

# Mangfoldskompetanse eller livsfilosofi? Ulike formål med religionsfag i Skandinavia

En ideanalytisk sammenligning av læreplantekster

Inge Andersland

*De skandinaviske religionsfagene har en felles forhistorie som konfirmasjonsforberedende trosopplæring innenfor rammen av en evangelisk-luthersk nasjonalkirke. I perioden etter andre verdenskrig har fagene utviklet seg i ulike retninger og tempo. I 2019 kom det nye læreplaner i alle fagene. I denne artikkelen presenteres en ideanalytisk sammenligning av fagenes formål slik det fremgår i disse nye planene. Sammenligningen viser at det er forskjeller mellom de skandinaviske fagene, og særlig at det danske faget skiller seg ut. Analysen tyder på at hovedvekten i det norske faget KRLE ligger på mangfoldskompetanse, i det svenske faget religionskunnskap er det en kombinasjon av eksistensiell-etisk og analytisk-kritisk utvikling, mens i det danske faget kristendomskundskab står utviklingen av dansk livsfilosofi sentralt.*

Nøkkelord: Formål med religionsfag; læreplan; ideanalyse; sammenlignende perspektiv

## INNLEDNING<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Artikkelen er basert på prøveforelesning holdt 4. oktober 2019 og jeg vil gjerne takke komiteen, Kerstin von Brömssen, Geir Skeie og Geir Afdal for temaet. Jeg vil også takke de to anonyme fagfellene for gode innspill.

Går vi langt nok tilbake i tid finner vi at religionsfagene<sup>2</sup> i de skandinaviske landene har samme formål. De har alle på et tidspunkt fungert som konfirmasjonsforberedende trosopplæring innenfor rammen av en evangelisk-luthersk nasjonalkirke. Siden den gang har samfunnsendringer som demokratisering, sekularisering og globalisering ført til en rekke endringer i fagene, ofte som et resultat av nasjonale forhandlingsprosesser mellom aktører med makt og interesse i saken (Algotsson 1975; Andersland 2019; Bakke-Lorentzen 2007; Flensner 2015; Gravem 2004; Kjeldsen 2016; Plesner 1998; Reeh 2016; Roos 2016; Rothgangel, Skeie & Jäggle 2014).

Dette er en endringsprosess som pågår, og i 2019 ble alle de tre skandinaviske religionsfagene revidert. I Norge vedtok Utdanningsdirektoratet (UDIR) ny læreplanen i Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) i november 2019, gjeldende fra 1. august 2020. Dette er den første revisjonen av kompetansemålene i KRLE-faget siden de ble innført med læreplan for KRL i 2005 (Utdanningsdirektoratet 2005). I Danmark gav Børne- og undervisningsministeriet ut et nytt faghæfte for Kristendomskundskab i 2019. Dette inkluderer Fælles Mål som har vært gjeldende siden skoleåret 2015–2016<sup>3</sup> og legger til en læseplan og en undervisningsveiledning som skal knytte sammen de ulike delene av læreplanverket, synliggjøre fagets formål og utdype kompetansemålene (Børne- og undervisningsministeriet 2019).<sup>4</sup> Kursplanen i det svenske faget Religionskunskap ble også revidert i 2019, som en del av revisjonen av Läroplan för grundskolan m.m. (Skolverket 2019:215–223).

<sup>2</sup> Med «religionsfag» vises det her til skolefag som i hovedsak har religion som studieobjekt. I dag inngår filosofi og etikk som del av alle de skandinaviske fagene, i tillegg til at livssyn ofte markeres som studieobjekt i tillegg til religion.

<sup>3</sup> <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt> [sist besøkt 30.4.2020]

<sup>4</sup> De ulike delene av det danske planverket har ulik status. For hvert fag er det angitt «Fælles Mål» som består av både obligatoriske «kompetencemål» og veiledende «Færdigheds- og vidensmål». Videre er det både «læseplanen» og «undervisningsveiledningen» veiledende status.

I anledning revisjonene i 2019 vil jeg i denne artikkelen gjøre en ide-analytisk sammenligning av formålet med de tre skandinaviske religionsfagene slik det fremgår av de nye læreplankstene. Målet er å beskrive ideer om formålet med religionsfaget i de tre landene, for å si noe om hvilket formål som står sentralt i hvert av de tre fagene.

Alle de tre skandinaviske landene kjennetegnes i dag av økt religiøs mangfold og et tettere forhold til verden omkring. Samtidig har de alle satset på en felles offentlig grunnskole hvor den store majoriteten av elevene går (Telhaug, Mediås & Aasen 2006). I Norge går 96% av elevene i den offentlige skolen,<sup>5</sup> i Sverige er andelen omtrent 85%<sup>6</sup> og i Danmark omtrent 77%.<sup>7</sup> Ettersom det religiøse mangfoldet og den globale bevisstheten blant elevene og deres foresatte har økt, er det behov for å balansere flere hensyn og mål, slik vi også ser det i flere andre europeiske land (Rothgangel, Jäggle & Jackson 2014; Rothgangel, Jäggle & Schlag 2016; Rothgangel, Skeie, et al. 2014). Det er derfor interessant å undersøke likheter og forskjeller i formålet som gis til religionsfaget i relativt like land med mange av de samme utfordringene.

#### TIDLIGERE FORSKNING

De skandinaviske religionsfagene er nylig sammenlignet av Husebø, som så på læreplaner, mediedebatt og religionsdidaktisk forskning fra de tre landene (Husebø 2014). Han konkluderte med at det danske faget Kristendomskundskab var det mest kulturkonserverende av de tre fagene og la vekt på «elevenes forståelse av kristendom som tros-tradisjon, og dennes betydning for dansk kultur og samfunn» (Husebø 2014:371). Det svenske faget var i hans sammenligning «det mest mangfolds- og samfunnsorienterte», med «identitets- og livsspørsmåls-

<sup>5</sup> <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs> [sist besøkt 30.4.2020]

<sup>6</sup> <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65e7b1/1554323705043/pdf4060.pdf> [sist besøkt 30.4.2020]

<sup>7</sup> <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevtal-i-grundskolen> [sist besøkt 30.4.2020]

orientering» mer i bakgrunnen (Husebø 2014:371). Det norske faget hadde siden 2008 hatt mer av «et samfunnsspor» og fokus på «elevenes mestring og bidrag i en kultur preget av mangfold», men med det som i 2014 var en kommende overgang fra RLE til KRLE, så det ut til å bli mer fokus på «kulturkonservering» og en tydeligere plassering av «kristendommen [...] som majoritetens religion» i det norske faget (Husebø 2014:372).

Status i 2014 var altså at det danske faget skilte seg fra de to øvrige på den måten at det var innrettet for å være kulturkonserverende, med vekt på kristendom og dennes betydning for dansk kultur og samfunn. Det norske og det svenske faget var mer samfunns- og mangfoldsorienterte, men det norske var i ferd med å utvikle seg i en retning hvor kristendom ble vektlagt i større grad. I denne artikkelen er det interessant å se hvordan øyeblikksbildet fra 2019 ser ut i forhold til det Husebø fant i 2014, ikke minst med tanke på at vi nå står på den andre siden av den norske overgangen fra RLE til KRLE, som for læreplanen sitt vedkommende ble gjennomført i 2015 (Andreassen 2017).

Den nye norske KRLE-planen har tidligere blitt analysert av Stokke og Rodriguez (2020) og Korsvoll (2020). Stokke og Rodriguez (2020) er opptatt av KRLE-fagets relevans for elevenes liv, og mener læreplanen legger opp til et større rom for subjektive og personlige perspektiver, inkludert spirituell selvutvikling. Samtidig argumenterer de for at elevene alltid vil måtte ha kontrollen over egen involvering i faget, for at ikke undervisningen skal komme i konflikt med menneskerettskravene til fag uten mulighet for fullt fritak.

Korsvoll (2020) sammenligner forståelser av formålet med KRLE-faget slik det kommer til uttrykk i læreplanen fra 2015, forordstekstene til et utvalg lærebøker og den nye læreplanen. I analysen er han opptatt av spenningen mellom på den ene siden å sette elevene i stand til å forstå hverandre og mangfoldet i det norske samfunnet, og på den andre siden å formidle forestillinger om en egen nasjonal kulturell arv (Korsvoll 2020:30). Sammenlignet med den forrige læreplanen i KRLE finner Korsvoll (2020:39–40) at den nye planen i større grad vektlegger det han kaller interkulturell utdanning, altså det å sette elevene i stand til å

leve godt sammen i kulturelt sett mangfoldige samfunn. Kulturarvsperspektivet er skjøvet lenger ned i planens formålsbeskrivelse, samtidig som politisk styring har sørget for at det likevel er til stede på ulike måter.

Det danske planverket ble grundig analysert av Kjeldsen (2016:115–139), og det er høy grad av kontinuitet mellom tekstene hun analyserte og de som er gjenstand for analyse i denne artikkelen. I analysen viser Kjeldsen at både fagets formål og nøkkelbegreper som «den religiøse dimension» kan knyttes til kristen teologi (Kjeldsen 2016:115–116). Dette handler blant annet om at religionsbegrepet knyttes spesielt til eksistensielle spørsmål og oppfattes som et universelt fenomen. Videre finner Kjeldsen også at kristendom spiller en særlig rolle for det nasjonalt-kulturelle formålet i planverket (Kjeldsen 2016:117).

Kjeldsen peker også på Bøwads (2009) analyse av livsfilosofiens betydning for kristendomsstudier. Bøwad har vist at denne tenkingen, særlig slik den ble utviklet av den danske teologen Løgstrup, fremdeles har stor betydning for faget. Ifølge hennes analyse innebærer livsfilosofi-begrepet i realiteten en form for kristen forkynnelse i faget.

Gjennom en sammenligning av religionsfag og sekularitet i Sverige og India har Niemi (2018) vist at den svenske tilnærmingen til religion i skolen kombinerer et fransk sekularitetsideal (Robert & Peña-Ruiz 2010) med et protestantisk religionsbegrep. Denne spenningen er også utforsket av Berglund (2013), blant annet med en analyse av læreplanen for religionskunnskap fra 2011. Hun pekte på vektleggingen av livsspørsmål og argumenterte for at det har tilsvarende opphav som det Bøwad (2009) fant for den danske livsfilosofien. Ifølge Berglund tyder for eksempel religionsbegrepet på at selv om målsettingen er å være objektiv, så finnes det likevel et luthersk preg (Berglund 2013:178–179).

Som en del av bakgrunnen for sin forskning på diskurser i svenske religionskunnskap-klasser, gjorde Flensner en sammenligning av de to forrige læreplanene, fra henholdsvis 1994 og 2011 (Flensner 2015:42–44). Hun fant at 2011-faget i større grad vektla religion som et sosialt fenomen, og at fokuset på elevens egne refleksjoner var tonet ned i forhold til 1994-faget (Flensner 2015:43).

I fortsettelsen vil jeg først presentere metoden som er brukt i artikkelen, og diskutere avgrensingen som følger av materialvalget. Deretter kommer presentasjonen av funnene i analysen. I diskusjonen bruker jeg funnene til å foreslå hvilket formål som står sentralt i hvert av de tre fagene, før jeg avslutningsvis setter dette i sammenheng med den tidligere forskningen jeg nå har presentert.

#### METODE

Ideanalyse er en tilnærming til kvalitative dokumentanalyser som undersøker ideer i tekster. En idé kan forstås som en tankekonstruksjon med en viss varighet og stabilitet (Bergström & Boréus 2012). I analysen som er gjort til denne artikkelen er det ideer om religionsfagets formål som har vært analyseenheten. Ideanalyser kan videre deles inn etter hensikten med analysen (Beckman 2005). Denne artikkelen bygger på en deskriptiv ideanalyse, som betyr at jeg ikke forsøker å vurdere, kritisere eller forklare ideene i materialet, men i stedet vil beskrive dem på en slik måte at vi forstår dem bedre.

Strategien for å forstå dem bedre er å nærme seg ideene i materialet gjennom et analyseverktøy, og i denne sammenhengen er det gjort på en deduktiv måte. Jeg har i forkant av møtet med tekstene hentet frem et analyseverktøy som jeg deretter har brukt til å analysere ideene om fagenes formål (se forøvrig Andersland 2019:21–24 for en utdyping av hva som menes med deduktiv her). Analyseverktøyet i denne artikkelen er Kjeldsen (2016:28–33) sin operasjonalisering av Grimmitt (1987) sine gamle skjelning mellom å lære om og å lære av religioner i det engelske religionsfaget.

I Kjeldsen sin tolkning og operasjonalisering av Grimmitt sine kategorier forstår hun begrepet «learning about religion» som «faglige mål», altså mål som er avgrenset til fagets egen ramme. Dette forstår hun som «å lære om en eller flere religioner eller sosio-kulturelle emner», og nevner samtidig at fagligheten i religionsfag kan være basert på forskjellige vitenskapelige fag (Kjeldsen 2016:33).

Grimmitts «learning from religion» tolker Kjeldsen som mål som går utover faget, og handler om elevens utvikling i et bredere utdanningsperspektiv. Her tilfører Kjeldsen også fire underkategorier som uttrykk for ulike typer mål faget kan ha med tanke på elevens personlige utvikling (Kjeldsen 2016:33).<sup>8</sup> Den første av Kjeldsen sine underkategorier for mål som går utover fagets egen ramme, er «sosial-etisk utvikling». Dette handler om det å ville styrke elevens utvikling med tanke på å bli en del av samfunnsfellesskapet, og kan både inneholde ideer om å gi eleven innføring i tankegodset som samfunnet har felles, eller ideer om at elevens skal bli satt i stand til å fungere godt i et mangfoldig samfunn.

Videre setter Kjeldsen opp de to underkategoriene «eksistensiell-etisk utvikling» og «eksistensiell-religiøs utvikling». Dette er et forsøk på å sortere mellom religiøse og ikke-religiøse mål for elevenes personlige utvikling. I analytisk praksis oppfatter jeg skillet mellom «eksistensiell-etisk» og «eksistensiell-religiøs» som forskjellen på, på den ene siden,

- å ha ambisjoner om at et religionsfag kan være en arena for å utvikle elevenes eksistensielle bevissthet og refleksjonsnivå, og på den andre siden:
- at religionsfaget inkluderer en ambisjon om at elevenes eksistensielle orientering i en eller annen mening skal styrkes, åpnes eller påvirkes i religiøs retning, enten knyttet til en bestemt religiøs tradisjon, eller i mer generell form.

Den fjerde underkategorien kaller Kjeldsen for «analytisk-kritisk utvikling», og er satt opp med referanse til Alberts (2007, 2008) sitt alternativ til Grimmitt sin «learning from religion». Alberts har foreslått

<sup>8</sup> Jeg har her og i det følgende oversatt Kjeldsens danske begreper til norsk. Merk oversettelsen av Kjeldsens danske ord «dannelse» med «utvikling». Det er gjort for å gjenpeile at hovedlinjene i analyseverktøyet står i forlengelsen av Grimmitt (1987) sine arbeider, som på engelsk stod under overskriften «Human development». Når jeg oversetter med «utvikling» er det fordi det gjør koblingen til Grimmitt og «development» tydeligere.

at en i stedet bør fokusere på «learning from the study of religion», altså hvordan de analytiske og kritiske egenskapene som elevene kan tilegne seg gjennom et studium av religion også blir en del av elevens personlige utvikling.

Samlet gir Kjeldsen sine kategorier og underkategorier en bred tilnærming til ulike formål en kan ha med et religionsfag. Ved å bruke dette analyseverktøyet blir det mulig å fange opp målsettinger som handler om hva elevene skal lære i de ulike fagene, om det finnes mål som har å gjøre med elevens fremtid som samfunnsborger og medlem i fellesskapet, om faget er innrettet med tanke på elevens eksistensielle bevissthet og utvikling, om det har mål som gjelder elevens egen religiøse utvikling, og i siste omgang om fagets formål vektlegger å fremme analytisk-kritiske egenskaper hos elevene.

Materialet som har blitt analysert er læreplan-tekster for de tre fagene. For det norske KRLE-fagets vedkommende betyr det læreplanen i KRLE, gjeldende fra 1. august 2020 (UDIR 2019). Videre er det 2019-revisjonen av kursplanen i det svenske faget religionskunnskap (Skolverket 2019:215–223), og Faghæfte for kristendomskundskab fra Danmark (Børne- og undervisningsministeriet 2019). Den norske læreplanen er på omtrent åtte sider, den svenske kursplanen på cirka ni, mens det danske faghæftet er på nesten 80 sider. Denne skjevheten i materialomfang har vært en utfordring for analysen, siden den gjør det vanskeligere å sammenligne de tre kildene på en lik måte. Et alternativ kunne ha vært å avgrense den danske delen av analysen til kun en del av faghæftet, men siden det er produsert med tanke på å fremstå som en helhet har jeg vurdert det slik at det er best å holde det sammen.

Før jeg går videre til å presentere materialet som er analysert, vil jeg kort bruke Bråtens (2013:193) modell for de ulike nivåene og prosessene et utdanningssystem består av, til å plassere denne analysen i utdanningslandskapet. Bråten opererer med fire nivåer av utdanning: samfunnsnivået, institusjonsnivået, undervisningsnivået og erfaringsnivået, og tre dimensjoner av prosesser: overnasjonale, nasjonale og undernasjonale. Til sammen gir modellen et omfattende bilde av den komplekse veven av prosesser og nivåer som utdanning er.



Funnene i denne artikkelen bygger kun på analyser av læreplanetekster i enkeltfag, og innebærer dermed en skarp avgrensning. Tekstene fremstår som uttrykk for nasjonale prosesser og hører primært til institusjonsnivået (nivå B i Bråtens modell). Det betyr at når religionsfagene formål beskrives i denne sammenhengen er jeg bevisst på at det handler om dette formålet slik det fremstår av en del av det nasjonale institusjonsnivået. Dermed må både analyse og funn sees på som et enkeltbidrag som kun i begrenset grad kaster lys over fenomenet. En større og bredere studie ville kunne utforske hvordan formålet med faget fremstår på samfunnsnivået, for eksempel gjennom en medieanalyse slik Husebø (2014) gjorde. Læreres ideer og praksiser er også en viktig kilde til å forstå fagets formål (Andreassen 2014; Haakedal 2004; Johannesen 2015), og kanskje enda mer elevene (Hovdenak & Leganger-Krogstad 2018; Lippe 2010; Skeie & Lippe 2009). Videre er det mulig både å fokusere på et lokalt område (Afset, Kleive & Hatlebrekke 2013; Fuglseth 2014), og på overnasjonale prosesser (Bråten 2014; Jackson & O’Grady 2019; Sødal 2008). Mitt bidrag i denne sammenhengen har altså begrenset gyldighet, og setter søkelys på en avgrenset del av det store bildet.

#### PRESENTASJON AV ANALYSEN

Selv om Norge, Sverige og Danmark både er relativt like som land, og har mye felles i oppbyggingen av skolesystemene sine, er det noen forskjeller. Før jeg presenterer analysen av de tre fagene vil jeg derfor kort sette de tre fagene inn i hver sine nasjonale rammer.

I Norge er KRLE-faget obligatorisk fra 1.–10. trinn. Totalt har faget 580 60-minuttstimer i grunnskolen, som tilsvarer omtrent syv prosent av det totale timetallet.<sup>9</sup> I Sverige er religionskunskap en del av Samhällsorienterende emner. De første tre årene av grunnskolen har disse emnene felles kursplan/sentralt innhold. Fra 4.–9. årskurs er det angitt et eget innhold for religionskunskap. Religionskunskapsdelen av

<sup>9</sup> <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2019/vedlegg-1/2.-grunnskolen/>

samhällsorienterande emner har omtrent 200 til 250 timer i den svenske grundskolen fra 1.–9. årskurs, som tilsvarer omtrent tre til fire prosent av det totale timetallet.<sup>10</sup> I Danmark undervises Kristendomskundskab fra 1.–9. klasse i folkeskolen med unntak av det året elevene følger konfirmasjonsforberedende undervisning. Om skolen bestemmer det kan det undervises i kristendomskundskab også dette året. Faget har omtrent 300 timer totalt fra 1.–9. klasse, gitt at det ikke undervises i konfirmasjonsåret. Det tilsvarer tre og en halv prosent av det totale timetallet.<sup>11</sup> Det norske KRLE-faget har dermed en betydelig større plass i grunnskolen enn kristendomskundskab og religionskunnskap.

Det er også ulike regler for fritak fra faget. I Norge gis det ikke fritak fra faget i sin helhet, men som alle andre fag i den norske skolen kan foresatte og elever over 15 år melde fritak fra aktiviteter i faget gitt visse kriterier (Lippe 2017). Det gis ikke fritak fra kunnskapsinnholdet i faget. I Danmark har foresatte anledning til å ta barna sine helt ut av faget, gitt at de forplikter seg til selv å sørge for barnets religionsundervisning. Ettersom det svenske faget juridisk sett blir vurdert som et objektivt fag er det ikke nødvendig med fritaksretter der (Berglund 2013:173). Analysen av de tre læreplankstene følger Kjeldsen (2016) sine kategorier som beskrevet over. I presentasjonen vil jeg først presentere det hun kaller faglige mål for hvert av de tre fagene. Deretter vil jeg gå gjennom de fire underkategoriene for mål som går utover faget og handler om elevens utvikling (se tabell 1).

Faglige mål	Mål som går utover faget
å lære om en eller flere religioner eller sosio-kulturelle emner	Sosial-etisk utvikling
	Eksistensiell-etisk utvikling
	Eksistensiell-religiøs utvikling
	Analytisk-kritisk utvikling

Tabell 1: Kjeldsens analysekategorier

<sup>10</sup> <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskola-n>

<sup>11</sup> <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetotal-og-overgange/timetotal>

## FAGLIGE MÅL

I det norske KRLE-faget skal elevene bli godt kjent med bredden av religiøse- og ikke-religiøse livssyn, samtidig som omtrent halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes på kristendomskunnskap (UDIR 2019:2). I den nye reformen er det fem kjerneelementer som gir uttrykk for hva som er det viktigste i faget. De er «kjennskap til religioner og livssyn», «utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder», «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar», «kunne ta andres perspektiv» og «etisk refleksjon» (UDIR 2019:2–3).

For det danske fagets vedkommende slås det fast i Folkeskoleloven at det er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom som er fagets sentrale kunnskapsområde (Børne- og undervisningsministeriet 2019:23). På de tre siste trinnene, 7.–9, undervises det også om «fremmede» eller «ikke-kristne» religioner og andre livsanskuelser. Faget har fire kompetanseområder: «livsfilosofi og etik», «bibelske fortellinger», «kristendom» og «ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser», hvor det fjerde altså kun undervises i 7.–9. klasse (Børne- og undervisningsministeriet 2019:28).

For det svenske faget er det et overordnet mål at elevene utvikler «kunnskaper om religion och livsåskådning i det egna samhället och på andra håll i världen» (Skolverket 2019:215). Fra 4.–9. årstrinn, hvor religionskunnskap er et eget fag, har det fire deler: «Religioner och andra livsåskådningar», «Religion och samhälle», «Identitet och livsfrågor», «Etik» (Skolverket 2019:217–218).

Når det kommer til hvilke religiøse og ikke-religiøse tradisjoner som nevnes i faget, er det små variasjoner. Læreplanen i KRLE lister opp åtte religiøse- og ikke-religiøse livssynstradisjoner som kan behandles «enkeltvis og i sammenheng» (UDIR 2019:2). I kompetansemålene er det kun kristendom og samisk religions- og livssynstradisjon som er nevnt spesifikt. Ellers brukes for eksempel formuleringen «østlige og vestlige religioner og livssynstradisjoner» (UDIR 2019:6–8). I det danske faghæftet nevnes det en del religiøse tradisjoner, for eksempel i en del av Læreplanen som utlegger hva som kan være undertema når «trosvalg og tilværelsestyding» er på dagsorden i kompetanseområdet

«Livsfilosofi og etik» (Børne- og undervisningsministeriet 2019:40, 43). At denne listen kommer nettopp der, og ikke i en utdyping av kompetanseområdet «Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser», illustrerer for øvrig at det i den danske planen er lagt opp til at stoffområdene skal integreres. Den svenske kursplanen angir også spesifikke religiøse tradisjoner, først og fremst kristendom, dernest «de andre verdensreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism», men også eldre samisk religion, norrøn og antikk religion (Skolverket 2019:215–219).

Alle de tre fagene kombinerer dermed elementene: kunnskapsstoff om religiøse tradisjoner, om etikk og et tredje element som heter livsfrågor, livsfilosofi eller eksistensielle spørsmål. Samtidig er det store forskjeller på vektningen av delene, og ikke minst vektningen av kristendommens plass i faget. Det danske og det svenske faget er mest forskjellige, mens det norske ligger nærmere det svenske i ordbruken, samtidig som en må spørre seg om spesifiseringen av at omtrent halvparten av undervisningstiden skal brukes på kristendomskunnskap gjør faget mer likt det danske enn det svenske når det kommer til de faglige målene.

#### MÅL SOM GÅR UTOVER FAGET: SOSIAL-ETISK UTVIKLING

Sosial-etisk utvikling handler om å støtte elevens utvikling med tanke på å bli en del av samfunnsfellesskapet, og til å kunne fungere godt på samfunnsarenaen (Kjeldsen 2016:29–30, 33). I læreplanen for det nye KRLE-faget snakkes det overordnet om evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. Videre inkluderes formuleringen «mangfoldskompetanse» under beskrivelsen av kjerneelementet «Ta andres perspektiv» (UDIR 2019:2–3). Planen nevner også listen med verdier fra den norske formålsparagrafen (Bostad 2008) og «kristen og humanistisk arv og tradisjon», som har blitt et politisk-juridisk uttrykk for felles verdigrunnlag i Norge, for eksempel i Grunnloven (Michalsen 2014; UDIR 2019:2).

Den danske skolen har som en del av sitt formål å gjøre elevene fortløpige med dansk kultur og historie (Børne- og undervisningsminis-

teriet 2019:4). I tilknytning til temaet bibelske fortellinger blir det påpekt at disse har hatt så stor betydning for europeisk og dansk tradisjon at danske elever må kjenne dem for å kunne forstå sin egen tid og tilværelse (Børne- og undervisningsministeriet 2019:33). Samtidig nevnes det også i læseplanen at elevene skal arbeide med «religioners [...] betydning for [...] menneskelig sameksistens» (Børne- og undervisningsministeriet 2019:25).

I den reviderte kursplanen for religionskunnskap tas det allerede i starten utgangspunkt i en forestilling om at kunnskaper om religioner og andre livssyn bidrar til gjensidig forståelse mellom mennesker (Skolverket 2019:215). Videre i beskrivelsen av fagets formål pekes det også på kristne tradisjoners påvirkning på det svenske samfunnet (Skolverket 2019:215).

Med tanke på sosial-etisk utvikling ser vi dermed, at i både den norske og den svenske planen er formålet om å sette elevene godt i stand til å leve med og i mangfoldige samfunn, noe som vektlegges tungt og settes høyt oppe i planen. Dette finnes i det danske planverket også, men det har tilsynelatende mindre plass og status. Der er det derimot større vekt på det å sette opp et nasjonal-historisk grunnlag for elevens inntreden og virke i samfunnet gjennom arbeid med kristne kilder. Det danske planverket bruker her et annet språk for å snakke om forholdet mellom det danske og det kristne enn det vi ser i den norske og svenske planen. I den danske teksten var det snakk om et nødvendig møte mellom eleven og det kristne fortellingsuniverset, mens det både i den norske og svenske teksten pekes på hvordan forholdet mellom denne tradisjonen og det nasjonale har endret seg gjennom historien.

#### MÅL SOM GÅR UTOVER FAGET: EKSISTENSIELL-ETISK UTVIKLING

Eksistensiell-etisk utvikling handler om å legge til rette for utvikling av elevens eksistensielle bevissthet (Kjeldsen 2016:33).

I læreplanen i KRLE slås det fast at det «... er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg» (UDIR 2019:2). Kjerneelementet «Utforskning av eksistensielle spørsmål og svar» følger opp med

formuleringer om at faget gir «elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre [...]», og «rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål og svar» (UDIR 2019:3). På denne måten ser vi at læreplanen i KRLE inkluderer elevens eksistensielle utvikling som en del av målet med faget.

For kristendomsundskab sitt vedkommende slås det fast at elevene skal settes i stand til å «... forstå og forholde sig til den religiøse dimensjons betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre» (Børne- og undervisningsministeriet 2019:7). Denne formuleringen har vært en del av formålet med det danske faget lenge, og det kan virke unaturlig å diskutere det her, om eksistensiell-etisk utvikling, siden det snakkes om «den religiøse dimensjonen». Grunnen til at jeg har gjort det ligger i det neste sitatet under, som jeg oppfatter som de danske skolemyndighetens tolkning av formuleringen for kristendomsundskab sitt vedkommende.

Begrepet den religiøse dimension fortolkes som, at alle mennesker stiller spørsmål til deres liv. Det betyr, at i faget oppfattes mennesket som et væsen, der søker en mening med tilværelsen, og at det er denne spørren ind til tilværelsens grunnvilkår, der defineres som den religiøse dimension i fagformålet (Børne- og undervisningsministeriet 2019:25).

Bruken av formuleringer som å søke en mening med tilværelsen, og å stille spørsmål om tilværelsens grunnvilkår tolker jeg som et signal fra danske skolemyndigheter om at begrepet «den religiøse dimension» skal forstås på en måte som samsvarer bedre med det Kjeldsen kaller eksistensiell-etisk utvikling enn det hun kaller eksistensiell-religiøs utvikling.

Samtidig har, som tidligere nevnt, Kjeldsen (2016:115–116) argumentert for at dette er kristen språkbruk. Hun viser flere koblinger mellom det danske planverket og teologer som Paul Tillich, som nettopp var interessert i spørsmål om tilværelsens grunnvilkår.

Hvis en sammenligner denne målsettingen med de gamle eksplisitte målsettingene om å lære opp elevene i evangelisk-luthersk kristendom,

er det klart at tolkningen av «den religiøse dimension» i faghæftet fra 2019 er noe annet. Det legges ikke opp til en dogmatisk styrt opplæring i en bestemt religiøs tradisjon, hvor elevene skal øves i å finne de rette svarene på eksistensielle spørsmål.

Likevel argumenterer altså Kjeldsen godt for at en kan karakterisere målsettingen som religiøs, men da må det være i en mer åpen forstand enn tidligere. Sammen med Jensen har Kjeldsen tidligere også utforsket forskjellen mellom fag som er konfesjonelle med liten eller stor forbokstav, som er en annen måte å håndtere utviklingen fra en eksplisitt religiøs oppdragelse til en mer uklar målsetting om eksistensiell påvirkning, som også kan karakteriseres som religiøs (Jensen & Kjeldsen 2013:188).

Eksistensiell utvikling fremstår uansett som et svært viktig mål for det danske faget, blant annet på grunn av den integrerende funksjon som kompetanseområdet «livsfilosofi og etik» får i planverket. I faghæftets figur 1 (Børne- og undervisningsministeriet 2019:27) tegnes de fire fagdelene opp slik at «livsfilosofi og etik» står i sentrum, mens de tre andre delene er plassert i en sirkel rundt kjernen. Det ser derfor ut som det danske faget er tenkt slik at alt kunnskapsstoff som er i spill i de tre andre områdene, fungerer som materiale for samtale, diskusjon og utvikling innenfor «livsfilosofi og etik».

Det svenske faget har også tydelige målformuleringer som indikerer at eksistensiell-etisk utvikling er en del av planens visjon for faget. Faget skal «...stimulera eleverna att reflektera över olika livsfrågor, sin identitet och sitt etiske förhållningssätt», og «utveckla en personlig livshållning» (Skolverket 2019:215). Dette konkretiseres i angivelsen av fagets sentrale innhold, for eksempel arbeid med «Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel gott och ont, rätt och orätt...» (Skolverket 2019:216).

Dermed er det klart at det å støtte elevenes eksistensiell-etiske utvikling er en del av formålet for alle de tre skandinaviske fagene, men analysen tyder samtidig på at dette aspektet ved formålet har ulik betydning. I KRLE-faget kan det assosieres med det ene kjerneelementet, men da nettopp som ett av fem kjerneelementer. I religionskunnskap står

det sammen med etikk-delen som ett av fire hovedområder. I det danske faget, derimot, ser det ut til at eksistensiell-etisk utvikling ligger i kjernen av formålet med faget.

#### MÅL SOM GÅR UTOVER FAGET: EKSISTENSIELL-RELIGIØS UTVIKLING

Den tredje underkategorien for mål som går utenfor faget, er eksistensiell-religiøs utvikling. Alle disse tre religionsfagene har på et tidligere tidspunkt fungert som opplæring i evangelisk-luthersk kristendom, i tett samarbeid med de respektive nasjonalkirkene. Samtidig har de altså alle tre sluttet å være nettopp det, men på ulike måter. I den nye læreplanen for KRLE er formuleringen fra opplæringsloven om at kristendom, andre verdensreligioner og livssyn skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte, tatt med (UDIR 2019:2). Disse begrepene kom inn i norske policytekster om religions- og livssynsfaget i forlengelse av dommen mot Norge i den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen (EMD) i saken om fullstendig fritak fra det første KRL-faget (Andersland 2019:147; Lied 2009). Kort sagt legger de listen for hvilke juridiske krav som stilles til undervisning uten fullstendig fritaksrett. Andre måter å formidle det samme på kan være å si at undervisningen må være nøytral, eller omvendt: ikke-indoktrinerende. Når begrepene inkluderes i læreplanen signaliserer det at faget ikke skal ha som formål å utvikle elevenes eksistensiell-religiøse utvikling.

I forlengelse av dommen mot KRL-faget fra 1997 (EMD 2007) er det likevel interessant å vurdere om det kan være en spenning mellom den eksplisitte avgrensingen mot religiøs påvirkning i faget, og fastsettelsen av at halvparten av tiden i faget skal brukes på kristendoms-kunnskap. Når kristendomsdelen får så mye tid bør det vurderes om det medfører et implisitt signal om at kristendom også er den beste religiøse tradisjonen. Samtidig er det en mulighet for at lærere til en viss grad vil bli nødt til å realisere kjerneelementene «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar» og «etisk refleksjon» innenfor en ramme av kristendoms-kunnskap for å oppfylle tidskravet. Men dette er ikke en nødvendig tolkning av planen. Hvis tiden brukt på kristendoms-kunns-



skap konsekvent fylles av objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning vil det i mindre grad være snakk om en spenning.

Det danske planverket slår eksplisitt fast at «Skolen skal ikke opplære eller indføre elevene i bestemte religioners og livsopfattelsers trosvalg, men alene formidle viden om menneskers tro og livsopfattelser» (Børne- og undervisningsministeriet 2019:26). Dette oppfatter jeg som en tydelig avgrensning mot å ha eksistensiell-religiøs utvikling som et mål i faget. Samtidig kan det, som allerede vist i diskusjonen av begrepet «den religiøse dimension», i enda større grad enn i det norske faget, pekes på en intern spenning. Ifølge Bōwadts (2009) analyse innebærer hele tenkningen omkring livsfilosofi, som står så sentralt, et kristent teologisk formål med faget.

Dette kan også illustreres med veiledningen i faghæftet om hvordan det kan arbeides med kristne grunnbegreper. Her nevnes en rekke av tradisjonelle nøkkelbegrep i evangelisk-luthersk teologi, og at elevene skal reflektere over begrepene for å ta stilling til den «livstydning de representerer» (Børne- og undervisningsministeriet 2019:42). Det ligger riktignok en åpenhet i at elevene skal ta stilling, for eksempel muligheten for å ta en negativ stilling til saken, men det virker likevel som faget legger opp til at det naturlige for en dansk elev er å ha tatt stilling til tradisjonell evangelisk-luthersk kristendomsforståelse.

Som nevnt tidligere har foresatte i Danmark full anledning til å be sine barn fritatt fra faget. Derfor er det et større juridisk rom for påvirkning enn i Norge og Sverige. Likevel er det interessant å se spenningen mellom insisteringen på kun å «formidle viden om menneskers tro og livsopfattelser» og resten av innholdet i planverket.

I den nye kursplan for Religionskunnskap er det ikke mye å lese om religiøs påvirkning, verken tydelige avgrensninger mot at det finner sted i faget, eller formuleringer som legger opp til det. Det har lenge vært slik i Sverige at den offentlige utdanningen skal være ikke-konfesjonell, noe som inkluderer en avgrensning mot å ha religiøs påvirkning som mål for faget (Alberts 2007; Berglund 2013; Niemi 2018). Derfor forstår jeg mangelen på ideer om eksistensiell-religiøs utvikling, enten i den

ene eller den andre retningen, som et uttrykk for en avvisning som er så innarbeidet at man ikke trenger å skrive det.

Samtidig viste Berglunds (2013) analyse av planen fra 2011, at både religionsbegrepet generelt og bruken av begrepet «livsfrågor» spesielt, kunne knyttes til luthersk teologi. Denne begrepsbruken er videreført i 2019-planen. Dermed blir det også mulig å tegne en spenning mellom det ikke-konfesjonelle og teologiske elementer også for det svenske fagets vedkommende, selv om dette er til stede i klart mindre grad enn for de to andre fagenes vedkommende.

Det er dermed slik at ingen av de tre læreplantekstene eksplisitt legger opp til eksistensiell-religiøs utvikling. I kursplanen for det svenske faget finnes det få elementer som peker i den retningen, mens det til en viss grad i det norske, og jeg mener tydelig i det danske, kan diskuteres om elementer i planen fører til at det kan være snakk om en åpning for en form for eksistensiell-religiøs utvikling.

#### MÅL SOM GÅR UTOVER FAGET: ANALYTISK-KRITISK UTVIKLING

Den siste underkategorien for mål som går utover faget selv handler om analytisk-kritisk utvikling, og skal fange opp ideer om hvordan elevene, gjennom å lære om religioner, får analytiske og kritiske egenskaper som de tar med seg ut i møte med samfunnet og verden (Kjeldsen 2016:32–33). Det kan handle om at elever skal settes i stand til å kunne analysere og kritisere religion- og livssyn slik det fremtrer i samfunnet rundt dem.

For KRLE sitt vedkommende kan dette ligge i formuleringen nevnt over, om at «KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg» (UDIR 2019:2). Videre blir kjerneelementet «utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder» beskrevet med formuleringer som at «[elevenes] forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt» (UDIR 2019:3). På den måten indikerer forslaget til ny læreplan at analytisk-kritisk utvikling også vil være en del av formålet for KRLE-faget.

I den danske læseplanen angis det som mål at elevene «analytisk og kritisk bliver i stand til at tolke etik samt religioners og andre livsopfattelsers indhold og betydning for livsforståelse og menneskelig sameksistens», og videre snakkes det om «... et fortolkningsberedskap til at kunne forstå tilværelsen i dens mangfoldighed» (Børne- og undervisningsministeriet 2019:25). Begrepene analytisk og kritisk brukes altså i fastsettelsen av fagets formål, og formuleringen om «fortolkningsberedskap» minner om den norske fastsettelsen av at KRLE er sentralt for å kunne forstå verden rundt seg. I undervisningsveiledningen til det danske faget presenteres flere didaktiske tilnærminger som kan brukes i faget, og det understrekes tydelig at når det kommer til bibelstoffet i kristendommen er den historisk-kritiske tilnærmingen viktig (Børne- og undervisningsministeriet 2019:54). Den handler blant annet om å kunne analysere og tolke bibeltekstene som historiske kildedokumenter, med tydelig bevissthet om at de er blitt til i en annen tid enn vår egen. Formuleringene som brukes her kan også tas som indikasjon på analytisk-kritiske målsettinger med faget, samtidig som de ikke finnes like tydelige i de obligatoriske kompetancemålene med faget.

I formålsdelen av kursplanen for det svenske faget slås det fast at undervisningen skal gjøre elevene «uppmärksamma på hur människor inom olika religiösa traditioner lever med och uttrycker sin religion på olika sätt» og «kritisk [...] granskar källor och samhällsfrågor med koppling till religioner och andra livsåskådningar» (Skolverket 2019:215). Begge disse to sporene, å utvikle forståelse for hvordan religiøse mennesker lever med sin religion, og det å kunne kritisk granske spørsmål om forholdet mellom religion og samfunn går igjen i angivelser av sentralt innhold i faget, for eksempel om «Vad religioner och andra livsåskådningar kan betyda för människors identitet, livsstil och grupptillhörighet» (Skolverket 2019:218). Jeg oppfatter dette som uttrykk for analytisk-kritiske egenskaper, det å kunne bli bevisst på hva religion kan bety for noen, og hvordan det kan uttrykkes på ulike måter. Det er gjennomgående slik i kursplanen for religionskunnskap at analytiske egenskaper, det å kunne tolke og vurdere forhold både i samtidig og historisk perspektiv, er et gjennomgående tema.

Dermed har vi sett at alle de tre fagene til en viss grad legger opp til å utvikle analytisk-kritiske ferdigheter hos elevene, men at det er tydeligst i det svenske og norske faget, og særlig vektlagt i religionskunnskap.

For å oppsummere analysen av formål som går utover faget, vil jeg peke på at når det gjaldt sosial-etisk utvikling var det sterkt i fokus i alle de tre planene, men på ulike måter. I Norge og Sverige var det med vekt på mangfoldskompetanse, mens i Danmark handlet det om å gi elevene innføring i det danske. Etisk-eksistensiell utvikling var også en del av formålstenkningen i alle de tre fagene, men klart tydeligst i det danske faget, hvor det fungerte som integrerende element i faget som helhet. Eksistensiell-religiøs utvikling ble avvist enten taust eller eksplisitt i alle de tre fagene, samtidig som det var mulig å identifisere en spenning mellom et ikke-konfesjonelt ideal og en mer teologisk preget realitet. Dette var mer tydelig knyttet til KRLE, og særlig kristendoms-kunnskap, mens det var mer indirekte knyttet til religionskunnskap. Til sist har vi sett at alle fagene legger opp til å støtte analytisk-kritisk utvikling, men at det danske faget gjør det i noe mindre grad, mens det svenske gjør det i sterkest grad.

#### HVILKET FORMÅL STÅR SENTRALT I DE SKANDINAVISKE FAGENE?

Jeg vil nå bygge videre på beskrivelsen av ideer om formål i de tre fagene ved å formulere et sentralt formål for hvert av de tre fagene. Merk igjen at jeg fremdeles arbeider med et avgrenset materiale og en avgrenset del av utdanningsfeltet, så konklusjonene har begrenset gyldighet. Intensjonen er likevel å kunne få et bedre blikk for forskjellene mellom de tre skandinaviske fagene.

For KRLE-fagets vedkommende vil jeg foreslå at det sentrale formålet er «Mangfoldskompetanse gjennom kunnskap, innsikt og refleksjon.» Jeg viser da til det som kom frem i sammenligningen av de sosial-etiske målene, at læreplanen i KRLE har en sterk betoning av å gi elevene mangfoldskompetanse. Med det forstår jeg elevenes evne til å forstå, forholde seg til og delta i et samfunn som er mangfoldig. Videre

kan en også tenke at det her ligger ideer om at en gjennom å gi elevene mangfoldskompetanse også reduserer risikoen for at interessekonflikter blir voldelige konflikter, og at muligheten for fredelig sameksistens og demokratisk konflikthåndtering styrkes. Dette er ideer som også har blitt kritisert (Jensen 2011).

Ifølge læreplanen bygges denne kompetansen både gjennom de to første kjerneelementene, om kjennskap til religioner og livssyn, og utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder, og gjennom de tre andre. Kompetansemålet som lettest kan knyttes til utforskning av eksistensielle spørsmål og svar, som er det tredje kjerneelementet, sa at elevene skulle «reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn» (UDIR 2019:3). På den måten kobles også den eksistensielle refleksjonen i faget til mangfoldskompetansen. Det fjerde kjerneelementet, om å ta andres perspektiv, er det som tydeligst peker på mangfoldskompetanse, og er der jeg har hentet begrepet fra. Det siste, etisk refleksjon, mener jeg også inkluderer dette perspektivet, ved å snakke om hvordan etisk refleksjon gir mulighet til «å håndtere [...] konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet» (UDIR 2019:3).

Derfor mener jeg at både kunnskapsstoffet, eksistensiell og etisk innsikt og refleksjon er ment å skulle bidra til utvikling av mangfoldskompetanse i KRLE. Samtidig må det sies at spesifiseringen om at kristendomskunnskap skal utgjøre halvparten av undervisningstiden i faget ikke umiddelbart samstemmer med at dette er den sentrale ideen. Her tyder min analyse på at det er en spenning i det norske læreplanutkastet, mellom på den ene siden, den sterke vektleggingen av behovet elevene og samfunnet har for mangfoldskompetanse, og på den andre siden, sikringen av at kristendomskunnskap får en såpass dominerende plass i faget.

Dermed tyder min analyse på det samme som Korsvolls (2020), som fant at det han kaller interkulturell utdanning er tungt vektlagt i faget, samtidig som kulturarvsperspektivet kan sies å være en del av spenningen beskrevet over. Selv om jeg også har funnet et fokus på eks-

istensiell-etisk utvikling, som fanger opp noe av vektleggingen av subjektive og personlige perspektiver som Stokke og Rodriguez (2020) fant, ser ikke dette ut til å være den viktigste delen av faget.

For det danske faget sitt vedkommende vil jeg foreslå at den sentrale ideen er «Kristendomskunnskap som grunnlag for elevens danske livsfilosofi». Med det sikter jeg til kombinasjonen av det danske faghæftet sitt sterke søkelys på elevens personlige utvikling, i eksistensiell-etisk forstand, og dette at det først og fremst er et kristendomskunnskapsfag, hvor elevene skal lære om bibelen, kirkens historie og dansk evangelisk-luthersk teologi. Alt dette stoffet er dialogiske ressurser for elevens utvikling av egen personlige livsfilosofi. Jeg inkluderer «dansk» her fordi faget nettopp betoner det «danske» mange steder, og på den måten gjør det klart at det er noe eget nasjonalt noe, som ramme for den tenkningen elevene selv utvikler. På den måten samsvarer min analyse av faghæftet fra 2019 med det Kjeldsen (2016) fant i analysen av de foregående styringsdokumentene.

Samtidig vil jeg understreke at det også hadde vært mulig å velge ut sitater og stoff fra de nesten 80 sidene i faghæftet som fremstilte det danske faget i mye større grad som et fag basert på religionsvitenskap. Når jeg har valgt dette som forslag til sentralt formål handler det mye om hvordan fagområdet livsfilosofi og etik settes opp som kjernen av faget (Børne- og undervisningsministeriet 2019:27). I tiden som kommer blir det spennende å se om det blir en større revisjon av det danske faget, som kanskje vil gjøre det likere det norske og det svenske faget.

Når det gjelder det svenske faget, vil jeg foreslå at det sentrale formålet er «Studier av religion som utgangspunkt for å kunne forstå religion i samfunnet og som ramme for elevens arbeid med livsspørsmål, livsholdning og identitet». Dette gjenspeiler kombinasjonen av eksistensiell-etisk utvikling og analytisk-kritiske utviklingen som ble funnet i analysen.

Kursplanen slår fast at faget både skal stimulere elevene til å «reflektera över olika livsfrågor, sin identitet och sitt etiske förhållnings-sätt», og «allsidigt belysa vilken roll religioner kan spela i samhället,

[...]» (Skolverket 2019:215). Dette tyder på at skiftet, som Flensner (2015) fant i retning av større fokus på religion som et sosialt fenomen, også er videreført i 2019-planene for religionskunskap. Samtidig er livsspørsmålene ennå i fokus i faget, på en måte som kan tyde på at Berglunds (2013) analyser også er relevante for denne utgaven av religionskunskap.

#### AVSLUTNING

På bakgrunn av min analyse kan det tegnes et bilde hvor KRLE-faget er særlig orientert mot mangfoldskompetanse, kristendomskunnskap vektlegger dansk livsfilosofi og religionskunskap kombinerer et analytisk-kritisk fokus med elevens eksistensiell-etiske utvikling.

Husebø (2014) fant i sin sammenligning at det danske faget var det mest kulturkonserverende, det svenske var det mest mangfolds- og samfunnsorienterte, mens det norske stod i en spenning mellom et samfunnsspor og kulturkonservering.

Mine funn indikerer i stor grad at situasjonen Husebø beskrev i 2014 fremdeles gjelder. Det danske faget vektlegger dansk-kristen tradisjon på en sterkere måte enn noen av de to andre. Det svenske faget er mangfolds- og samfunnsorientert, men har samtidig et tydelig fokus på eksistensiell-etisk utvikling. Når det gjelder det norske faget har jeg funnet igjen spenningen som Husebø pekte på, mellom en vektlegging av å sette elevene i stand til å leve godt sammen i et mangfoldig samfunn, og en kvantitativ vektlegging av kristendomskunnskap.

#### LITTERATUR

- Afset, Bente, Kleive, Hildegunn Valen & Hatlebrekke, Kristin (red.) 2013. *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*. Akademika forlag, Trondheim.
- Alberts, Wanda 2007. *Integrative Religious Education in Europe: a Study-of-Religions Approach*. Walter de Gruyter, Berlin.

- Alberts, Wanda 2008. «The Didactics of the Study of Religions». *Numen*, 55, s. 300–334.
- Algotsson, Karl-Göran 1975. *Från katekestvång till religionsfrihet: debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet* Acta Universitatis Upsaliensis.
- Andersland, Inge 2019. *Religion education, religious and national identity and the purpose of education* (PhD). MF Norwegian School of Theology, Religion and Society.
- Andreassen, Bengt-Ove 2014. «Religionslæreren - en rolle i endring». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05). Hentet fra [http://www.idunn.no/ts/npt/2014/05/religionslaereren\\_-\\_en\\_rolle\\_iendring\\_](http://www.idunn.no/ts/npt/2014/05/religionslaereren_-_en_rolle_iendring_)
- Andreassen, Bengt-Ove 2017. Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag? I M. v. d. Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 35–53). Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakke-Lorentzen, Elin 2007. *Skolefag som politisk konstruksjon: en sosiologisk analyse av den politiske prosessen bak grunnskolefaget «Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering»*. HL-senteret, Oslo.
- Beckman, Ludvig 2005. *Grundbok i idéanalys. Det kritiska studiet av politiska texter och idéer*. Santerus, Stockholm.
- Berglund, Jenny 2013. «Swedish religion education: objective but marinated in Lutheran protestantism?». *Temenos*, 49(2), s. 165–184.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina 2012. Idé- och ideologianalys. I G. Bergström & K. Boréus (red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 139–175). Studentlitteratur, Lund.
- Bostad, Inga 2008. Synlige verdier og usynlig dobbeltmoral. I O. Leirvik & Å. Røthing (red.), *Verdier* (s. 139–158). Universitetsforlaget, Oslo.
- Bråten, Oddrun Marie Hovde 2013. *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education*. Waxmann, Münster.
- Bråten, Oddrun Marie Hovde 2014. New social patterns: old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality



- in education. I M. Rothgangel, R. Jackson & M. Jäggle (red.), *Religious Education at Schools in Europe* (bd. 2, s. 287–313). Vienna University Press, Vienna.
- Børne- og undervisningsministeriet 2019. Faghæfte kristendomskundskab. URL: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fagh%C3%A6fte.%20Kristendomskundskab.pdf> [Nedlastet 30.04.2020]
- Böwadt, Pia Rose 2009. «The courage to be: the impact of Lebensphilosophie on Danish RE». *British Journal of Religious Education*, 31(1), s. 29–39.
- EMD 2007. Case of Folgerø and Others vs. Norway. *Application no. 15472/02*.
- Flensner, Karin Kittelmann 2015. *Religious Education in contemporary pluralistic Sweden* (PhD). Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Fuglseth, Kåre 2014. *RLE i klemme : ein studie av det erfarte RLE-faget*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Gravem, Peder 2004. *KRL – et fag for alle?: KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Oplandske bokforlag, Vallset.
- Grimmitt, Michael 1987. *Religious Education and Human Development*. McCrimmons, Great Wakering, Essex.
- Haakedal, Elisabet 2004. «Det er jo vanlig praksis hos de fleste her-» : religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering : en religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet (bd. 8). Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen & Leganger-Krogstad, Heid 2018. «Religion som fag – sett fra elevperspektiv. ‘RLE er egentlig et av de viktigste fagene’». *Prismet*, 69(2), s. 27–50.
- Husebø, Dag 2014. «Tro- og livssynsfag i Skandinavia – en sammenligning». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05).
- Jackson, Robert & O’Grady, Kevin 2019. «The religious and worldview dimension of intercultural education: the Council of Europe’s contribution». *Intercultural Education*, 30(3), s. 247–259.

- Jensen, Tim 2011. Why Religion Education, as a Matter of Course, ought to be Part of the Public School Curriculum. I L. Franken & P. Loobuyck (red.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*. (s. 131–149). Waxmann, Münster.
- Jensen, Tim & Kjeldsen, Karna 2013. «RE in Denmark–Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present». *Temenos–Nordic Journal of Comparative Religion*, 49(2), s. 185–224.
- Johannesen, Øystein Lund 2015. *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet* (PhD). Universitetet i Stavanger.
- Kjeldsen, Karna 2016. *Kristendom i folkeskolens religionsfag: Politiske og faglige diskussjoner, representasjon og didaktisering* (PhD). Syddansk Universitet.
- Korsvoll, Nils Hallvard 2020. «Kvifor KRLE? Forhandling og forståing av føremåla for det norske religions- og livssynsfaget i læreplan og lærebøker». *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2), s. 26–47.
- Lied, Sidsel 2009. «The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg». *British Journal of Religious Education*, 31(3), s. 263–275.
- Lippe, Marie von der 2010. *Youth, religion and diversity: A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society: A Norwegian case* (PhD). UiS, Stavanger.
- Lippe, Marie von der 2017. Fritak for hvem og fra hva? I M. v. d. Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 87–100). Universitetsforlaget, Oslo.
- Michalsen, Dag 2014. «Grunnlovens nye verdiparagraf § 2». *Tidsskrift for rettsvitenskap*, 127(2), s. 206–234.
- Niemi, Kristian 2018. «Drawing a line between the religious and the secular: the cases of religious education in Sweden and India». *Journal of Beliefs & Values*, 39(2), s. 182–194.
- Plesner, Ingvill Thorson 1998. *Frihet eller Fellesskap? Et liberalt og et sosialdemokratisk dilemma. Sosiologisk analyse av debatten om det nye grunnskolefaget «Kristendoms-kunnskap med religions- og*

- livssynsorientering»* (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Reeh, Niels 2016. *Secularization Revisited-Teaching of Religion and the State of Denmark: 1721-2006* (bd. 5). Springer.
- Robert, Anne-Cécile & Peña-Ruiz, Henri 2010. State and Secularism, the French *Laïcité* System. I C. L. Ten & M. S. H. Heng (red.), *State and Secularism: Perspectives from Asia* (s. 123–136). World Scientific Publishing Company, Hackensack, New Jersey.
- Roos, Merethe 2016. *Kraften i allmenn dannelse : skolen som formidler av humaniora : bidrag til en historisk lesning*. Portal, Kristiansand.
- Rothgangel, Martin, Jäggle, Martin & Jackson, Robert (red.) 2014. *Religious education at schools in Europe Part 2 Western Europe*. V&R Unipress, Göttingen.
- Rothgangel, Martin, Jäggle, Martin & Schlag, Thomas (red.) 2016. *Religious Education at Schools in Europe Part 1: Central Europe*. V.& R. Unipress Vienna University Press, Göttingen.
- Rothgangel, Martin, Skeie, Geir & Jäggle, Martin (red.) 2014. *Religious education at schools in Europe Part 3 Northern Europe*. V.& R. Unipress Vienna University Press, Göttingen.
- Skeie, Geir & Lippe, Marie von der 2009. Does religion matter to young people in Norwegian schools? I P. Valk, G. Bertram-Trost, M. Friederici & C. Beraud (red.), *Teenagers perspectives' on the role of religion in their lives, schools and societies* (s. 269–301). Waxmann Verlag, Münster.
- Skolverket 2019. Læroplan for grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. URL: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> [Nedlastet 30.04.2020]
- Stokke, Christian & Rodriguez, Mira Cataya 2020. «Livsmestring og selvutvikling i KRLE – tar faget en subjektiv vending?». *Nytt Norsk Tidsskrift*, 37(2), s. 137–148.
- Sødal, Helje Kringlebotn 2008. «Toledo-rapporten». *Prismet*, 59(3), s. 165–170.
- Telhaug, Alfred Oftedal, Mediås, Odd Asbjørn & Aasen, Petter 2006. «The Nordic Model in Education: Education as part of the political

system in the last 50 years». *Scandinavian Journal of Education Research*, 50(3), s. 245–283.

UDIR 2019. Læreplan i KRLE. URL: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf> [Nedlastet 30.04.2020]

Utdanningsdirektoratet 2005. *KRL-boka 2005*. Utdanningsdirektoratet, Oslo.

## ABSTRACT

*The Scandinavian Religion education (RE) subjects have a common history, going back to the time when all of them served as instruction in Lutheran Christianity with confirmation in the national churches as the main goal. Since the end of the Second World War, these subjects have developed along separate trajectories and with different pace. In 2019, new curriculum plans for all three of them were published. In this article, an idea analytical comparison of the purpose of the three subjects, as expressed in these new curriculum plans, is presented. The comparison shows that there are differences between the Scandinavian subjects. The Danish subject in particular stands out. The analysis indicates that the main emphasis in the Norwegian subject is on preparing the students to cope well with a society that is diverse with regards to religion and culture. The purpose of the Swedish subject is a combination of existential-ethical and analytical-critical development. Finally, for the Danish subject, the main purpose is to support the students in developing a Danish philosophy of life, especially in dialogue with Christian source material.*

Keywords: Purpose of religion education; curriculum plans; idea analytics; comparative perspectives