

KRL-FAGET OG FRITAKSRETT FOR MUSLIMSKE ELEVAR

AV KNUT DUESUND

I denne artikkelen vil eg drøfta fritaksretten for muslimske elevar med utgangspunkt i funn gjort i eige FoU-arbeid og nasjonale og internasjonale studiar.¹ Fritaksretten blir sett i lys av spørsmålet om religionsfridom og av dei emna i læreplanen for KRL-faget som vil vera særleg problematiske for barn og foreldre med ein muslimsk identitet.

Menneskerettskomiteen i FN bad i ei avgjerd i november 2004 Noreg om å endra på premissane for KRL-faget. Bakgrunnen var at norske minoritetsforeldre/barn hadde kravd fullt fritak frå faget. Etter at dei hadde tapt i alle norske rettsinstansar, hadde dei klaga avslaget inn for menneskerettskomiteen i FN. Der fekk dei medhald. Menneskerettskomiteen kom til at faget var i strid med artikkel 18 nr. 4 i FN-konvensjonen om sivile og politiske rettar, ein artikkel som handlar om foreldra sin fridom til å sørgja for den religiøse og moralske oppsedinga av barna sine. Som ei oppfølging av FN-vedtaket gjorde Stortinget i juni endringar i opplæringslova, og like før skolestart hausten 2005 sende Utdannings- og forskingsdepartementet (UFD) ut nye læreplanar for KRL-faget.

Trus- og livssynssamfunn utanfor den kristne kyrkja sa i høyringa om forslag til endringane i opplæringslova at dei i hovudsak var kritiske til forslaga frå departementet.² Eit særleg interessant spørsmål er no korleis den store muslimske minoriteten i Noreg vil reagera på endringane, og om dei vil akseptera at det framleis ikkje blir gjeve høve til fullt fritak.³

BAKGRUNN

FoU-arbeidet som eg refererer til i artikkelen, er ei kvalitativ undersøking som vart gjennomført på ein skole i implementeringsfasen for KRL-faget i åra 1997–2000. Eg tok utgangspunkt i skolesituasjonen og følgde fire klassar der alle elevane hadde tyrkisk-muslimsk bakgrunn og kartla kva prinsipielt syn foreldra hadde på KRL-faget, korleis dei stilte seg til den delvise fritaksordninga og kva haldningar foreldre og barna hadde til enkeltemne i faget. Grunngevinga for å velja dei homogene klassane var at når ein må klara seg med eit lite utval, vil det vera gunstig å velja ut det som synest å vera eit atypisk tilfelle. I mange forskningsteoretiske arbeid blir det halde fram at nettopp slike utval kan vera godt eigna til å få fram det som er typisk for ein populasjon, (jf. bl.a. Hellevik 1995).⁴

Kartlegginga skjedde gjennom intervju med lærarar og skoleleiinga og observasjon av undervisninga i klassane samt observasjon av ulike aktivitetar, skolegudstenester m.m. Intervju og observasjon var lagt inn på fleire ulike tidspunkt i dei tre skoleåra. I tillegg blei fritakssøknader frå foreldra og ei rekkje dokument som årsplanar og informasjonsskriv frå skolen gjennomgått.

Klassane som var med i utvalet, var på 1., 2. og 5. årstrinn i 1997, og eg følgde desse klassane i tre år framover. Det siste året intervjuar eg òg nokre av dei eldste elevane. Hovudfunna i undersøkinga var følgjande:

- Den prinsipielle haldninga til KRL-faget blant foreldra var uendra gjennom heile implementeringsperioden. Foreldra meinte at KRL-faget var eit fag barna skulle hatt fullt fritak frå. Faget blei oppfatta som eit trugsmål mot foreldreretten og den kulturelle og religiøse sosialiseringa dei tyrkiske foreldra ønskte å gje barna sine, og faget representerte på den måten ein klar verdi- og ein interessekonflikt mellom det norske samfunnet og dei tyrkisk-muslimske foreldra.
- Ein av dei viktigaste grunnane til at foreldra var motstandarar av faget, syntest å vera det kristendomspreget faget etter deira oppfatning hadde fått. Når faget hadde eit slikt innhald, frykta dei at det kunne komma til å påverka barna til å velja kristendommen framfor islam.
- Eit anna hovudargument mot faget var at det representerte ei uautorisert undervisning om islam.
- Barna gav uttrykk for den same skepsis til KRL-faget som foreldra, men det var ein del emne i faget som barna viste stor interesse for, slik at det i nokre tilfelle syntest å vera ein viss interessekonflikt mellom foreldra og barna. Dette galdt særleg undervisning om islam. Medan foreldra meinte skolen ikkje burde gje barn undervisning om dette emnet, syntest barna å oppleva dette emnet som eit positiv innslag i undervisninga, og det syntest som dette stoffområdet var med på å styrkja barna si sjølvkjensle.
- Den praktiske motstanden mot faget blei tilsynelatande påverka av kven læraren var. Når tyrkiske lærarar hadde ansvar for eller deltok i undervisninga,

syntest foreldra å ha tillit til at faget ikkje ville bli brukt til å påverka barna til å velja kristendommen framfor islam. Dette syntest igjen å ha ein klar samanheng med tillitsforholdet til dei aktuelle lærarane. Foreldra rekna med at dei tyrkiske lærarane stod som garantistar for at faget ikkje fekk ei uhelding innretning.

- Trass i den sterke verbale motstanden mot faget, slo dette i relativt liten grad ut i søknader om delvis fritak som retningslinjene for faget opna for. Den manglande interessa for fritaksordninga syntest særleg å ha samanheng med at foreldra kravde fullt fritak og dermed ikkje vil akseptera premissane fritaksordninga var basert på, det vil seia berre ein delvis rett til fritak frå emne og aktivitetar som kunne oppfattast som uttrykk for ei religionsutøving.
- Samtidig som det prinsipielle synet på KRL-faget tilsynelatande var uendra over perioden frå hausten 1997 til våren 2000, var den praktiske haldninga til faget i endring. Dei fleste foreldra godtok etter kvart, rett nok noko nølande, at barna var med på aktivitetar som nissefest, juletrengang og på kyrkjebesøk.

FORELDRERETT OG RELIGIONSFRIDOM

Då Stortinget i 1995 bestemte at det skulle innførast eit nytt obligatorisk religionsfag, *kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL)*, var det for lovgjevarane eit mål at det nye faget skulle medverka til innsikt, respekt og dialog på tvers av trus- og livssynsgrenser og fremja forståing og toleranse i religiøse og moralske spørsmål. Det blei framheva at faget berre skulle gje kunnskap om, ikkje opplæring til ei bestemt tru. Faget skulle ta vare på eigen identitet, men òg fremja dialog i ein felles kultur. For lovgjevarane var det nok òg eit

ønske om at faget skulle ha ein integrerende funksjon. Det skulle hindra at barn av foreldre med innvandrar- eller flyktningbakgrunn ikkje skulle stå utan kunnskapar om dei religiøse tradisjonane i det nye heimlandet. Tilsvarende skulle barn av foreldre med norsk etnisk bakgrunn få meir kunnskap om kulturane og religionane til sine nye landsmenn.⁵

Denne argumentasjonen fann ikkje særleg klangbotn i dei muslimske miljøa hausten 1997. Særleg kom det sterke reaksjonar på at det ikkje vart gjeve høve til generelt fritak, slik tilfellet er i dei fleste europeiske landa som har eit tilsvarende religionsfag i den offentlege skolen, og slik det var før KRL-faget blei innført som ein del av Reform 97 skoleåret 1997/1998. Foreldre som ikkje var medlemmer av Den norske kyrkja hadde tidlegare kunna be om fritak både frå kristendomskunnskapsfaget og det alternative livssynskunnskapsfaget, og dei fleste muslimske foreldra gjorde bruk av denne retten. Barna fekk fri frå kristendomstimane og brukte timane til andre skoleaktivitetar.

Det kan synast som om mange av dei religiøse minoritetane opplevde KRL-faget som eit forsøk på å redusera foreldreretten i forhold til den religiøse og moralske oppsedinga. I den offentlege debatten rundt innføringa av KRL-faget var spørsmålet om religionsfridom eit av dei argumenta som oftast vart trekt fram. Blant anna vart dette trekt fram i organiserte aksjonar der mange muslimske foreldre frå ulike etniske grupper var med, blant anna ved å senda likelydande søknader til departementet der det blei kravd fullt fritak frå KRL-faget for barn NN. I søknadene vart kravet grunn-gjeve med å visa til § 110 i grunnlova som handlar om religion- og livssynsfridom, og til ei utgreiing som lagdommar Erik Møse på oppdrag frå Regjeringa hadde laga om fritaksordninga i KRL-faget, (Ot prp nr. 38, 1996-97). Møse hadde i si utgreiing

kome til at det tryggaste ville vera å gje full rett til fritak. Samtidig peika han på at det ikkje ville vera i strid med menneskerettskonvensjonane om ein innfører eit religionsfag som er nøytralt og pluralistisk og der undervisninga er objektiv. Styremaktene la denne delen av konklusjonen til grunn og meinte at KRL-faget hadde ei slik innretning at det kunne gjennomførast utan rett til fullt fritak. Men mange muslimske foreldre tok altså utgangspunkt i det som var hovudkonklusjonen til Møse og hevda at det burde gjevast rett til fullt fritak for å oppfylle krava i menneskerettskonvensjonane.

Då KRL-faget trass i protestane vart innført, la styremaktene vekt på å få fram informasjon om at undervisninga i KRL-faget skulle leggjast opp slik at kvar enkelt elev blei møtt med respekt utan omsyn til religions- eller livssynsbakgrunn. Som eit ledd i dette arbeidet, sende departementet hausten 1997 ut ei rettleiing som gav detaljerte eksempel på korleis undervisninga i dei ulike emna kunne leggjast opp og kva for omsyn som skulle takast i forhold til minoritetane. Rettleiinga gjorde og greie for korleis den avgrensa fritaksordninga for faget skulle praktisierast. Departementet utdjupa dette i eit rundskriv i 1998, (F 03-98), og understreka at det skulle vera rom for både pedagogisk og organisatorisk differensiering. Det siste meinte departementet kunne vera aktuelt når grupper med same religiøse bakgrunn hadde samanfallande interesser. Dette skulle likevel ikkje utviklast til faste grupper som var skild frå resten av klassen heile skoleåret. Det ville vera i strid med § 5 i grunnskolelova, heitte det i rundskrivet som blei sendt ut.

Innvendingane som hadde kome mot innføring av eit felles obligatorisk fag, medverka til at Stortinget vedtok at det etter tre år med det nye faget skulle gjennomførast ei evaluering for å finna ut korleis fritaksreglane blei praktisert. Tre norske for-

skingsinstitusjonar fekk i oppdrag å gjen-
nomføra ei slik evaluering av faget, og eva-
lueringa vart levert departementet 1. okto-
ber 2000 og presentert og kommentert av
departementet i ei eiga stortingsmelding
(St. m. 32 (2000 – 2001)). Evalueringane
førte til at både læreplanen og fritaksord-
ninga blei revidert.⁶ Den nye læreplanen, ei
ny rettleiing til faget og informasjon om
faget til foreldra, presentert på mange ulike
språk, vart samla i *KRL-boka* som departe-
mentet presenterte i 2002 og som hadde
skoleleiarar og lærarar som si primære mål-
gruppe.

Parallelt med evalueringa av faget var
det ei rettsleg prøving av premissane for
faget. Både Islamsk råd Noreg og Human-
Etisk Forbund saksøkte saman med forel-
dre staten. Staten blei frifunnen i dei nor-
ske rettsinstansane. Dei muslimske foreldra
og Islamsk råd førte ikkje saka vidare då dei
tapte i byretten, medan foreldra med bak-
grunn i Human-Etisk Forbund gjekk
vidare heilt til Høgsterett. I lagmannsretten
enda saka med frifinjing av staten. Høgsterett
stadfesta så i 2001 frifinnings-
dommen i saka som medlemmer av
Human-Etisk Forbund hadde reist. Sak-
søklarane klaga etter dette vedtaket i
Høgsterett inn for FN's menneskerettsko-
mité og for Den europeiske menneskeretts-
domstolen.⁷ Så langt er klaga behandla av
menneskerettskomiteen i FN. Der fekk
saksøklarane som vi har nemnt, medhald.
Komiteen kom til at faget var i strid med
artikkel 18 nr. 4 i FN-konvensjonen om
sivile og politiske rettar som handlar om
foreldra sin fridom til å sørgja for den reli-
giøse og moralske oppsedinga av barna
sine. Dette har så som vi har sett, ført til at
Stortinget har gjort endringar i opplærings-
lova og har endra noko på den delvise frit-
taksordninga. UFD sende hausten 2005 ut
ein ny læreplan for KRL-faget som gjeld frå
skoleåret 2005/2006.

ER DEI NYE ENDRINGANE I OPP- LÆRINGSLOVA TILSTREKKELEGE?

Som vi har sett var det full fritaksrett som
var kravet frå foreldra som saksøkte staten.
Det same kravet blei sterkt framheva hjå
foreldra på "vår" skole. Men sjølv om forel-
dra må seiast å ha blitt høyrte av Menneske-
rettskomiteen i FN idet komiteen peikar på
at det i praksis har vist seg vanskeleg å
gjennomføra ei nøytral og objektiv under-
visning, blir det ikkje opna for fullt fritak.
Stortinget har meint at slikt fritak ikkje er
eit nødvendig tiltak for å oppfylle dei
endringane Menneskerettskomiteen i FN
bad Noreg om å gjera. Dermed sluttar
Stortinget seg til departementet si vurde-
ring i stortingsmeldinga som vart utarbeidd
etter at lovforslaget hadde vore på
høyring.⁸ Departementet hadde meint at
det ville vera tilstrekkeleg med justeringar i
opplæringslova § 2 og endringar i lærepla-
nen og den praktiske tilrettelegginga av
undervisninga for å oppfylle kravet frå FN-
komiteen. Spørsmålet er så om dettø er nok
til å leggja grunnlag for ein endra praksis.
Og det som sjølvstøgt bør kunna diskute-
rast, er om argumenta frå Menneskeretts-
komiteen og frå dei norske minoritetane er
så sterke at det burde ha blitt gjeve høve til
fullt fritak.

Etter vedtaket i Stortinget 17. juni 2005
skal følgjande tiltak sørgja for at faget ikkje
er i strid med artikkel 18 nr. 4 i FN-kon-
vensjonen om sivile og politiske rettar:

1. Tilvisinga til formålsparagrafen i opplæ-
ringslova er teken bort slik at det ikkje
lenger står i lova at den som skal under-
vise i KRL-faget skal ta utgangspunkt i
det overordna formålet for skolen som
seier at *Grunnskolen skal i samarbeid og
forståing med heimen hjelpe til med å gi
elevane ei kristen og moralsk oppse-
ding...*⁹

2. For å unngå at lovteksten blir oppfatta som opplæring til ei bestemt tru/ein religion er omgrepet *evangelisk-luthersk tru* erstatta med *evangelisk-luthersk kristendomsforståing*.
3. Retten til fritak er no markert tydelegare i lova ved at dette er skild ut i ei eiga føresegn i lova (§ 2-3a).
4. Omgrepet *religiøse aktivitetar* er erstatta med *aktivitetar*
5. Skoleeigar skal etter lova ha plikt til årleg å informera foreldre til elevar under 15 år om reglane for fritak.

Departementet la i si melding til Stortinget vekt på at det måtte brukast varierte arbeidsmåtar og visast aktsemd slik at ikkje arbeidsmåtane får preg av utøving av religion, og departementet legg vekt på at eventuelt fritak frå ordinær undervisning må følgjast opp med tilbod om tilpassa undervisning.¹⁰ I innleiinga til den nye læreplanen for faget er val av arbeidsmåtar omtalt, og det vert presisert at arbeidsmåtar som vert valt, ikkje må vera slik at elevar ut frå eigen religion eller livssyn kan oppleve undervisninga som utøving av annan religion eller tilslutting til eit anna livssyn.¹¹

Trass i desse formelle endringane, er det likevel nærliggjande å spørja om ikkje fritaksordninga i stor grad er lik den som har vore gjeldande fram til no. Framleis er det berre tale om avgrensa fritak, ikkje fullt fritak. KRL-faget skal vera eit ordinært skolefag *som normalt skal samla alle elevar*, heiter det om formålet med faget i den nye læreplanen. Rett nok er det ikkje lenger krav om å grunngje kvifor ein søker fritak, og gjennom det måtta gje opp sin eigen religiøse identitet. Men fritakssøknadar kan framleis avvisast. Fritak kan som før berre gjevast frå det som kan oppfattast som utøving av religion. Det kan ikkje krevjast fritak frå kunnskap om dei ulike emna i læreplanen.

ER KRL-FAGET NØYTRALT OG OBJEKTIVT?

Et vesentleg spørsmål i samband med debatten om KRL-faget er den kvantitative prioriteringa av kristendomsstoff i faget. Funna i mi undersøking viser at dei tyrkiske foreldra opplevde nettopp det sterke kristendomspreget faget hadde fått, som eit brot med prinsippet om religionsfridom og retten til å sørgja for religiøs og moralsk oppseding av eigne barn. På foreldremøta blei det spurt om det ikkje var i strid med menneskerettane å krevja at barna skulle delta i ei obligatorisk religionsundervisning. Det kom der tydeleg fram at foreldra oppfatta KRL-faget som eit kristendomsfag, ikkje som eit religionsfag eller eit nøytralt orienteringsfag. Fleire av foreldra ytra at dei var redde for at barna skulle missa si muslimske tru. Foreldra brukte ofte eit tyrkisk ord som blir omsett med å *prega*. Dei frykta, sa dei, at det nye faget ville komma til å prega barna på ein slik måte at dei konverterte til kristendommen. Informantane mine fortalde at det var ei svært utbreidd oppfatning hjå foreldra at faget blei sett som eit ledd i ein strategi for å påverka barna religiøst. Særleg dei foreldra som synest å ha sett seg rimeleg godt inn i kva som låg i det nye faget, var opptatt av denne effekten. Dei meinte at overvekta av kristendomsstoff i planen måtte føra til påverknad i ei bestemt retning.

Dei kristendomsfaglege emna skal etter den nye læreplanen frå 2005 utgjera 55 % av timetalet som er sett av til faget i grunnskolen. Dette er den same kvantifiseringa som var fastsett i den reviderte læreplanen for KRL-faget i 2002. Ei slik kvantifisering var ikkje fastsett i den opphavlege læreplanen som kom i 1997 (L-97), men her var det gjennom ordbruken gjeve signal om at det kristendomsfaglege stoffet skulle ha ein sentral plass. Det vart blant anna brukt uttrykk som *grundig innsikt i kristendom* og

*hva kristen livstolkning innebærer, medan det heitte at det skulle gjevast god kunnskap om andre verdensreligioner og livssyn.*¹²

Argumentasjonen frå styremaktene har vore at ei slik vektlegging og ei kvantitativ prioritering av kristendommen er naturleg ut frå historiske forhold og ut frå det faktum at kulturen framleis er prega av den kristne kulturarven. Det har og vorte peikt på i fleire samanhengar, seinast ved den siste revisjonen av faget, at framleis er over 85 % av befolkninga medlemmer av Den norske kyrkja slik at det dermed er naturleg å gje ei brei innføring i evangelisk-luthersk kristendomsforståing.¹³ Samstundes har det vorte framheva at arbeidsmåtene som vert valt i faget, skal medverka til ei likeverdige undervisning om religionar og livssyn.¹⁴

Spørsmålet er så om minoritetane vil akseptera at det berre er tale om ei kvantitativ prioritering av kristendommen. I Ot.prp. nr. 91 (2004 – 2005) ”Om lov om endringar i opplæringslova og friskolelova” skriv departementet at dei har merkt seg at nokre av høyringsinstansane peikar på at kvantitativ forrang kan bety kvalitativ forrang. Human-Etisk Forbund uttalte at kvantitativ forrang lett kan oppfattast som kvalitative forskjellar og Islamsk Råd foreslo at historiske og kulturelle sider ved kristendommen kunne behandlast i andre fag enn KRL og at det dermed ikkje er behov for å gje kristendommen større kvantitativt omfang. Trass i innvendingane som kom i høyringane, heldt departementet fast ved at kristendommen skulle ha kvantitativ forrang og meinte at dette ikkje var i strid med fråsegnen frå FN-komiteen.¹⁵ Funna i mi undersøking støttar, slik eg har vist ovanfor, den oppfatninga at kvantitativ forrang ikkje er uproblematisk i forhold til at undervisninga skal vera objektiv og nøytral.

Eit anna vesentleg spørsmål når det gjeld kristendomsstoffet og kravet om nøytralitet og objektivitet, er presentasjonen av

det såkalla parallellstoffet i dei to religionane, det stoffet som begge religionane har med i sine heilage skrifter. Dette gjeld blant anna forteljningane om Abraham og Isak og stoff om Jesus. Spørsmålet er om det i slike tilfelle er den jødisk-kristne versjonen, basert på Det gamle og Det nye testamente, som skal nyttast, eller om det er Koranen sin versjon som skal leggjast til grunn. I alle fall synest det som om dette stoffområdet kan vera eit større problem enn det Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet hadde rekna med då dei i rettleiinga til KRL-faget frå 1997 skreiv følgjande:

De (elevene) kan, for eksempel gjennom samtale og arbeidsoppgaver, få mulighet til å reflektere over at Jesus har forskjellig betydning for en kristen og for mennesker som ikke tilhører den kristne religion. Elevene kan likevel forstå at det er mulig å leve godt sammen om en ser ulikt på dette.¹⁶

Eit godt eksempel som illustrerer det dilemmaet foreldre kan oppleve på dette punktet, er framstillinga av Jesus som etter Det nye testamente er Guds son og frelsar, men etter Koran er *profeten Jesus*. Ein enkelt episode frå eit foreldremøte får fram kollisjonspunkta mellom dei to religionane på dette punktet. I ei læreboka for 5. klasse vart det bl.a. fortald om Jesus som gjorde eit under slik at fem brød og to fiskar gav nok mat til meir enn fem tusen menneske. I lærebokteksten heiter det bl.a.: *Alle ble mette den dagen. Folk var helt forskrekket over det Jesus hadde gjort. Han hadde mettet fem tusen i ødemarken. ...*¹⁷ På foreldremøtet vart det hevda at framstillinga var støytande. Den islamske profeten Jesus gjer etter den kristne framstillinga, som læreboka byggjer på, noko berre Allah sjølv kan gjera. Jesus kan ikkje gje folk mat. Berre Allah har makt til å gjera eit slikt under, blei det framheva frå foreldrerepresentan-

tane. Barna sjølv hadde i timane heilt sjølvstendig tilsynelatande vore opptekne av det same og hadde overfor læraren framheva at det bøkene sa om Jesus var feil.

Ein slik protest må sjåast i samanheng med synet på Jesus blant muslimar. Dei meiner kristendommen framstiller Jesus som ein Gud ved sidan av Allah, og kristendommen gjer seg dermed skuldig i fleirgudereri. Når det i ei lærebok står at Jesus gjorde under, utan nokon form for reservasjon og utan at Gud blei nemnt, vil ein muslim kunna oppfatta dette som blasfemisk. Muslimar vil hevda at det berre er Allah som kan utretta den type under som blir tillagt Jesus i Det nye testamente. Medan Jesus i kristendommen blir framstelt som eineståande og som Guds son, er han berre ein av mange profetar i islam, (Wikan, 1995), og det blir understreka, truleg som ei klar markering i forhold til kristendommen si framstilling, at Gud ikkje har barn, (sure 112). Reaksjonane frå barna og foreldra viser at tanken om Guds einskap (tawhid), som er ei grunnsanning i islam, er godt forankra i "gruppa vår". Foreldra var truleg bevisste om den signaleffekten det ville ha å godta det kristne Jesus-biletet. Det ville vera eit klart brot med eigen religion.

Eit religionshistorisk perspektiv som trekkjer fram fellesstoff og parallellar mellom jødedom, kristendom og islam, vil for mange muslimar vera uakseptabel fordi ei slik framstilling kan komma i konflikt med hovuddogmet i islam: Koranen forstått som Openberringa. Ein kan ikkje tala på to måtar om Gud og om profetane. Koranen representerer den einaste sanninga, og det er dermed framstillinga av Jesus i Koranen som er den rette. Det kan derfor vera rimeleg å spørja om det obligatoriske KRL-faget trugar religionsfridomen til muslimar ved å tvinga dei til å la barna få ei opplæring som, sett med deira auge, er uttrykk for ei feil framstilling av sanninga.

KAN SKOLEN UNDERVISA OM ISLAM FOR MUSLIMAR?

Slik det er nemnt i innleiinga, viste undersøkinga mi at eit hovudargument mot KRL-faget var at foreldra meinte at faget representerte ei uautorisert undervisning om islam. Slik dei såg det, var dette det sterkaste inngrepet mot deira rett til å gje barna sine ei religiøs og moralsk opplæring. Dei hadde ei klar oppfatning av at islam ikkje tillet denne type opplæring.

Det er tydeleg at det ikkje blei teke høgde for denne type innvendingar då KRL-faget blei innført. Tankegangen hjå lovgjevarane var at ein skulle bruka ei form for samanliknande religionskunnskap. Det blei understreka at faget skulle presentera dei ulike religionane og livssyna ut frå dei same pedagogiske prinsippa. I lovvedtaket og forskrifta som kom i 1997 var intensjonen at faget kunne samla alle elevar. Den delvise fritaksordninga skulle berre vera ein ventil og sikra at ingen blei tvinga til å delta i det dei oppfatta som *utøving* av ein annan religion eller eit anna livssyn. Men fritaksordninga skulle ikkje gjelda fritak frå kunnskap, og det skulle derfor ikkje vera høve til differensiering av kunnskap. Dette vart igjen understreka i rundskrivet departementet sende ut i 1998,¹⁸ og det er igjen framheva i rundskriv F-08-05 som departementet sende ut i august i år. Det vert her presisert at den nye § 2-3a i opplæringslova ikkje skal gje grunnlag for å krevja fritak frå kunnskap om dei ulike emna i læreplanen.

Spørsmålet er om den kunnskapsforståinga Stortinget og departementet legg til grunn, er sakssvarande og om distinksjonen mellom kunnskap og utøving av religion er rimeleg i forhold til ulike minoritetar. Dei funna eg gjorde, gjer det naturleg å problematisera nettopp den kunnskapsforståinga som den delvise fritaksordninga byggjer på. Læreplanen tek utgangspunkt i det ein kan kalla ei religionshistorisk og vitskapleg ten-

king og legg til grunn at det må vera mogleg å presentera ulike religionar ut frå eigne premisser, men og med ein sakleg distanse.¹⁹ Planen tek dermed ikkje omsyn til at for mange foreldre vil ein distinksjon mellom undervisning om og opplæring i islam vera uforståeleg. I mi undersøking kom dette, som nemnt, klart fram ved at foreldra brukte *undervisning om islam* som det mest tungtvegande argumentet – ved sida av retten til religionsfridom – når dei argumenterte for rett til fullt fritak. Foreldra oppfatta undervisning om islam gjennom KRL-faget som ei *ikkje-autorisert islam-undervisning*. Dei framheva at lærarane ikkje var kvalifisert til å undervisa barna deira om islam. Verken formell lærarutdanning eller muslimsk identitet vil vera tilstrekkeleg kvalifikasjon. Foreldra brukte gjerne å seia at dei som underviste om islam ikkje hadde ”professor-kvalifikasjon”.

Det som truleg låg bak den sterke reaksjonen mot ei uautorisert undervisning, er den lange og særeigne undervisningstradisjonen i islam der all opplæring i utgangspunktet vert forstått som ein religiøs aktivitet. Foreldra si referanseramme var koranskoleundervisning som dei fleste barna deltok regelmessig i. I denne konteksten er undervisning formidling av openberringa til Muhammed, og slik undervisninga, *tarbiya* eller *taskiat*, er i islam ei oppgåve med høg status. Det er ei oppgåve for dei mest skikka. Undervisningstradisjonen starta med profeten Muhammed og er primært ei oppgåve for den religiøse leiaren (sheiken). Sheiken skal ut frå Koranen og tradisjonen gje eleven rettleiing på alle livsområde, slik at eleven får den rette kunnskapen og samtidig lærer lydndad mot dei muslimske prinsippa, (Olesen, 1987).

Reaksjonane frå foreldra på ”vår skole” mot undervisning om islam er godt i samsvar med undersøkingar som er gjort i Tyskland der det bur ca. 2 millionar tyrkiske migrantar (2,4 % av innbyggjarane i lan-

det). Dei kulturelle forholda er ikkje så ulike dei vi finn i vårt land. Det er og påvist relativt stor likskap mellom dei tyrkiske migrant-gruppene i Europa, og det gjer det sannsynleg at vi finn noko av dei same haldningane i dei norske miljø som i dei tyske tyrkisk-muslimske miljøa, (Sandrup, 1998).

Det viser seg at trass i stor usemje mellom tyrkiske organisasjonar i Tyskland, har dei vore samde om ein del punkt som gjeld forholda for islam. Eit av desse punkta er at undervisning om islam bør innførast som fag i skolen og komma på den vanlege timeplanen for alle muslimske barn i Tyskland, men då må det vera på religionen sine premisser og ikkje som eit sekulært skolefag. Dei store tyrkiske organisasjonane i Tyskland ønskjer alle ei undervisning som liknar den dei kristne kyrkjesamfunna har, og med tysk som undervisningsspråk. Ein har tenkt seg ein modell tilsvarende den som gjeld for religionsundervisning for katolske og protestantiske barn i dei tyske skolane. Disse barna deltek dersom foreldra ikkje har bede om fritak, i eit kristendomsprega religionsfag som har blitt utforma i samarbeid med kyrkjesamfunna. Så langt har dei ulike muslimske gruppene ikkje blitt samde om ein felles læreplan, noko som har vore ein føresetnad for å få innført ein slikt fag, (Schreiner 2000). Eit anna spørsmål som har vore sær s mykje framme blant tyrkiske muslimar i Tyskland, er lærarkvalifikasjonar for denne typen undervisning. Det har vist seg at det ikkje vil vera mogleg å skaffa tilstrekkeleg med lærarar som både kan undervisa på tysk og samtidig har nødvendige kvalifikasjonar som dei tyrkiske organisasjonane krev, (Y. Karakasoglu i Horrocks & Kolin-sky 1996). Så langt er det derfor koranskolane som har gjeve tyrkisk-ætta barn i Tyskland undervisning om islam. I Hamburg, t.d., deltok på midten av 80-talet heile 24 % av barna i koranskoleklassar, (Y.

Karakasoglu i Horrocks & Kolinsky, 1996). Eksempelet frå Tyskland viser dermed nett-opp det same som eg fann: lærarkvalifikasjonane er i dei tyrkiske migrantmiljø eit hovudpoeng i forhold til opplæring i og om islam.

Ein interessant observasjon er at den religionsundervisningsmodellen som er brukt i opphavslandet Tyrkia, ikkje synes å spela noka rolle i debatten verken i Tyskland eller i Noreg. I Tyrkia er grunnskolen sekulær, men ettersom over 99 % av innbyggjarane i Tyrkia er muslimar har starten sett det som si oppgåve å formidla kunnskap om religionen og gje moralopplæring gjennom den offentlege skolen. Etter grunnlova er religion og etikk eit obligatorisk fag i primær- og sekundærskolane i landet. Faget kan nærmast samanliknast med den gamle kristendomsundervisninga i Noreg.²⁰

Forklaringa på at tyrkarar i ein migrantsituasjonen stiller strengare krav til innhaldet i opplæringa i eigen religion enn det som er tradisjon i heimlandet, har truleg samanheng med at for dei som bur i utlandet har islam blitt eit viktig kulturelt bindemiddel. Islam som religion synest å spela ei større rolle enn dei spesifikke nasjonale kulturane etter som tida går, (jf. Ahlberg 1990), og i migrantsituasjonen har religionsundervisning blitt identisk med koranskolen.

Eit svært interessant funn eg gjorde i mitt materiale er at barna opplevde denne delen av KRL-faget på ein heilt annan måte enn foreldre gjorde, og det syntest å vera ei viss interessemotsetning mellom elevar og foreldre på dette punktet.²¹ Hovudtendensen var at elevane reagerte positivt på stoff om eigen religion. Skilnaden mellom den prinsipielle debatten og det praktiske arbeidet med islam-stoffet i klasserommet var påfallande stort. Foreldra var skeptiske til den formelle læreplanen medan barna var positive til den operasjo-

naliserde og erfarte læreplanen, (Goodlad 1979). Når barna møtte islam-stoffet i klasserommet og i lærebøkene, kom dei til sitt eige. Tekst og bilete engasjerte og resulterte i at barna blei ivrige og tydeleg og var stolte over sin eigen religiøse tradisjon. Barna syntest å reagere svært positivt når skolen i undervisninga trekte fram dei muslimske høgtidene, t.d. slik lærarane gjorde når dei behandla dei norske religiøse høgtidene og samanlikna med liknande høgtider i islam.

Eit slikt funn gjer det nærliggjande å tru at KRL-faget kan vera med å styrkja sjølvtilit og identitet hjå muslimske barn. Det er dermed grunn til å reflektere litt over skilnaden mellom første- og andregenerasjon, og mellom foreldra og barna sine interesser. Medan islam-stoffet i KRL-faget kan vera eit uheldig og uakseptabelt undervisningsstoff sett frå dei føresette sin synsstad, kan dette stoffet i skolesituasjonen vera med å løfta barna opp som etnisk-religiøs gruppe og vera med å styrkja sjølvkjensla.

Sett opp i ei matrise kan skilnaden mellom barn og foreldre illustrerast på denne måten: Tabell s. 50.

Problemet frå samfunnet og skulen si side er at ein på den eine sida bør hjelpa minoritetsbarna til auka kunnskap om sin eigen kulturbakgrunn, men samstundes ikkje komma i konflikt med foreldreretten. Etter reglane i *Menneskerettserklæringa* er foreldreretten det som det skal vega tyngst, (jf. art. 26.3). Men ei avgjerd på vegne av barna må og leggja til grunn at *konvensjonen om barnets rettar* framhevar at val som blir gjorde på vegne av barna, skal vera til deira beste, (jf. art. 5 og 3). I dette tilfellet ser vi ein interessekonflikt ved at det som er negativt sett frå dei som har foreldreretten, er positivt for barna. Utan tvil ville muslimske barna ikkje fått ei klar fokusering på sin eigen religion i skolesituasjonen utan det nye KRL-faget. Med fritak frå faget ville foreldra ha fått ei ordning som dei kanskje ville ha vore meir tilfredse med,

Foreldre - barn	Verdifelleskap	Interessefelleskap	Verdikonfliktar	Interessekonfliktar
Ideane læreplan	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Nei</i>	<i>Nei</i>
Den formelle læreplanen	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Nei</i>	<i>Nei</i>
Den oppfatta læreplanen	<i>Ikkje relevant</i>	<i>Ja</i>	<i>Ikkje relevant</i>	<i>Nei</i>
Den operasjonali- serte læreplanen	<i>Ikkje relevant</i>	<i>Nei</i>	<i>Ikkje relevant</i>	<i>Ja</i>
Den erfarte læreplanen	<i>Ikkje relevant</i>	<i>Nei</i>	<i>Ikkje relevant</i>	<i>Ja</i>

Undervisning om islam i KRL-faget – samanlikning av haldinga til barn og foreldre²²

men då ville barna, som blir meir ”norske” enn foreldra, ikkje ha møtt sin eigen kulturbakgrunn i skolen. Eit anna moment som kan takast fram og tala til fordel for å gjera undervisning om islam obligatorisk, er at artikkel 18 i konvensjonen om sivile og politiske rettar opnar for offentleg skoleundervisning i fag som generell religionshistorie og etikk. Men då må dette gjerast på ein nøytral og objektiv måte. Dette har og menneskerettskomiteen peikt på i si avgjerd.²³

AKTIVITETAR – EIT MINDRE PROBLEM ENN VENTA?

Når det gjeld forholdet til aktivitetar vil det vis à vis muslimske barn og foreldre vera viktig å ha i tankane at i deira kulturar er handlingane mykje meir enn orda berarar av det religiøse. Det du gjer, fortel kva du trur på, (Ahlberg, 1990, Vogt, 1993). Ein god muslim gjer det som er påbode og held seg borte frå det som er forbode i Koranen eller i tradisjonane. Religion, samfunn og kultur blir sett på som eitt.

På bakgrunn av dette kunne ein forventast at aktivitetar knytt til dei kristne høg-

tidene ville føra til krav om fritak. Men på dette punktet ser det ut som den delvise fritaksordninga har fungert tilfredsstillande og at skolane har funne fram til greie praktiske løysingar. I mitt materiale var det tydeleg at foreldra såg på Lucia-feiring, juletrengang og nissefestar som kristne aktivitetar og dermed som religionsutøving, men trass den klare skepsisen til slike aktivitetar, let mange foreldre barna delta i aktivitetar knytt til høgtidene.²⁴ Mange let og barna få delta på jule- og påskegudstene- nestene.²⁵ Ei viktig årsak til denne utviklinga var den sterke plassen lærarar som hadde same kulturbakgrunn som foreldra hadde i arbeidet med faget. Foreldra hadde tillit til at deira ”eigne” ikkje vil ta barna med på noko som ville påverka barna på ein uheldig måte.²⁶

Etter den siste endringa i opplæringslova er omgrepet ”religiøse aktivitetar” erstatta med ”aktivitetar”. Dette er gjort for at det blant anna ikkje skal indikerast i lovteksten at det er tillate med undervisning som er forkynnande. I tillegg skal dette meir generelle omgrepet få fram at fritaksordninga og gjeld i andre fag enn KRL, t.d. heimkunnskap eller kroppsøving, dersom det i desse faga er aktivitetar som er uak-

septable ut frå eleven sin kulturelle bakgrunn eller i strid med reglar i eigen religion eller eige livssyn.²⁷

Den presiseringa som no har kome med den nye lova og som er eksemplifisert i rundskrivet departementet sende ut saman med den nye læreplanen, er ei tilpassing til den praksis som har utvikla seg og tek og høgde for at særleg på dei lågaste trinna i grunnskolen er ikkje enkeltfag så tydelege som på ungdomstrinnet slik at fritaksordninga må relaterast til heile skoleverksemda.

TILPASSA UNDERVISNING – EI LØYSING?

Heilt frå KRL-faget vart innført har det blitt framheva at undervisninga må tilpassast til dei enkelte elevane sin bakgrunn, og det har vore ein føresetnad at tilpassa undervisninga skal vera eit verkemiddel for å unngå at fritaksbehovet skal bli unødvendig stort. Den nye læreplanen slår og fast at tilpassa opplæring skal vera eit overordna prinsipp.²⁸ I samband med den siste revisjonen av faget har det blitt streka under at det må veljast arbeidsmåtar som ikkje har preg av religiøs utøving, og i den nye læreplanen er det presisert at arbeidsmåtane må vera varierte og engasjerande.

Spørsmålet er så om dette er nok til å unngå det som var ei vesentleg innvending mot KRL-faget frå FN-komiteen si side, nemleg at det ikkje var mogleg for foreldra å skilja mellom det som er religionskunnskap og utøving av religion.²⁹ Når faget skal operasjonaliserast, må lærarane og skolen velja konkrete arbeidsmåtar for kvart stoffområde og kan då få vanskar med å unngå arbeidsmåtar som kan tolkast som religionsutøving.

Eit anna vesentleg spørsmål er om minoritetsgrupper vil komma til å oppfatta tilpassing som eit middel til å unngå å gje dei full fritaksrett. Tilpassing i forhold til

kunnskapsstoff vil vera svært problematisk i dei tilfella minoritetane si innvending er at faget gjev både kvantitativ og kvalitativ forrang til ein bestemt religion. Når det er sagt, er det grunn til å peika på at tilpassing kan vera heilt vesentleg for at lærarane skal lukkast med den praktiske gjennomføringa av undervisninga i dei tilfelle minoritetsforeldre ønskjer delvis fritak, men får avslag. Det mest vellukka tiltaket eg fann i mi undersøking i så måte, var bruk av lærarar med same etniske og religiøse bakgrunn som foreldre og elevane. På "vår skole" fekk desse lærarane etter kvart ei sentral rolle i undervisninga i dei homogene klassane og dette verka sterkt inn på foreldra og reduserte den praktiske motstanden mot faget og førte til færre ønske om fritak. Dette galdt blant anna kristendomsstoffet som foreldra det første året med det nye faget frykta ville komma til å påverka barna sterkt. Det syntest som om bruken av desse lærarane hadde ein viss psykologisk effekt. Foreldra kjende seg meir trygge på at faget ikkje ville bli brukt til å påverka barna på ein uheldig måte.

FRITAKSRETT OG MENNESKERETTAR

Til slutt: Gjennomgangen ovanfor viser at både formelle, juridiske grunnar (menneskerettane) og deler av det faglege innhaldet i KRL-faget taler for å gje muslimske foreldre og barn ein generell rett til fritak. Sjølv om opplæringslova og læreplanen no er justert, er det likevel grunn til å spørja om Stortinget og majoritetsbefolkninga i for stor grad tek på seg ei formyndarrolle og kjører over ein minoritet som ikkje er samd i premissane for å ha eit obligatorisk KRL-fag. Det tryggaste ville truleg vera, slik lagdommar Erik Møse skreiv i si vurdering i januar 1997 i samband med innføringa av KRL-faget, å opna for full fritaksrett.³⁰ På den andre sida er det argument som taler

for å ha eit felles samlande allmenndannande fag som gjev innføring i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Eit slikt fag kan medverka til at barn og unge som veks opp i Noreg får eit felles kunnskapsgrunnlag og felles referanserammer, slik det heiter under "Formål med faget" i den nye læreplanen. *Dersom* det let seg gjera å undervisa på ein nøytral og objektiv måte, slik artikkel 18 i FN's konvensjon om sivile og politiske rettar krev, kan faget medverka til at minoritetsbarn får ei stadfesting av at deira kulturelle bakgrunn er likeverdig med majoritetskulturen og andre kulturar. Men på den andre sida er det grunn til å hevda at foreldreretten må ha forrang og skal vera det som veg tyngst.

Det er all grunn til å tru at siste ord om fullt fritak frå KRL-faget enno ikkje er sagt. Mykje taler for at vi kan få nye rundar med klager sjølv om departementet no har eit omfattande program for å skolera lærarar om den nye læreplanen for faget.³¹

NOTAR

1. Jf. upublisert rapport "Haldninga til KRL-faget hjå ei gruppe tyrkiske muslimar – sett frå eit skoleperspektiv", Notodden 2005.
2. Jf. høringsbrev med forslag til endringar av 08.02. 2005 og Ot.prp. nr. 91 (2004-2005) s. 3 av 6
3. Statistisk sentralbyrå oppgjev at nærare 78 000 personar var registret som medlemmer i muslimske trussamfunn i 2004. Talet på dei som har muslimsk bakgrunn er større, men her manglar eg tilgjengelege tal.
4. Det er sjølv sagt fare for at motstanden mot faget kan bli overdimensjonert og overfokuserert i ei homogen gruppe, ei gruppe som kanskje opplever ein verdikonflikt til majoritetsgruppa i landet og der det lett kan bli eit gruppepress og kanskje mindre nyanserte synspunkt. Motsett kan det vera fare for at lærarane kan komma til å tilpassa stoffet til gruppa sine verdiar når dei arbeider med ei homogen gruppe. Faget kan på den måten bli presentert annleis og bli gjeven ei

form som er meir akseptabel enn i ein vanleg blanda klasse med elevar frå ulike religions- og livssynsgrupper. Trass denne type moglege feilkjelder er det grunn til å tru at ein får ei relativt pålitelege oversikt over haldningane til denne gruppa. Alternativet ville vera å studera relativt få elevar med ulik etnisk bakgrunn spreidd i mange ulike klassar og eventuelt på fleire ulike skolar. Det ville krevja eit omfattande feltarbeid og neppe gje betre informasjon om kva haldningar muslimske foreldre og barn hadde til faget og på kva for område faget kolliderte med muslimske verdiar.

5. Jf. Læreplanverket for grunnskolen (L-97), s. 89 – 90.
6. Jf. St.meld. nr. 32 (2000 – 2001) og Innst. S. Nr. 240 (2000 – 2001)
7. Nærare omtale av saksøklarane er teken med i St.m. 32 (2000-2001), jf. kap. 4
8. Jf. Ot.prp.nr.91 (2004-2005)
9. Jf. opplæringslova § 1 – 2
10. Ot.prp.nr.91 (2004-2005), 4.2
11. Jf. ny læreplan vedteken 03.08. 2005, "Formålet med faget", s. 1 – 2.
12. Jf. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), s. 89.
13. Sjå blant anna St.m. 32 (200 – 2001), forord, s. 1 av 1, kap. 8, s 9 av 14 og kap. 9, s. 4 av 5 (alt i elektronisk utgåve) og Ot.prp. nr. 91 (2004 – 2005) s. 5 og s. 8.
14. Jf. Ot.prp. nr. 91 (2004 – 2005), s. 8.
15. Sjå Ot.prp.nr. 91 (2004 – 2005) s. 5 – 9.
16. Veiledning til KRL-faget i L 97, s. 33
17. Læreboka det er vist til er "Reiser i tid og tro 5".
18. Jf. F-03-98 av 12.01.98
19. Jf. læreplanen for KRL-faget av 03.08. 2005, s. 1
20. jf. informasjon frå det tyrkiske undervisningsdepartementet, <http://www.meb.gov.tr/indexeng.htm>
21. Anton Hoëm skil mellom verdi- og interessemotsetnad. I dette tilfellet vil det ikkje vera tale om ein verdimotsetnad ettersom barna svært ofte og på ulike måtar signaliserte at dei hadde ein muslimsk identitet, men det er tale om interessemotsetnad ettersom barna opplever at deira eigen bakgrunnen blir trekt fram og har status i det offentlege rom som skolen er. Barna er dermed positive til ein del av faget som foreldra deira meiner dei ikkje skulle ha fått undervisning om. Om Hoëm sosialiseringsmo-

- dell sjå nærare i Sand og Welle-Hansen (red.), s. 155 og Hoëm, s. 75 – 79.
22. Matriza byggjer på ein modellen Kamil Øzerk har utvikla og der han kombinerer John Goodlads læreplankategoriar med Anton Hoëm sin sosialiseringmodell, jf. Øzerk i Sand og Welle-Hansen 1992 s. 155.
 23. Jf. dommen frå menneskerettskomiteen av 18. oktober 2004, punkt 14.2, s. 22.
 24. Særleg såg det ut som om mødrene som hadde primæromsorga for barna, var redde for ei stigmatisering dersom barna deira ikkje fekk delta i denne type aktivitetar i klassen eller på skolen.
 25. Ein del foreldra sa at dei frykta at det nye faget kunne få som konsekvens at barna ville bli tekne med i kyrkjer utan deira samtykke. Bak dette ligg truleg hjå ein del foreldre ei frykt for at, t.d., kyrkjebesøk og sosialt høpehav kan påverka barna til å bli kristne. Her er det interessant å trekka fram at eg ved observasjon i ein klasse opplevde at barna hadde ei klar oppfatning om at sosial kontakt med kristne av nokre muslimar blei oppfatta som tilslutning til "Kristus" som dei gjerne brukte i staden for kristendom. Barna si eiga mening var at dette var ei feiltolkning. Barn frå ulike religionar burde kunne vera saman utan at det skulle tolkast som svik mot sin eigen religion, sa dei. Likevel er det tydeleg at barna kjende godt til at det fanst ei slik oppfatning i miljøet dei kom frå. Offisielt har ikkje islam forbod mot å gå inn i kristne gudshus, men motstanden mot deltaking i kristne gudstenester er ganske utbreidd i fleire ulike etnisk-muslimske miljø i Noreg. Eg har, t.d., opplevd at både relativt sekulariserte bosniske muslimar og meir religiøst aktive somaliske muslimar, har bede om fritak for kyrkjebesøk og skolegudstenester.
 26. Eit interessant funn når det gjeld aktivitetar var barna sin reaksjon på marsipangrisar. Sjølv om grisane var ei etterlikning og bestod av "lovleg mat", var dette nok òg barna ikkje ville eta. Her var det tydeleg at forbodet mot å eta svinekjøt var ein del av barna sin basiskunnskap og dermed noko som gjennom den kulturelle sosialiseringa hadde blitt ein del av deira identitet og gjorde at dei hadde eit meir eller mindre automatisert reaksjonsmønster når dei såg marsipangrisane.
 27. Jf. Ot.prp.nr. 91 (2004 – 2005) s. 10 – 11

og rundskriv F08-05 av 08.08.05.

28. Sjø blant anna læreplanen for KRL-faget av 03.08. 2005 "Formål med faget"
29. Jf. dommen frå Menneskerettskomiteen i 2004, punkt 14.6, s. 23 (norsk utgåve).
30. Jf. St.m. 32 (2000 – 2001), kap. 2, s. 2 av 3 (elektronisk utgåve).
31. Innslag i avisene like etter skolestart i år viser at denne debatten allereie er i gang.

LITTERATUR

- Ahlberg, Nora (1990): *New Challenges Old Strategies*, Finnish Anthropological Society, Helsinki
- Duesund, Knut (2005): "Haldninga til KRL-faget hjå ei gruppe tyrkiske muslimar – sett frå eit skoleperspektiv", Høgskolen i Telemark (upublisert rapport)
- FN's konvensjon om barnets rettigheter*, Oslo
- Geertz, Clifford (1993): *The Interpretation of Cultures*, Fontana Press, Glasgow
- Goodlad, John (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York
- Gravem, Peder (2004): *KRL – et fag for alle?* Opplandske Bokforlag, Vallset
- Gravem, Peder (2005): *Religions- og livs-synsundervisning i skolen innenfor rammene av menneskerettighetene*, Norsk Teologisk Tidsskrift, nr. 2, 2005, s. 67–89, Oslo
- Hellevik, Ottar (1993): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Unviersitetsforlaget, Oslo
- Horrocks, David og Kolinsky; Eva (red.) (1996): *Turkish Culture in German Society Today*, Berghahn Books, Oxford,
- Hoëm, Anton (1978): *Sosialisering*, Universitetsforlaget, Oslo
- Internnettadresse:
http://www.access.ch/tuerkei/GRUPD/C_HAPTER1/egitim1.htm#laws
- Internnettadresse:
<http://www.meb.gov.tr/indexeng.htm>,

- (15.01.2005)
- Kyrkje- utdannings- og forskingsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Oslo
- Kyrkje- utdannings- og forskingsdepartementet (1998): *Differensiert undervisning og avgrenset fritak i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, Rundskriv F-03-98.
- Kyrkje- utdannings- og forskingsdepartementet (1997): *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, Veiledning til L 97, Oslo
- Olesen, Asta (red.) (1987): *Islam og undervisning i Danmark*, Statens Humanistiske forskningsråd, Aarhus universitetsforlag, Århus
- Rian, Dagfinn og Eidhamar, Levi Geir (1995): *Jødedommen og islam*, Høy-skoleforlaget, Kristiansand
- Sand, Therese og Walle-Hansen, Wenche (red.) (1992): *Sosialisering i dag*, ad Notan Gyldendal, Oslo
- Schreiner, Peter (2000): *Religious Education in Europe*, Intereuropean Commission on Church and School and the Comenius-Institut, Münster
- Skeie Eyvind, Gjefsen, Bjørn og Omland, Nina.(1997): *Reiser i tid og tro 5: kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* Gyldendal, Oslo
- Stortinget (2005): Besl.O.nr.94 (2004-2005), Lov om endringer I opplæringslova og friskolelova, <http://www.stortinget.no/beso/2004/beso-200405-094.html>, (31.08-05),Oslo
- Stortinget (2005): Innst.O.nr.105 (2004-2005), Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer I opplæringslova og friskolelova, <http://www.stortinget.no/inno/2004/200405-105-001.html>, (31.08-05), Oslo
- Utdannings- og forskingsdepartementet (2002): *KRL-boka*, Læringscenteret, Oslo
- Utdannings- og forskingsdepartementet (2005): *KRL-boka 2005*, <http://www.krlnett.no/> (08.09.05)
- Utdannings- og forskingsdepartementet (2005): Menneskerettskomiteen, beslutning og synspunkter, henvendelse nr. 1155/2003, <http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/aktuelt/pressesenter/pressem/045071-990398/dok/bu.html>
- Utdannings- og forskingsdepartementet (2005): *Ot.prp.nr. 91* (2004 – 2005), Oslo
- Utdannings- og forskingsdepartementet (2001): *St.m.32*(2000 – 2001), <http://odin.dep.no/kuf/norsk/publ/stmeld/014001-040005/index-dok000-b-f-a.html>, (06.04.01), Oslo
- Vogt, Kari (1993): *Islams hus*, Cappelen, Oslo
- Wikan, Unni (1995): *Mot en ny norsk undersklasse*, Gyldendal, Oslo