhørighet (i %)
[Tabell 41]**

Hvor mange fritaksmeldinger har du behandlet siste år?	Fylke		Total Vest- Agder
	Vest-Agder	Oslo	
ingen	59	55	57
1-5	31	29	30
6-20	8	8	8
over 20	2	8	5
totalt	100	100	100
	N=87	N=76	N=163

Vi ser av tabell 41 at samlet sett svarer hele to av tre rektorer at de ikke har behandlet noen fritaksmeldinger i løpet av det siste året. Vi ser også at det er en høy grad av samsvar mellom rektorenes svar i de to fylkene. Med tanke på de store forskjellene når det gjelder graden av multikulturalitet, er dette overraskende. Riktignok er det forholdsvis mange flere rektorer som har behandlet over tyve fritaksmeldinger i Oslo enn i Vest-Agder, 8% mot 2%, men her hadde jeg forventet at antallet fritaksmeldinger jevnt over ville være langt høyere i hovedstaden. Også med tanke på at grunnskolene i Vest-Agder er gjennomgående mindre enn i hovedstaden, forsterkes inntrykket av at det ikke er slik at en multikulturell kontekst gir flere fritaksmeldinger. Hvis tallene splittes opp i de fire definerte fylkesdelene, ser det slik ut:

**Antall behandlede fritaksmeldinger
Sortert etter geografisk tilhørighet innad i fylke (i %)
[Tabell 42]**

		Fylkesdel				Totalt
		Kristiansand	Øvrige Vest- Agder	Oslo øst	Oslo vest	
Antall fritaksmeldinger	ingen	53	60	56	56	57
	1-5	28	33	30	31	31
	6-20	13	6	6	6	7
	over 20	6	0	9	6	5
totalt	100	100	100	100	100	
		N=32	N=48	N=54	N=16	N=150

Tabell 42 viser en bemerkelsesverdig likhet når det gjelder antall fritaksmeldinger i Oslos østlige og vestlige bydeler. Siden graden av multikulturalitet er betraktelig større i østlige enn i vestlige bydeler i Oslo, bekrefter dette at det ikke er noen sammenheng mellom dette og antall fritaksmeldinger. Når det gjelder Vest-Agder, ser vi av tabellen at det er et litt større avvik mellom Kristiansand og resten av fylket, som blant annet gir seg utslag i at det ikke er noen skoler i Vest-Agder unntatt Kristiansand som har mer enn tyve fritaksmeldinger, mot 6% i Kristiansand kommune. En nærliggende måte å forstå denne forskjellen på er at andelen små skoler i resten av Vest-Agder er større enn i Kristiansand. Færre elever totalt skulle statistisk sett også gi færre fritaksmeldinger, særlig på bakgrunn av at graden av multikulturalitet ved skolene ikke synes å ha noe å si.

Vi ser også altså at totalt har 57% av rektorene ikke behandlet noen fritaksmeldinger det siste året. Hvis tallene for ”ingen” og ”1-5” fritaksmeldinger slås sammen, viser det at totalt 88% av rektorene enten ikke har behandlet noen meldinger om fritak, eller svært få fritaksmeldinger. Dette er et svært høyt tall som klart indikerer at fritaksproblematikken i forbindelse med religions- og livssynsfaget langt på vei var forsvunnet fra skolen allerede før det nye RLE-faget ble innført, med de endringene dette medførte i opplæringsloven og ved innføringen av det nye læreplanverket.

Det lave antallet fritaksmeldinger kan forstås på flere måter. Problemet med fortolkningen her er at motstridende tolkninger synes mulige. For det første kan det lave antallet behandlede fritaksmeldinger forstås som et resultat av at skolens virksomhet er lagt opp slik at det blir unødvendig å søke om fritak. Det vil si at faglige emner og deler av skolens virksomhet som kan oppfattes som forkynnende, eller som religiøs- og livssynsmessig deltagelse i en annen religion eller livssyn enn den barnet selv tilhører, ikke blir gjennomført, eller at de blir gjennomført sammen med planlagte alternative tilbud, og at barna meldes på hvilken aktivitet/hvilket faglige emne barna skal delta i. Dette forutsetter en svært god kommunikasjon mellom skolen og foreldrene/de foresatte. Ut fra et multikulturalistisk perspektiv vil en slik løsning med god kommunikasjon mellom skole og hjem kombinert med alternative pedagogisk likeverdige opplegg for elever som det ellers ville ha blitt bedt om fritak for, bli vurdert som positivt. Da vil de kulturelle minoritetenes interesser være ivarettatt på en tilfredsstillende måte.

På den annen side kan det lave antallet fritaksmeldinger forstås i retning av at foreldrene *ikke* har fått den nødvendige informasjonen som kreves i forhold til å vite hvilke emner som det undervises i og hvilke aktiviteter som gjennomføres i regi av skolen, eller at de ikke har fått den nødvendige informasjonen om muligheten for fritak. Da har kommunikasjonen mellom skolen og foreldrene/de foresatte vært dårlig. Det kan også tenkes en tredje mulig tolkning for hvorfor det er så få fritaksmeldinger, nemlig at minoritetsrepresentantene finner det sosialt belastende å gi melding om fritak, eller at de unngår dette ut fra et ønske om assimilasjon, der det blir viktig at deres barn ikke fremstår som annerledes. Utfra et multikulturalistisk perspektiv er dette uholdbart, og kan forstås som en form for monokulturalistisk undertrykkelse.

Det kan ikke leses ut fra det kvantitative materialet hva som er årsakene til at rektorene har behandlet så få fritaksmeldinger. For å få en nærmere forståelse av hvorfor det er slik er det nødvendig å gå til det kvalitative materialet og intervjuene med rektorene.

7.4 Fritaksproblematikken som forsvant

Østgård er rektor ved en skole i Groruddalen i Oslo med en relativt stor grad av multikulturalitet i elevgruppen. Han beskriver utviklingen frem mot dagens situasjon for fritaksordningen slik:

”I KRL-fagets barndom hadde vi noen årlige øvelser, som vi kalte det. Vi har noen familier som er veldig muslimsk bevisste. Og de kom da hver høst med sånne ferdige opptrykte fritaksmeldinger som Human-Etisk Forbund har laget, og krevde at barna skulle få fullt fritak. Og det kunne vi jo ikke gi, for det var det ikke anledning til. Og det som skjedde da, var at de klagde på den avgjørelsen når de fikk avslag med oppsettende virkning, sånn at barna skulle ikke delta mens klagen ble behandlet. Den ble da sendt til fylkesmannen. Og det tok jo sju måneder... Så ut i april så fikk vi beskjed om at klagen var avslått, og at barnet måtte møte opp. Men da var skoleåret gått. Også kom høsten, og så var det samme omgangen en gang til. Men det er det ikke lenger... fordi vi satte oss ned og gikk i gjennom både bøkene, som det går an å ha en mening om, sammen med de lærerne om hvordan praksis faktisk var.”

I henhold til denne rektoren får foreldrene/de foresatte den nødvendige informasjonen, og fritaksordningen fungerer i dag i samsvar med læreplanens og opplæringslovens føringer, der det gis fritak for deltagelse for konkrete aktiviteter kombinert med at det tilbys alternativ pedagogisk likeverdig undervisning. Den forbedrede kommunikasjonen mellom skolen og foreldrene/de foresatte førte til at fritaksmeldingene stort sett falt bort. Det er nå, ifølge denne rektoren, stadig færre

foreldre/foresatte som kommer og vil ha barna sine fritatt fra religions- og livssynsundervisningen. Fritaksproblematikken har langt på vei falt bort:

”De fritaksmeldingene vi får, de går på konkrete... sånn som: ”mitt barn skal ikke være med på gudstjeneste”, eller: ”mitt barn skal ikke være med og lage engler i juleverksted.” Den type ting.”

Ellers beskriver flere rektorer sin praksis i forbindelse med muligheten for å få fritak i fra aktiviteter i skolens regi i forbindelse med de religiøse høytidene, påske og jul. De påpeker at de praktiserer at foreldrene/de foresatte melder på barna sine på julegudstjenester og lignende, og at dette i henhold til dem ivaretar foreldrenes/de foresattes rettigheter i forhold til fritak fra aktiviteter som kan oppleves som forkynnende eller innebærer praktisering av en annen religion eller annet livssyn enn de selv tilhører. Dette vil være i tråd med en multikulturalistisk tankegang. Østenstad beskriver denne praksisen slik:

”Man ikke skal behøve å søke fritak. Vi legger til rette for... det er jo gjerne i forbindelse med de store høytidene at fritaket kommer. Det å gå i kirka osv. Da har vi påmelding i stedet for at man søker fritak fra. Da melder man seg på.”

Det er altså i henhold til flere av rektorene en klar sammenheng mellom god informasjon fra skolens side til foreldrene i forbindelse med aktiviteter som det er aktuelt å søke om fritak for barna fra og antall fritakssøknader. Både Østertun og Austnes påpekte for eksempel eksplisitt at det var en klar sammenheng mellom den gode kommunikasjonen mellom skolen og foreldrene/de foresatte og det faktum at de ikke hadde noen fritaksmeldinger ved skolene deres.

Også Østenstad gav uttrykk for at han hadde reflektert mye rundt denne problematikken. Han gav denne forklaringen på hvorfor det ikke er flere som søker om fritak:

”Det viktigste tror jeg - det er derfor jeg tror vi har veldig lite fritak også – det er at i alle saker som handler om aktiviteter som er knyttet opp mot religion, så gir vi veldig god informasjon. Nå hadde vi for eksempel her ved jul. I første klasse. De var med på juleshowet i Filadelfia. Det var kjempepopulært. Lærerne sendte ut informasjon om at vi skulle dit, og om det som skulle skje der osv. Det kom ikke en eneste forespørsel om fritak.”

Her var det snakk om en skole i den indre delen av Oslo øst med en stor andel elever med minoritetsbakgrunn. Selv ikke deltagelse ved et arrangement som i utgangspunktet kanskje hadde en forkynnende agenda fra arrangørens side, var det noen som reserverte seg mot. Rektor var i utgangspunktet skeptisk til at førsteklasingene ved hans skole skulle se på juleshowet i regi av pinsemenigheten Filadelfia, men gav tillatelse til dette. Han hadde selv tenkt å delta for å se hvordan dette fungerte, men ble forhindret. I ettertid ble han gledelig overrasket over at det bare kom positive tilbakemeldinger på deltagelsen i pinsemenighetens juleshow. På Østenstads skole tyder alt på at kommunikasjonen mellom skole og hjem har fungert godt.

På den annen side kan det tenkes at det sitter langt inne å skulle innrømme at kommunikasjonen mellom skolen (rektor) og foreldrene/de foresatte fungerer dårlig, og at de ikke er så veldig interessert i å informere om eventuelle deler av religions- og livssynsundervisningen som det kan være aktuelt å søke om fritak fra.

Den som tydeligst uttrykte at overgangen til RLE ikke førte til vesentlige endringer i religions- og livssynsundervisningen ved hennes skole, var Andersen, rektor ved en skole i en bygd nordvest for Kristiansand. På spørsmål om det var mye fritak ved hennes skole, svarte hun kontant at ”fritak er et ikke-eksisterende problem” ved hennes skole. Ved Andersens skole var det ingen som meldte inn behov for fritak fra noe som helst, ifølge henne. Selv forklarte hun dette med at ”her er det tradisjon for å delta på det meste... også i kirken deltar elever som ikke kommer fra kristne hjem”. Her fremkommer det nok at når det gjelder spørsmålet om fritak, utgjør Andersens skole et ytterpunkt. Med hennes holdning til fritak vil nok mange foreldre vegre seg for å melde inn behov for dette.

Samlet sett bekreftes absolutt inntrykket fra den kvantitative delen av min undersøkelse absolutt av intervjuene, selv om Andersens måte å behandle ”fritaksproblemet” på ikke er representativt hverken blant grunnskolerektorene i Vest-Agder eller i Oslo. Det viktigste resultatet fra denne delen av undersøkelsen ligger uansett for det første i at det er svært få fritaksmeldinger i grunnskolen nå, og dernest at det ikke synes å være noen sammenheng mellom graden av multikulturalitet i skolens opptaksområde og antall fritaksmeldinger.

DEL III

[Tematiske refleksjoner og konklusjon]

Kapittel 8

Kristendom, sekularisme eller multikulturalisme: Avsluttende tematiske refleksjoner

”Det er jo flere verdier som samler oss enn som splitter oss.”

Rektor i Oslo øst

Ut fra det empiriske materialet er det en rekke tema som krever nærmere avklaring. I dette sluttkapitlet skal vi se på noen sentrale resultater og lese disse på bakgrunn av avhandlingens teoretiske rammeverk. Dette gjelder først og fremst det overordnede teorirammeverket jeg har gjort rede for i kapittel 2, men jeg vil også vende tilbake til noen av de supplerende perspektivene som det ble henvist til i kapitlene 4-7. Hensikten med kapitlet er å samle noen sentrale tematiske tråder, for dermed å gi grunnlag for et mer samlet svar på avhandlingens overordnede problemstilling: Hva slags verdiforankring og religions- og livssynsundervisning ønsker grunnskolerektorene i dagens multikulturelle norske skole?

Materialet viser at det store flertallet av rektorene fordeler seg på to hovedposisjoner når det gjelder hva slags verdiforankring de ønsker for skolen. Omtrent halvparten ønsker en fortsatt tilknytning til kristendommen i formålsparagrafen, mens den andre halvparten ønsker en form for sekularistisk verdiforankring. Tilsvarende gjelder for hva slags type religions- og livssynsundervisning rektorene ønsker.

Det er stor forskjell på det jeg med utgangspunkt i Taylors teoriutvikling har betegnet som myk og hard sekularisme, og tilsvarende forskjeller i tenkningen omkring kristendommens rolle i samfunnet hos Pera og Ratzinger. I de første to delkapitlene vil jeg klargjøre hvilke av disse måtene å tenke på som har størst oppslutning blant rektorene. Vi skal begynne med å se nærmere på hvordan rektorene forstår kristendommens plass i skolen (8.1). Dernest skal vi se nærmere på det sekularistiske alternativet og hvilken form for sekularisme det er snakk om (8.2).

Videre har vi sett at det er til dels store forskjeller i rektorenes ønsker for verdiforankringen og religions- og livssynsundervisningen ut fra hvilket fylke de tilhører. I det tredje delkapitlet gis en fortolkning av hvordan disse forskjellene kan forstås (8.3). Ulike måter å forholde seg til multikulturalistisk tenkning utgjør et viktig teoriperspektiv for denne studien. I det fjerde delkapitlet skal vi se nærmere på hvor sterkt den multikulturalistiske tenkemåten står blant rektorene (8.4).⁵²⁶ Til slutt i kapitlet følger noen avsluttende refleksjoner (8.5).

8.1 Rektorene og kristendommens plass i dagens skole

Den norske skolens verdiformidling har helt siden starten i det attende århundret vært uløselig knyttet til kristendommen.⁵²⁷ Skolens oppgave har tradisjonelt sett hatt som formål å ”hjelpa til med og gjeva borna ei kristeleg og moralsk oppseding”. Denne formuleringen har, ut fra skiftende rettskrivningsnorm, vært et fast innslag i formålsparagrafen helt fra mellomkrigstiden og frem til 2009.⁵²⁸ Dette har vært omdiskutert. I de seneste læreplanverkene har anknytningen til kristendommen vært begrunnet ut fra at størsteparten av innbyggerne i Norge er medlem av statskirken eller et kristent trossamfunn. Flertallet av innbyggerne vil samtidig si flertallet av foreldrene, og slik har foreldreretten vært søkt ivaretatt. Når dette etter vært gradvis har blitt ansett som stadig mer problematisk, skyldes det sekulariseringen og innvandringen som har gitt seg utslag i et langt større kulturelt mangfold i Norge i dag enn for noen generasjoner tilbake.⁵²⁹

Parallelt med utviklingen som har ført til at det gradvis er blitt vanskeligere å legitimere skolens tradisjonelle tilknytning til kristendommen i formålsparagrafen, har

⁵²⁶ Jf. 2.3 Bakgrunnen for multikulturalismediskusjonen.

⁵²⁷ Jf. 5.2 Oversikt over formålsparagrafens historie.

⁵²⁸ Jf. 1.1 Skolen som fellesarena for verdiformidling, og 5.2 Oversikt over formålsparagrafens historie

⁵²⁹ Jf. 1.3 Norge som multikulturelt samfunn.

det kommet endringer i religions- og livssynsundervisningen. Presiseringen som kom i og med M87 om at ”kristen og moralsk oppseding” skulle forstås som ”innføring i kristne og humanistiske verdier”, står som en viktig milepæl på veien mot den stillingen kristendommen har i dagens skole, mens innføringen av KRL i 1997 utgjør en tilsvarende religionspedagogisk milepæl.

I gjennomgangen av teoretiske perspektiver i kapittel 2, er det særlig Pera og Ratzinger som er opptatt av kristendommens rolle som verdileverandør for samfunnet. Her må det presiseres at både Pera og Ratzinger er opptatt av kristendommens stilling i samfunnet, mens jeg retter søkelyset på skolen. Jeg mener likevel disse teoriperspektivene har overføringsverdi til skolen, siden denne må kunne regnes som en sentral samfunnsinstitusjon. Dette gjelder ikke minst i Norge med tanke på enhetsskoleideologien og det faktum at bare en svært liten del av elevmassen får sin skolegang i privat regi.

Minimal støtte blant rektorene for en rekristning av skolen

Peras utgangspunkt var at kristendommen har hatt uvurderlig innflytelse på det som i dag betegnes som universelle verdier, og at både den vestlige kulturen og vitenskapen står i gjeld til kristendommen i så måte.⁵³⁰ Ifølge Pera er det et alvorlig problem for hele den vestlige kulturkretsen at kristendommen og de kristne verdiene nå står i fare for å bli forkastet og erstattet med en form for uholdbar kulturel relativisme.⁵³¹ Vesten er paralyisert av sin egen selvpåførte politiske korrekthet og ute av stand til å forsvare de kulturelle verdiene Europa er fundert på, sier Pera.⁵³² Det eneste som kan redde den europeiske kulturen, er at de kristne verdiene gjeninnføres i samfunnet.

Det empiriske materialet viser at svært få rektorer støtter en slik form for rekristning av skolen som den Pera tar til orde for. Mer konkret fremkommer dette særlig av de analysene som ligger til grunn for tabellene 23-26. Disse viser hvordan rektorene stiller seg til spørsmålet om skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier, mens tabellene 27-30, viser hva slags formålsparagraf rektorene ønsker.

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier, vil det være det første svaralternativet, ”Ja, fordi samfunnet må bygge

⁵³⁰ Pera (2006) 1-2.

⁵³¹ Pera (2006) 11-22.

⁵³² Pera (2006) 8-9.

på kristen tro og moral”, som ligger nærmest opp til den formen for forankring i kristendommen som Pera har tatt til orde for. Samlet sett fikk dette svaralternativet oppslutning fra 9% av rektorene, fordelt på 13% i Vest-Agder og 4% i Oslo.⁵³³

Slik dette svaralternativet er formulert, kan det forstås på flere måter. Det er ikke gitt at rektorene forstår formuleringen ”samfunnet må bygge på kristen tro og moral” som uttrykk for en rekristning av skolen i pakt med Peras anliggende. Det er først når dette svaralternativet kontrasteres med svaralternativ 2, der det eksplisitt knyttes opp til begrepet kulturarv, at det første svaralternativet tilsier en tilslutning til en form for rekristning av den norske skolen. Her er det altså en fare for at en del rektorer ikke oppfattet den forskjellen jeg har lagt ned i disse to svaralternativene, og at det i praksis er færre enn 9% av rektorene som inntar en posisjon som ligner på Peras.

En slik tolkning styrkes av at det bare er 1% av rektorene som krysset av for følgende svaralternativ på spørsmål om hva slags formålsparagraf de ønsker: ”Jeg ønsker en formålsparagraf med en styrket kristen verdiforankring.” (tabell 27). Denne formuleringen er mindre tvetydig enn de svaralternativene som rektorene ble presentert for i spørsmålet om fortsatt kristen verdiforankring, siden den peker tydeligere tilbake til den formålsparagrafen skolen hadde frem til 1969. Dette fremkommer også ved kontrasteringen mot det første svaralternativet, ”Jeg er fornøyd med dagens formålsparagraf med kristen og humanistisk verdiforankring”. ”Dagens” vil her si slik formålsparagrafen var frem til og med 31. desember 2008.

1969 begynner å bli noen år siden, og selv om formålsparagrafens ordlyd insisterte på ”kristen oppseding” helt frem til det formelle skiftet 1. januar 2009, vil mange mene at rektor Andersen har sine ord i behold når hun i intervjuet minnet om at ”det har jo ikke vært kristen oppseding på lenge”. Hvorvidt det har foregått kristen oppseding i skolen i de siste tiårene, avhenger ellers av hvordan begrepet ”kristen oppseding” forstås. Det Andersen mente var nok at det ikke har vært rom for kristen trosopplæring i mer snever forstand på lenge i skolen. En tilbakevending til tidligere tiders form for kristen trosopplæring er det uansett svært få av rektorene i materialet som tar til orde for.

⁵³³ Jeg skal komme tilbake med en drøftelse av forskjellene i rektorenes svar ut fra deres fylkestilhørighet nedenfor i delkapittel 8.3.

Få rektorer vil ha et religions- og livssynsfag som fremhever kristendommens særstilling kvalitativt

Hvis vi går til den delen av materialet som går på hva slags religions- og livssynsundervisning rektorene ønsker, vil det være nærliggende å knytte Peras posisjon sammen med et ønske om et religions- og livssynsfag der kristendommen har en fremtredende plass. Dette gjelder både kvantitativt i form av mengden lærestoff og kvalitativt i betydningen et religions- og livssynsfag som fremhever kristendommens særstilling i forhold til de andre religionene og livssynstradisjonene. Ut fra de religionspedagogiske posisjonene i kapittel 6, slik disse er fremstilt i tabell 34, vil dette kunne gjelde kristendomsfaget i svaralternativ 2, ”To adskilte fag (M87-modellen)”, og i tillegg særlig svaralternativ 5, ”Et kristendomsfag som kan være en del av kirkens dåpsopplæring”. I sistnevnte fagmodell vil fagets kunnskapsdimensjon og fagets religiøst-formative identitetsdimensjon langt på vei kunne sies å være samsvarende.⁵³⁴

Ut fra tabell 34 kan vi lese at alternativ 2 fikk oppslutning fra totalt 2% av rektorene, mens alternativ 5 fikk oppslutning fra 1%. Det er altså snakk om helt marginal oppslutning om den formen for religions- og livssynsundervisning som ville kunne innebære en form for rekristning av den norske skolen. Samlet sett mener jeg det på bakgrunn av denne gjennomgangen, både den delen som går på ønsket verdiforankring og ønsket form for religions- og livssynsundervisning, er grunnlag for å konkludere med at det er svært få, godt under 5%, av rektorene som går inn for å styrke den spesifikt kristne verdiforankringen i skolen i tråd med Peras kulturelle rekristningsprogram. Sett på bakgrunn av dette, er det ikke overraskende at ingen av de rektorene jeg har intervjuet har tatt til orde for en slik rekristning av skolen. Her har jeg altså ingen typiske representanter å henvise til fra det kvalitative materialet.

Halvparten av rektorene ønsker fortsatt tilknytning til den kristne kulturarven

For Ratzinger er utgangspunktet at det er et sentralt trekk ved dagens samfunn at de forandrer seg raskt, og at utviklingen i det globale storsamfunnet gjør oss stadig mer avhengig av hverandre.⁵³⁵ Ifølge Ratzinger er det derfor nødvendig å finne frem til et etisk grunnlag som kan virke samlende også i et pluralistisk samfunn.⁵³⁶ For Vestens del kan dette grunnlaget uttrykkes ved å sammenholde den sekulære rasjonaliteten

⁵³⁴ Jf. 6.4 Hva slags religions- og livssynsundervisning vil rektorene ha?

⁵³⁵ Ratzinger (2008) 41.

⁵³⁶ Ratzinger (2008) 41. Ratzinger (2006) 41-42.

med den kristne kulturarven, der naturrettsenkningen vil kunne utgjøre en viktig bestanddel.⁵³⁷ Anknytningen til kristendommen gjelder vel og merke i Vesten, i andre deler av verden kan det være nødvendig å bygge på andre former for kulturarv når den sekulære rasjonaliteten skal korrigeres.⁵³⁸ Det finnes fellesverdier på tvers av religionene, kristendommen inkludert, og det er disse verdiene samfunnet bør bygges på, fremholder Ratzinger. For eksempel må menneskerettighetene fastholdes fordi de representerer slike sanne fellesverdier.⁵³⁹

Både Pera og Ratzinger er opptatt av å forsvare den kristne kulturarven, men på ulike premisser. Der Pera tar til orde for et kulturelt rekristningsprogram, er det sentrale anliggendet hos Ratzinger å finne frem til samlende verdier i en tid preget av en truende verdippluralisme. Pera ønsker at kristendommen skal dominere som leverandør av verdier og gi legitimitet til samfunnets verdier på storsamfunnsnivået. Implisitt innebærer dette langt på vei at andre kulturer som kommer til uttrykk på det subkulturelle mesonivået må forholde seg til en form for kristen monokulturalistisk dominans. I skolen ble en slik tenkning formelt forlatt i og med innføringen av niårig grunnskole i 1969, i praksis langt tidligere.

Når det gjelder spørsmålet om skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier (tabell 23), korresponderer svaralternativ 2, ”Ja, fordi den kristne kulturarven fortsatt står sterkt blant det store flertallet av befolkningen”, med Ratzingers vektlegging av nødvendigheten av å fastholde den kristne kulturarven. Tilsvarende vil gjelde for det første svaralternativet i forhold til spørsmålet om hva slags formålsparagraf de ønsker for skolen, ”Jeg er fornøyd med dagens formålsparagraf med kristen og humanistisk verdiforankring” (tabell 27).

Hvis vi ser på den samlede fordelingen av rektorene i forhold til de to nevnte spørsmålene, fremkommer det at en fortsatt anknytning til den kristne kulturarven har støtte fra omkring halvparten av rektorene. Det var henholdsvis 53% som svarte at skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier fordi den kristne kulturarven fortsatt står sterkt blant det store flertallet av befolkningen, og 48% som svarte at de var fornøyd med det som var gjeldende formålsparagraf med kristen og humanistisk verdiforankring frem til 2009.

⁵³⁷ Jf. gjennomgangen av kulturarvbegrepet i delkapittel 1.2.

⁵³⁸ Ratzinger (2008) 52-53.

⁵³⁹ Jf. Ratzinger (Benedict XVI) (2006) 25-27.

I læreplansammenheng svarer Ratzingers posisjon i forhold til kristendommens stilling i samfunnet langt på vei til den verdiforankringen som var gjeldende i skolen fra 1969 og frem til det skiftet som skjedde i 2009. Formålsparagrafen av 1969, med dens anknytning til den kristne kulturarven, stod ikke i veien for at skolen skulle gi elevene en innføring i humanistiske tradisjonen, selv om dette først ble presisert i og med forsøksplanen M85 og deretter formelt innført i og med M87.⁵⁴⁰ Frem til innføringen av ny formålsparagraf i 2009 stod læreplanverkens vektlegging av humanismen som åndstradisjon side om side med formålsparagrafens insistering på at grunnskolen ”skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding”. Her kan det sies å være paralleller mellom Ratzingers insistering av nødvendigheten av å holde den kristne kulturarven sammen med en sekulær rasjonalitet og skolens verdiforankring i perioden fra og med 1969 og frem til den nye formålsparagrafen ble innført fra og med 2009.

Den kristne kulturarven og religions- og livssynsundervisningen

KRL var et fag som eksplisitt fremhevet nødvendigheten av å fortsatt knytte an til den kristne kulturarven.⁵⁴¹ I så måte videreførte KRL et sentralt anliggende for det gamle kristendomsfaget i mønsterplanene. Samtidig var læreplanen for KRL påpasselig med å presisere at faget ikke skulle være en arena for forkynnelse forstått som aktiv trosopplæring. På spørsmålet om hva slags religions- og livssynsundervisning rektorene vil ha (tabell 34), ser vi at alternativ 1, ”Et felles KRL-fag, slik det er nå”, hadde stor oppslutning blant rektorene. Samlet sett var det hele 59% av rektorene som gav tilkjenne at de ønsket en fortsatt vektlegging av kristendommen som kulturarv.

En rektor som står som en typisk representant for den posisjonen som innebærer at skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier i betydningen ta vare på og videreformidle den kristne kulturarven, var Austnes. Hun uttrykte dette slik:

”Jeg syns at det er viktig at skolen legger vekten på de kristne verdiene i den forstand at det er den kristne kulturarven og de norske verdiene som kommer frem. Men jeg tenker at i et multikulturelt samfunn så... så tenker jeg at det er viktig at de som kommer nye også lærer hva som er de viktigste grunnpilarene i det norske samfunnet.”

⁵⁴⁰ Jf. 5.2 Oversikt over formålsparagrafens historie.

⁵⁴¹ Jf. 6.4 Hva slags religions- og livssynsundervisning vil rektorene ha?

Sitatet viser at Austnes forsvarer en fortsatt tydelig formidling av den kristne kulturarven også i et multikulturelt norsk samfunn, og at hun heller ikke nøler med å si at disse ”grunnpilarene” også må gjelde for innvandrere med en annen kulturell bakgrunn. På en kortfattet men tydelig måte avgrenser Austnes seg dermed samtidig også mot en multikulturalistisk tenkemåte.

Kristen verdiforankring som kulturell konservasjon

I kapittel 1 så vi at Tyler forstod kulturbegrepet som ”det komplekse hele som inkluderer kunnskap, tro, kunst, lover, moral, skikker og alle ferdigheter og vaner som folk har lært i egenskap av å være samfunnsmedlemmer”.⁵⁴² I dette ligger det et konservativt element. Kulturer er i henhold til en slik begrepsbestemmelse noe som overføres fra en generasjon til den neste. Selv om det etter en slik kulturforståelse ikke er noe prinsipielt som står i veien for endring, ligger det i overføringstanken at dette skjer langsomt. Ut fra gjennomgangen av formålsparagrafens historie i kapittel 5 er det liten tvil om at endringene i skolens formelle verdiforankring har skjedd langsomt.⁵⁴³ Slik sett har skolen vært en konservativ institusjon.

I ønsket om fortsatt forankring i kristendommen for skolens verdiformidling ligger det også noe tilsvarende konservativt som i Tylers kulturforståelse. Kristendommen har vært den viktigste religionen i Norge i om lag tusen år, og har dermed hatt en enorm betydning for den norske kulturen. Uten å ta normativt stilling til dette kan vi fastslå at det ligger noe grunnleggende konservativt i insisteringen på at det er viktig å ta vare på den kristne kulturarven. I opplæringsloven og læreplanverket tildeles skolen oppgaven det er å være den viktigste offentlige samfunnsinstitusjonen i forhold til dette formålet. Hvis vi går til dagens gjeldende formålsparagraf for skolen, vil en slik vektlegging fortsatt kunne gjenfinnes i den nye formålsparagrafens formulering i begynnelsen av annet ledd: ”Opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon.” Men selv om kontinuiteten til tidligere formålsparagrafer bekreftes ved denne formuleringen, har den nå fått selskap av andre formuleringer som gjør at det også kan snakkes om et brudd i forhold til den tradisjonelle vektleggingen av den kristne kulturarven som verdiforankring for skolen.

⁵⁴² Tyler (1974 [1871]). Sitert etter Skirbekk (1999) 17.

⁵⁴³ Jf. 5.2 Oversikt over formålsparagrafens historie.

På bakgrunn av rektorenes ønsker for både skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen, kan vi her konkludere med at om lag halvparten av rektorene i det innsamlede materialet ønsker at skolen fortsatt skal bygge på et kristent verdigrunnlag, forstått som fortsatt anknytning til den kristne kulturarven. Nedenfor skal vi se nærmere på den posisjonen som er representert ved den andre halvparten av rektorene.

8.2 Det sekularistiske alternativet

Hva slags verdiforankring ønsker så den halvparten av rektorene i det empiriske materialet som ikke ønsker at skolen fortsatt skal forankres verdimesig i kristendommen? Dette spørsmålet er litt mer komplisert å besvare på bakgrunn av materialet enn spørsmålet om rektorenes forståelse av kristendommens stilling i skolen. Det reelle alternativet til en verdimesig forankring i den kristne kulturarven synes å være en form for sekularistisk verdiforankring, men det fremkommer ikke direkte av presentasjonen av det empiriske materialet hva slags form for sekularisme denne gruppen av rektorer ønsker.

Rektorene og de to sekularismetyperne

I kapittel 2 så vi at Taylor på bakgrunn av en analyse av sekulariseringen stilte opp en typologi der han skiller mellom to hovedtyper strategier for forankring av sekularismebegrepet. Den ene strategien kaller han felles plattform-strategien (*common ground strategy*).⁵⁴⁴ Dette er en strategi som vektlegger fredelig sameksistens og politisk orden, og kan i dag knyttes opp til en politisk doktrine som vektlegger menneskerettigheter eller grunnlovsgitte rettigheter. Tanken er at disse rettighetene vil det kunne være mulig å samles om som normativt verdigrunnlag også i et multikulturelt samfunn på tvers av religiøs eller livssynsmessig tilhørighet. Videre kan dette gjøres uten at denne tilhørigheten hverken anses som irrelevant for offentlig liv og politikk, eller at en partikulær religion eller livssynsmessig tradisjon blir dominerende. En slik sekularisme tar til orde for statlig nøytralitet i forhold til ulike religioner og deres utøvere med tilhørende skille mellom stat og religion/kirke. Jeg har betegnet denne formen for sekularisme som myk sekularisme.

⁵⁴⁴ Jf. 2.2 Sekularisme i to utgaver: Charles Taylor.

Hvis vi også her tar utgangspunkt i spørsmålet om skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier (tabell 23), gir det seg selv at det er de to nei-alternativene som representerer en sekularistisk posisjon. Dette gjelder henholdsvis det tredje svaralternativet, ”nei, det er nødvendig å finne frem til felleskulturelle verdier”, og det fjerde svaralternativet, ”nei, verdimangfoldet i samfunnet bør gjenspeiles i skolen”. Det sekularistiske alternativet, slik dette kategoriseres av Taylor, ligger dermed nært opp til det tredje svaralternativet her. Hvilken sekularismetype det kan være snakk om, vil være avhengig av hvordan svaralternativet forstås. Begge Taylors sekularismetyper kan forstås i retning av å være en posisjon som vektlegger felleskulturelle verdier. Det vil være mulig å hevde at uavhengig-politisk-etikk-sekularismen representerer en form for nøytral grunn i verdispørsmål, og at en slik sekularisme dermed er å anse som en form for felleskulturell posisjon. På den annen side er det enklere å se sammenhengen mellom Taylors felles-plattform-sekularisme og en vektlegging av nødvendigheten av å finne frem til felleskulturelle verdier. Uansett hvilket av de to typene sekularisme som legges til grunn, vil dette dermed kunne knyttes til svaralternativ 3.

Det var samlet sett 27% av rektorene som krysset av for det tredje svaralternativet på spørsmålet om skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier og med dette gav til kjenne at de mente at det er nødvendig å finne frem til felleskulturelle verdier. Hvis vi går til spørsmålet om type formålsparagraf rektorene ønsker (tabell 27), vil både det tredje svaralternativet, ”jeg ønsker en formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring”, og det fjerde svaralternativet, ”jeg ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring”, kunne sies å tilkjenne sekularistiske posisjoner. Samlet sett var det 34% av rektorene som gav til kjenne at de ønsket en formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring, mens 16 % gir til kjenne at de ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring. Til sammen betyr dette altså at omtrent halvparten av rektorene ønsker en sekularistisk verdiforankring for skolen i en eller annen form.

Hvis vi går til hva slags religions- og livssynsundervisning som samsvarer med en form for sekularistisk verdiforankring, fremkommer dette av rektorenes svar på følgende spørsmål: ”Hva slags religions- og livssynsundervisning vil rektorene ha?” (tabell 34). To svaralternativer representerer det sekularistiske svaralternativet her, henholdsvis svaralternativ 3, ”Et mest mulig nøytralt kunnskapsfag”, og svaralternativ 4, ”Ingen religions- og livssynsundervisning utover samfunnsfagsundervisningen”.

Svaralternativ 3 har relativt stor oppslutning med 30%, mens det fjerde svaralternativet fikk 8% oppslutning samlet sett. Hvis disse to alternativene slås sammen, ender vi på at tett oppunder 40% av rektorene tilkjenner at de ønsker en form for religions- og livssynsundervisning som impliserer at undervisning i kristendomsfaglige emner nedtones.

Videre vil det være slik at de rektorene som slutter seg til den modellen for skolens verdiforankring som er i tråd med myk sekularisme, muligens vil være opptatt av å sikre det kulturelle mangfoldets plass i skolen, også ved at elevenes religiøse- og livssynsmessige identitet ivaretas. Ut fra dette er det grunn til å anta at de som går inn for myk sekularisme vil ønske en religions og livssynsundervisning som også inneholder en religiøst-formativ identitetskomponent.⁵⁴⁵ I klartekst vil dette si at KRL-faget vil være den foretrukne modellen for organiseringen av religions- og livssynsundervisningen, på bekostning av både den gamle tofagsmodellen og det relativt ferske RLE-faget. I materialet gav 59% av rektorene samlet sett sin tilslutning til denne modellen (jf. tabell 34).

Tilsvarende vil det være slik at de som går inn for hard sekularisme, sannsynligvis ikke vil gå inn for at elevenes religiøst-formative identitetskomponent ivaretas i skolen. Ut fra en slik måte å tenke på vil dermed RLE-faget være det foretrukne alternativet sammen med den modellen for religions- og livssynsundervisning som innebærer at denne legges til den ordinære samfunnsfagsundervisningen. Hvis vi går til tabell 34, ser vi at disse to modellene har henholdsvis 30% og 8% oppslutning. Hvis Taylors sekularismetypologi holdes sammen med modellen med de tre samfunnsnivåene jeg presenterte i kapittel 1, vil det være slik at det som betegnes som hard sekularisme innebærer en monokulturalistisk tilnærming. Det vil implisere at religion og religiøse uttrykk ikke tilkjennes noen offisiell plass i skolen når det gjelder legitimering av skolens verdiformidling. I dette ligger det implisitt også at skolen får en religions- og livssynsundervisning som ikke inneholder en religiøst-formativ identitetskomponent.

Ut fra en min analyse vil altså RLE være et religions- og livssynsfag bygget på en religionspedagogisk tenkning som trekker i retning av hard sekularisme. En slik form for sekularisme vil kunne virke undertrykkende på et samfunns kulturelle mangfold, eller i det minste fremstå som tydelig antimultikulturalistisk. RLE fremstår dermed

⁵⁴⁵ Jf. 6.2 Fire faser i religions- og livssynsundervisningens historie.

som et religions- og livssynsfag som klart vektlegger storsamfunnsnivået på bekostning av både det subkulturelle mesonivået og individnivået. På den annen side vil myk sekularisme tvert i mot legge vinn på at det kulturelle mangfoldet på det subkulturelle mesonivået i samfunnet ivaretas, slik det ble søkt gjort i det gamle KRL-faget. I KRL-faget var dette tydelig på flere måter, både ved at faget inneholdt en klart uttrykt religiøst-formativ identitetskomponent, og ut fra vektleggingen av dialog mellom ulike religiøse og livssynsmessige trostradisjoner.

En rektor som er å regne som en typisk representant for myk sekularisme er Østenstad. Han beskriver hva slags verdiforankring han ønsker for skolen på denne måten:

”Jeg vil ha en konfesjonsløs formålsparagraf, som snakker om at vi har et verdsett i Norge, uavhengig av tro egentlig, som da bygger på humanistiske – gjerne såkalte kristne verdier – men det er bare det at de kristne verdiene er ikke spesielt kristne. De er veldig mye allmenngyldige verdier som er felles for forskjellige religioner. Derfor synes jeg kanskje at ordet kristne bør utgå.”

Hos Østenstad ser vi altså et ønske om en form for taylorsk ”felles-plattform-sekularisme”, der det han kaller ”allmenngyldige verdier” forankres bredt i ulike religions- og livssynstradisjoner, både humanisme og andre religioner, uten at en partikulær tradisjon løftes opp som dominerende.

På bakgrunn av det empiriske materialet er det ikke mulig å stadfeste presist hva slags sekularismetype den halvparten av rektorene som ønsker en sekularistisk verdiforankring ønsker seg, eller hva som er styrkeforholdet mellom alternativene. Min tolkning av resultatene ovenfor, særlig av de resultatene som fremkommer av tabell 34, peker i retning av at det er en prosentvis større andel av rektorene som foretrekker myk sekularisme fremfor hard. En slik tolkning stemmer også best med inntrykket fra den kvalitative delen av undersøkelsen. Videre vil dette være i samsvar med de siste læreplanverkene der toleranse av kulturelt og religiøst mangfold vektlegges. På den annen side ligger det noe uavklart her i og med at RLE-faget trekker i hardsekularistisk retning.

8.3 Hvordan bør forskjellene basert på rektorenes fylkesmessige tilhørighet forstås?

I kapittel 1 presenterte jeg en forforståelse som har ligget til grunn for hele denne studien. Denne gikk ut på at det er til dels store regionale forskjeller når det gjelder religiøsitet og grad av multikulturalitet, og at dette vil gi seg utslag i ulike ønsker hos rektorene i Vest-Agder og Oslo, både når det gjelder verdiforankringen og innholdet i religions- og livssynsundervisningen. I dette delkapitlet skal vi se nærmere på hvorvidt denne forforståelsen er blitt bekreftet eller avkreftet i møte med den empiriske materialet.

Sterkere ønske om kristen verdiforankring for skolen blant rektorene i Vest-Agder enn i Oslo

På spørsmålet om skolen fortsatt bør bygge på kristne verdier svarte til sammen hele 81% av rektorene i Vest-Agder ”ja”, mens det bare var 41% av rektorene i Oslo som delte dette synet. Dette er fremstilt i tabell 23. Tilsvarende kan vi lese av tabell 27 at 71% av rektorene i Vest-Agder var fornøyd med formålsparagrafen slik den var frem til 2009, mot bare 24% av Oslo-ektorene. Her er det altså snakk om betydelige forskjeller når tallene sorteres etter fylkestilhørighet. Vi ser av tabell 25 at denne forskjellen består selv om tallene splittes opp med tanke på rektorenes kjønn. Videre kan det avleses av tabell 26 at variabelen alder er mindre vesentlig enn variabelen fylkestilhørighet når det gjelder å forklare forskjeller i rektorenes ønske om hvorvidt skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier. Tilsvarende kan avleses av tabell 30 når det gjelder spørsmålet om hva slags formålsparagraf rektorene ønsker.

De rektorene som ikke ønsket noen endring av formålsparagrafen, fikk som kjent ikke dette ønsket oppfylt. Det gjorde derimot nesten halvparten av rektorene i Oslo, nærmere bestemt de som svarte at de ønsket en formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring. Dette gjelder en dobbelt så stor andel som for rektorene i Vest-Agder. Konklusjonen her må bli at variabelen fylkestilhørighet er viktig i forhold til hva rektorene svarte på spørsmål om hva slags formålsparagraf de ønsker for skolen. Vest-Agder er det fylket i Norge som har størst andel av aktive kristne, forstått som personer som minst månedlig deltar på en ordinær gudstjeneste eller kristent møte, mens Oslo er det fylket i Norge som har minst andel av aktive kristne.⁵⁴⁶ Det er grunn til å tro at det er en sammenheng mellom andelen aktive kristne og hvor sterkt

⁵⁴⁶ Jf. Repstad (2000) 54-55. Halvorsen (2004).

kristendommen står i et fylke. Videre er det grunn til å anta at det er en sammenheng mellom hvor sterkt kristendommen står og ønsket om hvorvidt skolens undervisning i religions- og livssynsfaglige emner skal inneholde en kvantitativ vektlegging av den kristne religionen. Tilsvarende er det grunn til å anta at Oslo-rektorene har et ønske om at undervisningen i religions- og livssynsfaglige emner i hovedstaden skal gjenspeile den lokale konteksten der, og kristendommens relativt svake stilling i hovedstaden.

Store forskjeller i hva slags religions- og livssynsundervisning rektorene ønsker i de to fylkene

I likhet med analysene der det blir fokusert på skolens verdiforankring og verdiformidling, fremkommer det også noen iøynefallende forskjeller i svarene for rektorene i Vest-Agder og Oslo, når søkelyset rettes mot hva slags religions- og livssynsundervisning rektorene vil ha i skolen. Dette fremkommer særlig av tabell 34, som viser resultatet fra rektorenes svar på spørsmålet om hva slags religions- og livssynsundervisning rektorene ønsker sortert ut fra deres fylkesmessige tilhørighet. Også her består disse forskjellene selv om tallene splittes opp ut fra variablene kjønn og alder. Dette fremgår av tabellene 37 og 39.

Etter min mening fremkommer det mest interessante funnet her hvis vi ser nærmere på hvilke modeller som ikke har noen oppslutning i det hele tatt i Oslo. Dette gjelder for det første tofagsmodellen, tilsvarende den modellen for religionsundervisningen som gjaldt fra 1974 til innføringen av KRL-faget fra og med 1997. Dernest gjelder det et kristendomsfag som kan være en del av kirkens dåpsopplæring, en modell for religionsundervisningen som var å finne i skolen frem til 1969. Riktignok vil 41% av rektorene også i Oslo ha det som var gjeldende ordning med KRL, men tallene sier likevel tydelig at det samlet sett blant flertallet av rektorene i Oslo, er et ønske om å begrense den formen for religions- og livssynsundervisning som har til hensikt å styrke elevenes religiøse identitet. Som nevnt hadde KRL-faget som et av flere religionspedagogiske anliggender å styrke denne, mens dette ikke gjelder for de andre religionspedagogiske modellene som Oslo-rektorene har krysset av for her.

Tilsvarende vil 83%, det vil si om lag en dobbelt så stor andel av rektorene i Vest-Agder, at religionsundervisningen også skal innebære at det tas hensyn til elevenes religiøse og livssynsmessige identitetsutvikling. Vi bør også her være forsiktig med å lese for mye inn i et slikt enkeltstående resultat, men en mulig fortolkning av denne forskjellen basert på fylkestilhørighet vil være at det er en tendens til at religion

oppfattes forskjellig i de to fylkene. Det vil være slik at oppslutningen om et religions- og livssynsfag som tilsvarer Hulls kategori ”education about religion”, innebærer et snevrere kunnskapssyn enn et religions- og livssynsfag som også har i seg en religiøst-formativ identitetskomponent. Det vil være slik at de rektorene som ønsker et fag som også har i seg en religiøst-formativ identitetskomponent, legger noe annet og mer involverende i sin forståelse av hva religion og livssyn innebærer enn de som går inn for at skolen skal ha et kunnskapsfag i snevrere forstand. Ut fra en slik fortolkning kan vi dermed lese at rektorene i Vest-Agder i mye større grad enn rektorene i Oslo er opptatt av å ivareta elevenes religiøse identitetsformasjon i skolen. Hvorvidt det også er en sammenheng mellom kristendommens posisjon i Vest-Agder og rektorenes ønske om et religions- og livssynsfag som også ivaretar den enkeltes religiøse og livssynsmessige identitetsformasjon, er det ikke grunnlag for hverken å bekrefte eller avkrefte.

Mer konservative rektorer i Vest-Agder enn i Oslo

Vi så i kapittel 4 hvordan rektorenes handlingsrom både er begrenset av offentlige styringsdokumenter pålagt rektorene ”ovenfra” og den lokale skolekulturen og lærerkollegiet ”nedenfra”.⁵⁴⁷ Et viktig resultat fra kapittel 4 var at størsteparten av rektorene samlet sett forstår sin rolle mer som en lederrolle enn som en administrativ rolle, samtidig som de er seg bevisst rektorrollens begrensede handlingsrom. Som nevnt tidligere ble den kvantitative delen av undersøkelsen gjort før skolen fikk nytt religions- og livssynsfag og før innføringen av ny formålsparagraf. Med dette i mente er det påfallende hvor fornøyd flertallet av rektorene i Vest-Agder var med eksisterende ordninger og tingenes tilstand. Ut fra tabell 27 kunne vi som nevnt lese at 71% av rektoren i Vest-Agder, mot bare 24% av rektorene i Oslo, ikke ønsket endringer i formålsparagrafen. Tilsvarende så vi av tabell 34 at 76% av rektorene i Vest-Agder mot 41% av rektorene i Oslo ønsket å beholde KRL-faget slik det var. Ut fra dette kan vi konkludere med at rektorene i Vest-Agder samlet sett fremstår som klart mer konservative enn sine kolleger i Oslo.

Et resultat fra det kvalitative materialet som går på rektorenes forståelse av egen rolle og handlingsrom, er at de fremstår som pragmatiske hverdagsorienterte ledere. De er interessert i å finne løsninger på problemer og utfordringer som oppstår i skolehverdagen. Dette betyr ikke at de fremstår som uinteressert i spørsmål som angår

⁵⁴⁷ Jf. 4.2 Rektorrollen mellom leder og administrator.

skolens verdiformidling og religions- og livssynsundervisningen, men i en hektisk skolehverdag er det også mange andre ting som krever tid og fokus enn å tenke over denne typen prinsipiell tematikk. Det kan synes som om det gjør seg gjeldende en viss medgjørighet hos de fleste rektorene, og en lojalitet til de til enhver tid herskende retningslinjer og en vilje til å gjøre det beste ut av situasjonen, mer enn en forpliktelse til en bestemt posisjon i debatten om skole og religiøs- og livssynsmessig forankring.

8.4 Hvor sterkt står den multikulturalistiske tenkemåten blant rektorene?

Ifølge Bhikhu Parekh innebærer multikulturalisme en måte å se menneskelig liv på som har tre grunnleggende forutsetninger: For det første er mennesker ufravikelig kulturelt situert. Det vil si at de vokser opp og lever innenfor en strukturert verden der de organiserer sine liv og sosiale relasjoner som kulturelt avledede menings- og betydningsstrukturer. De er ikke determinert av sin kulturelle sammenheng på en måte som gjør det umulig for dem å tenke kritisk gjennom dens verdier og meningssystem. Samtidig er alle formet av den kulturelle sammenhengen de står i, på en måte som gjør det umulig å se verden fra et ”utvendig” ståsted uten en kulturell forankring. I et samfunn finnes det nesten alltid mer eller mindre velorganiserte fellesskap som følger sine egne kulturelle menings- og betydningsssystemer med dertil tilhørende praksiser.⁵⁴⁸

For det andre er det slik at forskjellige kulturer representerer forskjellige meningssystemer og oppfatninger av hva det gode liv innebærer, noe Parekh knytter til begrepet ”perspectival diversity”.⁵⁴⁹ Av dette trekker ikke Parekh den slutningen at alle kulturer er like bra eller har det samme kravet på respekt, eller at hver enkelt kultur er bra for de som tilhører den. Hans grunnleggende standpunkt er at siden ingen kulturer er perfekte, har heller ingen kulturer rett til å tvinge seg på andre.⁵⁵⁰

For det tredje innebærer multikulturalismen også at enhver kultur er internt mangfoldig, og slik reflekterer en pågående samtale mellom ulike tradisjoner og standpunkter. Parekh kaller dette ”subcultural diversity”.⁵⁵¹ En kultur er alltid

⁵⁴⁸ Parekh (2006) 3-4.

⁵⁴⁹ Parekh (2006) 3.

⁵⁵⁰ Parekh (1999b) 2.

⁵⁵¹ Parekh (2006) 3.

mangfoldig, flytende, åpen og stadig i forandring, sier Parekh, og vil alltid definere seg selv i forhold til de andre.⁵⁵²

Parekhs håp for samfunnet er at det utvikles en form for kreativ dialog mellom kulturelle grupperinger i et samfunn der deres respektive moralske visjoner tas opp til samtale og vurdering på likeverdig grunnlag.⁵⁵³ Da er det avgjørende nødvendig både at samfunnsborgernes respektive kulturelle ståsted respekteres, og at deres evne til selvkritikk, forestillingsevne, intellekt og moral utfordres til beste for fellesskapet. Det kan ikke kreves forpliktende tilslutning til felles mål og retning for samfunnet eller en felles forståelse av historien hos borgerne i et samfunn, sier Parekh, men det kan kreves forpliktende tilslutning til samfunnets eksistensberettigelse og dets beste, i alle fall nok til ikke å sabotere samfunnet eller forsøke å svekke dets integritet. Nedenfor skal vi se nærmere på hvor sterkt en slik multikulturalistisk tenkemåte som den Parekh tar til orde for, står blant rektorene i mitt materiale. For å besvare dette spørsmålet vil jeg også her ta utgangspunkt i rektorenes svar på spørsmålet om skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier og herfra gå videre til spørsmålet om hva slags formålsparagraf de ønsker for skolen.

Liten oppslutning om en multikulturalistisk tenkemåte

Siden jeg i spørreskjemaet ba rektorene ta stilling til ulike posisjoner uttrykt ved hjelp av en eller to korte setninger, vil jeg nødvendigvis måtte trå varsomt når jeg på bakgrunn av rektorenes svar skal forsøke å fortolke disse opp mot de to tankeretningene sekularisme og multikulturalisme. Det ligger noen fallgruber og venter når vi nå skal forsøke å fortolke hvor sterkt den multikulturalistiske tenkemåten står, til dels ut fra de samme svaralternativene som vi i forrige delkapittel fastslo som sekularistiske posisjoner.

Hvis vi ser på spørsmålet om skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier (tabell 23), er svaralternativ 3, ”Nei, det er nødvendig å finne frem til felleskulturelle verdier”, ment som et uttrykk for den posisjonen i forhold til kristendommens plass som går på å erstatte forankringen i kristendommen med en sekularistisk verdiforankring, mens svaralternativ 4, ”Nei, verdimangfoldet i samfunnet bør

⁵⁵² Parekh (1999a) 2.

⁵⁵³ Parekh (2006) 14-15.

gjenspeiles i skolen”, er ment som et svaralternativ som åpner opp for et mangfold også i verdiformidlingen i tråd med en multikulturalistisk tenkemåte. Her må vi å ta med et forbehold om hvordan rektorene har forstått forskjellen på de to nevnte svaralternativene. Ut fra tabell 23 fremkom det at samlet sett var det 27% av rektorene som krysset av for svaralternativ 3, mens 11% krysset av for svaralternativ 4.

Av spørsmålet om hva slags form for formålsparagraf rektorene ønsker (tabell 27), fremgår det tydeligere hvilket svaralternativ som ligger nærmest opp til en multikulturalistisk tenkemåte i pakt med Parekhs teoriutvikling. Her fremgår det at svaralternativ 4, ”Jeg ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring”, ligger klart nærmere opp til en multikulturalistisk posisjon enn svaralternativ 3, der det heter ”Jeg ønsker en formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring”. Resultatet her viser at 16% av rektorene krysset av for det svaralternativet som best uttrykker den multikulturalistiske posisjonen (svaralternativ 4), mens 34% foretrakk svaralternativ 3. Av dette kan vi lese at den multikulturalistiske tenkemåten står relativt svakt blant rektorene samlet sett.

Austnes var, som vi har sett, en av de rektorene som tydeligst avviste en multikulturalistisk tenkemåte. Vi skal ta med et sitat til fra henne:

”Jeg tenker at det skal være rom for alle kulturer, alle religioner. Samtidig mener jeg at praktiseringen av de ulike religionene, det hører privatlivet til.”

Dette korte sitatet samler nok de fleste rektorene jeg har snakket med. Kulturelt mangfold blir i og for seg sett på som noe bra, i alle fall inntil et visst punkt, men de fleste rektorene mener for eksempel at religiøs tilbedelse og annen aktivt uttrykt religiøsitet hører til i privatsfæren. Slik jeg leser skolens grunnlagsdokumenter er en slik måte å tenke på også i tråd med føringene i disse, selv om dette til dels er pakket inn i et inkluderende språk. Hvis det skal gis en teoretisk referanse til denne rådende tenkemåten, vil det være at den først og fremst er i pakt med Barrys liberale tenkning og hans insistering på enkeltindividets rettigheter og klare skjelning mellom offentlighets- og privatsfæren.

I den grad spørsmålet om særbehandling av elever på kulturelt grunnlag har vært tematisert i intervjuene, har de rektorene som har uttalt seg om dette vært motstandere

av slik særbehandling. Ingen av rektorene har uttrykt noen som helst vilje til å tilpasse for eksempel skolens syn på likestilling mellom kjønnene i møte med representanter for kulturelle grupper som har et annet syn på dette enn den norske likestillingsideologien. Samtidig har ingen rektorer uttrykt motstand mot at muslimske jenter bruker *hijab*, for å ta et eksempel som har fått mye oppmerksomhet i media, og som har vært et viktig eksempel i mange av intervjuene. Min fortolkning av dette er at rektorene ønsker å fremstå som tolerante i forhold til ulike kulturelle uttrykk på et konkret men overfladisk plan, som i spørsmål som angår bruk av hodeplagg, men når det andre og mer grunnleggende verdispørsmål kommer opp, er det norsk kultur og ”norske” verdier som gjelder i skolen. Her har jeg ikke vært i stand til å peke på noen typiske forskjeller mellom rektorene i på bakgrunn av det kvalitative materialet, hverken når det gjelder fylkestilhørighet, kjønn eller alder.

Av de to multikulturalismekritikerne jeg henviste til i kapittel 2, henholdsvis nevnte Barry og den marxistisk-inspirerte kritikeren Fraser, står den tenkemåten Barry gir uttrykk for relativt sterkt blant rektorene, mens Frasers tenkemåte har vært fraværende i intervjuene. Her må det skytes inn et forbehold. Jeg har ikke lagt opp til at rektorene skulle ta stilling til hvilken av de to typene multikulturalismekritikk de eventuelt ville kunne gi sin tilslutning til. Barrys insistering på at alle må behandles likt i offentlighetsfæren, har indirekte vært tematisert i forbindelse med kulturell særbehandling, men Frasers insistering av at det er viktigere med sosial utjevning enn med kulturell anerkjennelse, har knapt vært tematisert i intervjuene. Det kan derfor gis gode grunner til å være tilbakeholden med å konkludere i forhold til dette.

Fritaksbestemmelsene og Parekhs multikulturalisme

Tanken om at det skal være mulig å reservere seg mot deler av skolens virksomhet på religiøst eller livssynsmessig grunnlag, er interessant fordi det prinsipielt sett handler om hvordan den norske skolen skal forholde seg til andre kulturer enn den hegemoniske norske majoritetskulturen. Når opplæringsloven stadfester retten til ”fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande”, handler ikke dette bare om mulighet til fritak fra for eksempel juleavslutningsgudstjenester i regi av statskirken. Dette åpner også i prinsippet opp for

eksempel for at elever med bakgrunn fra Jehovas vitner kan få fritak fra deler av naturfagsundervisningen hvis denne oppleves som støtende i forhold til deres religiøse tro.⁵⁵⁴

Et annet eksempel vil kunne være at noen muslimske foreldre ber om svømmeundervisning med kjønnsdelte grupper for at deres barn skal kunne delta i denne. Fritaksbestemmelsene innebærer mulighet for tilpasninger av innholdet i undervisningen på religiøst og livssynsmessig grunnlag, selv om det nok ikke har vært mange saker foreløpig der foreldre har benyttet seg av denne lovfestede retten. Det er dette som gjør multikulturalismediskusjonen til en relevant diskusjon i forbindelse med skolens fritaksbestemmelser, siden dette nettopp er en diskusjon om hvordan skolen og andre offentlige institusjoner i samfunnet skal forholde seg til samfunnets multikulturalitet. Skolens fritaksbestemmelser vil kunne forstås som en multikulturalistisk ventil, på den måten at de nettopp åpner opp for kulturelt mangfold integrert under en felles formålsparagraf for skolen som kan brukes til å lette litt på trykket fra den norske majoritetskulturen når dette oppleves for sterkt. Applisert på skolen vil videre fritaksbestemmelsene kunne utgjøre en slags utgangsposisjon på veien mot en fullt ut multikulturalistisk skole.⁵⁵⁵

Undersøkelsen viste at det var en stor grad av samsvar i antall fritaksmeldinger mellom de to fylkene, og det synes dermed ikke å være noe samsvar mellom graden av multikulturalitet og antallet fritaksmeldinger. Dette er et overraskende resultat siden fritaksordningen nettopp søker å ivareta foreldreretten, og at det på bakgrunn av dette var rimelig å anta at det i fylkes og fylkesdeler med stort innslag av elever med tilknytning til andre religioner enn kristendommen skulle være et større antall fritaksmeldinger enn i de mer kulturelt og religiøst homogene områdene. Dette viste seg altså ikke å være tilfelle. Antallet fritaksmeldinger rektorene har behandlet siste år, er også lavt. Nær 90% av rektorene har behandlet under 5 meldinger siste år, og om lag 60% har ikke behandlet noen. Størsteparten av rektorene i begge fylkene gir da også uttrykk for at det etter noen innkjøringsproblemer i KRL-fagets barndom har vært få fritaksmeldinger i skolen, og at fritaksproblematikken langt på vei er forsvunnet fra skolen i dag.

⁵⁵⁴ Jf. Sødal (2009) 89-94.

⁵⁵⁵ Ventilmetaforen har jeg lånt fra religionspedagogen Hans Hodne som betegner fritaksbestemmelsene som ”en nødvendig ”sikkerhetsventil”” (Hodne (2009) 89).

Rektorene gir uttrykk for at de er seg sin oppgave bevisst i forhold til at foreldrene/de foresatte får den nødvendige informasjonen om de delene av skolens virksomhet som det kan være aktuelt å få fritak fra. Ifølge dem fungerer kommunikasjonen med hjemmet godt, og dette er den viktigste grunnen til at det er så få som benytter seg av fritaksbestemmelsene. Videre når det gjelder aktiviteter som det i henhold til opplæringsloven vil være aktuelt å få innvilget fritak i forhold til, virker det som det er en utbredt praksis å organisere disse slik at elevene meldes på slike aktiviteter i stedet for å kreve fritaksmeldinger.

Det er altså ikke mye eksplisitt multikulturalistisk tenkning å spore hos rektorene i forbindelse med deres praktisering av fritaksbestemmelsene, men de ønsker å legge forholdene til rette for at elevene får mulighet til å søke om fritak etter gjeldende fritaksbestemmelser. Samtidig er det et gjennomgående trekk i materialet at rektorene forsøker å begrense antallet fritaksmeldinger ved å tilby alternative opplegg når det er påkrevd, og ellers holde kommunikasjonslinjene til foreldrene åpne.

8.5 Ny formålsparagraf – brudd eller kontinuitet?

Formelt sett er det ikke vanskelig å påvise at det skjer et skifte i skolens verdiforankring i og med innføringen av ny formålsparagraf. Den gamle formålsparagrafens kristne verdiforankring, slik denne er uttrykt i formuleringen ”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding”, er erstattet av følgende mer omstendelige formulering:

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

Spørsmålet er hvordan den nye formålsparagrafen skal forstås. Den nye opplæringslovens formulering kan leses på flere måter. Den kan for det første leses som en liste over verdier som er forankret i sideordnede religions- og livssynstradisjoner (inkludert menneskerettighetene), slik religionspedagogen Helje Kringelbotn Sødal har tatt til orde for.⁵⁵⁶ En slik forståelse vil vektlegge at det

⁵⁵⁶ Sødal (2009) 19.

presiseres at de verdiene det er snakk om i første setning også kommer til uttrykk i ”ulike” religioner og livssyn, i tillegg til i menneskerettighetene. Videre vil de opplistede verdiene ut fra en slik lesning ikke være å regne som eksklusivt knyttet til den kristne og humanistiske tradisjonen, like lite som formålsparagrafen favoriserer det eksklusivt kristne og humanistiske på bekostning av de tradisjonene som med en litt vag formulering omtales som ”ulike religioner og livssyn”. Ut fra en slik lesning ligger formålsparagrafen nært opp til det jeg med henvisning til Taylor har betegnet som myk sekularisme.

I praksis vil en slik lesning innebære at de verdiene som skal gjelde i skolen vil være de verdiene som er felles for de nevnte religions- og livssynstradisjonene, som et slags verdimesig ”minste felles multiplum”. Siden det er vanskelig å finne frem til et slikt minste felles multiplum på bakgrunn av de ulike religionene og livssynstradisjonene, vil det være nærliggende å forstå menneskerettighetene som uttrykk for dette, noe som i praksis vil føre til at disse forstås som overordnet de andre religions- og livssynstradisjonene. Enklere sagt: Den nye formålsparagrafen vil i praksis leses slik at skolen skal bygge på de verdiene som er felles for de nevnte religions- og livssynstradisjonene, så lenge disse er i tråd med menneskerettighetene. En slik lesning innebærer at det har skjedd et skifte fra en kristen forankring for skolens virksomhet, til en sekularistisk forankring i og med innføringen av den nye formålsparagrafen.

Alternativt kan det vektlegges at formuleringen ”grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon” står først i den nye formålsparagrafens ordlyd, noe som kan leses som at disse tradisjonene anses som viktigere enn tradisjonene som betegnes som ”ulike religioner og livssyn”, og menneskerettighetene. En slik lesning av innebærer at kontinuiteten i forhold til skolens forrige formålsparagraf vektlegges. Videre vil en slik lesning innebære at det legges stor vekt på den endringen som ble gjort fra Bostadutvalgets konsensusforslag og til den formålsparagrafen som ble vedtatt av Stortinget.⁵⁵⁷

Endringene som innføres i og med den nye formålsparagrafen vil i praksis ikke føre til noen dramatiske endringer av skolens verdiformidling, i alle fall ikke på kort sikt. Til

⁵⁵⁷ Bostadutvalgets forslag hadde følgende formulering: ”Opplæringa i skole og lærebedrift skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt. Ho skal byggje på respekt for menneskeverdet, på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religionar og livssyn, og slik dei er forankra i menneskerettane.”(NOU 2007:6, s. 14).

det er skolen en for konservativ institusjon. Det var lagt føringer for at anknytningen til kristendommen i den gamle formålsparagrafen skulle leses som en innføring i kristne og humanistiske verdier, begrunnet ut fra at dette tradisjonelt sett har vært en kulturell og dermed verdimessig overbygning som storparten av den norske befolkningen har kunnet stille seg bak. Det vil si i samsvar med den rådende lesningen av skolens gamle formålsparagraf, der formuleringen ”gi elevane ei kristen og moralsk oppseding” i henhold til retningslinjene i mønsterplanen av 1987, skulle leses som ”innføring i kristne og humanistiske verdier”.⁵⁵⁸

Henvisningen til den kristne og humanistiske tradisjonen tilsier en viss grad av kontinuitet mellom de to utgavene av formålsparagrafene, en kontinuitet som klart styrkes med tanke på den nevnte autoritative tolkningen fra M87. Men etter min mening vil det være vanskelig å underslå at endringen først og fremst innebærer et brudd. Det vil si i betydningen en formalisering av en annen verdiforankring enn den kristne. Dette kan forstås som en foreløpig endestasjon, der den langvarige prosessen som overgangen fra en tradisjonell kristen til en sekularistisk forankring av skolens formålsbestemmelser fullføres. Det er ikke til å komme forbi at en sekularistisk tenkemåte har fått større plass i skolen i og med vedtaket om ny formålsparagraf, selv om dette skjer på en nokså udramatisk måte, og kan sees som et resultat av en langvarig sekulariseringsprosess som gradvis har endret det norske samfunnet gjennom mange tiår, og som gjenspeiles i skolen.

Her må det skytes inn noen forbehold. Det er store lokale forskjeller når det gjelder kristendommens stilling både i samfunnet og i skolen fortsatt. Dette gjelder særlig på regionalt nivå, men til dels også innad i fylkene. Det at sekulariseringen ikke er entydig, viser seg blant annet i at tradisjonen med å arrangere juleavslutningsgudstjenester fortsatt står sterkt. Dette til tross for at disse gudstjenestene har gjennomgått en innholdsmessig forandring i løpet av de siste tiårene, i retning av at det kultiske innholdet er blitt betydelig nedtonet. Det var likevel den halvparten av rektorene som ønsker en sekularistisk verdiforankring for skolen som fikk sitt ønske oppfylt ved innføringen av ny formålsparagraf for skolen fra 1. januar 2009. Dette skjedde på bekostning av de som fortsatt ønsket en kristen verdiforankring. Det at den nye formålsparagrafen viderefører en henvisning til den kristne og humanistiske arven forandrer ikke på dette.

⁵⁵⁸ M87 (1987).

På bakgrunn av Taylors typologisering er det her to prinsipielt forskjellige sekularismetyper å velge mellom, henholdsvis det jeg har betegnet som myk og hard sekularisme. Det er ikke grunnlag i materialet for å si noe bestemt om fordelingen mellom disse sekularismetyperne blant rektorene, men min tolkning peker mest i retning av at en form for myk sekularisme vil være den foretrukne varianten. Dette vil også være i samsvar med Norges folkerettslige forpliktelser. Samtidig er det på sin plass å minne om at det også finnes politiske krefter som ønsker å trekke skolen i retning av en form for hardsekularistisk monokulturalisme. Dette vil medføre at det blir liten plass igjen for ivaretagelse av det kulturelle mangfoldet som finnes på samfunnets subkulturelle mesonivå.

Konklusjon

Grunnskolerektorene er delt på midten i sin forståelse av hva slags verdiforankring skolen bør ha. Om lag halvparten ønsker en forankring i den kristne kulturarven, mens den andre halvparten ønsker en form for sekularistisk verdiforankring. Det er nesten ingen som ønsker en formålsparagraf med en styrket kristen verdiforankring i forhold til den paragrafen som var gjeldende til 2009, og tilsvarende få som vil ha et religions- og livssynsfag som kan fungere som dåpsopplæring. Alternativet til en verdimeslig forankring i den kristne kulturarven er en form for sekularistisk verdiforankring. På bakgrunn av det empiriske materialet er det ikke mulig å stadfeste presist om det er snakk om myk eller hard sekularisme hos rektorene, eller hva som er styrkeforholdet mellom disse. Resultatene peker likevel i retning av at det er en prosentvis større andel som foretrekker myk sekularisme fremfor hard. Når det gjelder religions- og livssynsundervisningen representerte ellers KRL-faget den foretrukne typen religions- og livssynsfag, mens et betydelig mindretall ønsket et mest mulig ”objektivt og nøytralt fag”.

Det er betydelige fylkesmessige forskjeller både når det gjelder ønsket type verdiforankring og religions- og livssynsundervisning, og disse gjenspeiler fylkenes religiøse kontekst. Det store flertallet av rektorene i Vest-Agder ønsker at skolen fortsatt skal bygge på kristne verdier, mens godt under halvparten av rektorene i Oslo deler dette synet. Denne forskjellen består selv om tallene splittes opp med tanke på kjønn og alder. Det er per i dag relativt liten oppslutning om en multikulturalistisk tenkemåte, noe som blant annet viser seg i at det er få rektorer som ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring. Slik sett lever enhetsskolen opp til navnet sitt.

Litteratur

(I) Offentlige dokumenter

Beslutningsdokumenter (sortert etter årstall)

St.meld. nr. 62 (1982-83) Om grunnskolen

Innst. S. nr. 187 (1983-84) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om grunnskolen

St.meld. nr 15 (1986-87) Om revisjon av Mønsterplanen for grunnskolen

Innst. S. nr. 98 (1986-87) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om Mønsterplan for grunnskolen

St.meld. nr. 43 (1988-89) Mer kunnskap til flere

St.meld. nr. 40 (1992-93) ...vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringar i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold

Ot. prp. nr. 21 (1993-94) Om lov om endringer i lov 13. Juni 1969 nr. 24 om grunnskolen

NOU 1995:9 Identitet og dialog. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning

St.meld. nr 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny Læreplan

St.meld. nr. 14 (1995-96) Om kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering

Innst. O. nr. 70 (1997-98) Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 Om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)

St.meld. nr. 32 (2000-2001) Evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering

Innst. S. nr. 240 (2000-2001) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering

NOU 2003:16 I første rekke

St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring

Rundskriv F-15-07: Informasjon om endringer i opplæringen i faget Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap og om rett til fritak fra opplæring i skoleåret 2007/2008

NOU 2007:6 Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen

Ot. prp. nr. 46 (2007-2008) Om lov om endringer i opplæringslova (Om formålet med opplæringen)

Ot. prp. nr. 47 (2007-2008) Om lov om endringer i barnehageloven (Om formålet med barnehagen)

Innst. O. nr. 22 (2008-2009) Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i opplæringslova (Om formålet med opplæringa)

Besl. O. nr. 42 (2008-2009) Vedtak til lov om endringer i opplæringslova

Lover

LOV 1814-05-17 nr 00: Kongeriget Norges Grundlov, given i Rigsforsamlingen paa Eidsvold den 17de Mai 1814: <http://www.lovdatab.no/all/hl-18140517-000.html#2> (30.9.2008)

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) <http://lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-3a> (11.09.2007)

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> (07.03.2009)

Læreplanverk (sortert etter årstall)

Normalplan for byfolkeskolen (N39) (1939)

Normalplan for landsfolkeskolen (N39) 4.opplag. (1954)

Mønsterplan for grunnskolen (M74)

Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og midlertidig utgave 1985 (M85)(1985)

Mønsterplan for grunnskolen (M87)

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del (1993)

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)(1996)

Læreplanverk for Kunnskapsløftet (LK06)(2006). Midlertidig utgave juni 2006

“Læreplan for religion, livssyn, etikk” (RLE)

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/lareplan_religion_livssyn_etikk.rtf (20.2.2010)

Andre offentlige dokumenter

Veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97).
Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering (1997)

Human Rights Committee 82nd Session 18 October- 5 November 2004.
Communication No. 1155/2003:

<http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/6187ce3dc0091758c1256f7000526973?Opendocument> (30.9.2008)

Kirke, Den norske, ”Medlemskap i Den norske kirke”:
www.kirken.no/?event=doLink&famID=230 (30.9.2008)

KRL-boka (2002) Oslo: Utdanningsdirektoratet

KRL-boka 2005 (2005) Oslo: Utdanningsdirektoratet

”KRL-fagets stilling i skolen”. 22.08.2001, 2000/1533 sivil sak,
anke Opplæringsloven §2-4, EMK, FN-konv. SP Human Etisk Forbund m.fl. - Staten
v/Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet,
http://www.domstol.no/DAtemplates/Article_8866.aspx?epslanguage=NO
(19.09.2009)

NESH (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06> (30.10.2008)

Oslo kommune, Utdanningsetaten, ”Skoleoversikt”,
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/skoleoversikt/> (30.9.2008)

Verdenserklæringen om menneskerettighetene av 1948:
<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/nrr.htm> (12.08.2007)

(II) Annen litteratur

Afdal, G. (2005) *Tolerance and Curriculum. Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*. Oslo: Norwegian Lutheran School of Theology

Apel, K.-O. et al. (1971) *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag

Asheim, I. (1961) "Religionspedagogikken og den allmenne pedagogikk", *Tidsskrift for teologi og kirke*, 129-141

Asheim, I. (1977) *Religionspedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

Asheim, I. (2005) *Verdirealisering: Til det gode? Studier i verdietikk*. Oslo: Unipub

Asheim, I. og Mogstad, S.D. (1987) *Religionspedagogikk. Tolkning, undervisning, oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Bangstad, S. (2009) *Sekularismens ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget

Barker, E. (red.) (2008) *The Centrality of Religion in Social Life. Essays in Honour of James A. Beckford*. Aldershot: Ashgate

Barry, B. (2001) *Culture and Equality. An egalitarian critique of multiculturalism*. Cambridge: Polity

Berger, P.L. (1967) *The Sacred Canopy. Elements of a Sociological Theory of Religion*. Garden City: Doubleday

Berger, P.L. og Luckmann, T. (1991 [1966]) *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin

Berger, P.L., Davie, G. og Fokas, E. (2008) *Religious America, Secular Europe? A Theme and Variations*. Burlington: Ashgate

Bhargava, R. (red.) (1999) *Secularism and Its Critics*. New Delhi: Oxford University Press

Birkedal, E., Hegstad, H. og Skeie, G. (red.) (2000) *Forskning og fundering. Religion og religiøsitet i skole, kirke og samfunn. Festskrift til Ole Gunnar Winsnes*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Bostad, I. (2007) "Formål –for hvem og for hva?", *Bedre skole 1*: 11-17

Botvar, P.K. og Aagdal, O. (2002) ”Øst er øst og vest er vest...? En sammenlikning av østnorsk folkekristendom og sørvestnorsk vekkelseskristendom”, Winsnes, O.G. (red.)(2002) 67-97

Bredal, D. (red.)(1999) *Frihetens kår 1999. En bedre skole*. Oslo: LIFO

Brunvoll, A. et al. (red.)(2009) *Religion og kultur. Ein fleirfagleg samtale*. Oslo: Universitetsforlaget

Bryman, A. (2004) *Social Research Methods*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press

Carr, D.E. (2010) “Sentrale tekster fra pave Benedikt XVI's pontifikat”, Kristiansen, S. og Hovdelien, O. (red.)(2010) 97-122

Dale, E.L. (2009) ”Læreplan – i et forskningsperspektiv”, Dale, E.L. (red.)(2009) 11-22

Dale, E.L. (red.)(2009) *Læreplan – i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Danbolt, L.J. og Stifoss-Hansen, H. (2007) *Gråte min sang. Minnegudstjenester etter store ulykker og katastrofer*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Danermark, B. et al. (2002) *Explaining Society. Critical realism in the social sciences*. London og New York: Routledge

Delanty, G. og Strydom, P. (red.)(2003) *Philosophies of Social Science. The Classic and Contemporary Readings*. Maidenhead: Open University Press

van Deth, J.W. (1995a) “Introduction: The Impact of Values”, Deth, J.W.v. og Scarbrough, E. (red.)(1995) 1-18

van Deth, J.W. (1995b) “A Macro Setting for Micro Politics”, van Deth, J.W. og Scarbrough, E. (red.)(1995) 48-75

van Deth, J.W. og Scarbrough (1995) “The Concept of Values”, Deth, J.W.v. og Scarbrough, E. (red.)(1995) 21-47

van Deth, J.W. og Scarbrough, E. (red.)(1995) *The Impact of Values*. Beliefs in government volume four. Oxford, N.Y.: Oxford University Press

Dewey, J. (1963 [1938]) *Experience and Education*. New York: Collier MacMillan

Dossa, S. (2002) ”Liberal Imperialism? Natives, Muslims and Others”, *Political Theory* 30 (4) 738-745

- Durkheim, E. (1956) *Education and Sociology*. New York: The Free Press
- Engelsen, B.U. (2009) "Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06", Dale, E.L. (red.)(2009) 62-115
- Engelstad, F. (2003) "Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene", Ruyter, K.W. (red.)(2003) 215-239.
- Enger, T. (1987) "På vei mot ny formålsbestemmelse for grunnskolen", *Kirke og kultur*, 589-601
- Eriksen, J.-M. og Stjernfelt, F. (2009) *Adskillelsens politikk. Multikulturalisme – ideologi og virkelighet*. Oslo: Press
- Fimreite, A.L. og Lotsberg, Ø. (1998) *Rektorrollen mot tusenårsskiftet – Forventninger, realitet og utfordringer i rektors rolleutøvelse*. Bergen: LOS-senter Notat 9823
- Fløistad, G. (1996) *Om å kunne mer enn man kan. Ledelse, verdiformidling og kunnskapskrav i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforløget
- Fraser, N. (1995) "From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post Socialist' Age", 212 *New Left Review* 68
- Fraser, N. og Honneth, A. (1998) *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso
- Frønes, I. (2006) *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red.)(1997) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Furseth, I. og Repstad, P. (2003) *Innføring i religions sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gadamer, H.-G. (1971a) "Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu ›Wahrheit und Methode‹", Apel, K.-O. et al. (1971) 57-82
- Gadamer, H.-G. (1971b) "Replik", Apel, K.-O. et al. (1971) 283-317
- Gadamer, H.-G. (1993a) *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 6. Auflage. Gesammelte Werke 1. Hermeneutik I. Tübingen: J.C.B Mohr (Paul Siebeck)

Gadamer, H.-G. (1993b) *Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Register*. 2. Auflage. Gesammelte Werke 2. Hermeneutik II. Tübingen: J.C.B Mohr (Paul Siebeck)

Gadamer, H.-G. (1994) "Foreword", Grondin, J. (1994) ix-xi

Gadamer, H.-G. (2001a) "Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp", Lægroid, S. Skorgen, T. (red.) (2001) 115-136

Gadamer, H.-G. (2001b) "Språk og forståelse", Lægroid, S. Skorgen, T. (red.) (2001) 147-162

Gadamer, H.-G. (2003a) *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen upopulære skrifter. Oslo: Cappelen

Gadamer, H.-G. (2003b) "Hermeneutical understanding", Delanty, G. og Strydom, P. (red.) (2003) 158-163

Giddens, A. (2003) "Social science as a double hermeneutic", Delanty, G. og Strydom, P. (red.) (2003) 400-404

Gilhus, I. (2009) "Hva er religion i dag? Religionsbegrep og religionsvitenskap", Brunvoll, A. et al. (red.) (2009) 19-31

Gravem, P. (2004) *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske Bokforlag

Grondin, J. (1994) *Introduction to philosophical hermeneutics*. New Haven and London: Yale University Press

Grondin, J. (1999) *Hans-Georg Gadamer. Eine Biographie*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck)

Gundelach, P. og Riis, O.P. (1992) *Danskernes værdier*. København: Forlaget Sociologi

Gutmann, A. (red.) (1994) *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press

Habermas, J. (1971a) "Zu Gadamers ›Wahrheit und Methode‹", Apel, K.-O. et al. (1971) 45-56

Habermas, J. (1971b) "Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik", Apel K.-O. (1971) 120-159

Habermas, J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handles*. (Bd. 1-2) Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Habermas, J. (2001) ”Om Gadammers *Sannhet og metode*”, Læg Reid, S. og Skorgen, T. (red.)(2001) 307-315 (Norsk oversettelse av Habermas, J. (1971) ”Zu Gadammers ›Wahrheit und Methode‹”)

Habermas, J. (2003a) ”The hermeneutic claim to universality”, Delanty, G. og Strydom, P. (red.) (2003) 164-171 (Engelsk oversettelse av Habermas, J. (1971b) ”Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik”, Apel K.-O. et al. (1971) 120-159)

Habermas, J. (2003b) ”Knowledge and human interests”, Delanty, G. og Strydom, P. (red.) (2003) 234-239

Habermas, J. (2003c) ”The task of a critical theory”, Delanty, G. og Strydom, P. (2003) 240-245

Habermas, J. og Ratzinger, J. (2005) *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion*. Freiburg: Herder

Habermas, J. og Ratzinger, J. (2008) *Sekulariseringens dialektikk. Om fornuft og religion*. Oslo: St. Olav forlag

Hagesæther, G. Sandsmark, S. og Bleka, D.-A. (2000) *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*. Bergen: NLA-forlaget

Hallonsten, G. (2008) ”Benedikt XVI/ Joseph Ratzinger”, Kristiansen, S. og Rise, S. (red.)(2008) 324-337

Halvorsen, A. (2004) ”Hvor spesielle er sørlendingene?”, Winsnes, O.G. (red.)(2004) 53-77

Halvorsen, E.M. (2005) *Verdier og skole. Om verdier, verdiformidling og verdikonstruksjon i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Haraldsø, B. (red.) (1989) *Kirke-skole-stat 1739-1989* Oslo: IKO-forlaget

Heimbrock, H.-G., Scheike, C.Th., Screiner, P. (red.) *Towards Religious Competence. Diversity as Challenge for Education in Europe*. Schriften aus den Comenius-Institut. Band 3. Münster: LIT

Hellevik, O. (1996) *Nordmenn og det gode liv. Norsk monitor 1985-1995*. Oslo: Universitetsforlaget

Hellevik (2002) ”Forskning på verdier. Eksempler fra kvantitativ samfunnsforskning”, Johannessen, K.I. og Schmidt, U. (red.)(2002) 11-32

Henriksen, J.-O. (2002) ”Verdikonflikter som verdikatalysator i et pluralistisk samfunn”, Johannessen, K.I. og Schmidt, U. (red.)(2002) 153-164

- Henriksen, J.-O. (2009) ”Religionen og menneskets identitet”, Brunvoll, A. et al. (red.)(2009) 76-86
- Henriksen, J-O. og Repstad, P. (2005) *Tro i sør. Sosiologiske og teologiske blikk på sørlandsk religion*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hodne, H. (2007) ”KRL-faget etter Den europeiske menneskerettsdomstolens dom”, *Bedre skole* 4: 78-82
- Hodne, H. (2009) ”RLE –mål og utfordringer”, Sødal, H.K. (red.)(2009) 77-92
- Holter, Åge (1989) ”1850-1890. Det store spranget- fra menighetsskole til borgerskole”, *Kirke – skole – stat 1739-1989*. Brynjar Haraldsø (red.) (1989) 44-72
- Hovdelien, O. (2003) ”Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning. Den religionspedagogiske utviklingen i norsk skole”, *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5/6: 272-281
- Hovdelien, O. (2004) ”Kristne eller humanistiske verdier i skolen”, *Bedre skole* 4: 76-79
- Hovdelien, O. (2009) ”Fritaksproblematikken som forsvant. Norske grunnskolerektorer og skolens fritaksbestemmelser”, *Prismet* 4: 224-235
- Hovdelien, O. og Kristiansen, S.J. (2010) ”Benedikt XVI – vir ecclesiasticus”, Kristiansen, S.J. og Hovdelien, O. (red.)(2010) 11-34
- How, A. (1995) *The Habermas-Gadamer Debate and the Nature of the Social. Back to Bedrock*. Avebury Series in Philosophy. Aldershot et al.: Avebury
- Hull, J. (2001) *Religious Education in Western Pluralistic Societies. Some General Considerations*, unpublished paper. Istanbul 28.03.2001
- Haakedal, E. (1995) ”Religionspedagogikkens tverrfaglighet. Tilbakeblikk, status og muligheter”, Leganger-Krogstad, H. og Haakedal, E. (red.) (1995)
- Haakedal, E. (2001) ”Contextual Teaching and Learning in Religious Education. A Discussion of Practices and Reflections of an Eastern and Western Norwegian Primary School Teacher”, Heimbrock, H.-G., Scheilke, C.Th., Schreiner, P. (eds.)(2001) 165-179
- Haakedal, E. (2004) ”*Det er jo vanlig praksis hos de fleste her...*” *Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering – en religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet*”. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo

- Jacobsen, D. og Thorsvik, J. (2002) *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Jaggi, M. (2000) "First among equalisers", <http://www.guardian.co.uk/Archive/Article/0,4273,4079461,00.html> (20.10.2008)
- Jagodzinski, W. og Dobbelaere, K. (1995) "Secularization and Church Religiosity", van Deth, J.W. og Scarbrough, E. (red.)(1995) 76-119
- Jensen, O.J. (2007) "Formålsparagrafen i historisk perspektiv", *Prismet* 2: 95-106
- Johannessen, K.I. et al. (2000) *Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget*. Rapport/Diaforsk 3/2000. Oslo: Diaforsk
- Johannessen, K.I. (2002) "Trosengasjement, verdikonflikter og offentlig fornuft i dagens samfunn", Johannessen, K.I. og Schmidt, U. (red.)(2002) 115-142
- Johannessen, A. (2007) *Introduksjon til SPSS. Versjon 14*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johannessen, K.I. og Schmidt, U. (red.)(2002) *Verdier - flerfaglige perspektiver*. KIFO rapport. Rapportserie fra Stiftelsen kirkeforskning. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Kalleberg, R. (2003) "Håndtering og forebygging av vitenskapelig uredelighet", Ruyter, K.W. (red.) (2003) 185-211.
- Karseth, B. og Sivesind, K. (2009) "Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner", Dale, E.L. (red.)(2009) 23-61
- Kristiansen, S.J. og Rise, S. (red.)(2008) *Moderne teologi. Tradisjon og nytenkning hos det 20. Århundrets teologer*". Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Kristiansen, S. og Hovdelien, O. (red.)(2010) *Benedikt XVI. Perspektiver på Joseph Ratzingers teologi*. Follese: Efrem forlag
- Krogseth, O. (2009) "Religion og kultur. Forsøk på forholdsbestemmelse", Brunvoll, A. et al. (red.)(2009) 32-45
- Kuyk, E. et al. (red.)(2007) *Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools*. Oslo: IKO Publishing House
- Kymlicka, W. (1989) *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Oxford University Press
- Kymlicka, W. (1995) *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press

- Kymlicka, W. (2007) *Multicultural Odysseys. Navigating the New International Politics of Diversity*. Oxford: Oxford University Press
- Leganger-Krogstad, H. (2007) ”Religious Education in Norway”, Kuyk, E. et al. (red.)(2007) 141-147
- Leganger-Krogstad, H. (2009) *The Religious Dimension of Intercultural Education. Contributions to a Contextual Understanding*. Disertation for the Degree Philosophiae Doctor (PhD). Oslo: Det teologiske Menighetsfakultet
- Leganger-Krogstad, H. og Haakedal, E. (red.) (1995) *Religiøse og pedagogiske idealer* (KULTs skriftserie 42). Oslo: Norges forskningsråd
- Leirvik, O. (2001) *Religionsdialog på norsk*. Ny og utvida utgåve. Oslo: Pax forlag
- Lied, S. (2003) *Elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Elverum: Høgskolen i Hedmark rapport nr. 1 - 2003
- Lied, S. (2004) *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Doktoravhandling. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 11 - 2004
- Lied, S. (2006) ”Norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005”, *Norsk teologisk tidsskrift*, hefte 3: 163-195. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillejord, S. og Fuglestad, O.L. (red.)(1997) *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen, Fagbokforlaget
- Lingås, L.G. og London, L. (1996) *Likhet eller likeverd? En kritikk av det nye kristendomsfaget i grunnskolen*. Oslo: Humanist forlag
- Lotsberg, D.Ø. (1997) ”Ledelse og reformer – om rektorrollen i den norske grunnskolen”, Fuglestad, S. og Lillejord, S. (red.)(1997)
- Lotsberg, D.Ø. (2006) ”En rektorrolle i endring”, *Bedre skole* 1 (2006) 57-81
- Luckmann, T. (1967) *The Invisible Religion. The Problem of Religion in Modern Society*. New York: Macmillan
- Læg Reid, S. og Skorgen, T. (red.)(2001) *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus
- Læg Reid, S. og Skorgen, T. (2001) ”Innledning”, Læg Reid, S. og Skorgen, T. (red.) 7-36
- Modood, T. (2007) *Multiculturalism. A Civic Idea*. Cambridge: Polity Press

Mogstad, S.D. (2001) *Trostradisjon og livssituasjon. En systematisk-teologisk analyse av hvordan etablere en korrelasjon mellom fortelling og erfaring med utgangspunkt i Hans Stocks og Georg Baudlers bibeldidaktiske teorier*. Trondheim: Tapir

Munthe-Kaas, H. (1990) *FN – Ny giv i en endret verden?* Oslo: Universitetsforlaget

Myhre, R. (1998) *Den norske skoles utvikling*. 8. utgave. Oslo: Ad notam Gyldendal

Myhre, R. (2002) *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. 8. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Møller, J. (1995) *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen. I spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Doktoravhandling. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Møller, J. (1996) *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Møller, J. (2004) *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J. (2006) ”Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler”, *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2: 96-108

Møller, J. (2007) ”Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater”, Møller, J. og Sundli, L. (red.)

Møller, J. et al. (2006) *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. Acta Didactica 1/2006. Oslo: Unipub

Møller, J. og Fuglestad, O. L. (2006) ”Introduksjon”, Møller og Fuglestad (red.)(2006) 13-23

Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.)(2006) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J. og Paulsen, J.M. (2001) *Skolelederes arbeidsforhold i grunnskolen. En undersøkelse blant skoleledere som er organisert i Norsk Lærerlag*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. Acta Didactica 3/2001. Oslo: Unipub

Møller, J. og Sundli, L. (red.)(2007) *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

- Nemoianu, V. (2006) "The Church and the Secular Establishment. A Philosophical Dialog between Joseph Ratzinger and Jürgen Habermas", *Logos* 2: 17-42
- Nimni, E. (2002) "Book review of Bhikhu Parekh, *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*", *Nations and Nationalism* 9 (4) 621-622
- Nordeide, S. (1951) *Soga om oppseding og skule*. Femte opplaget ved Severin Eskeland. Oslo: Olaf Norlis forlag
- Oftestad, B.T. (1989) "1890-1940 Kirkens møte med skolen i en moderne tid", *Kirke – skole – stat 1739-1989*. Brynjar Haraldsø (red.) 73-104
- Oftestad, B.T. (1998) *Den norske statsreligionen – fra øvrighetskirke til demokratisk statskirke*. Høyskoleforlaget, Kristiansand
- Parekh, B. (1998) "A Commitment to Cultural Pluralism", <http://www.powerofculture.nl/uk/archive/commentary/parekh.html> (15.8.2007)
- Parekh, B. (1999a) "What is multiculturalism?", *Multiculturalism. A symposium on democracy in culturally diverse societies*. <http://www.indiaseminar.com/1999/484/484%20parekh.htm> (12.6.2007)
- Parekh, B. (1999b) "Political Theory and the Multicultural Society", http://www.radicalphilosophy.com/default.asp?channel_id=2188&editorial_id=10166 (12.6.2007)
- Parekh, B. (2000) *The Future of Multi-Ethnic Britain. Report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain*. London: Profile Books
- Parekh, B. (2006) *Rethinking Multiculturalism. Cultural diversity and political theory*. Second Edition. New York: Palgrave Macmillan
- Parekh, B. (2008) *A New Politics of Identity. Political Principles for an Interdependent World*. New York: Palgrave Macmillan
- Paskewich, J.C. (2008) "Liberalism Ex Nihilo. Joseph Ratzinger on Modern Secular Politics", *Politics* 28 (3) 169-176
- Pedersen, Å. (2009) "Skoleleders forvaltningsrettslige ansvar", Andreassen, R.A. et al. (red.)(2009) 95-104
- Pera, M. (2006) "Relativism, Christianity, and the West", Ratzinger, J. og Pera, M. (2006) 1-50
- Pihl, J. (1999) "Enhetskolen i det flerkulturelle samfunnet", Bredal, D. (red.)(1999) 128-144

- Pihl, J. (2004) "...Thi frihed er Himmelens sak. Var englen ei fri, da i Himmelen opstand!", *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5: 341-355
- Plesner, I.Th. (2000) "Avsluttende drøfting. Intensjoner, dilemmaer og veien videre", *Et fag for enhver smak. En evaluering av KRL-faget*. Diaforsk. Rapport 3 (2000), Oslo
- Ratzinger, J. (1995) *In the beginning. A Catholic Understanding of the Story of Creation and Fall*. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company
- Ratzinger, J. (2004) *Truth and Tolerance. Christian Belief and World Religions*. San Francisco: Ignatius Press
- Ratzinger, J. (2006a) *Christianity and the Crisis of Cultures*. San Francisco: Ignatius Press
- Ratzinger, J. (2006b) *Values in a Time of Upheaval*. San Francisco: Ignatius Press
- Ratzinger, J. (2008) "Det som holder verden sammen", Habermas, J. og Ratzinger, J. (2008) 39-60
- Ratzinger, J. (Benedict XVI) (2006) *Deus Caritas Est*. Vatican City: Libreria Editrice Vaticana
- Ratzinger, J. og Pera, M. (2006) *Without Roots: The West, Relativism, Christianity, Islam*. New York: Basic Books
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press
- Repstad, P. (2000) *Religiøst liv i det moderne Norge. Et sosiologisk kart*. 2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Rian, D. (1999) *Verdensreligioner i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ringnes, H.K. og Sødal, H.K. (red.)(2009) *Jehovas vitner. En flerfaglig studie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, I.M. og Hjelde, S. (red.)(1998) *Enhet i mangfold? 100 år med religionshistorie i Norge*. Oslo: Tano Aschehoug
- Ruyter, K.W. (red.) (2003) *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk

- Ruyter, K.W. (2003) ”Forskningsetikkens spede begynnelse og tilblivelse: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn”, Ruyter, K.W. (red.) (2003) 17-38
- Sagberg, S. (2001) *Autentisitet og undring. En drøfting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk perspektiv*. Trondheim: Tapir
- Shachar, A. (2001) ”Two Critiques of Multiculturalism”, *Cardozo Law Review* 23 (1) 253-297, <http://www.cardozo.yu.edu/cardlrev/pdf/231shachar.pdf>
- Schein, E.H. (2004 [1985]) *Organizational culture and leadership. A dynamic view*. Third Edition. New York: Wiley Publishers
- Schmidt, U. (2002) “Verdipluralisme og realisme. Om verdiforskning og etisk teori”, Johannessen, K.I. og Schmidt, U. (red.)(2002) 165-191
- Schreiner, P. (2007) “Religious Education in the European Context”, Kuyk, E. *et al.*: 9-16
- Skeie, G. (1998) *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Trondheim: NTNU
- Skeie, G. (2001) “Citizenship, Identity Politics and Religious Education”, Heimbrock, H.-G., Scheilke, C.Th., Schreiner, P. (eds.)(2001) 237-252
- Skeie, G. (2006) ”Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk”, Sødal (red.)(2006) 67-78
- Skirbekk, S. (1999) *Ideologi, myte og tro ved slutten av et århundre. Sosiologisk kulturteori og funksjonsanalyse*. Oslo: Tano/Aschehoug
- Skottene, R. (1994) *Den konfesjonelle skole. Debatten om den konfesjonelle profil i kristendomsundervisningen og grunnskolen i Norge fra 1870-årene til 1990-årene*. Stavanger: R. Skottene
- Skrunes, N. (1995) *Kristendoms-kunnskap for barn. En fagplanhistorisk undersøkelse av kristendomsfagets utvikling 1889-1939*. Bergen: Norsk Lærerakademi
- Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag
- Sødal, H.K. (2003) ”Hva er nytt i KRL-revisjonen?”, *Prismet* 4: 164-169
- Sødal, H.K. (2006) *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. 3. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Sødal, H.K. (2009) ”Barn i Jehovas vitner. Møte med skole og barnehage”, Ringnes, H.K. og Sødal, H.K. (2009) 79-94

- Sødal, H.K. (red.)(2009) *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. 4. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tangerud, H. (1980) *Mønsterplanen i søkelyset*. Oslo: Universitetet
- Taylor, C. (1994) "The Politics of Recognition", Gutmann, A. (red.)(1994) 25-74
- Taylor, C. (1999) "Modes of Secularism", Bhargava, R. (red.)(1999) 31-53
- Taylor, C. (2007) *A Secular Age*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press
- Telhaug, A.O. (1982) *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta norsk forlag
- Telhaug, A.O. (2005) *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole? Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Telhaug, A.O. (2008) *Norsk skole i kulturkonservativt perspektiv. Formidling og polemikk*. Oslo: Abstrakt forlag
- Telhaug, A.O. og Mediås, O.A. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag
- Tolo, A. og Lillejord, S. (2006) "Ledelse i en multikulturell skole", *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2: 120-132. Oslo: Universitetsforlaget
- Tylor (1974 [1871]) *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. New York: Gordon Press
- Valen-Sendstad, O. (2000) *Ideologi og identitet. Idékritisk kommentar og bidrag til evalueringen av skolens idégrunnlag og faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Rapport nr. 5-2000. Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Valle, R. (2006) "Politisk blikk på skoleledelse", Møller og Fuglestad (red.)(2006) 88-102
- Vedøy, G. (2008) "En elev er en elev", "barn er barn" og "folk er folk" – *Ledelse i flerkulturelle skoler*. Doktoravhandling. Oslo: det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo/Unipub
- Willaime, J.-P. (2008) "The Paradoxes of Laïcité in France", Barker, E. (red.)(2008) 41-54
- Winsnes, O.G. (1984) *Kristendomskunnskap – erfaring – kommunikasjon. En samling artikler om religionspedagogiske emner*. Trondheim: Tapir

Winsnes, O.G. (1988) *"E' du rel'giøs, eller....? Om konseptualisering og metodologi i empirisk religionsforskning"*. RESO-prosjektet, rapport nr. 4. Avhandling UNIT AVH. Trondheim

Winsnes, O.G. (red.)(2002) *Tallenes tale 2002. Perspektiver på statistikk og kirke*. KIFO-rapport nr. 23. Trondheim: Tapir Akademisk

Winsnes, O.G. (red.)(2004) *Tallenes tale 2004. Perspektiver på statistikk og kirke*. KIFO-rapport nr. 27. Trondheim: Tapir Akademisk

Østberg, S. (1989) *Ulikhet og fellesskap. Identitet og kommunikasjon. Om religions- og livssynsundervisningen i den flerkulturelle skole*. Oslo: Sagene lærerhøgskole

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

Østberg, S. (1998a) "Religionshistorie og religionsdidaktikk", Ruud, I.M. og Hjelde, S. (red.) 239-261

Østberg, S. (1998b) *Pakistani children in Oslo. Islamic nurture in a secular context*. Warwick: University of Warwick

Østberg, S. (2003) *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget

Østerberg, D. (1983) *Emile Durkheims samfunnslære*. Oslo: Pax

Østerberg, D. (2003) *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*. 6. Utgave. Oslo: Cappelen

Østerberg, D. og Engelstad, F. (1995 [1984]) *Samfunnsformasjonen. En innføring i sosiologi*. Oslo: Pax forlag

Aadnanes, P.M. (1999) *Livssyn*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

(III) Supplerende internettreferanser

<http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2184373.ece> (6.6.2010)

www.bibelen.no (15.12.2009)

<http://www.bt.no/skatt/> (12.11.2007)

<http://www.cddc.vt.edu/feminism/Fraser.html> (13.02.2009)

<http://www.columbia.edu/~bmb21/> (13.02.2009)

www.kirken.no/?event=doLink&famID=230 (15.08.2007)

http://www.marcellopera.it/index_en.php?page=biography.php (14.12.2009)

http://www.mmi.no/fast6_gml/nm/index.html (24.09.2008)

<http://www.norge.no/kart/Vestagder/> (13.11.2007)

<http://post.queensu.ca/~kymlicka> (13.02.2009)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/Styrer-rad-og-utvalg/Bostadutvalget.html?id=448229> (7.9.2007)

http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp_200633/ (30.9.2008)

<http://www.ssb.no/innvandring/> (12.08.2007)

<http://www.timesonline.co.uk/tol/comment/obituaries/article6010790.ece> (14.12.2009)

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/skoleoversikt/> (11.11.2007)

Liste over vedlegg

VEDLEGG I	Følg brev for det kvantitative spørreskjemaet
VEDLEGG II	Det kvantitative spørreskjemaet
VEDLEGG III	Navneskjema for den kvantitative undersøkelsen
VEDLEGG IV	Kvalitativ intervjuguide
VEDLEGG V	Skolens formålsparagraf frem til og med 31.12.2008
VEDLEGG VI	Gjeldende formålsparagraf fra og med 1.1.2009

Olav Hovdelien,
førstelektor

Institutt for teologi og filosofi
Høgskolen i Agder
Serviceboks 422
4604 Kristiansand

Tlf. 97 10 54 25

Olav.Hovdelien@hia.no



HØGSKOLEN I AGDER
*Fakultet for humanistiske
fag*

Til rektor

Kristiansand, 3.1.2007

Forskningsprosjekt om skolens verdiformidling

Jeg er stipendiat ved Høgskolen i Agder og arbeider med et doktorgradsprosjekt om skolens verdiformidling, med prof. Pål Repstad som veileder. I den anledning sender jeg ut et spørreskjema til alle grunnskolerektorene i Vest-Agder.

En del av undersøkelsen dreier seg om hvordan rektorer stiller seg til en del spørsmål som angår verdiformidling og livssyn, med særlig vekt på forholdet mellom skolens verdiformidling og KRL-faget. Jeg er avhengig av høy svarprosent på denne undersøkelsen for at den skal ha verdi, og håper at du har mulighet til å bruke noen minutter på å svare på spørreskjemaet.

Alle svar vil bli behandlet konfidensielt i tråd med gjeldende forskningsetiske regler. I rapporter fra prosjektet vil det ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner eller skoler.

Jeg vil gjerne ha svar på denne henvendelsen innen åtte dager, med returnering av spørreskjemaet i vedlagt ferdig frankert konvolutt. Resultatene fra undersøkelsen vil bli gjort tilgjengelig, og det er meningen at arbeidet skal kunne ut i en doktoravhandling.

Med vennlig hilsen

Olav Hovdelien

Vedlegg: - Spørreskjema
 - Skjema for navn på skole og kommune
 - Anbefaling fra utdanningsdirektøren i Vest-Agder

Skolens verdiformidling og KRL-faget

(1) Alder

(Sett ring rundt ett av tallene)

1: under 40 år 2: 40-49 år 3: 50-59 år 4: over 60 år

(2) Kjønn

(Sett ring rundt)

kvinne mann

(3) Hvor mange elever er det ved skolen?

(Sett ring rundt ett av tallene)

1: under 200 2: 200-400 3: over 400

(4) Hva slags type skole er det?

(Sett ring rundt ett av tallene)

1: barneskole (1-7) 2: ungdomsskole (8-10) 3: barne- og ungdomsskole (1-10)

(5) Hvor mange fritaksmeldinger har du behandlet siste skoleår i forbindelse med KRL eller i forbindelse med andre aktiviteter?

(Sett ring rundt ett av tallene)

1: ingen 2: 1-5 3: 6-20 4: over 20

(6) Hvor ofte kommer spørsmål om skolens verdiformidling opp i ditt arbeid, enten i uformelle samtaler eller på mer formelt grunnlag?

(Sett ring rundt ett av tallene)

1: flere ganger i måneden 2: flere ganger per år 3: sjeldnere 4: aldri

(7) Har du som rektor mulighet til å påvirke skolens verdiformidling lokalt?

(Sett ring rundt ett av tallene)

- 1: I liten grad. Føringer i lovverk og læreplaner gir lite rom for skjønn.
- 2: Til en viss grad, men begrenset av føringer i lovverk og læreplaner.
- 3: I stor grad. Jeg kan aktivt legge føringer for den verdiformidlingen som skal foregå ved skolen.

(8) Forsøker du selv som rektor å påvirke verdiformidlingen på din skole? (f.eks. gjennom skoleregler, arrangementer, borbønn eller lignende)

(Sett ring rundt ett av tallene)

- 1: Nei. Jeg administrer virksomheten i tråd med føringene i lovverk og læreplaner.
- 2: Til en viss grad.
- 3: I stor grad. Jeg forsøker aktivt å legge føringer for den verdiformidlingen som skal foregå ved skolen.

(9) Forsøker du som rektor å påvirke innholdet og organiseringen av KRL-undervisningen?

(Sett ring rundt ett av tallene)

- 1: Nei. Jeg administrerer virksomheten i tråd med føringene i lovverk og læreplaner.
- 2: Jeg forsøker å påvirke organiseringen, men ikke innholdet. (F.eks. valg av hvilke lærere som skal undervise i KRL, tilrettelegging for fritaksmuligheter etc.)
- 3: I stor grad. Jeg forsøker aktivt å legge føringer for både innholdet og organiseringen av KRL-undervisningen.

(10) Er det problematisk med en kristen formålsparagraf i skolen?

(Sett ring rundt det tallet som ligger nærmest ditt eget syn)

- 1: Nei. Skolen bør bygge på et kristent verdigrunnlag, fordi samfunnet må bygge på kristen tro og moral.
- 2: Nei. Skolen bør bygge på et kristent og humanistisk verdigrunnlag, fordi det store flertallet av befolkningen ønsker dette.
- 3: Ja. Skolen bør ha en formålsparagraf som gjenspeiler felleskulturelle verdier i samfunnet.
- 4: Ja. Verdimangfoldet i samfunnet er en ressurs som bør gjenspeiles i skolens formålsparagraf.

(11) Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier?

(Sett ring rundt det tallet som ligger nærmest ditt eget syn)

- 1: Ja, fordi samfunnet må bygge på kristen tro og moral.
- 2: Ja, fordi den kristne kulturarven fortsatt står sterkt blant det store flertallet av befolkningen.
- 3: Nei, det er nødvendig å finne frem til felleskulturelle verdier.
- 4: Nei, verdimangfoldet i samfunnet bør gjenspeiles i skolen.

(12) Hva slags formålsparagraf ønsker du for skolen?

(Sett ring rundt det tallet som ligger nærmest ditt eget syn)

- 1: Jeg er fornøyd med dagens formålsparagraf med kristen og humanistisk verdiforankring.
- 2: Jeg ønsker en formålsparagraf med en styrket kristen verdiforankring.
- 3: Jeg ønsker en formålsparagraf med en felleskulturell verdiforankring.
- 4: Jeg ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring.

(13) Hva slags religions- og livssynsundervisning bør skolen ha?

(Sett ring rundt det tallet som ligger nærmest ditt eget syn)

- 1: Et felles KRL-fag, slik som nå, som ivaretar både hensynet til den enkelte elevs religiøse og livssynsmessige identitet, og gir kunnskap om andres ståsteder.
- 2: To adskilte fag (M-87-modellen): Kristendoms kunnskap og livssynskunnskap.
- 3: Et mest mulig nøytralt kunnskaps og orienteringsfag, etter modell fra dagens religions- og livssynsfag i den videregående skolen.
- 4: Ingen religions- og livssynsundervisning, utover det som naturlig hører til under samfunnsfagsundervisningen.
- 5: Et kristendomsfag som kan være en del av kirkens dåpsopplæring.

(14) Det bør være en nasjonal norm som bestemmer innholdet i KRL-faget.

(Sett ring rundt det svaralternativet som ligger nærmest ditt eget syn)

helt enig delvis enig delvis uenig helt uenig

(15) Innholdet i KRL-faget må i størst mulig grad tilpasses lokalt.

(Sett ring rundt det svaralternativet som ligger nærmest ditt eget syn)

helt enig delvis enig delvis uenig helt uenig

(16) I dag er det ca 55 % kristendomsfaglige emner i KRL-faget og ca 45 % andre emner. Hvordan stiller du deg til denne fordelingen?

(Sett ring rundt det svaralternativet som ligger nærmest ditt eget syn)

- 1: Fordelingen er passe.
- 2: Prosentandelen kristendomsfaglige emner er for høy.
- 3: Prosentandelen kristendomsfaglige emner er for lav.

(17) Holdes det juleavslutningsgudstjeneste for elevene i samarbeid med kirken?
(Sett ring rundt ett av tallene)

Ja Nei

Hvis svaret er ja, hvem deltar?

(Sett ring rundt ett av tallene)

- 1: I utgangspunktet alle elevene, men med mulighet for fritak etter gjeldende bestemmelser.
- 2: Medlemmene av Den norske kirke deltar, hvis ikke annet er avtalt med foreldrene.
- 3: Gudstjenesten er frivillig. Deltagelse avtales med foreldrene.

(18) Eventuelle kommentarer og presiseringer til spørsmålene:

Takk for hjelpen!

Skjema for opplysninger om respondent (Dette arket vil bli holdt adskilt fra spørreskjemaet)

Navn på skolen:

Navn på kommune:

Vi trenger navn på skolen med hensyn til purring, og fordi det er interessant å se på hva slags skole og kommune svarene på spørreskjemaet gjelder. Dette arket vil bli ødelagt så snart jeg ikke trenger det lenger. Det er ikke nødvendig å oppgi ditt eget navn.

[INTERVJUGUIDE]

[Formålsparagrafen]

- (1) **Mener du det er/var problematisk å ha en kristen formålsparagraf i skolen?**
Eventuelt hvorfor? Hvorfor ikke?
- (2) **Mener du skolen fortsatt bør legge hovedvekten på kristne verdier, eller bør skolen legge vekt på andre typer verdier nå? I tilfelle hvilke?**
- (3) **Hva slags formålsparagraf ønsker du for skolen?**
- (4) **Holdes det juleavslutningsgudstjeneste for elevene i samarbeid med kirken?**

Hvordan organiseres denne? Hvem deltar?
Frivillig? Deltar alle? Alternative opplegg?

[Religions- og livssynsundervisningen]

- (1) **Hva slags religions- og livssynsundervisning mener du skolen bør ha?**
- (2) **Mener du det bør være en nasjonal norm som bestemmer innholdet i KRL/RLE, eller bør innholdet i KRL/RLE tilpasses lokalt?**
Har dere gjort lokale tilpasninger?
- (3) **I dag er det ca 55 % kristendomsfaglige emner i KRL og ca 45 % andre emner. Hvordan stiller du deg til denne fordelingen? (Evt. Hvordan stiller du deg til emnefordelingen i RLE?)**
Generelt? På egen skole?
- (4) **Kan du si litt om muligheten til å få fritak fra KRL/RLE, og hvordan denne praktiseres på din skole?**

[Rektorrollen]

- (1) Vil du si at du som rektor har mulighet til å påvirke skolens verdiformidling lokalt?**

Hvordan? I forhold til lærerne? I forhold til sentrale retningslinjer?

- (2) Forsøker du selv som rektor å påvirke verdiformidlingen på din skole? (f.eks. gjennom skoleregler, arrangementer, bordbønn eller lignende)**

Lykkes dette? Møtes det med motstand?

- (3) Forsøker du som rektor å påvirke innholdet og organiseringen av KRL/RLE-undervisningen?**

På hvilken måte? Lykkes dette? Møtes det med motstand?

[Andre kommentarer til emnet]

Skolens formålsparagraf frem til og med 31.12.2008

§ 1-2. *Formålet med opplæringa*

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Den vidaregåande opplæringa skal ta sikte på å utvikle dugleik, forståing og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, og hjelpe elevane, lærlingane og lære kandidatane i deira personlege utvikling. Den vidaregåande opplæringa skal vere med på å utvide kjennskapen til og forståinga av dei kristne og humanistiske grunnverdiane, den nasjonale kulturarven vår, dei demokratiske ideane og den vitskaplege tenkjemåten og arbeidsmåten.

Opplæringa i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar.

Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring og støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og eit høgt kompetansenivå i folket.

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.

Det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar, mellom lærlingar, lære kandidatar og bedrifter, mellom skole og heim, og mellom skole og arbeidsliv. Alle som er knytte til skolen eller til lærebedriftene, skal arbeide for å hindre at elevar, lærlingar og lære kandidatar kjem til skade eller blir utsette for krenkjande ord eller handlingar.

Endra med lover 30 juni 2000 nr. 63 (i kraft 1 aug 2000, etter res. 30 juni 2000 nr. 645), 20 juni 2008 nr. 48 (i kraft 1 aug 2008, etter res. 20 juni 2008 nr. 621).

Gjeldende formålsparagraf fra 1.1.2009⁵⁵⁹**§ 1-1. Formålet med opplæringa**

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

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

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

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

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og læreløyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Endra med lover 17 sep 1999 nr. 74 (i kraft 17 sep 1999, etter res. 17 sep 1999 nr. 1011), 30 juni 2000 nr. 63 (i kraft 1 aug 2000, etter res. 30 juni 2000 nr. 645), 4 juli 2003 nr. 84 (i kraft 1 okt 2003), 19 des 2008 nr. 118 (i kraft 1 jan 2009, etter res. 19 des 2008 nr. 1424).

⁵⁵⁹ *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).*

Liste over tabeller

Tabell 1	Antall rektorer i materialet sortert etter fylkestilhørighet
Tabell 2	Antall rektorer i materialet sortert etter alder
Tabell 3	Rektorenes alder sortert etter fylkestilhørighet og alder (i %)
Tabell 4	Rektorene fordelt på kjønn (i %)
Tabell 5	Rektorenes kjønn sortert etter fylkestilhørighet (i %)
Tabell 6	Utvalget sortert etter geografisk tilhørighet for Vest-Agder (i %)
Tabell 7	Utvalget sortert etter alder for Vest-Agder (i %)
Tabell 8	Utvalget sortert etter kjønn for Vest-Agder
Tabell 9	Utvalget sortert etter fylkesdelstilhørighet for Oslo (i %)
Tabell 10	Utvalget sortert etter alder for Oslo (i %)
Tabell 11	Utvalg sortert etter kjønn for Oslo (i %)
Tabell 12	Rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen. Sortert etter fylkestilhørighet (i %)
Tabell 13	Rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen Sortert etter kjønn (i %)
Tabell 14	Rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %)
Tabell 15	Forsøker rektorene å påvirke verdiformidlingen lokalt på sin skole? Sortert etter fylkestilhørighet
Tabell 16	Forsøker rektorene å påvirke verdiformidlingen lokalt på sin skole? Sortert etter kjønn (i %)
Tabell 17	Forsøker rektorene å påvirke verdiformidlingen lokalt i skolen? Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %)
Tabell 18	Forsøker rektorene å påvirke verdiformidlingen lokalt på sin skole? Sortert etter alder (i %)
Tabell 19	Rektorenes forståelse av muligheten til å påvirke verdiformidlingen Sortert etter alder (i %)
Tabell 20	Forsøker rektorene å påvirke religions- og livssynsundervisningen? Sortert etter fylkestilhørighet (i %)
Tabell 21	Forsøker rektorene å påvirke religions- og livssynsundervisningen? Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %)
Tabell 22	Hvor ofte spørsmål om verdiformidling kommer opp i skolen. Sortert etter fylkestilhørighet (i %)
Tabell 23	Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier? Sortert etter fylkestilhørighet (i %)
Tabell 24	Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier? Sortert etter kjønn
Tabell 25	Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier? Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn
Tabell 26	Bør skolen fortsatt legge hovedvekten på kristne verdier? Sortert etter fylkestilhørighet og alder
Tabell 27	Hva slags formålsparagraf rektorene ønsker. Sortert etter fylkestilhørighet (i %)

Tabell 28	Hva slags formålsparagraf ønsker rektorene? Sortert etter kjønn
Tabell 29	Hva slags formålsparagraf ønsker rektorene? Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %)
Tabell 30	Hva slags formålsparagraf ønsker rektorene? Sortert etter fylkestilhørighet og alder
Tabell 31	Juleavslutningsgudstjenester. Sortert etter fylkestilhørighet (i %)
Tabell 32	Juleavslutningsgudstjenester. Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %)
Tabell 33	Juleavslutningsgudstjenester. Sortert etter alder (i %)
Tabell 34	Hva slags religions- og livssynsundervisning vil rektorene ha? Sortert etter fylkestilhørighet
Tabell 35	Rektorene og emnefordelingen i KRL-faget? Sortert etter fylkestilhørighet
Tabell 36	Hva slags religions- og livssynsundervisning vil rektorene ha? Sortert etter kjønn
Tabell 37	Rektorenes ønske om type religions- og livssynsundervisning. Sortert etter fylkestilhørighet og kjønn (i %)
Tabell 38	Hva slags religions- og livssynsundervisning vil rektorene ha? Sortert etter alder
Tabell 39	Rektorenes ønske om type religions- og livssynsundervisning. Sortert etter fylkestilhørighet og alder (i %)
Tabell 40	Lokale tilpasninger religions- og livssynsundervisningen. Sortert etter fylkestilhørighet
Tabell 41	Antall behandlede fritaksmeldinger. Sortert etter fylkestilhørighet (i %)
Tabell 42	Antall behandlede fritaksmeldinger. Sortert etter geografisk tilhørighet innad i fylke (i %)

Sammendrag

Den norske skolen er i løpet av de siste tiårene i tiltagende grad blitt en multikulturell skole. Dette har ført til en fornyet bevissthet rundt spørsmål som omhandler skolen som fellesarena for verdiformidling og religions- og livssynsundervisningens plass i opplæringen. Grunnskolerektorene er ansvarlig for gjennomføringen av den obligatoriske opplæringen som ledere av den pedagogiske virksomheten lokalt og er dermed å anse som nøkkelpersoner i skolen. Denne avhandlingen har sitt utgangspunkt i følgende hovedproblemstilling: Hva slags verdiforankring og religions- og livssynsundervisning ønsker grunnskolerektorene i dagens multikulturelle norske skole?

På bakgrunn av denne hovedproblemstillingen er følgende tre forskningsspørsmål formulert for undersøkelsen:

1. Hvordan forstår grunnskolerektorene sin egen rolle og sitt eget handlingsrom i forbindelse med skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen?
2. Hva slags form for verdiforankring ønsker rektorene for grunnskolen?
3. Hva slags form for religions- og livssynsundervisning ønsker rektorene?

Basert på min hermeneutiske forforståelse er avhandlingen bygget på et forskningsdesign med metodetriangulering, der en surveyundersøkelse kombineres med kvalitative intervjuer. Mer konkret vil dette si at alle grunnskolerektorene ved ordinære grunnskoler i Vest-Agder og Oslo har fått tilsendt et spørreskjema. Den samlede svarprosenten for surveyundersøkelsen er på om lag 70%, og en frafallsanalyse har vist at det ikke er noen tydelige tendenser når det gjelder variablene kjønn, alder eller geografisk tilhørighet blant de rektorene som ikke har svart. Dernest er et tilfeldig utvalg på åtte rektorer i hvert fylke blitt intervjuet nærmere om de samme spørsmålene.

Det sentrale teoretiske analyseapparatet består av teori om sekularisme og multikulturalisme. Viktig i den forbindelse står det jeg betegner som multikulturalismediskusjonen slik denne har vært ført av ledende teoretikere på feltet, som multikulturalisten Bhikhu Parekh, og kritikere som Brian Barry og Nancy Fraser. Et annet viktig teoretisk spor er representert ved Charles Taylor, og særlig hans

sekularismetypologi. For også å fange opp et alternativt perspektiv som tangerer diskusjonene om sekularisme og multikulturalisme, har jeg videre tatt med en drøftelse av kristendommens plass som verdileverandør for samfunnet. Sentrale referanser her er Joseph Ratzinger og Marcello Pera.

Rektorenes handlingsrom er begrenset både av offentlige styringsdokumenter pålagt rektorene ”ovenfra” og den lokale skolekulturen og lærerkollegiet ”nedenfra”. Størsteparten av rektorene forstår sin rolle mer som en lederrolle enn som en administrativ rolle, samtidig som de er seg bevisst rektorrollens begrensede handlingsrom. Rektorene mener de har mulighet til å påvirke verdiformidlingen i skolen lokalt, og de forsøker til en viss grad å gjøre det, men de ønsker ikke å detaljstyre hverken verdiformidlingen eller innholdet i religions- og livssynsundervisningen. Ellers er det påfallende hvor fornøyd flertallet av rektorene i Vest-Agder var med eksisterende ordninger og tingenes tilstand. 71% av rektorene i Vest-Agder, mot bare 24% av rektorene i Oslo, ønsket ikke endringer i formålsparagrafen, og tilsvarende var det 76% av rektorene i Vest-Agder mot 41% av rektorene i Oslo som ønsket å beholde KRL-faget slik det var. Rektorene i Vest-Agder fremstår dermed som klart mindre endringsvillige enn sine kolleger i Oslo.

Når det gjelder spørsmålet om hva slags verdiforankring skolen bør ha, er rektorene samlet sett delt omtrent på midten. Om lag halvparten ønsker en fortsatt tilknytning til kristendommen som forankring for verdiformidlingen, mens den andre halvparten ønsker en form for sekularistisk verdiforankring. Her er det snakk om tilknytning til kristendommen forstått som kulturarv. Bare 1% ønsker en formålsparagraf med en styrket kristen verdiforankring i forhold til den formålsparagrafen som var gjeldende til og med 31. desember 2008, mens 2% ønsker et religions- og livssynsfag som kan være en del av kirkens dåpsopplæring. Peras tenkning har altså liten støtte blant rektorene.

På den annen side ønsker omtrent halvparten av rektorene fortsatt tilknytning til den kristne kulturarven, og hele 59% av rektorene foretrakk et felles KRL-fag, som er den aktuelle religionspedagogiske modellen som best stemmer overens med en fortsatt tilknytning til kristendommen forstått som kulturarv. Dette er uttrykk for en posisjon som på avgjørende punkter er i tråd med Ratzingers tenkning. En slik vektlegging finnes i den nye formålsparagrafens formulering i begynnelsen av annet ledd, der det fastslås at opplæringen ”skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon”.

Hva slags verdiforankring ønsker så den andre halvparten av rektorene? Alternativet til en verdimeslig forankring i den kristne kulturarven synes å være en form for sekularistisk verdiforankring. Taylor skiller mellom to former for sekularisme som jeg har valgt å betegne som henholdsvis myk og hard sekularisme. Den myke sekularismen vektlegger fredelig sameksistens og politisk orden, og kan knyttes opp til naturretten og til en politisk doktrine som vektlegger menneskerettigheter eller grunnlovsgitte rettigheter. Tanken er at disse rettighetene vil det kunne være mulig å samles om som normativt verdigrunnlag i et multikulturelt samfunn, på tvers av religiøs eller livssynsmessig tilhørighet. Videre kan dette gjøres uten at denne tilhørigheten hverken anses som irrelevant for offentlig liv og politikk, eller at en partikulær religion eller livssynsmessig tradisjon blir dominerende. Den harde sekularismen fordrer derimot at staten distanserer seg fra alle former for religion, og ikke gir religiøse uttrykk noen form for offisiell status i storsamfunnet.

På bakgrunn av det empiriske materialet er det ikke mulig å stadfeste presist om det er snakk om myk eller hard sekularisme hos den halvparten av rektorene som ønsker en sekularistisk verdiforankring for skolen, eller hva som er styrkeforholdet mellom disse to alternativene. Min tolkning av resultatene peker i retning av at det er en prosentvis større andel av rektorene som foretrekker myk sekularisme fremfor hard. En slik tolkning stemmer også klart best med inntrykk fra den kvalitative delen av undersøkelsen. Et sitat fra en av rektorene jeg intervjuet, oppsummerer det mange rektorer står for i den forbindelse: ”Det er jo flere verdier som samler oss enn som splitter oss.” Dette vil også være mest i tråd med de siste læreplanverkene, der toleranse av kulturelt og religiøst mangfold vektlegges. Hvis vi skal referere til skolens nye formålsparagraf, vil det sekularistiske alternativet være ivaretatt her i formuleringen ”...verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane”.

Hva med de fylkesmessige forskjellene i dette spørsmålet? På spørsmålet om skolen fortsatt bør bygge på kristne verdier, svarte til sammen hele 81% av rektorene i Vest-Agder ”ja”, mens det bare var 41% av rektorene i Oslo som delte dette synet. Tilsvarende var 71% av rektorene i Vest-Agder fornøyd med formålsparagrafen slik den var frem til 2009, mot bare 24% av Oslo-rektorene. Her er det altså snakk om betydelige forskjeller når tallene sorteres etter fylkestilhørighet. Denne forskjellen består selv om tallene splittes opp med tanke på rektorenes kjønn og alder.

Konklusjonen her må dermed bli at variabelen fylkestilhørighet er viktig i forhold til hva rektorene svarte på spørsmål om hva slags formålsparagraf de ønsker for skolen.

Vest-Agder er det fylket i Norge som har størst andel av aktive kristne, mens Oslo er det fylket i Norge som har minst andel av aktive kristne. Min forforståelse som gikk på at det ville være store regionale forskjeller i forhold til hvordan rektorene forstår skolens verdiforankring og religions og livssynsfagets plass i opplæringen, der flertallet av rektorene i Vest-Agder enn i Oslo fortsatt ønsket en kristen verdiforankring for skolen, må dermed sies å ha blitt bekreftet.

Et annet sentralt resultat fra undersøkelsen er at det er liten oppslutning om en multikulturalistisk tenkemåte blant rektorene. Resultatet som for eksempel fremkommer av spørsmålet om hva slags formålsparagraf rektorene ønsker, viser at bare 16% ønsker en formålsparagraf uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring. Det er også et gjennomgående resultat fra intervjuene at rektorene ser kulturelt mangfold i og for seg som bra, i alle fall inntil et visst punkt, men at religiøs tilbedelse og annen aktivt uttrykt religiøsitet hører til i privatsfæren. Hvis det skal gis en teoretisk referanse til denne rådende tenkemåten, vil det være at den først og fremst er i tråd med Barrys liberale tenkning og insistering på enkeltindividets rettigheter og klare skjelling mellom offentlighets- og privatsfæren. I den grad spørsmålet om særbehandling av elever på kulturelt grunnlag har vært tematisert i intervjuene, har de rektorene som har uttalt seg om dette vært motstandere av slik særbehandling når det gjelder verdiformidlingens tydelig uttrykte i nøytral forstand ideologiske innhold. Rektorene ønsker å fremstå som tolerante i forhold til ulike kulturelle uttrykk, men i skolen er det norsk kultur og ”norske” verdier som gjelder. Heller ikke her har jeg vært i stand til å peke på noen typiske forskjeller mellom rektorene i på bakgrunn av det kvalitative materialet, hverken når det gjelder fylkestilhørighet, kjønn eller alder. En tenkemåte beslektet med Frasers marxistisk inspirerte posisjon er fraværende.

Ut fra at myk sekularisme er å regne som en form for multikulturalisme, kan det på den ene siden være grunn til å anta at multikulturalistiske perspektiver vil få en større plass i skolen fremover. Samtidig vil det på den annen side være krefter som trekker i retning av hard sekularisme, og dermed av en ny form for monokulturalisme til erstatning for gårdsdagens variant basert på kristne og humanistiske verdier. Her vil det uansett være duket for videre debatt, både om hvordan skolens nye verdiforankring

skal forstås og om innholdet i religions- og livssynsundervisningen. Per i dag står multikulturalistiske perspektiver svakt i skolen.

English abstract

The Norwegian state schools have during the past few decades become increasingly more multicultural. This has led to a renewed awareness of the state school as a common supplier of values, and a new discussion of the place of Religious Education as a subject within the wider curriculum. The key persons in the state schools are above all the headmasters, who are ultimately responsible for all compulsory education and pedagogical formation at a local level. This thesis discusses the following basic question: What kind of Religious Education as an academic subject and foundational value basis of the state educational sector do the headmasters want in the state sector of compulsory education in today's multicultural school?

Against the background of this central question, this empirical study is based on the following three questions.

1. How does the headmaster understand his own role and his independent scope of action with regard to the school's value basis and the shaping of the subject of Religious Education?
2. What kind of foundational value basis does the headmaster want in today's school?
3. What kind of Religious Education does the headmaster want?

Based on my own hermeneutical presuppositions, this thesis is the product of a research design with a combination of a broader survey and qualitative interviews. Concretely, this means that all the headmasters in the state educational sector in the counties of Vest-Agder and Oslo have been sent a standardised questionnaire. There was a return of 70%, and a closer analysis has revealed that there is an even spread with regard to sex, age, and geography amongst those headmasters who failed to respond to the questionnaire. Eight of the headmasters were subsequently selected randomly from each of the two counties and subjected to a more thorough questioning relating to the three main questions.

My main method of analysis draws on theories of secularism and multiculturalism. Central in this respect is the so-called "discussion of multiculturalism", with leading theorists such as the multiculturalist Bhikhu Parekh, and critics like Brian Barry and Nancy Fraser. Charles Taylor with his "typology of secularism" represents another

important strand of thought. In order to include other perspectives on the issues of secularism and multiculturalism, I also draw attention to a discussion of the function of Christianity as a supplier of values for modern society, with reference to Joseph Ratzinger and Marcello Pera.

The room for independent action on behalf of the headmasters is limited both from above, through official government directives, and from below, by local cultural circumstances and the general attitudes of the teaching staff. Most of the headmasters see themselves as leaders rather than administrators, whilst being acutely aware of enjoying limited powers in reality. The headmasters consider that they have the power to influence the imparting of values in their local schools, and to a certain extent they seek to exercise this influence, but they do not entertain any desires to control in detail the transmission of values or the content of the subject Religious Education. It transpired that a remarkably large proportion of the headmasters in Vest-Agder are satisfied with the current state of affairs. 71% of the headmasters in Vest-Agder objected to changes in the object clause, whilst only 24% of the headmasters in Oslo desired to maintain the status quo. Similarly, 76% of the headmasters in Vest-Agder were happy to retain the present shape of the Religious Education, whereas only 41% of the headmasters in Oslo shared this contentment with the present structure of the subject. It is undeniable that the headmasters in Vest-Agder emerge as more reluctant to embrace change than their colleagues in Oslo.

With regard to the question of what sort of foundational values the school ought to have, the headmasters are divided almost down the middle. About half of the headmasters wish to retain a continued link with Christianity as the source for the transmission of values, whilst the other half would rather opt for some kind of secularist basis. In this connection Christianity is understood as a bearer of cultural heritage. Only 1% would have wanted an object clause with a stronger Christian ethos than that in force until 31st December, 2008. 2% prefer a system where the subject of Religious Education forms a natural part of the state church's post-baptismal programme of catechesis. It is evident that the thinking of Pera has little support amongst the headmasters.

On the other hand, approximately half of the headmasters wanted a continued relationship with Christianity as bearer of cultural heritage, and as many as 59% of the headmasters preferred a common KRL-subject which is the current model for religious education which corresponds most closely to an ongoing link with Christianity

understood as a vehicle for cultural identity. This position is in tune with the thinking of Ratzinger. This position is further reflected in the opening of the second paragraph of the new object clause, which establishes that the teaching of Religious Education is to be “based on fundamental values drawn from the Christian and humanist traditions.”

What kind of foundational values does the remaining half of the headmasters want? The alternative to a value basis anchored in the Christian tradition seems to be some kind of secularist foundation. Taylor distinguishes between two forms of secularism, which I have chosen to describe as soft and hard secularism. Soft secularism places great emphasis upon peaceful co-existence and political order, and can be related to natural law and to a political school of thought which emphasises human rights or constitutional rights. The assumption is that everyone can unite around these rights as a normative basis for common values in a multicultural society, regardless of religious affiliation. Furthermore, this project can be pursued without running the risk of being irrelevant to public life or current political circumstances. It also avoids the danger that any one particular religious tradition comes to occupy a dominating place. Hard secularism on the other hand presupposes that the state distances itself from all forms of religion, and refuses to grant religious expressions any form of official status within the wider society.

On the basis of my empirical evidence, it is not possible to establish with certainty whether those headmasters who preferred a secularist value basis favour soft or hard secularism, or how they divide between these two alternatives. My own interpretation of the evidence suggests that there is a larger proportion which sympathises with soft rather than hard secularism. This supposition corresponds with the impression left by the qualitative interviews. A quotation from one of the headmasters I interviewed, may serve as representative for the thinking of many of the headmasters: “There are, after all, more values that unite us than divide us”. This is clearly in line with the textbooks following the most recent schemes of work (curricula), which insist on the importance of tolerating cultural and religious diversity. With reference to the new object clause, the secularist alternative is represented by this formulation: “... values which are also expressed in different religions and which are anchored in the human rights.”

What about the differences between the headmasters in the two counties? As many as 81% of the headmasters in Vest-Agder replied in the affirmative to the question of whether the state educational sector should retain a Christian basis, whereas only 41%

of the headmasters in Oslo shared this view. Correspondingly, 71% of the headmasters in Vest-Agder were satisfied with the object clause as it had been worded until 2009, against only 24% of the headmasters in Oslo. In other words, the geographical differences are considerable. This difference remains even if the sex and age of the headmasters are taken into consideration. In conclusion, geographical factors are decisive in determining the attitude of the headmasters to what kind of object clause they favour.

Vest-Agder is the county in Norway with the highest proportion of active Christians, whilst Oslo is the county with the lowest proportion of active Christians. My preliminary presupposition – that there was likely to be significant regional differences between Vest-Agder and Oslo as to how the headmasters view the educational sector's value basis and the place of Religious Education in the curriculum, with those in Vest-Agder being more favourably disposed towards retaining a Christian value base than those in Oslo – can safely be said to have been confirmed.

Another important finding of my research is the fact that there is little support amongst the headmasters for a multiculturalist outlook. The question as to what kind of value base the headmasters desire elicited the response that only 16% prefer an object clause devoid of any references to a religious base for the transmission of values. Another prevalent feature of the interviews is the common view amongst the headmasters that cultural diversity per se is regarded as positive, at least up to a point, but that religious practice and other active religious expressions are considered to belong to the private sphere. This widespread view may be given a theoretical framework by the liberal ideas of Barry with his insistence on the rights of the individual and his sharp separation between the public and the private spheres. To the extent that the question of a culturally motivated differential treatment of the pupils have been considered in the interviews, the headmasters who have touched on this have been unanimous in their opposition to any such differentiated treatment, with reference to the explicit ideology of neutrality in matters pertaining to the transmission of values. The headmasters like to appear to be tolerant of diverse cultural expressions, but at school the privilege of place should be afforded Norwegian culture and “Norwegian” values. In this respect, I have once more been unable, on the basis of the qualitative material, to detect any differences amongst the headmasters based on the factors of sex, age or geography. Any thoughts inspired by the essentially Marxist position of Fraser have been absent in the interviews.

Considering that soft secularism belongs naturally under the umbrella of multiculturalism, it is on the one hand reasonable to assume that the multiculturalist perspective will become more prominent in the state educational sector in the future. On the other hand, there will also be forces championing a hard secularism, thus seeking to replace one form of monoculturalism – the old one based on Christianity – with a new kind of monoculturalism. In this context, there will be more public debate, both with regard to a correct interpretation of the new value basis for the state educational sector, and relating to the actual content of Religious Education as a subject. For the time being, it would appear that multiculturalist perspectives exercise little influence in the state educational sector.