

# DEN HEILAGE LK20

*Ein kvalitativ studie av tre kristne privatskular i Nord-Noreg*



RELV350, Våren 2023

Gjøsæter, Marie

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

© Marie Gjørøster

2023

Den heilage LK20: Ein kvalitativ studie av tre kristne privatskular i Nord-Noreg

The sacred LK20: A qualitative study of three Christian faith schools in the Northern parts of  
Norway

## Abstract

Over the past few decades, Norway has experienced a notable increase in the establishment of private schools. This trend has prompted a need to examine private schools in Norway, and in this case, give an insight into religious faith schools and their operations. Of particular interest in this study is Christian faith schools, which comprise most faith-based schools in Norway and are financed by the state with 85 %. However, in exchange for public founding, these schools are controlled by the state and must adhere to the curriculum requirements of the Norwegian Directorate for Education and Training (Utdanningsdirektoratet).

This research project aims to investigate the representation of Christian values in three Christian faith schools located in Northern Norway and how these schools interpret and employ the new curriculum of LK20 to favor their specific interests. The focal point will be at the lower secondary level (grades 8-10), with pupils being around the age of 13 to 16 years old. Using a qualitative approach, the study aims to gather insights from interviews with teachers and principals, as well as document analysis of each school's local curriculum. The research is guided by a didactic perspective in the field of religious studies, with Oddrun Bråten's dimension model serving as a central framework. Wanda Albert's categorization of religious education supplements Bråten's theory and examines whether these schools' approach religious education from a confessional or non-confessional perspective. Additionally, researchers such as Jenny Berglund and her concept of "translating" values will be reflected upon and embedded into the analysis to demonstrate how teachers at these faith schools actively choose to translate school values to an appropriate target group.

The findings reveal that these three schools represent a reaction to the public school system in Norway and place a strong emphasis on the Christian aspect in various subjects throughout their school system, which is also visible in each local curriculum of LK20. The title "The sacred LK20" highlights the significant role Christianity plays in the school system and the commitment teachers and principals have upon embracing those values to the younger generation.

**Keywords:** Christian faith schools, Private educational system, RE-education, Curriculum, Confessional education, Norwegian school system



## Forord

Tenk at fem år på Universitetet i Bergen har gått mot vegens ende og at eg ikkje lengre vil bane vegen mot lesesal 317. I to år har denne lesesalen vert eit møtepunkt for oss lektorstudentar og eg ønsker å rette ein stor takk til alle som har gjort årene på Universitetet minnerike. Takk til professorar som har opna auga mine for det religiøse livet som svevar rundt i Bergen by og elles i verda.

Eg ønsker å rette ein stor takk til Sissel Undheim, mi rettleiar, som har inspirert meg som religionsvitskapeleg student heilt sidan første seminar, hausten 2018. Du og din fascinasjon for populærkulturen (Beyoncé) vil for alltid prege undervisning mi som framtidig lærar og forhåpentlegvis inspirere nye studentar til å studere religion med eit nytt blikk. Takk for dine kloke råd og for at du alltid hadde tiltru til meg og mitt prosjekt. Eg ønsker også takke Pål Steiner for hjelpa eg fekk til å innhente relevant faglitteratur og å utføre litteratursøk.

Elles vil eg takke foreldre, søsken, svigersøsken og kjærast som har vert gode støttespelarar og gitt meg motivasjon i ein elles kaotisk kvardag. Ikkje minst ønsker eg å takke tantebarnet mitt som kom til verda i august 2022. At du kom til verda gjorde at mi søster og svigerbror måtte ut i permisjon i masteråret, noko som gav dei moglegheit til å korrekturlese oppgåva. Med andre ord var dette eit passende tidspunkt og gjorde kvardagen til tante eit hakk lysare, både i form av korrekturlesing, men også gleda du gav meg. Eg håper det framtidige klasserommet er mangfaldig og gir deg inspirasjon til å utforske det religions- og livssynssamfunnet som er rundt deg.

Elles ønsker eg å rette ein stor takk til familien i Nord, som opna dørene for meg. Det var godt å vende tilbake etter fleire år borte. Takk til mine medstudentar Ingeborg, Thea og Arnborg for støtte i masterskrivinga og for å gjere studentlivet i Bergen fargerikt.

Sist men ikkje minst, ønsker eg å rette ein stor takk til dei tre kristne privatskulane som ønska meg velkommen hausten 2022. Prosjektet starta som ein idé når eg arbeida på ei øy i Nordland i 2021, og som med dykkar bidrag har enda som dette sluttproduktet. Tusen takk!

Bergen mai 2023

Marie Gjørseter

# Innholdsliste

<b>KAPITTEL 1: INTRODUKSJON .....</b>	<b>1</b>
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL .....	2
1.2 OMGREPSAVKLARING .....	3
1.2.1 Litteratursøk.....	3
1.3 DISPOSISJON .....	3
<b>KAPITTEL 2: BAKGRUNN OG TIDLEGARE FORSKING .....</b>	<b>5</b>
2.1 NORSK SKULEHISTORIE – FRÅ KYRKJESKULE TIL FELLESSKULE .....	5
2.1.1 KRL – RLE – KRLE .....	6
2.1.2 Religionsundervisning på tvers av landegrenser.....	9
2.2 PRIVATSKULAR .....	12
2.2.1 Privatskular i Noreg – eit historisk overblikk.....	12
2.2.2 Eit internasjonalt perspektiv på religiøse privatskular.....	15
2.2.3 Tidlegare forskning.....	17
2.3 JUSS, RELIGION OG UNDERVISNING .....	21
2.3.1 Det norske skulesystemet .....	21
2.3.2 Foreldreretten .....	22
2.3.3 Privatskolelova.....	23
2.4 OPPSUMMERING.....	25
<b>KAPITTEL 3: PROFIL PÅ DEI KRISTNE GRUNNSKULANE I NORD-NOREG .....</b>	<b>26</b>
3.1 NORDLAND FYLKE .....	27
3.1.1 Ørsnes- og Vikten privatskule.....	27
3.1.2 St. Eystein skole.....	28
3.2 TROMS OG FINNMARK FYLKE .....	29
3.2.1 Nordborg skole.....	29
3.2.2 Ekrehagen skole.....	29
3.2.3 Indre Kåffjord Barne- og Ungdomsskole.....	30
3.2.4 Straumfjordnes skole.....	31
3.2.5 Alta Kristne Grunnskole.....	32
3.3 OPPSUMMERING.....	33
<b>KAPITTEL 4: METODE .....</b>	<b>34</b>
4.1 DEN KVALITATIVE METODEN.....	34
4.1.1 Semi-strukturert intervju.....	35
4.1.2 Intervjuguide .....	36
4.1.3 Dokumentanalyse.....	37
4.2 DATAINNSAMLING – JAKTA ETTER FORSKINGSDELTAARAR .....	38
4.2.1 Avslaga.....	39

4.2.2	<i>Reisa opp</i> .....	40
4.2.3	<i>Forarbeid</i> .....	40
4.3	FRÅ INNSAMLING TIL ANALYSE .....	41
4.3.1	<i>Transkribering</i> .....	42
4.3.2	<i>Analysestrategi</i> .....	43
4.3.3	<i>Tilgang og gjennomføring av dokumentanalysen</i> .....	44
4.4	DEN FORSKINGSETISKE SIDA VED PROSJEKTET .....	45
4.4.1	<i>Anonymitetsaspektet ved forskingsprosjektet</i> .....	46
4.4.2	<i>Mi personlege bakgrunn</i> .....	47
4.5	VALIDITET, RELIABILITET OG OVERFØRINGSEVNE.....	48
4.6	PRESENTASJON AV FORSKINGSDELTAKEARANE.....	50
4.6.1	<i>Otta privatskule</i> .....	51
4.6.2	<i>Nordlys privatskule</i> .....	51
4.6.3	<i>Bråne privatskule</i> .....	53
4.7	OPPSUMMERING.....	53
<b>KAPITTEL 5: TEORETISK TILNÆRMING.....</b>		<b>54</b>
5.1	LÆREPLANTEORI .....	54
5.1.1	<i>Læreplanen som ein dimensjonsmodell</i> .....	56
5.1.2	<i>Læreplan og didaktikk</i> .....	58
5.2	RELIGIONSUNDERVISNING .....	58
5.2.1	<i>Representasjon av religion</i> .....	59
5.2.2	<i>Å lære om eller å lære av?</i> .....	61
5.2.3	<i>Eit «translate» aspekt</i> .....	62
5.3	VERDIAR I LÆREPLANEN.....	63
5.3.1	<i>Verdikonflikt</i> .....	64
5.3	OPPSUMMERING.....	66
<b>KAPITTEL 6: KRISTENDOM-, RELIGION- OG LIVSSYNSUNDERVISNING .....</b>		<b>67</b>
6.1	STRUKTUR PÅ RELIGIONSFAGET .....	67
6.1.1	<i>Otta privatskule</i> .....	67
6.1.2	<i>Nordlys privatskule</i> .....	70
6.1.3	<i>Bråne privatskule</i> .....	72
6.2	REPRESENTASJON I RELIGIONSUNDERVISNINGA .....	74
6.2.1	<i>Otta privatskule</i> .....	74
6.2.2	<i>Nordlys privatskule</i> .....	75
6.2.3	<i>Bråne privatskule</i> .....	77
6.3	DISKUSJON.....	78
6.4	OPPSUMMERING.....	82
<b>KAPITTEL 7: Å FRAMHEVE VERDIGRUNNLAGET I ANDRE UNDERVISNINGSFAG.....</b>		<b>83</b>

7.1 SYNLEGGJERING AV VERDIGRUNNLAGET .....	83
7.1.1 <i>Otta privatskule</i> .....	83
7.1.2 <i>Nordlys privatskule</i> .....	85
7.1.3 <i>Bråne privatskule</i> .....	87
7.2 LÆRINGSMATERIALE .....	89
7.2.1 <i>Otta privatskule</i> .....	89
7.2.2 <i>Nordlys privatskule</i> .....	91
7.2.3 <i>Bråne privatskule</i> .....	92
7.3 KJØNN, SEKSUALITET OG IDENTITET .....	94
7.3.1 <i>Otta privatskule</i> .....	94
7.3.2 <i>Nordlys privatskule</i> .....	95
7.3.3 <i>Bråne privatskule</i> .....	96
7.4 DISKUSJON.....	97
7.5 OPPSUMMERING.....	101
<b>KAPITTEL 8: AVSLUTTANDE REFLEKSJON OG KONKLUSJON .....</b>	<b>102</b>
8.1 KORLEIS VERT DET KRISTNE VERDIGRUNNLAGET FRAMSTILT PÅ TRE KRISTNE PRIVATSKULAR I NORD-NOREG? .....	102
8.2 KORLEIS LEGG DEI LOKALE LÆREPLANANE OPP TIL Å FRAMHEVE VERDIGRUNNLAGET I ULIKE UNDERVISNINGSFAG? .....	102
8.3 PÅ KVA MÅTE VERT DET KRISTNE VERDIGRUNNLAGET SYNLEG I UNDERVISNINGA? .....	103
8.4 KORLEIS FØREHELD LÆRARAR PÅ DEI TRE KRISTNE PRIVATSKULANE SEG TIL DEI NYE LÆREPLANANE? ...	104
8.5 KONKLUSJON – EI HEILAG LK20?.....	104
8.6 VEGEN VIDARE .....	106
<b>REFERANSAR.....</b>	<b>X</b>
<b>VEDLEGG A: LITTERATURSØK .....</b>	<b>XXIV</b>
<b>VEDLEGG B: INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>XXVI</b>
<b>VEDLEGG C: SAMTYKKESKJEMA .....</b>	<b>XXIX</b>



## Kapittel 1: Introduksjon

6. august 2021 publiserte NRK ein nyheitsartikkel om ein nyetablert kristen privatskule med tittelen: «Heilt ny kristen skule har berre 16 elevar:- Ville vore skeptisk til å sende ungane mine hit» (Bjelland, 2021). Det var på Stord, mi heimstad, at den kristne privatskulen skulle opne dørene hausten 2021. Ikkje berre skapte den kristne privatskulen diskusjon og engasjement for dei lokale på øya, men og blant stortingspolitikarar som var ueinige i spørsmålet om å la den private skulen bli oppretta. Tittelen kan vise haldningane enkelte har til privatskuledebatten i Noreg, dei som stiller seg skeptiske til å sende barna på den kristne privatskulen. Derimot viser tittelen at heile 16 elevar, med foreldre, ønsker å flytte skulegangen for barna over til den private skulesektoren, noko som er verdt å rette blikket mot.

Nyheitsartikkelen speglar ikkje eit nytt fenomen, men er ein av fleire mediedekningar kristne privatskular har hatt dei siste åra.<sup>1</sup> Ofte har media sitt fokus retta seg mot kristne etablerte privatskular, noko som gjer at vi ofte kan forbinde privatskuledebatten med religiøse profilskular. Sjølv om media i stor grad retter merksemda mot livssynsskular, er ein stor del av privatskulane også pedagogisk grunngjeve, det vil seie skular med eit alternativt pedagogisk tilbod.<sup>2</sup> Det er interessant å sjå at privatskuledebatten framleis held liv, og at ein aldri kjem til ein einigheit om dei private skulane. Nokre hevder at privatskulane svekker den offentlege skuledrifta, medan andre ser på privatskulane som eit viktig alternativ for foreldre- og barns rett til å velgje utdanning. Tidlegare generalsekretær i Kristne Friskolers Forbund (KFF) og redaktør for boka *Tydelig kristen skole* Torgeir Flateby hevder at kristenskulane «gir hjelp i dagens sekulariserte og innviklende samfunn» (Flateby, 2013, s. 8). Ei slik tilnærming er interessant om tilfellet er at dei kristne privatskulane er eit motsvar til det dei ser som eit problematisk skulesamfunn.

I dei siste tiåra har vi sett ei auke i etableringa av private skular i Noreg. Statistikk frå Statistisk sentralbyrå viser ei auke på 50,3 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2022). I 2021 vart det oppretta 22 nye skular i Noreg, der 9 av dei var private (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 1). Som

---

<sup>1</sup> Sjå til dømes: <https://www.aftenposten.no/norge/i/e157K/kristen-privatskole-laerte-elever-at-jesus-er-snill-muhammed-slem>, <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/OM0d1/paa-tide-med-vaarrengejoering-i-kristne-privatskoler>, <https://www.dagen.no/nyheter/godkjente-kristen-skole-kommunen-ikke-ville-ha/>, <https://www.nrk.no/dokumentar/politikere-sjokkert-og-opprort-over-kristne-privatskoler-1.15262458>, <https://www.vl.no/nyheter/2021/08/09/kun-17-elever-pa-ny-kristen-skole-vanskelig-a-finne-venner/>, <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/skolebrak-i-kafjord--200-elever-har-fatt-en-5.-skole-a-soke-seg-til-1.13170271>.

<sup>2</sup> Skular slik som steinerskular og montessoriskular.

tabellen nedanfor illustrerer, kan vi sjå at i 2022 var det totalt 278 private skular i Noreg med ei positiv auking, i motsetning til dei offentlege skulane, som opplevde nedgang:

Grunnskolar og elevar etter eigeforhold. Absolutte tal og endring i prosent			
	2022	Endring i prosent	
		2021 - 2022	2012 - 2022
<b>Grunnskolar i alt</b>	<b>2 740</b>	<b>-0,8</b>	<b>-7,3</b>
Private skolar	278	3,0	50,3
Offentlege skolar	2 462	-1,0	-11,4
<b>Elevar i alt</b>	<b>636 934</b>	<b>0,4</b>	<b>3,6</b>
Elevar i private skolar	30 045	3,5	65,2
Elevar i offentlege skolar	606 889	0,2	1,7

Figur 1: Elevar i grunnskulen ([Statistisk sentralbyrå, 2022](#))

## 1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Vi veit framleis lite om drifta bak dei private skulane i Noreg, kven dei er, kva verdiar dei står for og intensjonen bak å danne privatskular med kristen profil. Ved auke i etablering av privatskular, vil det og vere eit aukande behov for å forstå korleis desse skulane fungerer i praksis. Formålet med prosjektet vil derfor vere å undersøke kristne privatskular og kartlegge deira drift ved innføring av den nye læreplanen LK20 (sjå omgrepsavklaring, 1.2). Her vil eg sjå nærare på tre kristne grunnskular, som ligger i Nord-Noreg. Prosjektet presenterer funn frå ein kvalitativ studie og er sett i lys av det religionsdidaktiske fagfeltet med fokus på fagfornyninga av kunnskapsløftet LK20. Problemstilling for prosjektet er som følger:

Korleis vert det kristne verdigrunnlaget framstilt på tre kristne privatskular i Nord-Noreg og kva fortel lærarar og rektor om dette?

Dei tre kristne privatskulane trer i prosjektet inn som case-skular, med intensjon om å bidra til innsikt i privatskulane si drift og for å svare på den nemnte problemstillinga. Med ein slik overordna problemstilling, vil prosjektet også legge fokus på følgande forskingsspørsmål:

- i. Korleis legg dei lokale læreplanane opp til å framheve verdigrunnlaget i ulike undervisningsfag og kva fortel lærarar og rektor om dette?
- ii. På kva måte vert det kristne verdigrunnlaget synleg i undervisninga?
- iii. Korleis føreheld lærarar på dei tre kristne privatskulane seg til den nye læreplanen?

Slik eg nemnar innleiingsvis har ein ofte møtt privatskuledebatten med ein positiv eller negativ innfallsvinkel.<sup>3</sup> Eg ønsker på bakgrunn av debatten å framheve at formålet ikkje vil vere å ta side med ein av dei to nemnde, men gå grundigare til verks for å sette kristne privatskular i søkelyset.

## 1.2 Omgrepsavklaring

I prosjektet vil eg aktivt bruke nemninga «kristne privatskular» for å vektlegge at studiet omhandlar kristne religiøse privatskular. Når eg refererer vidare til den private sektoren, er dette i lys av private skular nasjonalt og internasjonalt. Omgrepet «privatskule» dekker eit bredt spekter av ulike formar for undervisning, men ein generell tanke er at skulane er like i form ved at det er andre enn myndigheitene som driver skulane (Berge & Hyggen, 2011, s. 7). Ofte har omgrepet «privatskule» blitt referert til som «friskule», men går i prosjektet inn under den allmenne nemninga «privatskular» som også vert brukt i privatskolelova av 2022.<sup>4</sup> Vidare vil eg nytte kortinga «KRLE» for religionsfaget Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk, samt «LK20» for det norske læreplanverket av 2020. Med ein «lokal» læreplan refererer prosjektet til dei lokale, individuelle læreplanane som dei tre kristne skulane har utvikla. Case-skulane vil omtalast som religiøse minoritetar, nettopp fordi skulane tilhøyrar ei religiøs, kristen gruppe som utgjer ein minoritet på landsbasis (Døving, 2020).

### 1.2.1 Litteratursøk

Når eg skulle søke etter tidlegare forskning på kristne privatskular, val eg å starte prosessen med å anvende søkemotorane *Oria*, *Bora* og *Google Scholar*. Søket gav ikkje så mange relevante treff og eg val derfor å inkludere eit litteratursøk i vedlegg A, slik at du som lesar kan få kjennskap til gjennomføringa av det systematiske arbeidet med å få oversikt over eksisterande forskning på privatskular i Noreg (Dieudé, 2023, s. 129).

## 1.3 Disposisjon

Disposisjonen for oppgåva er delt inn på følgande måte: i *kapittel to* vil eg sjå nærare på den norske skulehistoria og religionsundervisninga, for så å danne eit bilete av utviklinga for dei private skulane i Noreg. Her vil eg inkludere internasjonale perspektiv på privatskular, tidlegare forskning og gi eit kort innblikk i lovverket gjeldande for den offentlege- og private skulesektoren. I *kapittel tre* vil dei eksisterande private grunnskulane i Nord-Noreg bli

---

<sup>3</sup> Eksempelvis ser vi at fleire nyheitsartiklar og dokumentarar har hatt sin kritiske framstilling av dei religiøse livssynsskulane, medan andre har hatt ein meir positiv framstilling av dei private skulane med fokus på kva skulane kan bidra med i det norske samfunnet.

<sup>4</sup> Før 2022 gjekk privatskolelova under nemninga «friskolelova», noko eg vil diskutere ytterlegare i seksjon 2.2.1.

presentert med ein kort profil om kvar enkelt, og karakteristiske trekk ved trussamfunna tilknytt skulane vil kastes lys over. I *kapittel fire* vil metoden og framgangsmåten til prosjektet bli beskriven, som inkluderer startfasen til prosjektet fram til innhenta materiale og analyse. Her har eg valt å nytte kvalitative intervju i metoden. Deretter vil den teoretiske tilnærminga bli presentert i *kapittel fem*, med eit fokus mot det religionsdidaktiske fagfeltet. I *kapittel seks* vil eg analysere materialet innhenta frå feltarbeidet med eit fokus på korleis dei tre kristne privatskulane strukturerer religionsundervisning og deira tilnærming til å undervise om kristendom og andre religionar og livssyn. I *kapittel sju* vil eg presentere det resterande materialet som inkluderer det å framheve verdigrunlaget i andre undervisningsfag, undervisningsstrategiar og læringsmateriale nytta, samt skulane si tilnærming til tema slik som kjønn, seksualitet og identitet. For både kapittel seks og sju vil eg avslutte kapitla med ein diskusjonsdel. I *kapittel åtte* vil eg kople problemstilling og forskingsspørsmåla opp mot funna og kome med ein endeleg konklusjon for prosjektet. Her vil det eg har funne bli koplast mot vidare forskning.

## Kapittel 2: Bakgrunn og tidlegare forskning

I dette kapittelet vil skuleutviklinga i Noreg og religionsfaget frå innføringa av læreplanverket frå 1997 til fagfornyinga av 2020 bli presentert, samtidig som eg vil vise til eit internasjonalt perspektiv på religionsundervisning. Deretter vil kapittelet gi innsikt i den historiske utviklinga til privatskulane i Noreg og sjå nærare på tidlegare forskning nasjonalt og internasjonalt. I lys av den pågåande debatten om privatskular vil eit nærare innsyn på menneskerettar, foreldreretten og privatskolelova inkluderast for å gi deg som lesar eit overblikk over regelverket i dagens skulesystem.

### 2.1 Norsk skulehistorie – frå kyrkjeskule til fellesskule

Professor i utdanningshistorie, Harald Thuen, illustrerer i boka *Den norske skole – Utdanningssystemets historie* (2017) Noreg si skulehistorie frå 1700-talet fram til noverande skulesamfunn. I boka deler Thuen skuleutviklinga inn i fem epokar, med eit tidsspenn frå tidleg 1700-talet til 2017.<sup>5</sup> Ser vi tilbake til 1700-talet sto skulesystem nær den evangelisk-lutherske kyrkja med formål om å førebu elevane på konfirmasjonen. Formålet med skulen var å lære elevane opp i kristen tru, noko dei i seinare epokar hadde mindre fokus på. Mellom anna opna skulelova av 1889 dørene for andre undervisningsfag uavhengig av kristendomen inn i utdanningsløpet (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 12). Framover spela andre undervisningsfag ei vesentleg rolle for elevane sin kunnskap og utdanning, som førte til at kristendomen gradvis fekk mindre fokus i utdanningsløpet.

I etterkrigsåra vart skulen prega av eit tankesett om å bygge ein velferdsstat, noko som resulterte i at folkeskulen vart omgjort til lovfesta 9-årig obligatorisk grunnskule (Meld. St. 22, (2010-2011), s. 113; Thuen, 2017, s. 131—132). Våren 1994 vedtok Stortinget at den obligatoriske grunnskulen skulle utvidast med ti år og ved innføringa av det nye læreplanverket frå 1997 (L97) vart grunnskulen delt inn i tre hovudtrinn, der 3-årig ungdomsskule var eit av dei (Meld. St. 22, (2010-2011), s. 115).

I 2001 vart det etablert eit Kvalitetsutval som la ned forslag om endring av ungdomstrinnet (Meld. St. 22, (2010-2011), s. 115—116).<sup>6</sup> Evalueringa av reform 97 rapporterte at ein ikkje hadde lykkast i å realisere idealet om ein opplæring tilpassa kvar enkelt elev, og på grunnlag av internasjonale undersøkingar, val regjeringa å opprette Utdanningsdirektoratet som eit

---

<sup>5</sup> Skulehistoria inndelt som: 'Ein skule for kyrkja' (1739-1832), 'Ein skule for det norske' (1832-1884), 'Ein skule for demokrati' (1884-1940), 'Ein skule for likeverd' (1945-1982) og 'Ein skule for prestasjon' (1982-)

<sup>6</sup> Som følger av PISA-undersøkinga og resultat frå den norske skule.

utøvande kompetanse- og forvaltningsorgan i 2004 (Meld. St. 30, (2003-2004), s. 8). Læreplanane skulle forenklast og tydeleggjerast slik at dei uttrykker klare mål for den kompetansen elevane skal tileigne seg (Innst. S. 268, (2003-2004), s. 5). Kunnskapsløftet var namnet på den nye reforma for grunnskule og vidaregåande opplæring som skulle tre inn i 2006, også kjent som LK06. Nokre av formåla med den nye reforma var at læreplanane skulle få tydelegare mål for kva elevane skulle kunne i dei enkelte faga. Grunnleggande ferdigheitar skulle styrkast og økt timetal skulle innførast i grunnskulen (Utdannings- og forskningsdepartementet, u.å., s. 3). Dette var ulik L97 som i større grad beskrev innhaldet i opplæringa (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 10). Det er først ved Kunnskapsløftet i 2006 at mål for elevane si forventa læring kom inn som den sentrale delen av læreplanane, med målstyrte og kompetanseorienterte læreplanar (Ryssevik, 2018, s. 8).

I evalueringa av LK06 vart det derimot konstatert at læreplanane var prega av stofftrenghet og inkluderte eit omfattande innhald som gjorde det utfordrande for lærarar å få nok tid til djupnelæring (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 7). Dette førte til at regjeringa ønska å fornye læreplanverket for Kunnskapsløftet, med eit mål om å gi betre samanheng mellom dei ulike delane av læreplanverket (s. 6). Gjennom Ludvigsenutvalet, leia av Sten Ludvigsen, kom sluttrapporten NOU 2015: 8 *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser* med anbefalingar knyta til framtidige krav til kompetanse og fornying av fag og læreplanar (s. 15).

Med bakgrunn i sluttrapporten starta prosessen med å utforme dei nye læreplanane i 2017, også kjent som LK20. Utarbeidinga av den nye læreplanen vart delt inn i to fasar: første fase handla om å utvikle kjerneelement, medan den andre fasen fokuserte på utviklinga av læreplanar (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Kjerneelementa vart ifølge Utdanningsdirektoratet anset som det viktigaste elevane skal lære i kvart av faga, som skal omfatte kunnskapsområde, metodar, omgrep, tenkemåtar og uttrykksformer (ibid.). Skulen skulle og legge til rette for tverrfagleg samarbeid, med fokus på følgande tema: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* samt *bærekraftig utvikling* (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 7). Dei tverrfaglege tema hadde mål om å skape samanheng mellom faga, slik at prioriterte tema skal vektleggast i fleire fag (ibid.). Fagfornyninga førte også til endringar i religionsfaget, noko eg vil utdjupe vidare.

### 2.1.1 KRL – RLE – KRLE

Historisk sett har skulesystemet i Noreg gått frå å vere ein kristendomsretta skule til å bli ein fellesskule for alle elevar uavhengig av bakgrunn. Ved endring i skulen sitt innhald og fokus,

har religionsundervisninga følgeleg blitt prega. Forskar i religions- og livssynsdidaktikk, Renate Banschbach Eggen, gjer reie for den historiske utviklinga til KRLE-faget ved å dele faget inn i fem epokar (Eggen, 2021, s. 41).<sup>7</sup> Religionsfaget er eit av faga som sidan 1997 har gjennomgått store endringar, der namnet i seg sjølv har endra seg parallelt med endringar i faginnhaldet og forståinga av faget (Bråten, 2014, s. 126). I løpet av ein tiårsperiode, frå 1997 til 2008, blei religionsfaget i grunnskulen revidert tre gangar (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 13). Debatten om å behalde K'en i fagnamnet til kva faget skulle innehalde, har hatt ei stor politisk interesse sidan 1990-talet (Lied, 2009, s. 263; Plesner, 2016, s. 29) og er av den grunn viktig å belyse. Sjølv om endringane i religionsfaget strekker seg langt tilbake i tid, vil prosjektet vidare fokusere på endringane ved religionsfaget frå L97 til dagens LK20 og vie merksemd til fritaksproblematikken.<sup>8</sup>

I forbindelse med Reform 97 var kristendomsfaget og livssynsfaget foreina til eit individuelt undervisningsfag kalla *Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* (KRL), og hadde som mål å inkludere undervisning om kristendom, andre religionar, (sekulære) livssyn og etikk og filosofi (Eggen, 2021, s. 47). Det var blitt uttrykt bekymring ved to-fags-løysinga om kombinasjonen rett til fullt fritak og at elevar kunne ende opp utan noko undervisning frå det offentlege skulesystemet om ulike religionar og livssyn (Lied, 2008, s. 58). Dette førte til at Stortinget vedtok at L97 skulle foreine faga til eit felles KRL-fag med hovudvekt på kristendom gjennom kunnskapsområda slik som Bibelen, hovudlinjer og hovudpersonar i kristendommen sin historie og grunntrekk i kristen tru og etikk (Andreassen, 2018, s. 68). At hovudvekta blei lagt på kristendom er mellom anna grunngjeve i fleirtalet sin religiøse identitet og tradisjon, noko det var stor einigheit om (ibid.). Derimot kravde den aukande gruppa religiøse minoritetar kravde å bli godtatt på eigne premisser. Religiøse minoritetar kom såleis til å prege KRL-faget gjennom å balansere omsyna til majoritetskulturen og minoritetsgrupperingane (s. 69).

Gjennom evalueringsrapportar frå faget blei det nedsett ei gruppe som skulle utforme ein ny læreplan for KRL-faget, som førte til at faget i 2002 endra namn til *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Hensikta var å signalisere større grad av kvalitativ likebehandling av religionar og livssyn (Andreassen, 2018, s. 69). I KRL-faget av 1997 så vel som i revisjonane av 2002 og 2005 vart det understreka at faget skulle vere eit opent, inkluderande og ordinært

---

<sup>7</sup> For ein kort oppsummering av dei ulike epokane, sjå side 41 i bokkapittelet «Fagets historie» i boka *Innføring i KRLE-didaktikk - undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*.

<sup>8</sup> Før L97 hadde skulen to-fags-ordning, innført i 1974, der ein hadde eit alternativt livssynsfag for elevar med foreldre som ikkje var medlem av Den norske kyrkje (Eggen, 2021, s. 41).

skulefag, og at ulike religionar og livssyn skal presenterast ut frå sin eigenart og dei same pedagogiske prisipper skal avvendast i undervisninga om alle tema (opplæringslova §2-4; Lied, 2008, s. 58). Dette gjorde at Stortinget vedtok å gi retten for fullt fritak frå faget, men berre frå delar av det (Lied, 2008, s. 58).<sup>9</sup>

Med bakgrunn i at ein ikkje hadde fullt fritak lengre, val Human-Etisk Forbund og åtte familiar i 1998 å gå til sak mot den norske regjering for brot på menneskerettane ved krenkelse av retten til religionsfridom (Lied, 2008, s. 59).<sup>10</sup> Etter at saksøkarane tapte i Oslo byrett, lagmannsrett og høgsterett, val fire av familiare å anke saken inn til FNs menneskerettighetskomité og fekk 03.11.04 støtte derfrå (s. 59). Etter komiteen sine utsegn vart deler av opplæringslova endra, og delvis fritak vart flytta frå KRL-faget aleine til skulen sin verksemd som heilskap (ibid.). Med bakgrunn i at endringane ikkje opna for fullt fritak i KRL-faget, val tre familiar med støtte av Human-Etisk Forbund å ta saken vidare til Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD). Dette resulterte i at den norske stat blei dømt i 2007 for sin strenge fritaksrett kombinert med at undervisninga i KRL-faget ikkje i tilstrekkeleg grad hadde tatt omsyn til at informasjon og kunnskap i faget måtte gis på ein objektiv, pluralistisk og kritisk måte (Sødal & Tallaksen, 2020, s. 43). Det var understreka at opplegget med delvis fritak skapte meir problem for foreldre og barn som ikkje tilhøyrta statskyrkja, enn for foreldre og barn som tilhøyrta majoriteten (Lied, 2008, s. 59).

Som konsekvens av kritikken frå FNs menneskerettighetskomité og EMD, gjennomførte norske myndigheiter fleire endringar i KRL-faget sitt namn, profil og rammeverk (Plesner, 2016, s. 30). I 2008 endra faget namn til *Religion, livssyn og etikk* (RLE), for å tydeleggjere at religiøse tradisjonar skulle behandlast likt i undervisninga (Andreassen, 2017, s. 36; von der Lippe & Undheim, 2017, s. 13). Som svar på dommen vart det presisert i opplæringslova (§ 2-4) og i formål med faget at undervisninga ikkje skulle vere forkynnande, og at undervisninga skulle vere objektiv, kritisk og pluralistisk (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 13). Fritaksretten vart og spesifisert i ein eigen paragraf §2-4a som tilseie at foreldre ikkje lengre trenger å søke om fritak, men i staden for gi melding som ikkje trengte grunngjeving (Kunnskapsdepartementet, 2008).<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Dette var ulik den retten ein hadde før L97, der elevane og foreldre hadde rett til full fritak.

<sup>10</sup> I seksjon 2.3 *Juss, religion og undervisning* vil eg gå nærare inn på menneskerettane og foreldreretten.

<sup>11</sup> Nokre av fritaksønska frå foreldre med kristen bakgrunn har etter innføringa av §2-4a mellom anna vert knyta mot valet av læremiddel hos skulen, tema slik som homofili og eit ønske om fritak frå evolusjonen (for ytterlegare forklaring, sjå: Lomsdalen, 2021, s. 161—162).



Debatten om faget i grunnskulen blussa opp igjen då regjeringa hausten 2013 uttalte at den ville innføre ein «K» i faget sitt namn igjen, som skulle styrke kristendomen si rolle i faget (Plesner, 2016, s. 30). Det vart foreslått at faget skulle endrast til *Kristendom, religion, livssyn og etikk* (KRLE) der om lag halvparten av undervisninga skulle gå til kristendomskunnskap, men at undervisninga framleis skulle halde seg objektiv, kritisk og pluralistisk og ikkje vere forkynnande (Andreassen, 2017, s. 41). Fagets namn vart endra i 2015 og i den nye læreplanen av LK20 står det at «Om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes på kristendomskunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2).

Prosessen for å vidareføre kristendomen si privilegerte stilling, har politiske føringar og skulefaget trer fram som eit symbolfag for politikarane (Andreassen, 2017, s. 42). Mellom anna understreka det politiske partiet Kristeleg Folkeparti (KrF) at den kristne kulturarven har sin særlege betydning for skulen og faget (Plesner, 2016, s. 31). Sjølv om faget skal vektlegge kristendomen si særstilling som ein viktig del av landets samlande kulturarv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5), skal derimot religionane som omfattast i læreplanen for KRLE behandlast tilnærma likt (Anker, 2017, s. 30). For dei av foreldra som ønsker styrka kristendomsundervisning, ulik den det offentlege skulesystemet tilbyr, har foreldra mellom anna valt å ta barna ut av den offentlege sektoren og inn i den private sektoren for å sikre at barna får undervisning i tråd med egne verdiar. Eit overblikk over religionsfaget sin historie bidrar dermed til å forstå nokre av argumenta for å etablere egne kristne privatskular, slik som å hevde at kristendomen si posisjon i religionsundervisninga burde styrkast.

### 2.1.2 Religionsundervisning på tvers av landegrensar

Det eksisterer ein stor variasjon på tvers av land i forhold til struktur og tilnærming lærarane skal ha i religionsundervisning. Professor i religions- og livssynsdidaktikk Oddrun Marie Hovde Bråten presiserer i artikkelen «Comparative Studies in Religious Education: Issue of Methodology» (2013) at den internasjonale terminologien om religionsundervisning kan virke forvirrande og ha ulik betydning for ulike land. For nokre land legg religionsundervisninga opp til ein form for religiøs oppseding (konfesjonell), medan andre retter eit fokus mot undervisning om religionar (ikkje-konfesjonell) (Bråten, 2013, s. 108).<sup>12</sup> Eit viktig moment når vi undersøker religionsundervisning på tvers av land er å sjå den nasjonale konteksten i kvart land, som igjen har betydning for korleis religionsundervisninga er strukturert (s. 109). Eksempelvis vil

---

<sup>12</sup> Kapittel fem bygger vidare på dette som ein del av det teoretiske materialet for prosjektet.

religionsundervisninga vere påverka av ulike faktorar slik som landet sitt utdanningssystem, kyrkjerelasjon, historie, politikk og migrasjonsmønstre (Berglund et. al. 2016, s. 2).

I dei fleste europeiske land er det framleis slik at *ein* religion har fokus i offentlege skular sitt religionsfag (Bråten, 2017, s. 175). Noreg er eit slikt eksempel, men har i motsetning til andre land valt å strukturere eit ikkje-konfesjonelt, obligatorisk religionsfag. Land med konfesjonell religionsundervisning er utdanningssystem slik som Spania, Polen og Italia. I Tyskland har religionsundervisning blitt oppdelt etter ulike kristne retningar med ein konfesjonell tilnærming, slik som katolsk og protestantisk (Fugleseth, 2021, s. 23). I andre land er tilfelle og den at skulane tilbyr fleire parallelle fag som eit alternativ til religionsundervisninga, slik utdanningssystemet i Belgia og Finland er. I Finland kan elevane velgje mellom 13 ulike religionsfag, men faga skal framleis bli undervist med fokus mot ein ikkje-konfesjonell tilnærming (Bråten, 2017, s. 176).

I Frankrike, kor det er ein sekulær tilnærming til religion i det offentlege rom, har religionsundervisning ingen plass i offentlege grunnskular (Horsfjord, 2013, s. 340). Derimot vil religionsundervisninga felle inn under andre undervisningsfag, slik som historie og samfunnsfag. Albania er og eit eksempel der religion vert lite undervist, der man ser heimen eller private religiøse skular som det passande stadet for religionsundervisning (Jackson, 2017, s. 14). Estland skil seg frå mange andre europeiske land ved å forsøke strukturere religionsundervisninga slik at det passer det mangfaldige samfunnet (Schihalejev & Ringvee, 2017). Løysninga har dermed blitt å strukturere tre ulike former for religionsundervisning skulane kan velgje mellom: ikkje eksisterande religionsundervisning, inklusive religionsundervisning og religiøst orientert religionsundervisning med ein konfesjonell tilhøyrsløse (s. 63). Elevane kan med andre ord velgje skule ut frå kva religionsundervisning skulen tilbyr og opnar med dette opp for ein valfridom for kvar enkelt elev og føreset.

Eit av landa som på lik linje med Noreg har valt ein ikkje-konfesjonell løysing er England, som har strukturert religionsundervisninga som eit akademisk fag med kompetansemål (Cush, 2016, s. 54). Religionsprofessor Denise Cush framhev at: «Non-confessional, multi-faith “integrative” religious education is an increasingly crucial part of the education of anyone growing up in this plural and interconnected world», og påpeikar at faget bør vere relevant for alle elevar, uavhengig av religiøs tilhøyrsløse og politisk standpunkt (s. 66). Etter hennar mening bør religionsundervisninga inkludere både store- og små religionar, gamle- og nye tradisjonar og ikkje-religiøse standpunkt. Tidlegare hadde England ein meir konfesjonell retta

religionsundervisning, men gjennom både sekulariserings- og moderniseringsprosessar har landet valt å tileigne seg ein ikkje-konfesjonell religionsundervisning. Med «the 1988 Educational Reform Act», presiserte lovverket i England og Wales at religionsundervisninga skulle konsentrere seg om den religiøse pluraliteten i nasjonen (Jackson, 1997, s. 1). Vi ser og at denne tanken har blitt meir og meir vanleg i dei nordeuropeiske landa (Willaime, 2007, s. 61), slik som det norske religionsfaget.

Ein slik sekulariserings- og moderniseringsprosess har også vort tilfellet i det svenske utdanningssystemet. Sidan 1919 har religionsundervisninga i Sverige vort ikkje-konfesjonell (NOU 1995: 9, s. 27) og fekk i 1969 namnet *religionskunskap*, som skulle illustrere endringa frå ein konfesjonell til ein ikkje-konfesjonell religionsundervisning (Berglund, 2010, s. 21). Faget skulle med andre ord ikkje prioritere ein bestemt verdsreligion, men la elevar frå alle kulturelle, etniske og religiøse bakgrunnar føle seg komfortabel ved å delta i undervisningsfaget (ibid.). Lik det norske skulefaget skal undervisninga vere objektiv og ikkje vere prega av indoktrinering (s. 22).

Danmark er og eit av dei landa som deler store likheiter med Noreg (Andreassen, 2017, s. 38). I det danske faget viser fagets namn at det er kristendom som er det sentrale kunnskapsområdet i faget, og legger vekt på kristendomen som nasjonal kulturarv og majoritetsreligion (s. 38—39). Kyrkjerelasjonen i både Noreg, Sverige og Danmark står lik, med den lutherske kyrkje som tidlegare statskyrkje i landa (Berglund, 2013, s. 167). Dette har følgeleg påverka etableringa av religionsundervisninga frå starten, men har gjennom sekulariserings- og moderniseringsprosessar endra fagfokus.

I 2017 publiserte Europarådet anbefalingar om korleis medlemsstatane kunne gjennomføre religions- og livssynsundervisning i «Signpost», også referert til som «Veivisere» (Jackson, 2017). Anbefalingane er utarbeida av ein ekspertgruppe, og ser ideen om undervisning om religionar og ikkje-religiøse livssyn nært kopla til arbeid med interkulturell utdanning, menneskerettsundervisning og opplæring til demokratisk medborgarskap (Jackson, 2017, s. 15). Ifølge Veiviserene vil undervisning om religionar og ikkje-religiøse livssyn vere ein viktig dimensjon i interkulturell danning (ibid.). Anbefalingane anerkjenner mangfald og kompleksitet på lokale, regionale og internasjonale nivå, og oppmuntrar til at det opprettast forbindelsar mellom «lokalt» og «globalt» (s. 16). Retta ein blikket over på læreplanen for KRLE i Noreg, men og i andre europeiske land, kan fleire av momenta Veiviserene bygge på kjennast att i dei nye læreplanane. Om tilfellet er slik at privatskulane har tilsvarande

kompetansemål som den offentlege læreplanen, vil anbefalingane også vere gjeldande for livssynsskulane.

## 2.2 Privatskular

Eit av premissa for fagfornyelsen var at fag- og timefordelinga frå LK06 skulle vidareførast (Anker, 2021, s. 63). For KRLE betyr dette at faget framleis er eit forholdsvis lite fag i timetal og er sett saman av religions- og livssynskunnskap, filosofi og etikk (ibid.). Som vi har sett, meiner mange at kristendomen har fått ein svekka posisjon i det offentlege skulesystemet som frå starten av var ein kyrkjeskule. Privatskular har i same periode som den offentlege skulen gjennomgått endringar både i innhald og verksemd. Vidare vil det derfor vere hensiktsmessig å sjå nærare på sjølve historikken bak dei private skulane, korleis Noreg stiller seg frå andre land og sette tidlegare forskning på religiøse privatskular i søkelyset.

### 2.2.1 Privatskular i Noreg – eit historisk overblikk

Debatten mellom dei private og offentlege skulane har vore eit faktum i over fire hundre år, der den norske stat i 1607 la ned forbod mot private skular i byane med omsyn til posisjonen den offentlege skulen skulle ha i landet (Thuen, 2017, s. 44). Gjennom 1600- og 1700-talet ønska den norske stat å hindre privatskuledrifta med intensjonen om å få betalingsdyktige elevar over i offentlege skular (Thuen & Tveit, 2013, s. 494). Det vart oppretta forbod mot å etablere privatskular,<sup>13</sup> men med omsyn til at få offentlege skular vart oppretta på 1700-talet, fekk privatskulane framleis halde drift og gi elevar frå samfunnseliten ein fagleg breiare og betre utdanning enn den barn frå lågare sosiale lag fekk (Sødal, 2020b, s. 313). Når staten nekta å betale for den offentlege utdanninga, førte dette til at initiativet og rekninga vart overlata til den private sektoren, foreldre og pedagogiske entusiastar og initiativtakarar (Thuen, 2017, s. 24). Steinerskulane i Noreg er eit godt eksempel på dette, som var etablert hausten 1926 av ein liten gruppe entusiastar inspirert av Rudolf Steiner sitt menneskesyn (Stabel, 2016, s. 9).<sup>14</sup>

I perioden frå 1945 til 1970 var folkeskulelovene frå 1936, 1959 og 1969 det juridiske rammeverket for dei private folkeskulane (Stabel, 2016, s. 78). To år etter at Noreg underteikna den europeiske menneskerettighetskonvensjonen i 1950, kom ein tilleggsprotokoll der foreldre sin rett til å velgje skulegang og undervisning for sine barn i samsvar med eigen overtyding eksplisitt var formulert (s. 78—79). Ein ytterlegare styrking av argumenta for alternativ

---

<sup>13</sup> Forbodet vart derimot oppheva etter unionsoppløysinga i 1814, og regjeringa viste aksept til dei private skulane (Thuen & Tveit, 2013, s. 495).

<sup>14</sup> Steinerskulane er ikkje livssynsskular i Noreg, men eit pedagogisk alternativ til offentlege skular (Storeviken, 2015, s. 2).

skuletilbod, var FN's konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter i 1966 (s. 79). Under leiing av statsråd Kjell Bondevik vart det og danna eit eige privatskuleutval, som fremma ideen om tilskot for dei private skulane. Lova var vedtatt i 1970 med borgarleg fleirtal og markerer eit stort skilje for dei private skulane i Noreg (s. 80). Det var med denne lova at privatskulane fekk rett på statstilskot, som vidare vert omgjort til lova av 1985.<sup>15</sup> Lova hadde som formål å bidra til å sikre etablering av private skular, samt at lova skulle sikre elevane tilsvarende kunnskap som det elevar i offentleg skuler har (NOU 1997: 16, s. 13).

Går ein fram til 2000-års skifte, vert privatskolelova av 14. juni 1985 omgjort til lov 4. juli 2003 nr. 84 om frittstående skular (friskolelova) (Statistisk sentralbyrå, 2005). Med innføring av friskolelova i 2003 ser ein auking i elevtal, men majoriteten av norske elevar val framleis å gå på offentlege skular slik dei tidlegare hadde gjort. For grendaskulane hadde friskolelova mykje å sei i forhold til å behalde dei lokale skulane, og det er fleire eksempel på private skular som har vorte etablert etter at ein offentleg skule har vert lagt ned.<sup>16</sup> Eksempelvis viser det seg at skuledrifta i enkelte offentlege skular ikkje lønner seg, noko som resulterer i at det vert teken private initiativ over bygda sitt samlingspunkt (Wang, 2010). Gjennom Solberg-regjeringa ser vi, i tabellen frå kapittel 1, auking i etablerte privatskular mykje grunna i nemnd friskolelov som vart etablert av den borgarlege regjeringa. Baktanken med lova var å fjerne den innskrenkinga privatskolelova tidlegare hadde hatt, og la privatskular bli godkjent dersom skulane oppfylte fastsette krav til innhald og kvalitet (Thuen, 2012, s. 68). Den sosialistiske sida var derimot ueinige med friskolelova og ønska ein innstramming i lovverket.

Handteringa av privatskulespørsmålet speglar ein allmenne politisk-ideologisk skifte i utdanningshistoria, med krysning mellom venstresida og høgresida i utdanningspolitikken. Privatskulespørsmålet har heller aldri funnet sitt endelege svar i utdanningspolitikken (Thuen & Tveit, 2013, s. 493), noko som var tydeleg ved regjeringsskiftet i 2021 med den raud-grøne regjeringa som nok ein gang stramma inn privatskolelova, sommaren 2022. Den 15. juni 2022 endra lova namn til lov om private skoler med rett til statstilskudd (privatskolelova) (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Utdanningsnytt hevda mellom anna at den nye

---

<sup>15</sup> Lov 04. juni 1985 nr 73 om private skolar med rett til statstilskot (privatskolelova). Lova var vedtatt under Willoch-regjeringa.

<sup>16</sup> Fleire avisartiklar har retta fokus på privatskular som har vorte etablert etter nedlegging av dei offentlege grendaskulane. Sjå mellom anna: <https://www.aftenposten.no/norge/i/rgno3/grendeskoler-blir-erstattet-av-private>, <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/friskolene-tar-over-grendeskolene-i-bygdene-1.13783031> og <https://www.utdanningsnytt.no/private-overtar-i-grendeskolene/131486>.

privatskolelova vil gjere prosessen vanskelegare for å etablere nye skular (Utdanningsnytt, 2021).

Retter vi blikket mot den gjeldande privatskolelova, har dei private skulane i Noreg rett på 85 prosent stateleg støtte av eit tilskotsgrunnlag per elev (Utdanningsdirektoratet, 2021a).<sup>17</sup> Ordninga har ifølge Utdanningsdirektoratet den hensikt å sikre at foreldre og elevar kan velje andre skular enn dei offentlege og minimere summen elevar må betale for å gå på den private skulen (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Lova gjer det mogleg å etablere privatskular så lenge man dekker eit elevtal på 15 elevar. Det følger av den gjeldande privatskulelova § 2-1 første ledd at godkjente skular har rett til statstilskot (jf. § 6-1), og at de skal drive verksemda si på følgande grunnlag:

- a. livssyn
- b. anerkjend pedagogisk retning
- c. internasjonalt
- d. særskilt tilrettelagd vidaregåande opplæring i kombinasjon med toppidrett
- e. norsk grunnskoleopplæring i utlandet
- f. særskilt tilrettelagd opplæring for funksjonshemma
- g. vidaregåande opplæring i tradisjonshandverksfag

Elevane står fri til å søke skuleplass uavhengig av religiøs bakgrunn, men tilbodet for privatskular med kopling til andre religiøse trussamfunn, slik som hinduisme, buddhisme, islam eller jødedom er ikkje-eksisterande. Dette er noko professor i religionsdidaktikk, Geir Skeie poengterer ved å framheve at majoritetane av privatskulane ofte er kristne skular med konservative evangeliske profiler (Skeie, 2007, s. 224). I Noreg er dei aller fleste kristne grunnskular og alle dei kristne vidaregåande skulane medlem i Kristne Friskolers Forbund (KFF, u.å.). Grunnskulane som er medlem i KFF utgjer 82 av 270 av dei private skulane i landet, altså i overkant av 30 prosent.

Sjølv om privatskulane i dagens skulesamfunn har i overkant kristen profil, opna Urtehagen skule opp i 2001 som den første muslimske grunnskulen i Noreg (Hodne, 2020, s. 137). Etter kritikk frå fylkesmannen blei skulen nedlagt i 2004, som betyr at det i dag ikkje eksisterer nokon muslimske privatskular i Noreg (Hodne, 2020, s. 137; Flugstad & Lothe, 2004). I 2014 godtok

---

<sup>17</sup> Privatskular kan også bli godkjent etter opplæringslova § 2-12 som er ein skule som tilbyr grunnskuleopplæring, men som ikkje får økonomisk støtte frå staten (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Med bakgrunn i at case-skulane er etablert etter privatskolelova (dåverande friskolelov), vil fokuset omdreie privatskular godkjent etter privatskolelova.

Utdanningsdirektoratet søknaden om å få starte opp ein muslimsk grunnskule i Oslo, men kommunen frårådde at skulen fekk starte opp på grunnlag av at den i større grad var tilsvarande Urtehagen (NRK, 2004). Liknande tilfelle skjedde i 2017 då stiftelsen Den muslimske grunnskule fekk avslag på sin søknad om å starte grunnskule, mellom anna på grunn av bekymring for at skulen ville svekke integreringa (Hodne, 2020, s. 137).

Eksempelet ovanfor viser kor vanskeleg det kan vere for andre trussamfunn å starte opp ein livssynsskule kontra ein skule med kristen profil. Professor i kristendomshistorie, Helje Kringlebotn Sødal presiserer derimot at representantar frå andre religionar ikkje har hatt eit ønske om å etablere egne grunnskular, men der enkelte livssynshumanistrer no viser sin interesse (Sødal, 2020b, s. 316). For tida eksisterer det derfor eit par grunnskular med livssynshumanistisk verdiforankring (ibid.), men majoriteten har framleis ein kristen verdiforankring med tilknytning til ein kyrkje eller ein kristen organisasjon (Hagesæther & Sandsmark, 2021, s. 186). Retter vi blikket internasjonalt, utgjer Noreg ein vesentleg forskjell frå andre land som har valt å la andre religiøse trussamfunn etablere privatskular.

### 2.2.2 Eit internasjonalt perspektiv på religiøse privatskular

Det eksisterer privatskular i dei aller fleste land i verda, men andelen privatskular varierer framleis relativt mykje mellom ulike nasjonar (Berge & Hyggen, 2011, s. 8). Dette er mellom anna grunna i dei generelle haldningane om det å etablere privatskular og kva grad staten vel å finansiere privatskulane, noko som har hatt effekt for kor mange privatskular det eksisterer i kvart land. Slik sett, har Noreg valt å økonomisk finansiere privatskulane med 85 prosent, men påbyr formelle krav for å etablere slike skular. Den offentlege skulen har også blitt styrka i Noreg, noko som resulterer i at majoriteten av elevar vel den offentlege sektoren ovanfor den private. Dette er liknande det finske utdanningssystemet, som har berre ein liten prosentdel av elevane i den private skulesektoren (Kyrö & Nyssölä, 2006, s. 60).

Eit av landa som stiller seg som ein motpol til det norske skulevesen er Nederland, som har sin hovudtyngda av elevar i private skular (Berge & Hyggen, 2011, s. 9). Omlag 70 prosent av alle skulane i Nederland er administrert av private skular, og resulterer i at skulesystemet i høgst grad er meir privatisert enn i andre land (Patrinos, 2011, s. 392). Gjennom økonomisk finansiering gir landet likt grunnlag til både den private- og offentlege skulen, med ein majoritet av dei religiøse privatskulane forankra i katolisismen eller protestantismen (s. 396). Bakgrunnen for at majoriteten av skulane i Nederland er privatisert er både grunna i

foreldreretten<sup>18</sup> og utdanningsfridomen (s. 409—410), noko som minner om den norske privatskuledebatten. Ulik dei norske privatskulane tilbyr også den private sektoren i Nederland mellom anna jødiske, islamske og hinduistiske skular (Government of the Netherlands, u.å.).

Belgia deler likheiter med det nederlandske utdanningssystemet, med eit skuleval som i høg grad er grunngjeve i religion. Her ser vi at omlag 75 prosent av skuleelevane går på private skular, medan dei resterande 25 prosent går i den offentlege (Bråten, 2014, s. 129). Skulesystemet i Belgia er bygget på eit lovverk som tilseie at dei private skulane har rett på å bli finansiert, utvikle eigne pedagogiske program og velge kven dei private skulane skal tilsette av lærarar (Perry-Hazan, 2014, s. 494). I Frankrike, med sin sekulære tilnærming i den offentlege skulen, finner vi ein del private katolske skular som eit motsvar til det sekulære (Bråten, 2014, s. 129).<sup>19</sup> I England er ein tredjedel av privatskulane religiøst forankra, der majoriteten av skulane er forankra i eit kristent livssyn (Long & Danechi, 2019, s. 4).

I alle dei nordiske landa eksisterer det innslag av frittstående skular, friskular og privatskular, men mengde og utbreiing varierer betydeleg mellom landa og over tid, og styres mellom anna av sentrale læreplanar, lovar, finansieringssystem og ikkje minst haldningar til privatskular blant ulike regjeringar og politiske fleirtal (Berge & Hyggen, 2011, s. 6). Sverige deler likheiter med det norske utdanningssystemet, men har gjennom endringar i skulereformer tillat fleire privatskular enn Noreg. Her har også det svenske utdanningssystemet, slik som mellom anna det nederlandske, opna opp for å etablere muslimske og jødiske privatskular.<sup>20</sup>

I løpet av dei siste 30 åra har det svenske skulesystemet gjennomgått store endringar, og endra lovverket slik at landet har gitt lov til å etablere friskular med offentleg finansiering (Utdanningsnytt, 2020). Gjennom den borgarlege regjeringa i 1991 innførte Sverige fri etableringsrett for friskular med full kommunal finansiering (ibid.). Innføringa av fri etableringsrett har resultert i at det eksisterer over 800 private grunnskular i Sverige og om lag 15 prosent av alle elevar går på private grunnskular ovanfor offentlege (Utdanningsnytt, 2020). Derimot er dei finansierte skulane lovpålagt å undervise i same skulefag som dei nasjonale læreplanane (Berglund, 2016, s. 113), som inkluderer eit ikkje-konfesjonelt religionsfag. Sjølv om skulane er nøydd til å undervise eit tilsvarende religionsfag som den offentlege skulen, kan

---

<sup>18</sup> Foreldres rett til å bestemme barnets skulegang (sjå seksjon 2.3.2).

<sup>19</sup> Dette er også tilfellet i Irland, der fleire av dei private skulane er katolsk forankra (Scott-Cracknell, 2021, s. 35).

<sup>20</sup> Sverige har også ein organisasjon liknande KFF, kalla Kristne Friskolerådet, som driver 47 av dei private grunnskulane i Sverige, med 7405 elevar i skuleåret 2023 (Friskolerådet, 2023).



livssynsskulane sette av nokre timer i veka til religionsundervisning tilknytt trusretninga skulen tilhøyrar (Berglund, 2014, s. 280).

I Danmark har det i fleire år vert eit langt høgare innslag av frittstående skular enn det tradisjonelt har vert i Noreg og i Sverige, og i 2011 var rundt 25 prosent av dei danske grunnskulane frittstående (Berge & Hyggen, 2011, s. 6). Omtrent 15 prosent av elevane går i ein fri grunnskule, og foreldra betaler ein liten prosent for skulegangen slik ein også gjer i Noreg (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.). Det som er interessant med det danske utdanningssystemet er at Danmark tilbyr ein rekke privatskular med ulik religiøs tilhøyrse,<sup>21</sup> deriblant skular med forankring i Scientologi kyrkja (Macaulay, 2021, s. 18). Fokuset på å la livssynsskular stå sentralt i det offentlege undervisningssystemet gjer at Danmark stiller seg ulik dei andre skandinaviske landa (ibid.). Tatt i betraktning at både Danmark og Sverige gir løyve til å etablere skular med ulik religiøs tilhøyrse, medfører dermed dette kontraster til den norske stat, der majoriteten av privatskular har kristen profil. Ein slik samanlikning setter derfor privatskuledebatten i perspektiv, og viser den dominerande posisjonen kristne privatskular har hatt i Noreg.

### 2.2.3 Tidlegare forskning

#### *Nasjonale bidrag*

Som nemnd i introduksjonskapittelet, val eg å utarbeide eit litteratursøk slik at du som lesar kan få kjennskap til innhenting av relevant litteratur. Med søkemotorane *Bora* og *Google Scholar* fekk eg tilgang til enkelte masteroppgåver publisert frå ulike universitet og høgskular (sjå mellom anna: Fosse, 2012; Storeviken, 2015; Augestad, 2016). Silje Storeviken gir i hennar masteroppgåve eit innblikk i korleis religion vert representert på to Steinerskular på Vestlandet og Austlandet, Maria Augestad legg vekt på muslimske elevar på kristne privatskular og Øyvind Andre Fosse viser til danningperspektivet i dei generelle læreplanane for Danielsen skular og for Det evangelisk-lutherske kyrkjesamfunnet (DELK) sine skular. Fosse arbeider fortida med ein doktorgradsavhandling og har forklart omfanget av prosjektet i podkasten Lektor Lomsdalen's innfall, *Hva vet vi om kristne friskoler?* (2018).<sup>22</sup> Med bidrag frå Fosse,<sup>23</sup> samt dei tidlegare masteroppgåvene, innhenta eg fleire relevante referansar til prosjektet og nærare innsikt i nokre av dei private skulane.

---

<sup>21</sup> Slik som islam og jødedom.

<sup>22</sup> Christian Lomsdalen har også publisert ein episode med Skurnes, Hagesæter og Kvam om kristne privatskular: <https://lektorlomsdalen.no/2019/10/11183-skrunes-hagesaether-og-kvam-om-kristne-friskoler/>.

<sup>23</sup> Interesse for Fosse sitt bidrag til feltet gjorde at eg val å kontakte han over eit zoom-møte.

I boka *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom* (2018) publisert av ein forskargruppe frå NLA Høgskulen, vert ulike kristne privatskular sett i søkelyset. Her vert tema slik som naturvitskap (Sæther 2018; Innerdal 2018), elevane sin livssynsbakgrunn (Hagesæther & Sandsmark, 2018), fagfornyninga LK20 (Skrunes, 2018), og det kristne verdigrunlaget i møte med media sitt livssynsmangfald (Dahle & Dahle, 2018) belyst. Eksempelvis trekk forfattar og tidlegare professor ved NLA høgskulen Njål Skrunes inn at eit nytt læreplanverk for den offentlege grunnopplæringa vil ha konsekvensar for kristne privatskular, og at skulane må søke om ny godkjenning av sine læreplanar (Skrunes, 2018, s. 356). At læreplanane vert endra ved innføringa av fagfornyninga viser verdien av å rette problemstilling og forskingsspørsmåla opp til arbeidet med å inkludere verdigrunlaget i dei nye læreplanane. Boka bidrar også med relevant statestikk på foreldre sin religiøse bakgrunn, noko dei tidlegare professorane ved NLA høgskulen Gunhild Hagesæther og Signe Sandmark viser til (2018, s. 281). I ein nyare undersøking kjem Hagesæther og Sandmark fram til at bakgrunnen for å velgje ein kristen privatskule er mangfaldig.<sup>24</sup> Her viser statistikken at nesten 30 prosent av foreldre, som sjølv forklarar at dei skjeldant eller aldri er religiøst aktive, har valt privatskulen fordi skulen var kristen (Hagesæther & Sandsmark, 2021, s. 195). Samstundes viser statistikken at ein stor majoritet av foreldra framleis tilhøyrar ein kristen kyrkje (s. 189).

Universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge, Alessandra Dieudé, har i hennar PhD undersøkt privatskular sin utvikling og skulepraksis i Noreg, og har mellom anna publisert artikkelen «Legitimizing private school policy within a political divide: the role of international references» (2021). Her retter ho blikket mot korleis påfølgande regjeringar har legitimert politiske endringar for privatskular i Noreg. Dieudé si analyse viser at omgrep slik som *fritt val*, *mangfald* og *konkurrans* står sentralt for å legitimere privatskulepolitikken og gir vidare innsyn i argumentasjonen nytta blant dei politiske partia om privatskuledebatten.

Ved å snevre søket ned til kristne privatskular i Nord-Noreg, fekk eg mindre relevante treff i søkemotorane. Likevel har religionsforskar og didaktiker Bengt-Ove Andreassen kartlagt dei kristne privatskulane i Nord-Noreg i bokkapittelet «Religiøse private grunnskoler – institusjonalisert motkultur i Nord-Norge» i boka *Hvor går Nord-Norge?* (2012). Her presiserer Andreassen at ein i 2012 visste lite om skulane – kven dei er, kva kristen gruppering som står bak skulane, mengd elevar, eller korleis skulen sine lokalt utviklande læreplanar framhevar

---

<sup>24</sup> Nokre av dei andre grunnane for å velgje den private skulen ovanfor den offentlege var mellom anna at skulen er mindre i storleik, nærare bustad, akademisk god og vennleg atmosfære (Hagesæther & Sandsmark, 2021, s. 193).

skulen sin kristne orientering (2012, s. 181). I artikkelen «Læstadiansk reaksjon på religion i offentligheten: etablering av egne skoler» (2014) beskriver Andreassen to av dei åtte kristne grunnskulane i Nord-Noreg som har bakgrunn i læstadianismen, og tar utgangspunkt i vedtekter og skulen sine egne læreplanar.<sup>25</sup> Eit interessant perspektiv Andreassen viser til er at det sentrale i læstadianarar sin argumentasjon om å etablere egne skular er ein kritisk haldning til det dei oppfattar som eit stadig meir avkristna samfunn og skulevesen (2014, s. 68). Andreassen argumenterer for at nokre av reaksjonane ligg i den offentlege skulen sitt syn på seksualundervisning, innslag av populærmusikk, dans og vektlegginga av humanismen i skulens verdigrunnlag, som vart sett som eit teikn på at ein verdsleg orientering fortrenge kristne verdiar (ibid.). Slik vi allereie har sett med skulen sin historiske utvikling og kristendomen si svekka posisjon i skulevesenet, kan derfor nokre av reaksjonane, slik Andreassen hevdar, vere å etablere egne private skular (s. 85).

Andreassen presiserer at det eksisterer eit paradoks i norsk lovgiving om skule og utdanning, og at lova om privatskular kan trekke i motsett retning av intensjonane i den offentlege skulen (2014, s. 84—85). Grunnlaget for å hevde slikt er at den offentlege skulen er bygd opp med tanken om å ivareta elevar og foreldre sine rettigheter samtidig som skulen skal vere ein arena for integrasjon, uansett kva religiøse eller etniske bakgrunn elevane har (ibid.). På den andre sidan presiserer Andreassen at lovgivinga gir private religiøse grupperingar moglegheit til å etablere egne skular på egne verdimeslige grunnlag. Tenkeleg kan slike refleksjonar bygge vidare på tanken om at dei private skulane kan føre til eit segregert og homogent samfunn. På den andre sida hevder Hagesæther og Sandsmark med sin statistikk at det er problematisk å skulde privatskulane for å vere med på ein slik segregering (2021, s. 195), fordi funna viser at foreldre med anna religiøs tilhøyrsla lar elevane gå på dei kristne skulane (s. 192).<sup>26</sup> Vi kan dermed sjå ueinigheiter om debatten til privatskulane og deira potensielle påverking i det norske samfunnet.

### *Internasjonale bidrag*

Forskning internasjonalt har bidratt til fleire relevante og mangfaldige perspektiv på religiøse privatskular. Slik vi har sett, kan dette ligge i haldningar til å etablere private skular, noko som er i kontrast til Noreg sin minimale prosentdel private skular. Majoriteten av dei norske

---

<sup>25</sup> Alta kristne grunnskole og Straumfjordnes skole.

<sup>26</sup> Slik som foreldre med muslimsk-, buddhistisk-, hinduistisk bakgrunn og medlem frå humanetisk forbund.

privatskulane har som nemnd kristen profil, noko som er ulik andre land og deira tilbod til andre religiøse orienterte skular.

Mellom anna har dei belgiske forskarane Leni Franken og François Levrau sett nærare på ultra-ortodokse jødiske skular og deira haldning til kontroversielle tema i undervisning (2020).<sup>27</sup> Funna viser at fleire av dei kontroversielle tema vert ekskludert på dei ultra-ortodokse skulane, men konkluderer at eit slikt skuletilbod er betre enn å la elevane få heimeundervisning<sup>28</sup> (Franken & Levrau, 2020, s. 12). Franken og Levrau trekker fram at skulane fremma ein ultra-ortodoks tolking av jødedommen og manglar innsikt i sekulære tema, slik som evolusjonsteorien, seksualundervisning og moderne media (s. 13). Slik forskning er relevant, då fleire av dei norske privatskulane tilhøyrar relativt konservative trussamfunn. Tenkeleg vil slike tema også bli oppfatta som kontroversielle innanfor enkelte kristne grupperingar.

Den nederlandske professoren Anne M. Zandstra har utført ein komparativt studie på kristne privatskular i USA og Nederland for å undersøke korleis dei private skulane forankrar sin religiøse identitet (2012, s. 117). Her tar Zandstra i bruk innhaldsanalyse for å utforske religiøse og ikkje-religiøse tema innanfor privatskular i dei gitte landa, og viser at dei nederlandske privatskulane i større grad inkluderer ikkje-religiøse tema i skulekvardagen. Konklusjonen er den at skulane i USA er privatdriven og ofte styrt av kyrkjer som økonomisk finansierer skulane, medan dei private skulane i Nederland vert økonomisk støtta av staten (s. 123). Med bakgrunn i finansieringa privatskulane i Noreg får, er det nærliggande å tru at privatskulane inkluderer ikkje-religiøse tema i større grad enn kva privatskular i USA gjer. Samstundes vil det vere interessant å sjå nærare på korleis skulane føreheld seg til ikkje-religiøse tema, og tema som vert oppfatta som kontroversielle.

Slik vi har konstatert i seksjon 2.1.2, deler det svenske skulesamfunnet likheiter med det norske skulesamfunnet. Sjølv om Sverige tillét fleire religiøse privatskular og lar andre trussamfunn enn kristendomen etablere eigne privatskular, er inndelinga av religionsfaget liknande den inndelinga vi finner i Noreg. I lys av dette vil eg derfor bruke tidlegare svensk forskning som ein del av materialet for prosjektet vidare.

---

<sup>27</sup> Forskaren Loten Perry-Hazan har og sett nærare på dei ultra-ortodokse skulane i Belgia og det private skulesystemet i Antwerpen, der ho mellom anna trekk lovverket «the constitutional right to education» inn for å drøfte korleis ein liberal stat bør regulere «Haredi educational practices» (Perry-Hazan, 2014, s. 475—502; Perry-Hazan, 2015, s. 1—29).

<sup>28</sup> I Noreg kan også foreldre bestemme at barna deira skal ha privat heimeundervisning, og dei trengjer ikkje å søke om det (Utdanningsnytt, 2023). For meir informasjon: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Udir-05-2013/?depth=0&print=1#6-Kommunalt-tilsyn-med-privat-hjemmeundervisning>.

Etter mi vurdering er forskning utført av den svenske religionsprofessoren Jenny Berglund relevant for prosjektet. Her set Berglund dei muslimske privatskular i ein svensk skulekontekst i søkelyset og stiller følgande overordna spørsmålet: «How is IRE<sup>29</sup> formed as a confessional school subject within the framework and under the jurisdiction of the Swedish school system?» (Berglund, 2010, s. 15). For å svare på spørsmålet bruker Berglund tre private case-skular for å undersøke nærare den konfesjonelle religionsundervisninga på tre islamske privatskular. For mitt prosjekt vil hennar perspektiv og funn vere nyttige for det teoretiske materialet og analysen (Berglund, 2010; Berglund, 2014; Berglund, 2016). Eg kjem tilbake til dette under i kapittel 5. Med ein kort innføring i tidlegare forskning, vil eg no vise til det gjeldande lovverket for den offentlege og private skulesektoren.

## 2.3 Juss, religion og undervisning

Menneskerettar er nært kopla mot skulen. Det norske skulesystemet er bygga på eit juridisk rammeverk i lov om grunnskule og den vidaregåande opplæringa, kalla opplæringslova<sup>30</sup> (Andreassen, 2018, s. 32). Lovverket har også spela ei essensiell rolle for etableringa av private skular i Noreg, samstundes som vi ser at dei politiske partia stiller seg ulik i privatskuledebatten.<sup>31</sup> Ofte er dette grunna i eit variert fokus på lovverket og menneskerettane, noko eg vidare vil kartlegge.

### 2.3.1 Det norske skulesystemet

Religionsforskar og menneskerettsaktivist, Dag Øistein Endsjø skildrar den konfliktfulle striden i møte med religion, menneskerettar og skulen i boka *Religion og menneskerettigheter* (2022). Endsjø forklarar at ein kvar undervisning som involverer religion, følgeleg blir ein utfordring med ein gang den på noko måte kan oppfattast som forkynnande og der det ikkje er mogleg å søke fritak frå den (2022, s. 280). Som sett, er den norske stat forplikta til å sikre at religionsundervisninga ikkje bryt med grunnleggande menneskerettar. Med bakgrunn i at den norske stat vart dømt for manglande fritak i faget, var staten forplikta til å utføre endringar i faget slik at foreldre, samt elevar,<sup>32</sup> kunne melde fritak frå aktivitetar som ein opplevde som krenkjande eller forkynnande. Det vart derfor innført ein eige fritaksbestemmelse i

---

<sup>29</sup> Islamic Religious Education.

<sup>30</sup> Lov 17. juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Det er verdt å nemne at opplæringslova er per i dag under revidering. For meir informasjon om forslag til ny opplæringslov sjå: <https://www.utdanningsnytt.no/her-er-forslaget-til-ny-opplaeringslov/354372> og <https://www.vl.no/nyheter/2023/04/28/krle-faget-mister-vernet-ramler-ut-av-lovverket/>.

<sup>31</sup> På høgresida har Bondevik regjeringa og Solberg regjeringa vert dei som har opna opp for ein friare privatskulelov, medan Stoltenberg regjeringa og sittande Jonas Gahr Støre regjering stramma inn privatskulelova.

<sup>32</sup> Den livssynsmessige myndighetsalderen i Noreg er på 15 år og elevar kan etter fylt 15 år søke om fritak, uavhengig av kva foreldre måtte meine om dette (Sødal & Tallaksen, 2020, s. 44).

opplæringslovas § 2-3a. Bestemmelsen gir elevar anledning til å søke om fritak frå dei deler av undervisning som, ut frå elevane si eige religion eller livssyn, opplevast som støytande, krenkjande eller som utøving av ein anna religion eller tilslutning til eit anna livssyn (jf. opplæringslova, 1998). Fritaksretten kan og sjåast som eit forsøk på å balansere statens og individets plikter og retter (von der Lippe, 2017, s. 88).

Endsjø understrekar at å forstå forholdet mellom religion og menneskerettane handlar det å identifisere den gjeldande balansen mellom dei ulike menneskerettane (Endsjø, 2022, s. 12).<sup>33</sup> Menneskerettane vert her sett på som dei grunnleggande internasjonale juridiske rettane alle menneske har, uansett kjønn, tru, etnisitet, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet, sosial bakgrunn eller andre liknande forhold (s. 21). Studerer vi forholdet mellom religion og menneskerettar kan vi merke eit hav av ulike problemstillingar. Når barn igjen vert involvert oppstår det ein kompleksitet ved at mange parter vert innblanda (s. 272). Som menneske, poengterer Endsjø at barn i utgangspunktet har alle dei same rettane som alle andre og er beskytta av dei generelle menneskerettighetskonvensjonane (ibid.). Det er FNs barnekonvensjon, som er ein internasjonal menneskerettighetskonvensjon, som gjev barn ein spesiell juridisk status (FN-sambandet, 2023).<sup>34</sup> Likevel har barn og unge eit avgrensa mandat, og FNs menneskerettighetserklæring og internasjonale konvensjonane Noreg som land har slutta seg til, gir det avgjerande oppdragsmandatet til foreldra (Sødal & Tallaksen, 2020, s. 44). Dette betyr at foreldre kan bestemme over barnet sin rett til utdanning fram til fylte 15 år, som vidare fører oss inn på foreldreretten.

### 2.3.2 Foreldreretten

Når det handlar om forholdet mellom stat, barn og foreldre i dei generelle menneskerettighetskonvensjonane, er det foreldre sine rettar som vert i fokus utan å problematisere at barn, ifølge dei same konvensjonane, har sin eige religionsfridom (Endsjø, 2022, s. 273).<sup>35</sup> Med andre ord har foreldre, gjennom menneskerettserklæringa, rett til å bestemme kva skule og undervisning barnet deira skal få, ofte referert til som *foreldreretten* (Fosse, 2020, s. 93—94). Politisk følger synet på privatskular det tradisjonelle skiljet mellom

---

<sup>33</sup> I ein privatskulekontekst vil retten til religionsfridom og foreldres rett til oppdragelse vere to av menneskerettane av særleg interesse. Med religionsfridom meiner eg tros- og livssynsfriheten Noreg er forplikta på til å gi alle menneske fridom til å utøve sin tru, aleine eller saman med andre, offentleg som privat (Utenriksdepartementet, 2020).

<sup>34</sup> For ytterlig informasjon om barnekonvensjonen: <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>.

<sup>35</sup> Det er viktig å presisere at debatten om kven som skal bestemme over barnets beste har vert diskutert lenge. Eksempelvis viser religionsforskarer Ingvill T. Plesner allereie i 1999 til debatten om foreldres eller barns religionsfridom i bokkapittelet «Hvem bestemmer barnets beste?» (Plesner, 1999, s. 148—156).

sosialistiske parti på den eine sida og parti frå høgre-sentrum på den andre sida (Sødal, 2020b, s. 317). At foreldre skal ha makt over barna sin utdanning kjem tydeleg fram då ein i 1970, med Kjell Bondevik (KrF) i statsråd for Kirke- og undervisningsdepartementet, poengterte at foreldre står over staten, ikkje omvendt (Thuen & Tveit, 2013, s. 500). Foreldreretten vart med andre ord nytta som argumentasjon frå dei borgarlege partia for å tillate friare privatskulelov.

I Kjell Magne Bondevik sin andre regjering (2001-2005), var foreldreretten eit av argumenta brukt for å framheve privatskulane sin posisjon i det norske samfunnet, som bidrar til eit mangfaldig skuleval for foreldre og elevar (Dieudé, 2021, s. 5).<sup>36</sup> I kontrast med dei borgarlege partia ønska dei meir sosialistiske partia ofte innstrammingar med omsyn til barnet sine rettar, der Arbeiderpartiet såg på sin side foreldreretten som eit sideordna prinsipp, då det var viktigare å sikre barnet den rettigheita som ligger i utdanningsmoglegheitene (Thuen, 2012, s. 66).

Endsjø vel å belyse foreldreretten ved å forklare at foreldre som ønsker eit alternativ til barna sine gjerne ønsker å vidareføre verdiar og sjå at dei lever i samsvar med dei (2022, s. 272). Enkelte har valt å undervise barna heime, medan andre har valt å sende barna sine på private livssynsskular, der dei i større grad er sikre på kva verdiforankring skulen fremma. Her trekk Endsjø linjer til dei meir fundamentalistiske religiøse aktørane som ser offentleg utdanning som ein alvorleg utfordring og som ønsker å sende barna sine på skular der dei i minst mogleg grad stiller spørsmål ved det dei meiner er den sanne religiøse lære (s. 285). At foreldre har eit ønske om å sikre barna sine ein utdanning som står nær deira religiøse standpunkt er tenkeleg, men samstundes bør ein ta i betraktning at ikkje alle foreldre sender barna sine på religiøse privatskular på grunnlag av dette.<sup>37</sup> Foreldreretten har vore overordna og utgjort eit grunnprinsipp for å etablere og drive privatskular i Noreg (Thuen & Tveit, 2013, s. 506) og er av den grunn viktig å ha kjennskap til når ein skal undersøke kristne privatskular i Noreg.

### 2.3.3 Privatskolelova

Etisk og juridisk handlar privatskulespørsmålet om menneskerettar, barn sin rett til utdanning, foreldra sin rett til å bestemme over barnet sin religiøse oppseding, fridom til å etablere alternative skular og prinsippet om religionsfriheit (Sødal, 2020b, s. 317). Samstundes stiller det krav til dei private skulane om at barna skal ha tilsvarande lik kunnskap som barn i offentleg

---

<sup>36</sup> I Stoltenberg sin regjering (2005-2009 og 2009-2013) ser vi derimot at privatskolelova vert ytterlegare innstramma, der reguleringane som var innført i 1985 var gjeldande for den nye lova (Dieudé, 2021, s. 6—7).

<sup>37</sup> Andre grunnar er mellom anna at skulen er nær heimstaden til elevane eller at foreldre ønsker å la barna gå på ein mindre skule med omsyn til klassemiljøet.



skule, noko Utdanningsdirektoratet skal sikre gjennom å føre tilsyn.<sup>38</sup> Gjennom ein felles privatskulelov vil nye etablerte privatskular måtte godkjennast av departementet (Fosse, 2020, s. 97), og følge dei krava som er forventa frå staten. Om ein ønsker å etablere skular etter privatskulelova (jf. § 2-1), stilles det til dømes krav om at skulane må vere tilsvarende lik offentleg, uavhengig av religiøs tilhøyrsløse (Endsjø, 2022, s. 285). Dei religiøse privatskulane kan framleis synleggjere skulen sin verdiforankring i undervisning og utvikle ekstra religiøse undervisningstilbod, men er og nøydd til å innfri offentlege krav frå Udir. Med andre ord har kristne privatskular full rett til å organisere eit separert kristendomsfag, men skulen er framleis forplikta til å gi elevar jamgod undervisningskompetanse slik som andre elevar på offentleg skule.

I privatskulelova (2003) § 2-3 står det at skulen skal drive verksemda si etter læreplanar godkjente av departementet. Skulane kan dermed velje mellom å nytte dei offentlege læreplanane, eller utforme læreplanar som på annan måte sikrar elevane jamgod opplæring, jf. opplæringslova § 2-1 første ledd og § 3-4 første ledd. Som nemnd tidlegare er den offentlege skulen forplikta på å gi elevar og foreldre fritak frå undervisning som opplevast støytande eller krenkjande, men for dei religiøse privatskulane har derimot elevar og foreldre ikkje rett til å melde fritak frå aktivitetar jf. privatskulelova § 3-12.

Elles står det i paragrafen at skulane har undervisningsfridom, men at departementet har rett til å krevje innsyn i læreplanane som vert nytta. Endsjø framhevar at myndigheitene må sjå til at undervisninga barna får på dei private skulane er i samsvar med generelle vitenskapelig standardar, og at elevane ikkje utsettast for religiøse trosforestillingar framstilt som vitenskap (2022, s. 285). I teorien kan kristne privatskular fremje kreasjonistiske synspunkt, men dei må til same tid undervise om til dømes teoriar og vitenskapelig fakta.<sup>39</sup> Det er i denne samanheng det kan oppstå konflikter mellom partane som er for- og imot livssynsskulane, der nokre hevdar at dei kristne skulane i stor grad framstiller guds kreasjon som vitenskap. I dette masterprosjektet vil fokuset på den normative undervisninga vere relevant for korleis lærarane vidare tolkar og iverksett læreplanen, og eg vil i kapittel sju drøfte spenningsfeltet i møte med vitenskap og kristendomen.

Eit anna moment som og er diskutert innanfor praksisen på dei religiøse privatskulane, er spørsmålet om i kva grad elevane sjølv skal ha medverking i eigen trosutvikling. Fosse

---

<sup>38</sup> På Udir sine nettsider vert tilsyna på dei private skulane offentleg publisert: <https://tilsyn.udir.no/oversikt/skole>.

<sup>39</sup> Slik som i naturfag.



presiserer at enkelte, slik som pedagogen og dagleg leiar av Kristent Pædagogisk Institut Carsten H. Pedersen, er skeptiske til samanblanding av skulefag og trosformidling og at lærarane burde konkretisere til elevane når ein eksempelvis skal halde andakt (Pedersen, 2007; sitert i Fosse, 2020, s. 101). Fosse trekk fram at Pedersen argumenterer for at slike aktivitetar burde vere av frivillig karakter.<sup>40</sup> Ser vi tilbake på gjeldande privatskulelov, har elevane på dei norske privatskulane ikkje rett til å melde fritak for aktivitetar slik elevar i den offentlege skulen har.

## 2.4 Oppsummering

I kapitlet har norsk skulehistorie, KRLE-faget sin historie, religionsundervisning- og privatskular nasjonalt og internasjonalt blitt presentert. Deretter vart det juridiske lovverket introdusert, med tilvising til menneskerettane, foreldreretten og barns religionsfridom. Kapitlet er relevant for prosjektet då det synleggjer korleis både det offentlege- og private skulesystemet, samt korleis religionsundervisning stiller seg nasjonalt og globalt. Tidlegare forskning dannar og eit overblikk over undersøkingar og perspektiv på religiøse privatskular. Historisk utgjer nokre av retningane tilknytt skulane ein reaksjon mot statskyrkja si forståing av kristendomen (Andreassen, 2012, s. 190) og ved å ha kunnskapar om det norske skulesystemet og endringane som medførte religionsfaget, vil kapitlet bidra til å forstå kvifor enkelte vel å etablere egne privatskular i Nord-Noreg.

---

<sup>40</sup> Pedersen reflekterer også over barn sine rettar i bokkapitlet «Åndsfrihed for forældre, børn og friskoler» i boka *Tydelig kristen skole* (2013, s. 37—46).

### Kapittel 3: Profil på dei kristne grunnskulane i Nord-Noreg

I denne delen av arbeidet vil eg kartlegge dei eksisterande private grunnskulane i Nord-Noreg. Som følge av prosjektet sin geografiske avgrensing, val eg å kontakte Utdanningsdirektoratet for å få eit overblikk over dei kristne privatskulane som er lokalisert i Nord-Noreg. I dialog med seniorrådgivar i avdeling for internjuridiske tenester og private skular for Utdanningsdirektoratet, Magne Engebretsen (personleg kontakt, 5. september 2022) vart eg tilsendt ein oversikt over dei kristne privatskulane i Nordland, Troms og Finnmark:

Ørsnes privatskole
Kristen videregående skole Nordland
Vikten skole
St. Eystein skole
Alta Kristne grunnskole SA
Nordborg Skoler AS
Straumfjordnes skole
Indre Kåfjord barne- og ungdomsskole
Båtsfjord private videregående skole AS
Ekrehagen skole Adventistsamfunnets Grunnskoler

Figur 2: oversikt over private kristne grunnskular og vidaregåande skular i Nordland, Troms og Finnmark

Av dei ti skulane lista ovanfor, er åtte av dei kristne grunnskular medan dei to siste er kristne vidaregåande skular.<sup>41</sup> Dei fleste kristne privatskulane vart etablert i perioden etter 1990 og majoriteten av skulane er etablert av religiøse grupperingar som oppstod i siste halvdel av 1800-talet (Andreassen, 2012, s. 190). Alle skulane har eigne nettsider, og fleire av nettsidene omtaler skulen som eit tilbod for foreldre som ønsker eit kristent alternativ for sine barn. For nokre av dei står det og at skulen har verdi for bygda og heimkommunen.<sup>42</sup>

For alle skular bortsett frå Indre Kåfjord barne- og ungdomsskole og Straumfjordnes skole, vil elevar/foreldre med bakgrunn i trussamfunnet vere førsteprioritet når det gjeld elevinntak. Sjølv om desse elevane er prioritert, er det lovpålagt frå Utdanningsdirektoratet at alle elevar, uavhengig av religiøs bakgrunn, er velkommen til å søke skuleplass på dei private skulane (Hagesæther & Sandsmark, 2021, s. 186). Vaksne som ikkje tilhøyrar trussamfunnet kan dermed få plass til sine barn, men med føresetjing om at desse barna skal akseptere skulen sine

<sup>41</sup> Grunnskular: Ørsnes privatskole, Vikten skole, St. Eystein skole, Alta Kristne Grunnskole SA, Nordborg Skoler AS, Straumfjordnes skole, Indre Kåfjord barne- og ungdomsskole og Ekrehagen skole Adventistsamfunnets Grunnskoler.

<sup>42</sup> Sjå til dømes nettsida til Indre Kåfjord barne- og ungdomsskole: <http://www.ikskole.no/om-skolen.373907.no.html>.

premisser. Deler ein dei kristne grunnskulane inn etter fylker, ser vi at tre av dei er lokalisert i Nordland, medan dei resterande fem er lokalisert i Troms og Finnmark. Bakgrunnen for å skissere ein profil for dei kristne grunnskulane er at eg vidare vil nytte anonyme namn med omsyn til personvern.<sup>43</sup> Vidare vil eg først presentere privatskulane i Nordland, for så å trekke inn privatskulane i Troms og Finnmark.

### 3.1 Nordland fylke

I Nordland fylke finner vi tre av dei åtte kristne grunnskulane. To av dei, Ørsnes- og Vikten privatskule, er lokalisert i Lofoten, medan den siste, St. Eystein skole, er lokalisert i Bodø. Dei to skulane i Lofoten og skulen i Bodø stiller seg geografisk og demografisk ulik, med bakgrunn i variasjonar innanfor innbyggartal, avstand til nærmaste tettstad og trussamfunn tilknytt skulane.

#### 3.1.1 Ørsnes- og Vikten privatskule

I Lofoten finner vi Ørsnes- og Vikten privatskule som begge tilhøyrar same trussamfunn, Guds menighet (GM). Skulane er omtrent lik i storleik, med kapasitet til 60 elevar på Vikten privatskule og 65 elevar på Ørsnes privatskule. Felles for dei to skulane er at dei er privateigd av trussamfunnet GM, og har ikkje eit samarbeid med Kristne Friskolers Forbund (KFF) slik dei resterande privatskulane i Nord-Noreg har. Ifølge statestikk frå regjeringa er GM registrert med 495 medlemmar i 2022 (Barne- og familiedepartementet, 2022). Noko som er interessant med skulane er at dei i seinare tid har vorte mykje omtalt i ein rekke medier etter at NRK publiserte ein brennpunkt dokumentar om skuledrifta. Dokumentaren «Guds menighet» set skulane kritisk i søkelyset og inkluderer intervju av tidlegare elevar på dei kristne skulane, og problematiserer mellom anna seksualundervisninga på skulen. Ingen av dei tilsette er representert i dokumentaren, men har gjennom lokale nettaviser framheva sine syn på den omdiskuterte debatten.<sup>44</sup>

GM vart oppretta på slutten av 1800-talet og er ein liten pietistisk orientert gruppering i Lofoten (Andreassen, 2012, s. 186). Ifølge skulane sin eigen nettside står det at trussamfunnet vart grunnlagt av nordmannen Aanen Reinertsen (f. 1852, d. 1891), som gjennom Jesu ånd fekk sjå ein djupare og heilskapleg samanheng av Bibelen (Ørsnes & Vikten Privatskoler, u.å.). Reinertsen publiserte ein rekke tekster som, ifølge trussamfunnet, speglar bodskapet av det han

---

<sup>43</sup> I kapittel 4 seksjon 4.4.1 vil dette bli drøfta ytterlegare.

<sup>44</sup> Sjå mellom anna lesarbrevet skriven av lærar på Ørsnes privatskule, Ivan Lykkegård-Holmen: <https://www.nordnorskdebatt.no/det-nrk-brennpunkt-unnlot-a-ta-med/o/5-124-93628>.

kalla «denne tids kristendom» (ibid.). Elles ser trussamfunnet Det evige evangelium som sin kjerne og at Jesus kom tilbake til jorda i naturleg skikkelse, gjennom Aanen Reinertsen (ibid.). Det sentrale med livssynet er at GM har fundamentet i Bibelen, ser Jesus som Gud son og søker tilbake til dei første kristne sine verdiar. For GM er ikkje fleire hundre års kyrkjeteologi med i trosgrunnet, og trussamfunnet trur at den åndelege oppfyllelsen av Jesus attkome allereie har skjedd (Ørsnes & Vikten Privatskoler, u.å.). Ifølge Andreassen, har bevegelsen eit svært eksklusivt syn på kven som er kristne og tek avstand frå kyrkjelege rituala slik som dåp, konfirmasjon og nattverd (Andreassen, 2012, s. 186). Trussamfunnet markerer heller ikkje høgtider og hendingar slik som å feire jul og 17.mai. Medlemmene stemmer heller ikkje ved stortingsval.

### 3.1.2 St. Eystein skole

I Bodø finner vi den katolske privatskolen St. Eystein skole, som er den tredje privatskolen i Nordland. Den katolske skulen starta opp hausten 2004 med 12 elevar frå 1.-5. trinn<sup>45</sup> (St. Eystein skole, u.å.) og er ein sentrumsnær, fådelt<sup>46</sup> skule. Ifølge skulen sin eigen nettside vert den katolske profilen markert gjennom å tilby elevane morgonsamlingar med Fader Vår, katolsk tema i forkant av skulemessar, fokus på den liturgiske kalenderen og deltaking i messe (St. Eystein skole, 2014). Skulen følger dei nasjonale læreplanane i alle fag bortsett frå kristendom, som har ein felles utvikla læreplan for alle katolske grunnskular i Noreg (Andreassen, 2012, s. 183).

Skulen drives med eit katolsk kristent menneskesyn (Thielemann, 2014). Den katolske kyrkje er verdas største kyrkjesamfunn med meir enn 1,2 milliardar menneske, og vert prega både nasjonalt og globalt av mange teologiske oppfatningar og ulike formar for trosutøving (Sødal, 2020a, s. 122). Den katolske kyrkje er meir hierarkisk oppbygd enn kva den lutherske kyrkja er med pave som øvste leiar, for så biskopar, prester, munkar og nonner, og til sist lekfolket (ibid.). Det store fleirtalet av medlem i Noreg og mange av prestane er ikkje etnisk norske. Kyrkja eiger og driver grunnskular i Arendal, Oslo, Bergen og Bodø (s. 123). Dei private skulane kan dermed tre fram som tydeleg fleirkulturell, noko som er gjeldande for St. Eystein skole som har 15 nasjonalitetar representert (Andreassen, 2012, s. 183).

---

<sup>45</sup> På nettsida står det ikkje tal på elevar frå hausten 2022, men det går elevar på skulen frå 1.-10. trinn.

<sup>46</sup> At skulen er «fådelt» betyr at elevar på grunnskulen bli undervist i grupper uavhengig av årstrinn.

## 3.2 Troms og Finnmark fylke

I Troms og Finnmark finner vi dei fem andre privatskulane. Privatskulane trekk både kjennskap til kvarandre, samt kontraster slik skulane i Nordland gjer. Mellom anna er dette grunngeve i lokale kontrastar, store avstandar og innbyggartal.

### 3.2.1 Nordborg skole

Nordborg skole er ein kombinert ungdoms- og vidaregåande skule som eiges av Norsk Luthersk Misjonssamband (NLM) og har omlag 75 elevar på ungdomsskulen med tilbod om offentleg godkjent læreplan (Nordborg skoler, 2021a). På deira eige nettside står det at elevane først og fremst vil merke skulen som annleis ved at det er ein 3-5 minuttars andakt kvar morgon og at elevane skal følge eit kristendomsfag to timer i veka (Nordborg skoler, 2021b). Det står og at skulen får besøk av folk frå NLM og frå andre kristne kyrkjer og organisasjonar, som viser at trussamfunnet er delaktig i skuledrifta.

Ifølge NLM sin eigen nettside står det at trussamfunnet er ein fri og sjølvstendig misjonsorganisasjon på luthersk grunn som vart stifta i 1891 under namnet «Det norske lutherske Kinamisjonsforbund» (Ottosen, u.å.). Det var ein gruppe yngre kvinner frå Bergen som tok initiativet til å reise til Kina for å spreie det kristne budskap (ibid.). I dag drives det misjonsarbeid i 10-15 land, og misjonssambandet eiger og medeiger heile 13 grunnskular og 16 vidaregåande skular i Noreg.<sup>47</sup> Skulane er spreidd rundt i heile Noreg og Nordborg skole er den nordlegaste grunnskulen ut av dei 13 private grunnskulane.

### 3.2.2 Ekrehagen skole

Ekrehagen skole er den av dei private skulane i Nord-Noreg som kan omtalast som ein av byskulane i Tromsø. Skulen er driven av Adventistane og utgjer ein av ca. 7600 skular i verden (Ekrehagen skole, u.å.). I Noreg eksisterer det 11 grunnskular med tilhørsle til adventistkyrkja, men det er berre Ekrehagen skule som er representert i Nord-Noreg (KFF, u.å.). Adventistane var og dei som var tidlegast ute med å etablere privatskule i Nord-Noreg og har driven privatskule heilt tilbake til 1952 (Andreassen, 2012, s. 184). I dag har skulen makskapitet på 87 elevar frå 1.-10. trinn og er registrert med 78 elevar i skuleåret 2022/2023 (Ekrehagen skole, 2021).

---

<sup>47</sup> Oversikt over dei ulike skulane, samt folkehøgskular og Bibel- og høgskular: <https://www.nlm.no/arbeid-i-norge/dette-gjor-vi/skole/>.

Kyrkjesamfunnet skulen er ein del mange evangeliske kyrkjesamfunn som har røter i den store vekkinga som prega vesten på midten av 1800-talet med bortimot 20 millionar tilhengjarar (ibid.). Adventistane utgjer fleire kyrkjesamfunn og grupper, men representerer i dag hovudgruppa Syvendedagsadventistene (Andreassen, 2012, s. 184). Ifølge nettsida til Syvendedags adventistkyrkja står det at trussamfunnet har Bibelen som sin einaste truvedkjenning, og at skriftene inneheld ein del fundamentale læresetningar (Syvendedags Adventistkirken, u.å.). Dette har ført til at trussamfunnet har grunnleggande trospunktar i tråd med Bibelen, som består av 28 punkt.<sup>48</sup> Eit interessant perspektiv Andreassen viser til er at Adventistsamfunnet og Ekrehagen skole kan settast inn i ein større global diskurs der religiøs konservatisme (fundamentalisme) stadig oftare trer fram som ein strategi i møte med eit sekulært og fleirkulturelt samfunn (Andreassen, 2012, s. 185). Ein kan med dette seie at skulen slik sett ikkje er oppretta i reaksjon på dei siste tiårs utvikling av det norske samfunn og skulesystem, men inngår i ein meir omfattande kritikk av samfunnsutviklinga på verdsbasis (ibid.).

### 3.2.3 Indre Kåfjord Barne- og Ungdomsskole

I Birtavarre i Indre Troms finner vi Indre Kåfjord Barne- og Ungdomsskole som er ein privatskule med kristen profil. Skulen har ifølge deira egne nettside relasjon til Den Norske Kyrkje (Indre Kåfjord Barne- og Ungdomsskole, 2021), med ein makskapasitet på 70 elevar fordelt på barne- og ungdomsskule (Indre Kåfjord Barne- og Ungdomsskole, 2019). Skulen stiller seg ulik dei andre privatskulane ved å ha relasjon til Den Norske Kyrkje, men er etablert på eit foreldreinitiativ lik mange andre privatskular. På skulen sine egne nettside står det at skulen er ein nærskole og ein fin samlingsplass for alle innbyggjarar (Indre Kåfjord Barne- og Ungdomsskole, 2021).

Den Norske Kyrkje er ein folkekyrkje med stor spennvidde i teologiske oppfatningar og varierende grad av engasjement bland medlemar (Sødal, 2020a, s. 121). Dette betyr at ein nødvendigvis ikkje treng å finne eksakt liknande skular andre steder i Noreg tilknytt Den Norske Kyrkja, og tenkeleg vil foreldre sin religiøse tilhøyrslø innanfor privatskulen variere. Sjølv om det står på deira eigen nettside at skulen tilhøyrar Den Norske Kyrkja, har skulen og blitt omtalt som ein læstadiansk privatskule. Rektor Odd Harald Fagerli uttalte seg i ein nyheitsartikkel frå NRK at skulen har ein kristen formålsparagraf, men at Kåfjord og skulesamfunnet har preg av læstadianismen og «gode grunnverdiar» (Antonsen & Rostad,

---

<sup>48</sup> For ytterlegare informasjon om kva dette vil innebære, sjå: <https://www.adventist.no/grunnleggende-trospunkter/>.

2016). Rektoren presiserer at skulen ikkje er ein læstadiansk skule, men ein skule som fangar lokalkulturen i kommunen (ibid.). Med denne informasjonen er det tenkeleg at verdigrunnlaget hentar sentrale verdiar både frå Den Norske Kyrkja, samt den læstadianske retninga tilknytt lokalsamfunnet.

### 3.2.4 Straumfjordnes skole

I Nordreisa finner vi Straumfjordnes skole som er ein kristen privatskule med læstadiansk profil tilknytt den evangelisk-lutherske lære. Skulen er ein kombinert barne- og ungdomsskule med 83 elevar (Straumfjordnes skole, 2023) og hadde sin oppstart i 1994 (Andreassen, 2014, s. 70). At skulen tilhøyrar læstadianismen og den evangelisk-lutherske lære er grunna i den læstadianske retninga «Lyngen-retninga» som står sentral i lokalsamfunnet.<sup>49</sup> Ser vi nærare på trusretninga, er læstadianismen er ein religiøs retning som spreidde seg på midten av 1800-talet, med Lars Levi Læstadius som grunnleggar.<sup>50</sup> Læstadius nytta predikantar til å forkynne Guds ord på Nordkalotten og fekk sitt innpass til Noreg gjennom Kautokeino i Vestfinnmark, Lyngen i Nord-Troms og Ibestad i Sør-Troms (Sivertsen, 1955, s. 39). På tidleg 1900-talet opplevde bevegelsen splittingsar, som førte til at bevegelsen vart delt opp i fleire ulike retningar. I Noreg skil ein ofte mellom tre hovudretningar som er: Alta-retninga, Lyngen-retninga og Førstefødde-retninga (Kristiansen, 2017, s. 79). For Straumfjordnes privatskule er det Lyngen-retninga som står sentralt.<sup>51</sup> Her er det Erik Johnsen frå Manndalen som vert sett på som den ledande predikanten (Andreassen & Berglund, 2000, s. 99; Kristiansen, 2017, s. 82), som verdsette dåpen og kyrkja i ein større forstand enn andre predikantar innanfor læstadianismen.

I likskap med Ørsnes og Vikten privatskule har Straumfjordnes privatskule fått stor mediedekning den siste tida, grunna ein melding sendt frå rektor til alle føresette. I denne meldinga beklaga rektoren seg for bruk av kvinneleg prest i ein julegudsteneste med skulen, noko som skapte stor debatt i lokalsamfunna. Ein av partane som støtta skulen var Kristne Skolers Forbund som i sin argumentasjon la vekt på at skulen bygger på læstadiansk, luthersk lære og derfor har gode grunner til å meine at det vert feil å ha kvinnelege prestar i gudstenesta

---

<sup>49</sup> Trussamfunnet hadde i nokre år to skular, ein i Nordreisa og ein i Kvænanger, Varden skole, som vart nedlagt i 2001 grunna lav elevtal (Andreassen, 2012, s. 188).

<sup>50</sup> Eit særtrekk ved dei læstadianske tradisjonane er at vi finner eit skarpt skilje mellom den truande sitt liv og det verdslege livet (Kristiansen, 2020).

<sup>51</sup> Det offisielle namnet er «Den luthersk-læstadianske menighet», som viser at både læstadiansk og luthersk identitet er vektlagt (Kristiansen, 2017, s. 82).

(Aarsæter, et.al., 2023).<sup>52</sup> Nyheitsartikkelen er i seg sjølv interessant, og viser korleis kristne verdiar, slik som synet på kjønnsroller, prega skulen sin drift.

### 3.2.5 Alta Kristne Grunnskole

Vidare nordover finner vi den kristne privatskulen Alta Kristne Grunnskole (AKG) som vart teken i bruk og driven av ein foreldregruppe frå Elvebakken læstadianske forsamling hausten 2003 (Alta kristne grunnskole, u.å.). Skulen har i dag kapasitet til å ta inn 135 elevar og spesifiserer på eigen nettside at skulen er ein open skule for alle som ønsker eit kristent verdigrunnlag for sine barn (ibid.).

I dialog med rektor på AKG var skulen etablert på eit læstadiansk engasjement, men at rektoren ikkje ønsker å definere skulen som «ein læstadiansk skule» (Personleg kontakt, 2023).<sup>53</sup> Dette var basert på at sjølv om skulen vart etablert av ein foreldregruppe tilknytt det læstadianske trussamfunnet er det, ifølge rektoren, ikkje noko organisatoriske band til trussamfunnet for øvrig. Rektoren presiserte at dei har lærarar med ulike bakgrunn, og at mindretalet er aktivt i det læstadianske trussamfunnet.

På nettsida står det at skulen har forankring i den evangelisk-lutherske lære og var som nemnd etablert gjennom eit initiativ frå Elvebakken læstadianske forsamling (Alta Kristne Grunnskole, u.å.). Ser vi nærare på forsamlinga som etablerte skulen, er forsamlinga ein del av Alta-retninga, også referert som «dei småførstefødde». Grunnlaget for at denne retninga skil seg frå Lyngen-retninga er mellom anna gjennom synet på leiing, samt dåp. I Alta fekk læstadianarane ein dyktig leiar av predikanten Petter Posti, som vart vidareført av Vilhelm Tuuni (Kristiansen, 2017, s. 84). Det var gjennom leiinga av Tuuni at det vart brot mellom Alta-læstadianarar og Lyngen-retninga, som mellom anna grunna i nemnd dåpssyn (ibid.).

---

<sup>52</sup> For meir informasjon sjå nyheitsartiklane: <https://www.nettavisen.no/nyheter/skole-stemplet-som-kvinnefiendtlig-har-ikke-startet-tilsyn/s/5-95-959177> og <https://www.framtidinord.no/meninger/i/WR8VbQ/straumfjordnes-skole-joda-det-handler-om-likestilling>.

<sup>53</sup> Det er verdt å nemne at eg har vart i kontakt via mail med alle rektorane for dei åtte skulane (dette inkluderer og skulen eg val å utelate). For meir informasjon om prosessen av å innhente kontakt, sjå seksjon 4.2.



### 3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har eg lokalisert dei eksisterande kristne grunnskulane i Nord-Noreg og beskriven særtrekk ved skulane og trussamfunna tilknytt privatskulane. Skulane viser både likheiter og ulikskapar med kvarande, som understrekar viktigheita av å utforske dette nærmare for å skape eit heilskapleg bilete av dei kristne grunnskulane i Nord-Noreg. Slik vi har sett har skulane vorte etablert enten på eit initiativ frå ei foreldregruppe eller ein kristen gruppe, og opprettinga fant sted frå 1990-talet fram til tidleg 2000-talet. Ved store variasjonar innanfor rekkevidde, plassering og lokale særtrekk er det interessant å sjå korleis skulane stiller seg i ein nordnorsk kontekst med ulike religiøse tilknytingar. Dei tre kristne case-skulane for prosjektet vil ikkje bli sitert til med namn, noko som fører oss inn på metodiske- og etiske val for prosjektet.

## Kapittel 4: Metode

I dette metodekapittelet vil eg vise sjølve innsamlinga av datamaterialet, framgangsmåten og metoden nytta. Her vil eg vie merksemd til analysearbeidet og det etiske aspektet ved forskingsprosjektet før forskingsdeltakarane vert presentert mot slutten av kapittelet. Før eg greier ut om val av metode ønsker eg å rette blikket på datamaterialet. Professor i sosiologi, Tove Thagaard forklarar at nemninga *innsamling av data* er innarbeida i beskrivinga av både kvalitative og kvantitative metodar, og trekk linjer mot data nytta i forskingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 28). Dette prosjektet er konstruert med ein todelt metode, som bygger på nedskrivne dokumentar og rektor/lærarar sine eigne refleksjonar om læreplanfornyninga og generelt om kristne privatskular. Skulane vil i denne samanheng vere case-skular, med intensjonen om å undersøke prosjektets problemstilling og forskings spørsmål om korleis verdigrunnlaget vert framstilt og tematisert på dei kristne privatskulane.

Eg ønsker også å drøfte definisjonen nytta omkring *data* og *informantar*. Psykologane Steinar Kvale og Svend Brinkmann forklarar at kunnskapen som utviklast i feltet ikkje er noko ein oppdagar, grev frem eller får gitt, men aktivt skapast gjennom spørsmål og svar, og at produktet vert skapt i fellesskap mellom forskar og forskingsdeltakarar (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 77). I lys av dette val eg å nytte nemninga «forskingsdeltakarar» ovanfor informantane mine, for å framheve arbeidet dei i fellesskap med meg har utvikla. Utan frivillige forskingsdeltakarar, kunne ikkje ønskeleg metode bli nytta og eg ønsker aktivt anvende nemninga for å framheve verdien forskingsdeltakarane har for prosjektet.

### 4.1 Den kvalitative metoden

Eg har valt å bruke kvalitativ metode for å innhente forskingsmaterialet for prosjektet. Tradisjonelt sett har kvalitative metodar blitt forbundet med forskning som inneber nær kontakt mellom forskar og personar i felten, som ved deltakande observasjon og intervju (Thagaard, 2018, s. 11). Kvalitative tilnærmingar kan bidra slik Thagaard hevder til å skape eit grunnlag for at vi kan fordjupe oss i og utføre intensive analyser av dei sosiale fenomen vi studerer (s. 12). Det kvalitative studiet baserer seg på *strategiske utval*, som vil sei at vi systematisk vel personar eller eining som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillinga (s. 54). Her såg eg den semi-strukturelle intervjuforma som velegna til å utforske korleis caseskulane føreheld seg til den nye læreplanen, LK20. Sjølv om eg i stor grad kunne bygd materialet på innhenta informasjon frå feltet, ønska eg å ta i bruk dokumentanalyse

som eit supplement til den kvalitative intervjuforma. Intensjonen bak dokumentanalysen vil derfor vere å undersøke kva grad det kristne verdigrunnlaget trer inn i dei lokale læreplanane.

Datamaterialet bygger på ein fenomenologisk tilnærming, der det subjektive perspektivet står i fokus. Thagaard forklarar fenomenologien på følgande måte: «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (2018, s. 36). Med andre ord vil dette forskingsprosjektet fokusere på den subjektive, personlege erfaringar lærarar og rektor har hatt til fagfornyninga og arbeidet med dei nye læreplanane. Det som står sentralt i denne tilnærminga er at interessa senterast rundt fenomenverda slik dei personane vi studerer opplever den, medan den ytre verda kjem i bakgrunnen (ibid.). Her vil lærarar og rektor sine eigne erfaringar og tankar om temaet stå sentralt, og prosjektet vil i all hovudsak rette sin merksemd til dette.

#### 4.1.1 Semi-strukturert intervju

Eit forskingsintervju kan utformast på ulike måtar, og ein skil ofte formene i lys av sin struktur: *uformell tilnærming*, *strukturert tilnærming* og *delvis strukturert tilnærming* (Thagaard, 2018, s. 90—91). Som eg allereie har nemnd, hamna mitt val på den semi-strukturerte intervjuforma, som har ein delvis strukturert tilnærming. Dette vert spegla gjennom å ha tema som hovudsakeleg er fastlagt på forhånd, men der rekkefølga av tema vert bestemt undervegs (s. 91). På den måten kan eg som forskar følge forskingsdeltakarane mine si fortelling, samstundes som eg sørger for at dei temaa som er viktige i forhold til problemstillinga vert diskutert i løpet av intervjusamtalen (ibid.). Intervjua blei utført individuelt og varte omtrent 45 minuttar kvar.

Ifølge Kvale og Brinkmann bygger eit forskingsintervju på dagleglivet sine samtaler og ein profesjonell samtale, som gjer at kunnskapen vert konstruert i samspel med eller interaksjon mellom intervjuaren og den intervjuande (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 22). Noko som skil samtalen frå det kvardagsleg er at forskingsintervjuet går djupare enn den spontane meiningsutvekslinga som skjer i kvardagen (ibid.). Kvale og Brinkmann nyttar omgrepet *livsverdintervju* for å illustrere at eit semi-strukturert intervju vert nytta når tema frå dagleglivet skal bli forstått ut frå intervjupersonane sine eigne perspektiv, som ligg nært opp til ein samtale i dagleglivet, men har som profesjonelt intervju eit formål (s. 46). Intervjuforma søker å innhente beskrivingar av intervjupersonane sin livsverd, og særleg fortolkingar av meininga med fenomen som vert beskriven (ibid.). Intervjuaren leiar intervjupersonen fram til bestemte tema, men ikkje til bestemte meiningar om dei (s. 48). Forskingsdeltakarane sto dermed fritt til å snakke om andre tema og kunne til ein viss grad bestemme korleis samtalen utfolda seg.

For mi eigen del såg eg det som viktig å anvende «responsiv intervjuing», som betyr at eit godt intervju har ein emosjonell forankring som er basert på at intervjuaren gir uttrykk for tillit, respekt og forståing (Rubin & Rubin, 2012; sitert i Thagaard, 2018, s. 101). Her vert det å formidle positive reaksjonar både ved kva ein seier og gjennom kroppsspråk viktig for å skape tillit (Thagaard, 2018, s. 101). Dette gjorde eg ved å vise respekt ovanfor forskingsdeltakarane, med hovudfokus på kva dei meiner om dei gitte tema og i mindre grad mine egne refleksjonar. For å sikre at samtalen overhaldt fokusområda, val eg å starte samtalen med å konkretisere den tentative problemstillinga og forskingsspørsmåla eg hadde utforma.<sup>54</sup>

#### 4.1.2 Intervjuguide

Eg nytta to individuelle intervjuguidar alt etter kva profesjon forskingsdeltakarane hadde. Ifølge antropologen Tanya M. Luhrmann kan intervjuet med rektor bli omtala som «expert interviews», som betyr at ein intervjuar menneske som har eit tilsvarende ‘ekspert perspektiv’ på eit gitt tema (Luhrmann, 2022, s. 348, mi omsetjar). Rektoren spelar i denne konteksten ei viktig rolle som bidrog med kunnskapar om dei meir organisatoriske delane om skulen sin drift og utforming av læreplanane. Luhrmann forklarar følgande: «Expert interviews are particularly important when the researcher ventures into unfamiliar territory» (2022, s. 348), som i mitt tilfelle senterer seg på å innhente verdifull kunnskap om den enkelte skulen. Intervjua med lærarane retter seg i større grad mot eigen praksis, i lys av personlege refleksjonar og erfaringar knyta til å arbeide med LK20 og fagfornyelsen.

Thagaard presiserer at utgangspunktet for eit vellykka intervju er at forskaren på forhånd har satt seg godt inn i intervjupersonen sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 94). Som lærarstudent er eg godt kjende med korleis ein som lærar føreheld seg til læreplanen offentleg, men er i mindre grad kjende med korleis lærarane føreheld seg til ein lokalt utvikla læreplan. Eg retta derfor mykje av tida før feltarbeidet til forarbeid, og søkte etter kunnskap om privatskulane gjennom egne nettsider og trussamfunnet skulen har relasjon til. Ein kan og legge merke til at intervjuguiden ber preg av ein uvissheit, slik som til dømes det å undervise i eit separert kristendomsfag,<sup>55</sup> då dette var noko eg i mindre grad var kjend med. Eg val å ikkje legge skjul på denne uvissheita ovanfor forskingsdeltakarane, noko som medførte at dei i større grad sto fri til å utdjupe.

---

<sup>54</sup> Med tentativ problemstilling meiner eg at problemstillinga var justert etter innhenta materiale, men er nokså tilsvarende den problemstillinga prosjektet enda med.

<sup>55</sup> Sjå vedlegg B.

Intervjuguiden for dei ulike skulane er for det meste identiske, men skil seg ved nokre tilleggsspørsmål. Dette er grunngeve i utsegn eg fann på nettsidene for den enkelte skulen, som eg gjerne ønska at dei skulle spesifisere.<sup>56</sup> Til dømes var det enkelte sitat som eg ønska å drøfte slik som: «På dykkar nettside står det at verdibasert undervisning aukar [...] kan du utdjupe dette?». Elles skil ikkje intervjuguida seg mellom caseskulane, då eg i større grad ønska å skrive ein komparativ analyse av caseskulane. Oppfølgingsspørsmåla som var formulert såg eg som ein tryggleik om eg sto fast på eit tema, men var i mindre grad nytta då samtalen i seg sjølv hadde ein god flyt. Luhrmann trekk inn at ein av fordelane med det semi-strukturerte intervjuet er at man fort lærer kva spørsmål som er nyttige å stille (2022, s. 349). Etter å ha besøkt den første caseskulen merka eg at spørsmåla fungerte til sin hensikt, og eg val derfor ikkje gjere justeringar til dei påfølgande møta.

#### 4.1.3 Dokumentanalyse

Sidan intervju er kopla til tolkinga av læreplanen, val eg å utføre ein dokumentanalyse for å få betre innsikt i korleis det kristne verdigrunnlaget kjem til uttrykk i læreplanane. Tilnærminga *dokumentanalyse* inngår, slik historikarane Kristin Asdal og Hilde Reinertsen ser det, gjerne som ein definisjon på ein kvalitativ metode, der ein bruker ulike metodar saman for nærlesing av tekstar med metodar for studie av praksisar (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 21). Slike analyser handlar om å gjere vurderingar og tolkingar av dokumenta sine eigenskapar og kvalitetar – men og korleis dokumenta verker på dei sakene dei omhandlar (ibid.). Det betyr at eg som forskar må interessere meg for korleis sakar kjem inn i dokumenta, men også i neste omgang korleis dokumenta intervenserer i sakar og ting utanfor dokumenta (s. 21—22). Asdal og Reinertsen presiserer at for å skjønne dette må vi ikkje berre forstå dokumenta, men også praksisfeltet det beveger seg innanfor, korleis det vert lest, brukt og forstått (s. 22). I denne samanheng vil dokumentanalysen inngå som eit supplement som utforskar eigenskapane og kvalitetane til dei ulike læreplanane, medan intervju i større grad legg fokus på korleis læreplanane vert gjennomført i praksis.

Ordet *dokument* gjev assosiasjonar til offentlege skrifter, men ein kan skilje dokument ut frå om dei er offentlege eller private (Thagaard, 2018, s. 118). Kort sagt vil publiserte dokument vere tilgjengeleg for alle, medan private/lukka dokument krev spesiell tilgang for andre enn dei dei er skrivne for (ibid.). Eit viktig aspekt med dokumentanalysen er at vi må vurdere kjelda i forhold til den konteksten dei er utforma i (s. 119). Mellom anna vert læreplanane nytta med eit

---

<sup>56</sup> Dette er ikkje inkludert i vedlegg B med omsyn til anonymisering.

formål om å vere eit styringsdokument blant dei tilsette, medan dei i denne konteksten vil fungere som eit supplement til den kvalitative undersøkinga.

Ulik den offentlege læreplanen tillegger dei kristne læreplanane mellom anna krav til korleis tilsette skal undervise i tråd med eit kristent verdigrunnlag, som igjen gjorde at eg såg dokumentanalyse som relevant for å konkretisere skilnadane mellom dei offentlege og dei private læreplanane. Når ein legg fokuset på offentlege dokument, slik som læreplanen, presiserer forskarane Grace Davie og David Wyatt at det er viktig at forskaren er klar over korleis og kvifor dokumenta ein nyttar har blitt produsert (2022, s. 246). Slike refleksjonar såg eg som essensielle for strukturering av intervjuguiden, der eg hadde eit ønske om å la forskingsdeltakarane snakke fritt om prosessen bak å ta i bruk ein ny læreplan og eventuelle endringar skulen hadde innført. Vidare forklarar Davie og Wyatt at:

Documents do not exist in a vacuum but are produced by individuals and groups who have aims and motives. They are fashioned for specific purposes, for an intended audience, and often paint a picture of the authors' understanding of reality (Davie & Wyatt, 2022, s. 246).

I lys av dette ønska eg å utforske kva motivasjonen og motiva til dei kristne skulane var når dei skulle utarbeide nye planar for skulen.

#### 4.2 Datainnsamling – jakta etter forskingsdeltakarar

Gjennom søket etter forskingsdeltakarar val eg å anvende alternativ utvalsstrategi, som vil sei at ein vel personar som er spesielle i forhold til det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 58). Thagaard forklarar ytterlegare at: «Spesielle utvalg kan representere personer eller situasjonar som ligger i forkant av en utvikling, for eksempel i forbindelse med en ny reform» (s. 58). I dette prosjektet vil altså forskingsdeltakarane ha eit felles bakgrunn som enten rektor eller lærar på ein kristen privatskule, og har erfaring med å iverksette LK20.

For å etablere ein formell kontakt er det viktig at vi finner frem til personar som kan presentere prosjektet for miljøet vi skal utføre forskingsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 56). Med god hjelp frå kontaktpersonar frå Udir og KFF kartla eg dei ulike kristne skulane i Nord-Noreg og nettsidene til kvar enkelt skule. Gjennom nettsidene fant eg kontaktinformasjon til rektorane, som eg vidare kontakta gjennom e-post før sommaren 2022. Rektorane vart med dette nytta for vidare rekruttering av forskingsdeltakarar. Dette er tilsvarande *snøballmetoden*, som Thagaard forklarar kan vere ein framgangsmåte for å finne personar som har dei eigenskapane eller kvalifikasjonane som er relevant for problemstillinga (s. 56).

Noko eg derimot ikkje hadde sett for meg var at eg i denne prosessen fann ut at ein slektning av meg hadde spelar ei rolle i etableringa av den eine privatskulen. Med bakgrunn i denne informasjonen bestemte eg meg for å utelukka denne skulen med omsyn til dei etiske refleksjonane knyta opp mot utføringa av prosjektet. Ut av dei åtte skulane lista i kapittel tre, vart det dermed sju skular eg sendte førespurnad om å besøke. Her val eg å presisere hensikta med prosjektet, kvifor eg tykkjer skulen deira kunne vere av verdi for prosjektet og mi personlege bakgrunn. Allereie dagen etter fekk eg positivt svar frå den eine rektoren, som gjerne ønska meg velkomen denne hausten. Denne gleda over å få tidleg svar gjorde at eg såg prosjektet som mogleg å gjennomføre, men det tok ikkje lange tida før gleda vart gjort om til frustrasjon. Eg fekk nemleg ikkje nokon fleire svar.

#### 4.2.1 Avslaga

Som nemnd, stilna det frå rektorane og eg fekk lite respons på e-posten eg sendte ut i juni månad i 2022. I løpet av sommaren bestemte eg meg for å sende ein oppfølgings e-post i august, etter skulestart, som resulterte i svar frå alle sju rektorar. Til mi store fortvileste var det då avslaga byrja å kome. Nokre av rektorane var skeptiske til forskingsprosjektet, som vidare førte til mine fyrste avslag. Nokre av avslaga var utan grunngjeving, medan andre forklarte at dei i mindre grad hadde kapasitet eller ressursar til å ta meg imot denne hausten. Den eine privatskulen forklarte at dei nyleg hadde vert med på eit liknande forskingsprosjekt med ein anna masterstudent og derfor ikkje ønska å delta.<sup>57</sup>

Ut frå nokre av svara eg fekk, oppfatta eg at fleire av skulane stilla seg skeptisk ovanfor forskingsprosjektet. Denne skepsisen er i seg sjølv interessant, og er noko mellom anna Thagaard viser til ved å framheve at ein grunngjeving for å innvilge eller nekte forskaren tilgang er i seg sjølv viktig informasjon i prosjektet (2018, s. 59). Når ein som forskar skal observere innanfor miljø som er skeptiske til forskning, må ein vere førebudd på å investere mykje tid til å bygge opp eit tillitsforhold før forskingsprosessen kan kome i gang (s. 60). Dette kjem tydeleg fram då eg gjennom ein telefonsamtale saman med den eine rektoren brukte tid på å bli betre kjend. Rektoren hadde eit ønske om å kome i personleg kontakt for å høyre meir om meg og hensikta med forskingsprosjektet. Her vart det også presisert at dersom skulen takka ja til prosjektet, måtte eg personleg kome opp for å møte dei fysisk for å bli kjende. Ei veke etter telefonsamtalen takka rektoren ja. Ut av dei sju skulane eg kontakta var det tre som sa seg villige til å delta. Dette vart gjort gjennom e-post, men også gjennom, som nemnd, telefonsamtaler.

---

<sup>57</sup> Det er framleis usikkert kva prosjekt dette var.

Innhenting av forskingsdeltakarar tok dermed omlag fem månadar, og den siste skulen takka ja i midten av oktober 2022.

#### 4.2.2 Reisa opp

Når eg hadde oppretta kontakt med dei tre ulike skulane, gav eg dei tilbodet om å sjølv bestemme kva veke eg skulle besøke dei. I prosjektskissa står det at eg ville utføre feltarbeidet i september månad, men med bakgrunn i kapasiteten til dei enkelte skulane vart eg nøydd til å dryge besøket til oktober. Eg bestemte meg tidleg for å opphalde meg ei veke på kvar stad med hensikt om å vere fleksibel dersom fleire lærarar ønska å delta i forskingsprosjektet. Å vere ei veke kvar stad resulterte i at eg fekk god tid til å fullføre transkriberinga, men gav meg også moglegheit til å få eit nærare kjennskap til dei ulike lokalsamfunna. Sjølv om eg i mindre grad kom i kontakt med fleire lærarar, ser eg ikkje bort i frå at det kunne vert tenkeleg å oppretta kontakt med fleire potensielle forskingsdeltakarar dersom eg nytta fleire veker på same stad.

Feltarbeidet vart delt inn i to reiser. Den første reisa vart utført 10. oktober til 20. oktober, og på denne reisa besøkte eg to av skulane. Den siste skulen vart besøkt 21. november til 28. november.<sup>58</sup> Gjennom det siste besøket fekk eg også følge dei tilsette gjennom ei heil veke, og var mellom anna invitert til å vere med i undervisning, lunsj, personalmøte og aktivitetar saman med elevar og tilsette. Dei tilsette ytra eit stort ønske om at dei ville at eg skulle få innsikt i skulen si drift og kjennskap til personalet, som vart av stor verdi for prosjektet.

#### 4.2.3 Forarbeid

Når feltarbeidet var planlagt starta eg prosessen med å innhente relevant litteratur til feltarbeidet. Professor i religionsvitskap, Bjørn Ola Tafjord, forklarar i bokkapittelet «Refleksjonar kring refleksivitet» at «ulike tilgjengelege kjelder – personar med kjennskap og erfaringar, fagbøker, skjønnlitteratur, filmar, Internett, etc. – kan gi verdifull informasjon som kan gjere dei første møta og dei påfølgjande læreprosessane lettare» (Tafjord, 2018, s. 256). Basert på dette, val eg å kontakte personar som kunne hjelpe meg mot prosessen med å utføre og strukturere dette prosjektet og gjennomføre feltarbeidet. Bengt-Ove Andreassen var ein av dei som tidleg inspirerte meg til å kople prosjektet opp mot korleis det kristne verdigrunnlaget kjem til uttrykk i læreplanane. Han informerte meg også om korleis prosessen med å innhente informantar kunne utfolde seg. Med sine kloke ord førebudde han meg på sjølve feltarbeidet og tipsa meg blant anna om relevant faglitteratur. Eg val også å kontakte min gamle religionslærer,

---

<sup>58</sup> Eg nytta både familiemedlem og tenesta Airbnb som ein ressurs for å skaffe meg bustad på dei ulike stadane, og eg fekk gleda av å bli tildelt økonomisk støtte frå Universitetet i Bergen som dekkar utgiftene for transport.



som i dag undervis på ein kristen grunnskule. Hans refleksjonar gav meg tryggleik i at den tentative problemstillinga og tema var relevant og vekka interesse for han som lærar på ein kristen privatskule.

Etter å ha diskutert prosjektet med relevante fagpersonar, min gamle religionslærar og elles kjente, starta søket etter relevant litteratur som kunne førebu meg for eit eventuelt feltarbeid. Boka *Metode i religionsvitenskap* av Siv Ellen Kraft og Richard J. Natvig (2018), gav meg stor hjelp med å reflektere over moglege utfall og generelt førebu meg til feltarbeidet. I bokkapittelet «Kvalitative metodar: intervju og observasjon» skildrar Trude A. Fonneland egne erfaringar frå feltarbeid, noko som gav meg innsikt i det å ha eit observerande blikk, vere open for det ein møter og legge sine egne førestillingar til side (Fonneland, 2018, s. 223). Eg måtte med dette reflektere over mine egne førestillingar angående privatskular slik at eg var bevisst på kva eg som forskar tok med meg inn i feltarbeidet. Å lese Fonneland sitt bokkapittel førte til ein nysgjerrigheit om korleis prosjektet ville utvikle seg og eg var spent på korleis møta kjem til å utfolde seg. Openheit og innleving er noko Thagaard også trekk frem som viktige aspekt i den kvalitative undersøkinga, der den intuitivt pregande innlevinga både kan bidra til at ein utviklar gode kontaktar i felten og gi oss idear til korleis vi kan forstå det vi ser og høyrer under arbeidet i felten (2018, s. 14). Desse nøkkelorda låg i bakhovudet gjennom heile feltarbeidet og gav meg ein tryggleik i korleis eg opptredde ovanfor forskingsdeltakarane mine.

### 4.3 Frå innsamling til analyse

Prosessen mot analysen starta allereie i feltet, gjennom diverse inntrykk og observasjonar. Gjennom råd frå rettleiar val eg å loggføre observasjonar ute i feltet, med hensikt om å bevare inntrykk eg personleg fekk frå møta med dei enkelte. Det eg ikkje var forberedt på var at eg allereie på bussen inn til den eine skulen måtte skrive ned kva eg erfarte i møte med ein bussjåfør. I loggen står det:

På bussturen til skulen kom eg i kontakt med ein bussjåfør som ytra seg sterkt i mot skulen eg skulle besøke. Han antok at eg var ein turist som hadde sett feil på busstidene, men då han skjøna kor eg var på veg hadde han mykje på hjarte. «Ja-ha! Så du skal på denne kriminelle skulen ja». Utan å spørje meg kvifor, starta han å beskrive skulen, der han forklarte at menneska var ressurssterke folk som arbeida mykje. Vel å merke sa han at kvinnene arbeider som regel heime. Vidare sa han: «dei drar på byen på laurdagar og i gudstenesta på søndagar», og omtala menneska som dobbelmoralske. I hans auge var dei muslimhatarar og samanlikna samfunnet med Jehovas vitne. Viser igjen til kor splitta samfunnet kan vere grunna religion og livssyn. (Eigne notat, oktober 2022).

Ein ser med dette at møter utanfor skulebesøka gjorde inntrykk, noko som gjorde at eg aktivt skreiv ned erfaringar og inntrykk både før og etter skulebesøket. Forskarloggen gav meg moglegheit til å reflektere omkring mine egne erfaringar, samt korleis lokalsamfunnet i større grad involverer seg i privatskulen sin verksemd. Loggføringa var og av stor nytte for sjølv analysearbeidet når eg skulle arbeide med transkripsjonane av dei enkelte intervju.

#### 4.3.1 Transkribering

Når eg hadde intervju forskingsdeltakarane, starta eg same dag med å transkribere samtalen over i digital form. Å transkribere betyr å transformere skrift frå ein form til ein anna (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205). Samtalane vart teken opp gjennom ein diktafon som vidare vart skriven ned på eit elektronisk dokument. Kvale og Brinkmann skriv at lydopptak ikkje kan dokumentere fysisk kroppsspråk, noko eg ønska å til ein viss grad bevare med å skrive ned observasjonane eg la merke til etter gjennomført intervju (ibid.). Dette vart gjennomført ved å markere enkelte bevegelsar forskingsdeltakarane gjorde. Eksempelvis val eg å markere [slår i bordet] for å illustrere at forskingsdeltakaren aktivt slo handa i bordet for å markere noko viktig vedkommande ytra. Elles tek skriftforma i mindre grad høgde for kroppsspråk, noko som igjen synleggjer ein av dei svake sidene ved bruk av diktafon.

Vidare nytta eg teiknet «...» for å illustrere at forskingsdeltakaren tar ein pause, og teiknet [...] viss vi bytta samtaleemne. Utrykk slik som «ehm», «eh», «hm», «ja» og «nei» er også inkludert, då dette er noko professor i pedagogikk Vivi Nilssen trekk frem som viktig for å indikere eventuelle nølingar, usikkerheit eller at forskingsdeltakarane må tenke seg om (Nilssen, 2012, s. 49). Sjølv om eg markerte slike ordlydar val eg i analysen å unnlate småord som ikkje var av betydning for konteksten (s. 50). Dagen etter transkriberinga val eg å lytte igjennom opptaka for å sikre meg at eg hadde skrevet intervjuet ordrett ned. Dette for å få ein mest mogleg korrekt gjengiving av det forskingsdeltakarane seier, som igjen vert nyttig for analyseprosessen vidare (Nilssen, 2012, s. 49). Noko som er viktig å presisere er at transkripsjonane framleis er ein omsetjar frå talespråket til skriftspråket, og at konstruksjonane undervegs krev ein rekke vurderingar og avgjerder (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 204). Mellom anna val eg tidleg å transkribere på nynorsk og retta ikkje merksemda mot dialekt. Dette er grunngeve i at eg lettare kunne føre transkriberinga over til analysearbeidet, men som igjen kan gi eit manglande autentisk blick ovanfor deg som lesar. Etter transkriberinga sletta eg lydfila, slik at eg kunne

sikre meg at ingen andre ville ha tilgang til materialet. All informasjon vedrørende skulen og forskingsdeltakarane vart overført og oppbevart på ein lukka nettlesar.<sup>59</sup>

#### 4.3.2 Analysestrategi

Eg val tidleg å anvende tematisk analyse som analysestrategi, som er ein enkel, men grundig oppskrift på korleis ein kan gå fram for å finne noko interessant ved datamaterialet (Johannessen, et. al., 2021, s. 278). Den er vel eigna for studentar og inneberer at ein ser etter *tema* i datamaterialet (s. 279). Analysestrategien kan vere teoriuavhengig, noko eg fant relevant då eg i mindre grad vektla spesifike teoriar når eg skulle starte analyseprosessen. Tematisk analyse blir delt inn i fire fasar: *førebuing*, *koding*, *kategorisering* og *rapportering* (s. 282). I den tidlege fasen av analyseprosessen, altså det ein vil kategorisere som den *førebuande prosessen*, val eg å lese over materialet eit par gongar og skrive stikkord ned alt etter refleksjonane eg fekk av å lese materialet. Vidare skisserte eg ein tabell, som eg nytta for å plassere det forskingsdeltakarane hadde sagt saman med ein open kolonne for å notere ned eventuelle kodar.

Forskarane Lars E. F. Johannessen, Tore Witsø Rafoss og Erik Børve Rasmussen skriv at: «koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» (Johannessen, et. al., 2021, s. 284). Her val eg å nytte «open koding», som betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette namn på dei viktigaste mønstra i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). I denne fasen val eg å nytte nokre dagar for å lese igjennom kodane eg hadde skriven for å redusere risikoen for å oversjå viktige data og poeng (Johannessen, et. al., 2021, s. 292). I den påfølgande fasen val eg å kategorisere kodane. Kategorisering inneberer å sortere data i meir overordna kategoriar, også kalla tema (s. 295). Her val eg å fargekategorisere kodene, ved at kvar farge representerte ein overordna kategori. Dette var eksempelvis kategoriar slik som: erfaringar med religionsfaget, verdigrunnlag i andre undervisningsemne, utfordringar med LK20 og spenningsfelt. Eg merka fort at kategorien «spenningsfelt» vart for brei, noko som resulterte i at eg val å omdefinere koden til «spenningsfelt med LK20» og «spenningsfelt med omverda» som resulterte i at eg fekk betre oversikt over kva spenningar lærar/rektor tematiserte i dei to ulike settingane.

Når datamaterialet var klassifisert og identifisert, gjekk eg over til den siste fasen, altså *rapportering*. Ifølge Johannessen, Rafoss og Rasmussen inneberer dette: «å skrive frem

---

<sup>59</sup> Cisco AnyConnect Secure Mobility Client, sjå seksjon 4.4 for meir informasjon.

temaene (og deres innhold) i resultatdelen av oppgaven din» (2021, s. 301). Her val eg å dele analysedelen opp i to ulike kapittel, som setter søkelys på problemstilling og forskingsspørsmåla til prosjektet. Eg har valt å separere skulane med ein intensjon om å tydeleg presentere funn frå dei tre case-skulane, for så å inkludere ein diskuterande del avslutningsvis for kapitla. I denne fasen vart relevant teori kopla inn, noko eg vil sjå nærare på i kapittel fem. Element frå dokumentanalysen var også plassert inn i denne fasen, som eit supplement til funn frå intervju.

#### 4.3.3 Tilgang og gjennomføring av dokumentanalysen

Tilgangen på læreplanane var i seg sjølv ein prosess som tok lengre tid enn planlagt. I prosjektskissa står det at eg ville starte dokumentanalysen allereie tidleg i august 2022, men manglande tilgang gjorde at eg måtte vente med dokumentanalysen til feltarbeidet vart gjennomført. Den offentlege læreplanen ligg tilgjengeleg ute på Udir sine nettsider,<sup>60</sup> men for nokre av dei private skulane er ein nøydd til å innhente desse gjennom personleg kontakt. Det er verdt å nemne at nokre av dei private læreplanane er tilgjengeleg gjennom skulen sine egne nettsider, men det gjeld ikkje for alle. Kontaktpersonen for Udir forklarte at læreplanane er privateigd og at det beste scenarioet var at eg personleg sendte inn ein etterspørsel frå skulane (personleg kontakt, 28. september 2022). Likevel sa kontaktpersonen seg villig til å personleg etterspør desse om det var slik at eg ikkje fekk planane direkte av skulane. Her fekk eg og tilgang på søknadsprosessen for innføringa av dei nye læreplanane for dei gjeldande privatskulane, som viser mellom anna til revideringar skulane måtte gjere for å få den nye læreplanen godkjent.

Når eg hadde besøkt skulane fekk eg tilsendt læreplanane elektronisk frå rektorane. Læreplanane var først nytta for å undersøke om læreplanane samsvarte med det forskingsdeltakarane mine hadde ytra, og deretter analysert. Sidan eg allereie hadde kategorisert og koda intervju, var det lettare å anvende identiske kodar inn i analysen av dokumenta. Her var og: *verdigrunnlag*, *seksualitet*, *kristendomskunnskap*, *referansar til bibelen*, *spenningsfelt* og *strategi*, nytta som nokre av kodane. *Spenningsfelt* og *strategi* var to av dei meir generelle kategoriane som vidare vart delt inn alt etter kva spenningsfelt eller strategi som vart tematisert i planane. Dette var mellom anna spenningsfelt knyta til tema slik som *identitet*, *det moderne samfunnet* og *internett*. Etter gjennomført koding og kategorisering val eg å sette sitat frå

---

<sup>60</sup> Link til den offentlege læreplanen:

<https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsløftet%202020&filtervalues=all>.

læreplanen inn saman med sitat frå intervjuet som samsvarer. Her val eg å formulere sitata slik at dei ikkje kan kjennast att, oversett frå bokmål til nynorsk og endre trussamfunnet sitt namn til det generelle omgrepet «trussamfunn».

#### 4.4 Den forskingsetiske sida ved prosjektet

Likt mange andre forskingsprosjekt, florerer dette prosjektet med etiske val og vurderingar eg som forskar har gjort for å gjennomføre prosjektet på ein etisk ansvarleg måte. Som forskar står eg ansvarleg ovanfor alle personar som inngår i eller deltek i forskinga (NESH, 2021, s. 18).<sup>61</sup> Deriblant vil forskingsprosjektet forutsette behandling av personopplysningar, som fell inn under personopplysningslova frå 2001 og er meldepliktig (Thagaard, 2018, s. 22). Dette vart gjennomført med kunnskapssektorens tenesteleverandør, *Sikt*.<sup>62</sup> Sikt leverer tenester som styrkjer kunnskapssektoren innanfor informasjonssikkerheit, personvern og handtering av data (Sikt, u.å.). I denne samanheng har eg arbeida med personopplysningar gjennom lydopptak som igjen krevjar at ein søker om løyve til å utføre prosjektet. Søknaden vart derfor sendt til vurdering 03.07.2022 og vurdert godkjent 28.07.2022. Vidare vart prosjektet automatisk ført inn i system for Risiko og ETTErlevelse (RETTE) som behandlar personopplysningar i forskingsprosjekt og studentoppgåver ved Universitetet i Bergen.

Alt av materialet som innehaldt personlege opplysningar, slik som skulen sitt namn, vart lagra og oppbevart på eit lukka programvare. Eg nytta universitetet sin programvare SAFE (Sikker Adgang for Forskningsdata og E-infrastruktur), som behandlar sensitive personopplysningar. Her vart eg tildelt ein eigen VPN<sup>63</sup> og programvara Cisco AnyConnect Secure Mobility Client, som eg oppbevarte lista med identifiserbare opplysningar. Denne lista inneheld namn på forskingsdeltakarane, som vidare vart kopla til eit tal som skulle identifisere den enkelte personen. Forskingsdeltakarane var informert om dette allereie før intervjuet starta om at eg kjem til å anvende tall og pseudonym i transkriberinga og analysen. Namn på skule og andre lokalisjonar som eventuelt kunne identifisere forskingsdeltakaren eller privatskulen vart aldri notert ned under transkriberinga.

Utgangspunktet for forskingsprosjektet var å ha forskingsdeltakarane sitt informerte samtykke (Thagaard, 2018, s. 22). Thagaard presiserer at: «Prinsippet om informert samtykke er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med

---

<sup>61</sup> NESH, den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, består av forskningsetiske retningslinjer eg som forskar er plikta ovanfor ved gjennomføring av dette prosjektet.

<sup>62</sup> Tidlegare kjend som NSD: Norsk senter for forskningsdata.

<sup>63</sup> Virtual Private Network.

opplysninger om seg selv som deles med andre» (s. 23). Dette er noko som vert poengtert i NESH ved følgande: «Det er en forskningsetisk hovedregel at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning» (NESH, 2021, s. 18). Samtykket skal også vere frivillig, informert og utvitydig, og det bør vere dokumenterbart (ibid.), som i dette tilfellet var gjennomført skriftleg.<sup>64</sup> I skrivet vart det presisert at dei til ein kvar tid hadde rett på innsyn i transkriberinga og at ein til ein kvar tid kunne trekke seg frå forskingsprosjektet til prosjektslutt. Samtykkeskjema vart oppbevart på eigen heimeadresse, låst i eit skap som berre eg personleg var kjende med.

#### 4.4.1 Anonymitetsaspektet ved forskingsprosjektet

Privatskulane eg intervjuar ønska å halde seg anonyme i forskingsprosjektet med omsyn til eventuelle konsekvensar privatskulane eller lokalsamfunnet kunne få ved publisering. Med bakgrunn i at Noreg er eit lite land og miljøa er små, kan ein risikere at enkelte personar og grupper lett vil kunne identifiserast, bli «hengt ut» eller få eit stempel på seg (Dalen, 2011, s. 19). Mellom anna kan medlem i minoritets- eller sårbare grupper ikkje ha eit ønske om å bli forska på, ved frykt for stigmatisering eller andre negative konsekvensar (NESH, 2021, s. 29). Med omsyn til at forskingsdeltakara er tilknytt små profilskular, tok eg og skulane ein vurdering om å unnlate namn på dei enkelte skulane for å beskytte skulen og forskingsdeltakarane sin identitet (s. 22). Eg har ein full forståing for at det å eventuelt nytte namn ville ha bidratt til å gi lesaren eit betre bilete over analyseinnhaldet, slik som å framheve karakteristiske trekk ved skulen, men med omsyn til forskingsdeltakarar har eg valt å anonymisere skulane fullt og ikkje la dette bli ein stoppar for prosjektet. Skulane har derfor blitt tildelt eit pseudonym som er oppkalla etter nordnorske ord og uttrykk som ikkje står i relasjon med den enkelte skulen.

Når vi igjen retter merksemd mot utføringa av dokumentanalysen skriv Asdal og Reinertsen at ein som forskar kan stå ovanfor forskningsetiske dilemma i tilknytning til å bruke dokumentmateriale (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 214). Dette gjeld til dømes særleg dokument som omtalar enkeltpersonar, og måten ein eventuelt sjølv omtalar desse kjeldene og personane (ibid.). I mitt tilfelle kjem læreplanane inn på opplysningar angående den enkelte skulen, som førte til at eg val å ikkje legge læreplanane som vedlegg. Læreplanane vil heller ikkje bli sitert direkte til i analysekapitla, men formulert slik at lesarane kan få eit innblikk i innhaldet i læreplanane på dei tre privatskulane. Dokumenta er privat delt med meg som student og

---

<sup>64</sup> Sjå vedlegg B.

rektorane er informerte om at eg vidare kjem til å bruke dei som ein del av prosjektet.<sup>65</sup> Anonymitetsaspektet er i seg sjølv interessant å diskutere, då dette tydeleg kan trekke linjer mot korleis skulane stillar seg til samfunnet rundt og elles til forskning.

#### 4.4.2 Mi personlege bakgrunn

Forskaren er i seg sjølv det viktigaste instrumentet for kvalitativ forskning, påpeiker Nilssen (2012, s. 29). Til dømes er det å ha evne til å skape tillit og etablere og vedlikehalde gode relasjonar av stor betydning for forskinga (ibid.). Slik eg nemnar tidlegare, val eg å inkludere mi eigen bakgrunn når eg skulle søke etter relevante forskingsdeltakarar. Dette såg eg som relevant for å vise forskingsdeltakarane kvifor ein «søring» som meg skulle bevege seg nordover for å utføre eit forskingsprosjekt. Bakgrunnen for nettopp å plassere mitt geografiske område der er mykje grunna i at eg sjølv har familie og slektningar i Troms og Finnmark. Det er her eg har fått gleder av å bruke mykje av tida i min barndom og som igjen har gjort meg interessert i samfunnsstrukturen og naturomgivingane i Nord-Noreg. Gjennom koronapandemien har eg òg arbeida på ei lita øy i Nordland som gjorde at valet geografisk hamna på Nord-Noreg.

Mi personlege relasjon til nord såg eg som ein ressurs for å bygge tillit blant mine forskingsdeltakarar, og eg forklarte mellom anna at eg var godt kjende med samfunnsstrukturen og lokalsamfunna i Nord-Noreg. Dette var noko eg personleg opplevde som positivt blant forskingsdeltakarane og var ofte eit samtaleemne blant forskingsdeltakarane. Den eine rektoren forklarte at mine kjennskapar til enkelte lokalsamfunn spelar i nokre samanhengar positivt inn for dei tilsette. Gjennom å vere frampå, takke ja til ein rekke tilbod om skyss og liknande, falt mi posisjon som forskar naturleg inn på dei tilsette på skulen. Sjølv om eg såg dette som ein positiv faktor, måtte eg i større grad reflektere over nettopp dette når eg skulle starte på analysearbeidet. Nilssen presiserer at det å arbeide bevisst med eige subjektivitet gjennom refleksivitet bidrar til å sikre at forskaren ikkje mister forskarblikket, men klarer å skape nødvendig distanse til forskingsdeltakarane, konteksten og datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 139). Dette er noko eg vil fokusere meir på i neste avsnitt, som forklarar korleis mi posisjon som forskar kan påverke materialet innhenta i feltet.

---

<sup>65</sup> Læreplanane vil heller ikkje vere oppført i bibliografien og som nemnd ikkje ligge som vedlegg.



#### 4.5 Validitet, reliabilitet og overføringsevne

Som nemnd ovanfor medverka min personlege bakgrunn forkinga eg hadde i Nord-Noreg, og som igjen må vurderast ut frå korleis eg analyserer og tolkar materialet innhenta i feltet. Vurdering av forkinga sin kvalitet er basert på omgrep slik som validitet, reliabilitet og overføringsevne. Thagaard gjer reie for omgrepa sin betydning på følgande vis:

*Reliabilitet* knytter vi til spørsmålet om forskningens pålitelighet, og *validitet* knytter vi til spørsmålet om forskningens gyldighet. Begrepet *overførbarhet* knytter vi til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 19).

Omgrepet *reliabilitet* refererer som nemnd til forkinga sin pålitelegheit og tek utgangspunkt i spørsmålet om ein anna forskar som bruka dei same metodane, vil kome fram til dei same resultata (Thagaard, 2018, s. 187). Dette er noko eg ønsker å tematisere ved at prosjektet er bestående av ein knippe forskingsdeltakarar sine opplevingar og erfaringar ved innføring av LK20. Det er derfor tenkeleg at andre privatskular i Noreg, vil kunne gje nye perspektiv på innføringa av LK20, ulik kva dette prosjektet presenterer. Dette vert spesielt eit scenario viss ein koplar inn skular med ulik religiøs tilhøyrse enn dei skulane presentert i prosjektet. Med bakgrunn i at det eksisterer eit mangfald innanfor kristne privatskular i Noreg, vil det dermed eksistere eit mangfald i refleksjonar og erfaringar blant lærarar på tvers av skular. Som nemnd, ville også lengre tid på kvar stad kunne bidra til at fleire forskingsdeltakarar sa seg villige til å delta, noko som igjen kunne bidratt til fleire refleksjonar rundt temaet. Eg ser heller ikkje bort i frå at det er tenkeleg at andre forskarar frå andre felt, med andre bakgrunnar, ville ha lagt fokus på andre aspekt ved dei kristne privatskulane, som igjen kunne gitt nye perspektiv, slik som til dømes ved å ha ein sosiologisk tilnærming til privatskulane.

Når vi retter blikket over på *validiteten*, vert dette knyta til resultata av forkinga og korleis vi tolkar data (Thagaard, 2018, s. 189). Med ein kort innføring i kva rolle mi personlege bakgrunn kan spele ovanfor materialet som vart innhenta, er det viktig å forstå at dette i fleire samanhengar kan ha betydning for gjennomføringa av analysen. Mi faglege bakgrunn som student i religionsvitenskap vil med dette prege analysen i feltet og viser korleis analysen gir grunnlag for konklusjonane og tolkingane eg som student har komet fram til (ibid.). Forskingsprosjektet belagar seg på forskning innanfor det religionsvitenskaplege studium, som gjer at eg som forskar tileignar meg eit utanfråperspektiv. Ifølge Thagaard vil



utanfråperspektivet tilseie at ein som forskar ikkje kjenn miljøet i utgangspunktet,<sup>66</sup> som igjen vil kunne ha grunnlag for ein annleis forståing (s. 190). Sjølv om eg i større grad har kjennskap til Nord-Noreg, vil eg framleis ha eit utanforståande blikk då eg i mindre grad er kjende med privatskular sin praksis.

Nilssen framhev eit viktig poeng ved at forskaren aldri vert ein nøytral person som står utanfor og ser på forskingskonteksten med eit objektivt blikk (Nilssen, 2012, s. 139). Ifølge Nilssen vert eg som forskar både påverka gjennom interaksjon med forskingsdeltakarane og i forskingskonteksten og datamaterialet (ibid.). Med andre ord kan mine erfaringar i feltet prege korleis eg seinare gjekk inn i materialet og analyserte funna. I begynninga av intervjuet med den eine rektoren, starta vedkommande samtalen med å snakke generelt om skulen sin drift, og uttalte deretter følgande:

[Rektor]: Eg kunne jo ha snakka mykje om alt, men det er litt slik at eg tenker «kva er ditt bakteppe?». Korleis skal vi gå inn i tema?

Dette eksempelet illustrerer maktbalansen både eg som forskar og vidare formidlar av prosjektet har, samt rektoren sin makt til å leie samtalen i deira favør. Forskaren si verdi som forskingsinstrument er med andre ord avhengig av at eg som forskar er konstant sjølvbevisst på mi rolle, interaksjonar, mitt teoretiske ståstad og mitt empiriske material (Delamont, 1992, sitert i Nilssen, 2012, s. 139). Som forskar vart eg derfor nøydd til å utforske eige subjektivitet, identifisere den, beskrive den og rapportere den i forskingsprosjektet (Nilssen, 2012, s. 140). Som forskar er det mitt ansvar å førehelde meg refleksivt til eige subjektivitet gjennom heile forskingsprosessen, kva den gjer meg i stand til å sjå og kva den hindrar meg i å sjå (ibid.).

Prosjektet belagar seg i stor grad på innhenta materialet frå tilsette frå privatskulane, og tenkeleg kan forskingsdeltakarane halde tilbake informasjon. Med eksempelet ovanfor er det nærliggande å tenke at rektoren justerte informasjonen alt etter kva «bakteppe» eg som forskar har. Tenkeleg vil derfor mi posisjon som både ein utanforståande, ung student hindre meg i å få nærare innsyn til skulen sin drift.

Refleksjonen over eige ståstad og erfaringar både før og etter feltarbeidet var derfor viktig å drøfte, noko som i all hovudsak og gjeld utføringa av dokumentanalysen. Dokumenta i seg sjølv spelar ei sentral rolle i måten vi handlar, samhandlar og lever i kvar situasjon, og det er viktig

---

<sup>66</sup> Mellom anna vil dette sei at eg som forskar verken er ein del av skulesamfunnet og medlem av trussamfunnet skulen har tilhøyrsløse til. Eg har heller aldri vert elev på ein kristen privatskule gjennom utdanningsløpet.

å reflektere over korleis ein tekst vert lest og mottatt av ein lesar (Davie & Wyatt, 2022, s. 245). Dokumentanalysen ber derfor preg av mine egne tolkingar som ein religionsvitskapstudent, medan intervju vert sett på eit verktøy for å utforske korleis ein knippe forskingsdeltakarar analyserer og tolkar deira læreplandokument.

*Overføringsevne* er knyta til om forståinga vi utviklar innanfor ramma av eit enkelt prosjekt, også kan vere relevant i andre situasjonar (Thagaard, 2018, s. 182). I denne samanheng kan prosjektet vere relevant ved at det opnar opp for ein forståing av fenomenet «privatskular» og gir innblikk i korleis knippe lærarar og rektorar har tolka og utarbeida den nye læreplanen. Prosjektet har som hensikt å forstå og skjønne meir av privatskular sin drift i Nord-Noreg, og korleis verdigrunnlaget på skulen vert tematisert. Som nemnd i profilen for dei private skulane har nesten alle skulane eit tett samarbeid med KFF, som tenkeleg vil gjere at vi finner skular som identifiserer seg med utsegn frå forskingsdeltakarane og har tilnærma lik tolking til LK20. Funna til prosjektet vil derfor kunne ha ein overføringsevne om ein ser nærare på andre skular med same tilknytning. Likevel er det viktig å ta høgde for at det eksisterer eit spenn av kristne privatskular i Noreg, noko som gjer at andre metodar og tilnærmingar kan opne opp for nye svar og nye forskingsspørsmål.

Ser vi på metoden valt, vil eg framheve at dette er ein metode som eignar seg til slik forskning. Tek ein høgde for kapasiteten og ressursane ein har i eit masterprosjekt, vil valt metode vere eigna for å svare på problemstilling og forskingsspørsmåla, men at ein er nøydd til å ta høgde for at dette er utført ved eit religionsvitskapeleg utanfrå blikk.

#### 4.6 Presentasjon av forskingsdeltakarane

Avslutningsvis ønsker eg å gi ein kort presentasjon av forskingsdeltakarane. Som nemnd, har ingen av namna relasjon til verken privatskulen eller personane som har deltatt, men er fiktive namn nytta for å gi prosjektet og analysen ein betre flyt. Eg har òg valt å inkludere alder for å gi deg som lesar eit nærare kjennskap til personane sin livssituasjon og kor lenge kvar enkelt har arbeida som rektor/lærar på skulen. Felles for alle forskingsdeltakarane er at dei har tilhøyrse til trussamfunnet skulen har relasjon til. Skulane er også like ved at dei vart etablert på eit initiativ frå foreldre og grupper som tilhøyrar kristne minoritetsgrupper med lokal profil. Dei tre skulane har også hatt lærarar utan kristen tilhøyrse, men under intervjuva var alle forskingsdeltakarane opne om at dei tilhøyrar trussamfunnet skulen er driven av.

Det er verdt å merke at den eine skulen berre inkluderer intervju med rektoren. Rektoren ytra at ho gjerne kunne delta på prosjektet, men ønsket ikkje at lærarane skulle delta. Dette var grunngeve i at lærarane var nyutdanna og relativt ferske tilsette på skulen. Skulen vil med dette ikkje gi eit representativt bilete på korleis lærarar på skulen føreheld seg til den nye læreplanen, men gi eit nærare innsyn i skulen sin drift og rektoren sine eigne tolkingar og erfaringar. Sidan dei andre rektorane bestemte kven eg skulle intervjuje, kan ein nedanfor legge merke til ein ujamn kjønnsfordeling. Majoriteten av forskingsdeltakarane er mannlege lærarar, medan to av tre rektorar er kvinnelege. Prosjektet har derfor ein skeivfordeling blant kjønna.

#### 4.6.1 Otta privatskule

**Hans Oddvar** er omkring 50-års alderen og er den noverande rektoren på den kristne skulen. Hans Oddvar er ein imøtekommande mann som verka engasjert ovanfor prosjektet. Sjølv om Hans Oddvar er rektor på skulen, opptrer han som lærar når det trengst, og underviser elever i språkfag då han er ein av dei på skulen som beherskar ulike språk godt. Hans Oddvar viser stolt fram skulen. Skulen har fine, moderne klasserom med preg av eigne elever si kunst på veggande og ein flott utestad som elevane kan opphalde seg i friminutta.

**Elin** er ei kvinne i 30-års alderen og jobbar som lærar på den kristne skulen. Elin har ein mastergrad i nordisk og har teke mellom anna samfunnsfag og naturfag som sine fag. Ho er del av ein av dei fyste lærarkull med 5-åring lærarstudium og er relativt nyutdanna. Elles har Elin jobba ein del i både den private og offentlege skulesektoren og har gode kjennskapar til læraryrket på tvers av sektorane. Ho har sjølv vert elev på den kristne skulen. For tida er Elin lærar på ungdomstrinnet, og undervis mellom anna i KRLE. Elin har også vert med å utforme den lokale læreplanen for skulen og sit med mykje kunnskapar om fagfornyelsen og LK20.

#### 4.6.2 Nordlys privatskule

**Gro** er den noverande rektoren på Nordlys privatskule og er omkring 40-åra. Gro blei nyleg rektor på skulen, men har arbeida som lærar på skulen heilt sidan skulen vart etablert. Ho har derfor mykje erfaring som blant anna religionslærar og stillar seg fleksibel til å arbeide som lærar innimellom. Sjølv brenn ho for musikkfaget og ho liker godt når ho får undervise i dette faget. Gro ytra tidleg eit ønske om at eg skulle vere på skulen ei heil veke for å best mogleg gi eit innsyn til skulen deira. Dette resulterte i at eg var velkommen på personalmøte, lunsjpausar, undervisning og andre aktivitetar saman med lærarane og elevane.

**Marius** er ein nyutdanna lærar i 20-års alderen og har nyleg tatt steget ut i læraryrket. Marius fullførte masteren sin våren 2022 med kroppsøving, men underviser som kontaktlærar på ungdomstrinnet med ein bredde av ulike fag. Marius har i fleire periodar arbeida som vikar på den private skulen, men har og kjennskapar til den offentlege skulen gjennom fleire praksisperiodar. Sjølv har han vert elev på skulen og ønska sterkt å kome tilbake for å fylle plassen som lærar på den kristne privatskulen. Elles er Marius ein motivert og hyggeleg fyr som trivest i yrket som lærar.

**Rolf** er i starten av 50-åra og har vore tidlegare rektor på privatskulen. Han arbeider for tiden med elevar på 4.-5. trinn, men har òg arbeida på ungdomstrinnet og sit med mykje kunnskapar om å undervise i religionsfaget. Rolf har arbeida på skulen heilt sidan skulen vart etablert og sit med mykje kunnskapar om det organisatoriske både frå skulestart fram til no. Rolf er lett å kome i kontakt med og er høfleg ovanfor meg som student. Han verka svært engasjert når det gjeld tema for prosjektet og har mykje på hjarte om den nye læreplanen. Dette er nok stort sett grunna i at han både har arbeida med L97, LK06 og LK20, og han trekk aktivt parallellar mellom desse i intervjuet.

**Jan** er i 50-åra og arbeider for tida som lærar på ungdomstrinnet. Sjølv om Jan har gode kjennskapar til læraryrket, har han også vert med på å etablere privatskulen og arbeida i ein periode som rektor på skulen. Jan er ein roleg og reflektert type som brenn for undervisning og det å strukturere undervisning tilpassa elevane. Han delar aktivt sine undervisningsopplegg med dei andre lærarane og arbeider tett opp til å arbeide tverrfagleg. Han er kreativ og løysningsorientert og trivest godt i læraryrket. Jan var ein av dei som arbeida med å iverksette dei nye læreplanane på skulen og er godt kjende med prosessen. I år arbeider Jan mellom anna som lærar for ungdomstrinnet i KRLE.

**Åsmund** er i slutten av 40-åra. Han arbeider for det meste på småtrinnet og mellomtrinnet på skulen, men har gode kjennskapar til å undervise på ungdomstrinnet også. Eg møter Åsmund som ein engasjerande fyr som er svært interessert i læreplanen, både frå då han starta i læraryrket på tidleg 2000-talet fram til dagens læreplan. Åsmund samanliknar aktivt L97, LK06 og LK20 i intervjuet. Han er sjølv utdanna som lærar i hovudstaden, men bestemte seg raskt for å flytte tilbake til lokalsamfunnet for å bli lærar på den kristne privatskulen.

#### 4.6.3 Bråne privatskule

**Gunn** er rektor på den kristne privatskulen og er omkring 40-års alderen. Gunn har arbeida som rektor på skulen i nokre år, men har erfaringar som lærar frå tidlegare. Ho har mellom anna vert engasjert i arbeidet til KFF og sit med mykje kunnskap om dei ulike livssynsskulane i Noreg. Sjølv om Gunn ikkje har lærarar som eventuelt kunne deltatt på forskingsprosjektet koplar ho mykje av refleksjonane i intervjuet opp mot korleis lærarar på hennar skule opplev og arbeider med LK20. Gunn ytrar sjølv at tema for prosjektet vart svært interessant og har før møtet drøfta med seg sjølv korleis deira skule har arbeida med LK20 og kva erfaringar tidlegare elevar har hatt med religionsfaget.

#### 4.7 Oppsummering

I dette kapittelet har eg beskriven vegen inn til prosjektet, metoden nytta og analyseprosessen etter end besøk på dei tre kristne privatskulane i Nord-Noreg som frå no av går under namna *Otta privatskule*, *Nordlys privatskule* og *Bråne privatskule*. Kapittelet har både drøfta mi posisjon som religionsvitenskapelig forskar og sett nærare på dei etiske retningslinjene som med følger bruken av kvalitative intervju. Mot slutten har eg og presentert prosjektet si overføringsevne, reliabilitet og validitet, samt presentert forskingsdeltakarane som har deltatt i prosjektet. Vidare vil kapittel fire sette søkelys på den teoretiske tilnærminga til prosjektet, som vil føre oss vidare inn til analysekapitla fem og seks.

## Kapittel 5: Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet vil prosjektet si teoretiske tilnærming bli presentert. Som eg kort nemna i kapittel fire var teorien for prosjektet forma etter valt tema, innhenta materiale, samt vidare analyse. Prosjektet har empirinær tilnærming og legg hovudfokus på forskning innanfor religionsdidaktiske fagfeltet. Dette er ein strategi som mellom anna Berglund har valt å anvende då ho undersøkte korleis lærarar på tre muslimske privatskular i Sverige tematiserte den islamske religionsundervisninga og dens posisjon i eit elles sekulært samfunn i Sverige (Berglund, 2010; Berglund, 2016). Ved å gjere prosjektet empirinært, vil teori i den forstand bidra til å utforske korleis lærarane og rektor på tre kristne privatskular tematiserer verdigrunlaget, religionsundervisninga og innføringa av LK20.

Eg ønsker å framheve at eg har valt eit overordna teoretisk nivå som står nær det religionsvitenskaplege fagfeltet og religionsdidaktikken. Dette med omsyn til at ein ofte skil forskning frå det religionspedagogiske og religionsdidaktiske, der det religionspedagogiske ofte har ein retning mot teologisk forskning medan religionsdidaktikken retter seg mot det sekulære perspektivet.<sup>67</sup> Religionsvitar Wanda Alberts forklarar mellom anna forskjellen ved å trekke fram: «I motsetning til ulike religiøse perspektiver på religion, inkludert ulike teologiske tradisjonar, analyserer religionsvitenskapen religion og religioner fra et ikke-religiøst ståsted» (Alberts, 2017, s. 180). Med andre ord vil det teoretiske grunnlaget bygge på forskarar frå det religionsdidaktiske, samt det religionsvitenskaplege fagfeltet.

### 5.1 Læreplanteori

Med bakgrunn i prosjektet si problemstilling og forskingsspørsmål, vil læreplanteori vere hensiktsmessig for å undersøke korleis læreplanen inngår i ulike prosessar på dei kristne privatskulane. Retter vi merksemd mot tidlegare forskning, ser vi at forskarar vel ulike tilnærmingar og definisjonar for omgrepet «læreplan». Nokre av grunnane ligg i sjølve omgrepet, som er mangfaldig og har ein rekke ulike definisjonar alt etter kvar ein driv forskinga (Gundem, 1990; Bråten 2013; Wahlström 2016; Engelsen, 2015; Andreassen & Triller, 2021). Internasjonalt har land valt å belyse ulike sider ved læreplanen, og fleire av dei engelsktalande landa ser læreplanen som all form for læring i undervisningssamanheng.<sup>68</sup> Ser vi derimot på dei nordiske og tyske tradisjonane vert omgrepet definert som eit styringsdokument frå dei sentrale

---

<sup>67</sup> For nærare informasjon om skilnadane, sjå mellom anna: «Hva er religionspedagogikk? Internasjonale perspektiver på den norske konteksten» (Bråten, 2014). Sjølv er eg klar over at forskarar er ueinige i denne polariseringa og at omgrepa kan vere meir overlappende, men ønsker å skilje desse med omsyn til mitt eige ståstad som religionsvitar.

<sup>68</sup> Læreplanen i dei engelskspråklege landa vert ofte referert til som omgrepet «Curriculum».

skulemyndigheitar, retta mot det som skjer i skulen (Gundem, 1990, s. 21).<sup>69</sup> Her vil læreplanen både bli sett på som eit politisk dokument, samt samanhengane mellom dei historiske og samfunnsmessige prosessane læreplandokumenta er del av og den verkelegheita det søkast realisert i (s. 23—24).

For å kunne forstå ein læreplan, må vi også forstå samfunnet skulen er ein del av (Andreassen & Triller, 2021, s. 21). Dette er noko professor i pedagogikk, Ninni Wahlström illustrerer ved å skildre læreplanen som ein dynamisk prosess i kvar undervisningssituasjon, som transformerast frå ein skrifteleg tekst til ein sosial handling (2016, s. 181). Sagt annleis, vil vi måtte ta høgde for dei sosiale handlingane som følger med læreplanen, der lærarane og elevane spelar ei sentral rolle. For å vidare studere desse samhandlingane har tidlegare forskarar mellom anna valt å anvende læreplanteorien utarbeida av utdanningsforskaren John I. Goodlad og hans team (1979). Teorien inkluderer eit omgrepssystem som kan fange opp læreplanfeltet slik at det kan gjerast til gjenstand for studium og forskning (Gundem, 1990, s. 25).

Læreplanteorien innehar ein vid definisjon av læreplanområdet som igjen bidrar til at ein kan utvide forståinga av problem i forbindelse med utvikling, implementering og realisering av læreplanar (Gundem, 1990, s. 41). Ved å forstå læreplanen i vid forstand, vil vi kunne sjå utover sjølve læreplandokumentet og undersøke korleis dokumentet nedfeller seg i skulen sine fag og emnar, som inkluderer samanhengen mellom samfunnsmessige- og undervisningsmessige kontekst (s. 175). I Noreg har også læreplanteorien vert gjeldande, og har blitt nytta til å analysere og drøfte dei offentlege læreplanane slik som LK06 og LK20 (sjå mellom anna Breidlid, 2012; Engelsen, 2015; Andreassen & Triller, 2021).

Læreplanteorien til Goodlad inkluderer fem nivå som trekk linjer frå eit tidleg stadium av idémyldring til tolking og realisering av planen. Dei fem nivåa er delt inn etter ideologisk-, formell-, oppfatta-, iverksette-, og erfarte læreplan og den har intensjon å vise alle berøringspunkt læreplanen har (Goodlad, et. al., 1986, s. 48—51; Gundem, 1990, s. 41—42). Sjølv om teorien bygger på fem nivå, har andre påpeikt at det eksisterer ein «skjult læreplan» som lærarane føreheld seg til (Gundem, 1986; Engelsen, 2015). Når man refererer til ein «skjult læreplan» har det å gjere med eit innhald som ikkje er «uttalt» (Gundem, 1986, s. 132). Dette inneberer nødvendigvis ikkje at læreplanen er ubevisst eller ureflektert, men at den også kan

---

<sup>69</sup> Omgrepet «Læreplan» vil i denne samanheng vere lik den norske og tyske tradisjonen, som ser læreplanen som eit styringsdokument, samt kva som faktisk skjer i undervisninga. Prosjektet vil dermed legge vekt på læreplanen som eit politisk dokument, samt korleis skulesamfunnet vert prega og tolkar planen i sin heilskap.

vere ein bevisst haldning – ein «uskriven» lov – som alle kjenner til (ibid.). Ein ønsker med denne tilnærminga å understreke at ved sidan av det offisielle læreplandokumentet eksisterer det ein uskriven og uoffisiell læreplan (Engelsen, 2015, s. 31). I prosjektet vil det vere spennande å drøfte om det eksisterer ein slik «skjult» læreplan for dei kristne privatskulane. Om det er tilfellet, vil det vere interessant å stille spørsmålet om det er lærarane sjølve som legger til rette for ein skjult læreplan, eller om det er menneske utanfor skulesamfunnet som bidrar til å realisere ein skjult læreplan.

### 5.1.1 Læreplanen som ein dimensjonsmodell

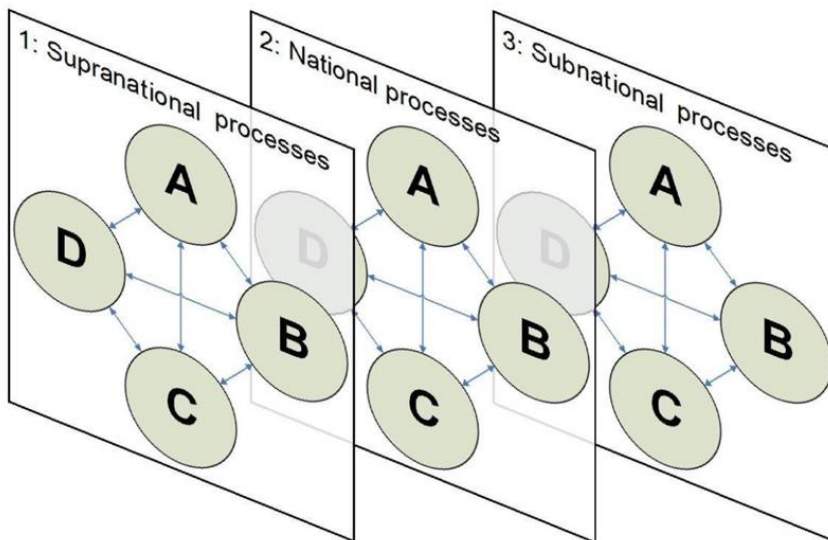
Innanfor det religionsvitskapelege fagfeltet har Bråten valt å vidareutvikle teorien til Goodlad og Su, ved å sette teorien inn i ein kontekst der læreplanen tilnærma seg fire nivå: a) samfunnsnivå, b) institusjonsnivå, c) instruksjonsnivå, og d) erfaringsnivå (Bråten 2013; Bråten 2015a; Bråten 2015b; Bråten, 2017, s. 168). Samfunnsnivået (a) omhandla dei sosiopolitiske prosessane i forbindelse med forminga av innhaldet av ein formell skrifteleg læreplan (Bråten, 2017, s. 168). Her inngår politikarar, interessegrupper og andre som aktørar<sup>70</sup> som bestemmer kva undervisninga skal bygge på samt kva materiale ein skal nytte (Bråten, 2015b, s. 144, mi omsetjar). På institusjonsnivået (b) er den formelle skriftelege læreplanen og tilhøyrande lovhjemler (Bråten, 2017, s. 168). Her vert i tillegg det lokale arbeidet i skulen for å justere og tolke læreplanen og sett som eit aspekt innanfor det institusjonelle nivået (Bråten, 2013, s. 113). Instruksjonsnivået (c) rettast mot lærarane og måten dei underviser på, medan sistenemnde, erfaringsnivået (d), er opplevinga av læringa (Bråten, 2017, s. 168—169). For instruksjonsnivået vil også tilgjengelege ressursar og pedagogiske dugleikar vere avgjerande faktorar, saman med læraren si utdanning, og prioriteringa av religionsundervisning i skulen si agenda (Bråten, 2015b, s. 145, mi omsetjar).

Det som skil Bråten si inndeling av læreplanen, er at nivåa blir koplta til tre dimensjonar som påverkar læreplanen: ein overnasjonal/global dimensjon, ein nasjonal dimensjon og ein lokal dimensjon (Bråten, 2017, s. 169):

---

<sup>70</sup> I denne kontekst vil også medlem av trussamfunnet og eigarane av skulen vere ein av aktørane.





Figur 3: A. Samfunnsnivå, B. Institusjonelt nivå, C. Instruksjonsnivå, D. Erfaringsnivå (Bråten, 2015a, s. 5)

Slik Bråten viser vil ein slik modell motvirke eit eventuelt hierarki mellom nivåa (Bråten, 2015b, s. 140), altså kan interaksjonen mellom nivåa kan skje uavhengig av inndelinga A-D. Samstundes vil det, ifølge Bråten, vere nødvendig å bestemme seg for fokusområde, då det ikkje er mogleg å samanlikne alt (ibid.).<sup>71</sup> Slik figuren illustrerer ser vi korleis dei pågåande overnasjonale/globale-, nasjonale- og lokale prosessane påverkar dei ulike nivåa, noko Bråten ytterlegare forklarar: «With this suggested methodology, supranational/global processes are also seen as part of the school context, in addition to factors such as local culture and the national context. All dimensions include both historic and current processes» (Bråten, 2015b, s. 141). For dette masterprosjektet vil spesielt dei lokale prosessane vere av verdi for å kunne bidra til å undersøke lokale variasjonar innanfor eit bestemt landområde (Bråten, 2013, s. 110; Bråten, 2015b, s. 142).

I dimensjonane skil Bråten mellom formelle og uformelle prosessar. I denne konteksten kan dei formelle prosessane mellom anna omhandle undervisningspolitikken i landet, slik som til dømes Utdanningsdirektoratet sine krav til privatskulane. Dei uformelle prosessane vil vere prega av sekularisering, pluralisering og globalisering (Bråten, 2013, s. 111), og er i denne samanhengen knyta til endringane innanfor den nasjonale konteksten.

Modellen er vel eigna til å utføre ein komparativ undersøking av undervisning, noko Bråten gjer ved å inkludere modellen på eit internasjonalt nivå (Bråten, 2013), men kan og bli nytta innanfor eit bestemt land (Bråten, 2015b, s. 142). Med bakgrunn i sistnemnde vil modellen bli

<sup>71</sup> I prosjektet vil hovudsakeleg det institusjonelle- og instruksjonsnivået vere i fokus.

nytta ved å utføre ein komparativ analyse av tre kristne privatskular. Modellen får dermed den hensikt å bidra til å diskutere variasjonane innanfor eit bestemt samfunnsområde (Bråten, 2013, s. 110—111), som er i denne samanheng innanfor ein nordnorsk kontekst.

### 5.1.2 Læreplan og didaktikk

For å skjønne ein læreplan må ein også forstå omfanget av didaktikk (Andreassen & Triller, 2021, s. 14). «Didaktikk» er den delen av den pedagogiske disiplinen som handlar spesifikt om å lære bort (Jackson, 2017, s. 27). Sjølve omgrepet kjem av det greske ordet *didaskhein* som kan bli oversett som «undervise», «lære», «bli undervist», «tileigne seg» eller «kunsten å lære bort» (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 15). Didaktikk handlar om det som skjer i klasserommet av undervisning og læring, og ein nytta ofte dei sentrale orda *kva*, *kvifor* og *korleis* (Skrefsrud & Fugleseth, 2021, s. 11). I religionsundervisninga vil orda handle om *kva* elevane skal lære om ulike religionar og livssyn, *korleis* dei skal lære det, og *kvifor* dei skal lære nettopp på denne måten (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 15). At læreplanane står i relasjon med didaktikk er grunna i at læreplanane nettopp presiserer desse aspekta og legg føringar for korleis lærarane i praksis skal utføre sitt didaktiske handling. For prosjektet vil eit av fokusområda vere sentrert mot lærarane sine eigne refleksjonar av planen, som igjen er kopla mot deira fagdidaktiske fokus innanfor religionsundervisninga.

## 5.2 Religionsundervisning

For religionsfaget deler Alberts (2007) religionsundervisninga inn i tre ulike modellar, som kan vere eit nyttig verktøy når ein skal samanlikne og undersøke ulike land si tilnærming til religionsundervisning. Som redegjort for i bakgrunnskapittelet kan religionsundervisning bli delt inn som: konfesjonell religionsundervisning, ikkje-konfesjonell religionsundervisning og ein religionsundervisning der religion vert integrert i andre fag slik som til dømes i historie eller samfunnsfag (Alberts, 2007; Alberts, 2017, s. 182—183). At undervisninga er konfesjonell, betyr at den er knyta til ein bestemt religion, eller religiøs retning (Bråten, 2017, s. 173). Ein ikkje-konfesjonell undervisning vil vere det motsette av ein konfesjonell, ved at religionsundervisninga ikkje vert ein opplæring innanfor ein religion, men orientering om éin eller fleire religionar og retningar, eventuelt livssyn (ibid.). Sistenemnde kan vere religionsundervisning slik vi finner i Frankrike.

Gjennom dei tre modellane kan religionsundervisninga enten ha ein *segregerande* eller *integrerande* tilnærming (Alberts, 2007). Ein integrerande religionsundervisning betyr at heile klassen blir undervist saman, medan ein segregerande religionsundervisning inneberer at

klassen vert delt etter religiøs (eller ikkje-religiøs) tilhøyrslse (Alberts, 2017, s. 182). Den integrerande religionsundervisninga betyr ikkje-separert og ikkje-konfesjonell og er eit motsvar til den segregerte, konfesjonelle religionsundervisninga, som vektlegg ein spesiell religiøs retning (Alberts, 2007, s. 1). Den ikkje-konfesjonelle religionsmodellen finner vi som nemnd i det norske skulesystemet der alle elevar, uavhengig av bakgrunn, vert undervist i eit mangfald av religionar. På ein kristen privatskule kan ein forvente at majoriteten av elevane har ein kristen tilhøyrslse og at skulen i større grad undervis etter ein konfesjonell religionsmodell, men det kan og vere tenkeleg å finne motsvar til denne forventninga. Dette tatt i betraktning, vil Alberts si tilnærming vere nyttig for å undersøke, og utføre ein komparativ analyse av den strukturelle organiseringa av religionsfaget innanfor dei bestemte skulane.

### 5.2.1 Representasjon av religion

Representasjon har teke ein sentral plass i religionsvitenskapen dei siste tiåra (Andreassen, 2018, s. 121), og vil vere ein viktig del for prosjektet vidare. Ifølge religionsprofessorane Marie von der Lippe og Sissel Undheim handlar representasjon i forhold til religionsdidaktikken om korleis religionar vert representert i klasserommet, men også i samfunnet elles (2017, s. 22). Media si framstilling vert mellom anna ei viktig rolle for korleis religionar vert representert, og kan følgeleg få ein utfordring for religions- og livssynsundervisninga i skulen (s. 23). Eit viktig spørsmål von der Lippe og Undheim trekk fram er korleis skulane føreheld seg til religion slik den framkommer i medie- og samtidskulturen elevane er ein del av (ibid.). Tenkeleg vil media si påverking gjelde for dei private skulane, og vere ein viktig innfallsvinkel for å undersøke om det eksisterer spenningar mellom media si representasjon av religion- og livssynssamfunn og skulen si representasjon.

Viss skulane i større grad legg vekt på den konfesjonelle måten å undervise på, vil det vere interessant å ytterlegare undersøke korleis representasjonen av andre religionar og livssyn prega religionsundervisninga. Ein av grunnane er at Alberts trekk fram at ein hyppig feilrepresentasjon av religionar ofte baserer seg på utilstrekkelege religionsomgrep, som eksempelvis refererer til religion «*as such*» eller religion som ein ting eller eit middel (Alberts, 2007, s. 376, mi omsetjar). Vidare problematiserer Alberts den konfesjonelle kristne tilnærminga til religionsundervisning på følgande vis:

...representations of religion in RE often repeat and renew the well-known Christian and orientalist discourse on other religions with its dichotomies of “us” vs. “them”. In confessional

Christian RE misrepresentations have often resulted from approaching Christianity and other religions with different methodologies (Alberts, 2007, s. 376).

Med andre ord kan lærarar stå i fare med å tilnærma seg ein diskurs om andre religionar som «dei andre» medan den kristne læra vert retta mot «oss». Dette vil også kunne føre til eit samanlikningsaspekt der kristendomen vert ståande som den «rette» læra. Ifølge religionsprofessor Michael Strausberg vil det å samanlikne vere ein «naturleg» kognitiv strategi som vil seie at når vi møter eit ukjent fenomen, samanliknar vi det med noko som vi allereie kjenner (2018, s. 32). Slik Strausberg viser til vil altså det «vi» er og det som gjer «dei andre» annleis, vere eit samanlikningsspørsmål (ibid.). Andreassen legg vekt på at samanlikningsperspektiva ofte hadde utspring i kristendom, og at kristendomen vert referanseramma samanlikninga skjer i forhold til, som vidare kan kommunisere at kristendom blir ståande som normaltstanden eller som «vår» religion (2018, s. 129). I boka *Religionsdidaktikk – En innføring* argumenterer Andreassen for at ein i undervisningssamanheng bør unngå at nokre religionar karakteriserast som primitiv, uekte eller spesielt valdeleg, medan andre framstillast som kvalitativt betre enn andre (2018, s. 122). Her vektlegg han at ein religionslærer har makt i eigenskap av si rolle som fagleg autoritet, og har dermed påverknadskraft i undervisninga (ibid.).

Lærarar står med andre ord som den øvste autoritet når det gjeld korleis ein skal undervise og representere religion, som følgeleg får påverknad for kva elevane sit igjen med av kunnskap. Andreassen argumenterer også for bruk av religiøse leiarar: «Bruker vi religiøse ledere som eksempler på hva den enkelte religion *egentlig* er, lar vi et elitenivå representere religionen». Dette kan påverke representasjonen med omsyn til at ein religiøs leiar ikkje nødvendigvis vil representere religionen slik at den vert gjeldande for alle (2018, s. 123).<sup>72</sup>

Når det gjeld representasjonen i klasserommet vil det vere hensiktsmessig å fokusere på eventuelle talesjanger, for å undersøke kva innflytelse talesjangeren får i klasseromsundervisninga. Religionsforskarane Sidsel Lied og Christina Osbeck har forska nærare på den hegemoniske talesjangerens betydning for konstruksjon av elevanes potensielle læring i religions- og livssynsundervisninga (2011, s. 154). Hegemonisk talesjanger er i denne samanheng sett som: «en talesjanger som er ledende og forholdsvis selvsagt i en gitt situasjon

---

<sup>72</sup> Religiøse leiarar kan bidra til verdifull innsikt til religionen, men vil ikkje kunne oppnå ein fullverdig representasjon av religionen: Til dømes kan ein religiøs leiar ikkje nødvendigvis representere ulike generasjonar og kjønnsperspektiv (Jackson, 1997, s. 134).

[...] En talesjanger konstrueres og opprettholdes kollektivt gjennom sosiokulturelle samhandlingar» (s. 130). Her held lærarane og elevane sine roller ulikt maktpotensiale og påverkar konstruksjonen av elevane si potensielle læring (s. 155). I prosjektet vil eventuelle talesjanger vere relevant for å undersøke om talesjangeren lærarane bruker påverkar elevane si læring i undervisning om kristendom, andre religionar og livssyn.

### 5.2.2 Å lære om eller å lære av?

Omgrepa «lære om» og «lære av» blei først introdusert av Michael Grimmitt og Garth Read, og har i nyare tid vert hyppig diskutert i det religionsvitskapelege fagfeltet.<sup>73</sup> Ifølge Grimmitt handlar det «å lære om religion» om at elevane skulle lære om religionane sine ulike trussystem og praksisar, medan «å lære av religion» handlar om kva elevane lærar om seg sjølv i møte med denne kunnskapen (Grimmitt, 1987; sitert i von der Lippe & Undheim, 2017, s. 19). I skulesamanheng kan omgrepa vere komplekse og lærarar kan erfare at grensene mellom posisjonane er flytande (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 19; Skeie, 2022, s. 217). Tradisjonelt sett har altså omgrepet «lære av» blitt knyta til trosopplæringa (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 19), og at den gjeldande offentlege læreplan i Noreg vektlegg det å lære *om* religionar, som vil sei at elevane vert kjende med ulike religionar i det norske samfunnet og i verda (Andreassen, 2018, s. 125). Med ein slik tilnærming vil undervisninga handle om korleis elevane skal føreheld seg til eit fleirkulturelt og fleirreligiøst samfunn, og ha intensjonen om å bygge ned fordommar og fremme respekt og toleranse (ibid.).

Dei som argumenterer for eit lære *av* perspektiv, vil hevde at alle menneske kan lære noko av religionane, til dømes av fortellingar eller etiske retningslinjer i religionane, som kan vere meir utbreidd i skulesystem med ein konfesjonelt forankra religionsundervisning (Andreassen, 2018, s. 127). Tenkeleg vil eit slikt perspektiv vere sentralt på kristne privatskular, men ein skal heller ikkje utelate at skulane også føreheld seg til den offentlege polemikken omkring religionsundervisning, med fokus på at undervisninga skal lære *om* religionar. Professor i religionsundervisning, Kathleen Engebretson, fokuserer nettopp på dette i bokkapittelet «The Pedagogical Theory of Michael Grimmitt», og argumenterer avslutningsvis for at kristne skular også kan lære frå Grimmitt sin tilnærming (2009, s. 677). Dette med omsyn til at dei kristne skular må respektere den religiøse fridommen til elevane, noko Engebretson vidare forklarar:

---

<sup>73</sup> For nærare innsyn i debatten sjå Geir Skeie sitt bokkapittelet «Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål?» (2022, s. 199—227).

The particular emphasis in Grimmitt's pedagogy on the reflection, judgement, though processes, search for meaning and identity of the students, and the emphasis on religion being a tool for this, is not far from current thinking about religious education in Christian schools (Engebretson, 2009, s. 677).

Med bakgrunn i denne refleksjonen, vil prosjektet drøfte korleis dei kristne skulane føreheld seg til undervisning om kristendomen, andre religionar og livssyn og rette merksemd mot eventuelle representasjon lærarane tek i bruk når dei undervis. For å tydeleg skilje terminologien om å *lære om religion* og å *lære av religion*, har eg valt å trekke fram Qualifications and Curriculum Authority (QCA)<sup>74</sup> si omgrepsavklaring:

**Learning about religion** includes enquiry into, and investigation of, the nature of religion. It focuses on beliefs, teachings and sources, practices and ways of life and forms of expression. It concludes the skills of interpretation, analysis and explanation. Pupils learn to communicate their knowledge and understanding using specialist vocabulary. It concludes identifying and developing an understanding of ultimate questions and ethical issues.

**Learning from religion** is concerned with developing pupils' reflection on, and response to, their own experiences and learning about religion. It develops pupils' skills of application, interpretation and evaluation of what they learn about religion, particularly questions of identity and belonging, meaning, purpose, truth, values and commitments, and communicating their responses (2004, s. 34).

Med terminologien ovanfor vil prosjektet undersøke om lærarane på dei tre kristne privatskulane vektlegg ein *lære om religion* eller ein *lære av religion*, og om lærarane vel å samanlikne ulike religionar og livssyn opp mot kristendomen i religionsundervisninga. Dette vil eg sjå nærare på i kapittel 6.

### 5.2.3 Eit «translate» aspekt

I artikkelen «Islamic Religious Education in Muslim Schools: A Translation of Islam to the Swedish School System» (2016) problematiserte Jenny Berglund bruken av omgrepet «Transmitting», som på norsk betyr «overføre», då ho undersøkte den islamske utdanninga. Berglund fremma derimot eit anna omgrep for å analysere innhaldet og undervisninga på muslimske privatskular.<sup>75</sup> Via den postkoloniale teoretikaren Homi Bhabha (f. 1949) tok Berglund i bruk omgrepet «translate/translating», som på norsk betyr «omsetje», som eit

---

<sup>74</sup> Mellom anna har Bråten også å anvende denne omgrepsavklaringa (2015a, s. 7).

<sup>75</sup> For ytterlegare drøfting sjå: (Berglund, 2010, s. 206—208).

passande omgrep for å analysere religionsundervisninga på dei muslimske privatskulane (2016, s. 118). Berglund beskriver dette på følgende vis:

Using the concept of translation contributes to an understanding of teaching as a process where you constantly have to choose and adapt, in a similar way to when languages are translated and the translator must choose between appropriate words to adapt the content to a specific audience. Hence, the concept of translation brings forward the importance of the teacher and his or her educational choices and awareness (Berglund, 2016, s. 118)

Med eit slikt blikk på religionsundervisninga opnar Berglund opp for å utforske dei ulike formane for religionsundervisning på dei gitte privatskulane, der omgrepet signaliserer: «... agency, responsibility and the power that teachers have when they teach a growing generation» (2016, s. 118). Eit slik perspektiv kan bidra til å forstå korleis lærarane omset verdigrunnlaget for elevane og kva lærarane meiner er viktig å vidareføre til den yngre generasjonen.

### 5.3 Verdier i læreplanen

Sosiologi- og religionsforskar Lars Laird Iversen trekk frem i boka *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling* retorikken om felles verdier i læreplanen (Iversen, 2014, s. 63). Iversen forklarar at skulen sine læreplanar er ein sentral arena for utviklinga av den statlege bruken av retorikken om delte verdier som samfunnets lim (ibid.). Ordet «verdier» har i seg sjølv endra meining, men Iversen viser at når ord har fleire meiningar i ein offentleg debatt, er det ofte snakk om eit ord som markerer ein viktig og relevant politisk ueinigheit i samfunnet (s. 63).

I ein læreplankontekst handlar ideen om verdier om nasjonal identitet (Iversen, 2014, s. 64), som for den offentlege læreplanen vert kopla mot kulturarven til kristendom og humanistisk arv og tradisjonar (Anker, 2021, s. 64).<sup>76</sup> KRLE-faget og det si historie har tatt ein sentral plass i diskusjonen om nasjonal identitet, og var slik Iversen ser det frå første stund kontroversielt (Iversen, 2014, s. 66). Som ein har sett i bakgrunnskapittelet fremma skulen kristne verdier frå starten av. Gjennom tiåra har ens betydning endra seg, der både kristne og humanistiske verdier skal vere sentral i opplæringa (jf. opplæringslova § 1-1). Med andre ord skal den offentlege skulen fremme verdier både i kristen og humanistisk arv, samt legge til rette for at andre religionar og livssyn har plass i skulekvardagen. Hovudfokuset i den offentlege skulen ligg altså

---

<sup>76</sup> Den samiske kulturarven blir no definert som ein del av det norske, samt at nasjonale minoritetar vert nemnd som bidragsytarar til det norske kulturarven (Anker, 2021, s. 64—65). I den overordna delen vert jødar, kvener/norskfinnar, skogfinnar, rom og romanifolket/tatere definert som nasjonale minoritetar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).



ikkje lengre berre på dei kristne verdiane, men på å fremma eit mangfaldig blikk på kva dei norske verdiane skal bygge på. I læreplanane viser verdiane seg særleg gjennom *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* som er en utdjuping av verdigrunnet i formålsparagrafen (Anker, 2021, s. 64; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Ser vi på formålsparagrafen til opplæringslova står det at opplæringa skal bygge på grunnleggande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, men også verdiar som kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (jf. opplæringslova § 1-1).

Nokre av motreaksjonane på verdifokuset kan mellom anna vere etableringa av kristne privatskular, som ønsker eit tydelegare kristent verdigrunnlag enn det den offentlege skulen tilbyr. Iversen viser at når menneske held seg med sine verdiar fordi dei trer fram som dei beste, vil andre fellesskap også tre fram som mindre moralske (Iversen, 2017, s. 107). Verdiar kan etter Iversen si tolking bringe fram følelsar av eit fellesskap og likskap internt (ibid.), noko som kan vere interessant for korleis lærarane og rektorane i mitt forskingsprosjekt sjølv omtala verdigrunnet for skulen. Eit spennande fokusområde vil dermed vere å sjå kva skulane sjølv omtala som gode verdiar og om dei eventuelt oppfattar dei offentlege verdiane som mindre moralske og om det eksisterer nokre spenningar i møte med samfunnet sine verdiar og dei private.

### 5.3.1 Verdikonflikt

Ein viktig stemme i forskning på verdikonfliktar på religiøse privatskular er den svenske professoren Elisabeth Gerle. Gerle publiserte i 1999 boka: *Mångkulturalism - för vem? Debatten om muslimska och kristna friskolor blottlägger värdekonflikter i det svenska samhället*, som er eit studie om verdikonfliktar innanfor kristne- og muslimske privatskular i eit svensk storsamfunn. Her vart den pågåande debatten i Sverige om muslimske- og kristne privatskular sett i søkelyset og eksistensen av verdikonfliktar innanfor dei private skulane i møte med det svenske utdanningssamfunnet. I ein oppsummerande artikkel for boka forklarar Gerle følgande: «Dessa värdekonflikter uppstår inte mellan människor av olika etniska eller religiös härkomst utan också mellan människor inom samma tradition» (1999, s. 23). Dette viser at verdikonfliktar kan opptre innanfor ei gruppe menneske som deler same tradisjonar.

Den svenske undervisningsprofessoren Karin Sporre har vidareført verdikonfliktperspektivet til Gerle som ein del av si teoretiske tilnærming i artikkelen «Value conflicts and faith based



schools – in contemporary Sweden» (Sporre, 2013, s. 175—191).<sup>77</sup> Ser vi på omgrepet, blir det forklart at «verdikonflikt»: «represents an ideal expressing an aspect of «the good life», e.g. societal cohesion, loyalty, freedom, or community fellowship» og vert sett på som noko som kan endre seg over tid (Gerle, 1999, s. 27—30; sitert i Sporre, 2013, s. 178).

Gerle bygger sitt materialet på fem verdikonfliktar,<sup>78</sup> som Sporre vidare tar i bruk og legger til ein ekstra verdikonflikt. Mykje har skjedd sidan Gerle si publikasjon og for Sporre ser vi at det blir relevant å bygge vidare på ein verdikonflikt om den nye og aukande konflikten i form av profitt og gevinst bak dei kristne, muslimske og jødiske privatskulane i det svenske skulesamfunnet (s. 189). Derimot vil ikkje denne verdikonflikten vere like relevant i ein norsk skulekontekst med bakgrunn i det norske lovverket (jf. privatskolelova §6-1). Elevane kan som nemnd i bakgrunnskapittelet betale opp mot 15 prosent i eigenandel, men dei private grunnskulane kan ikkje krevje noko form for betaling frå elevar eller foreldre utover dette (privatskulelova, § 6-2). Eg har derfor valt å vidare fokusere på verdikonflikten «Critical thinking – religious truth and authority» og «Individual choice and group/community decision-making – and gender equality» (Sporre, 2013, s. 181—182), for å undersøke om ein kan finne tilsvarende verdikonfliktar i dei tre kristne privatskulane.

Den første verdikonflikten, *kritisk tenking – religiøs sannleik og autoritet*, baserer seg på spenninga i møte med den offentlege læreplanen og dei private skulane sitt syn på autoritet. I den offentlege læreplanen i Sverige vil eit av fokusområda tilseie at elevane skal oppnå kritisk tenking og innhente kunnskap, noko som kan skape konflikt for den religiøse sannleiksforståinga innanfor enkelte kristne samanhengar om synet på å gi autoritet til religiøse leiarar og foreldre – og ikkje til elevar (Sporre, 2013, s. 181). Slik vi har sett i bakgrunnskapittelet er den svenske skulesektoren tilnærma lik den norske skulesektoren. Dette viser at ein slik verdikonflikt og kan gjelde for dei private skulane i Noreg i møte med det moderne skulesamfunnet sitt syn på elevars autoritet. I den offentlege læreplanen framhev mellom anna den overordna delen at elevane skal gis likeverdige moglegheiter slik at dei kan ta sjølvstendige val (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Det vert og spesifisert at

---

<sup>77</sup> Her undersøker og identifiserer Sporre verdikonfliktar på religiøse privatskular i Sverige gjennom perioden 2011 til 2012.

<sup>78</sup> Dette er: «freedom of religion – in school», «Critical thinking – religious truth and authority», «Whose rights – those of parents or children», «Individual choice and group/community decision-making – and gender equality», og «Underlying value conflict – critical citizens versus devoted religious believers» (Sporre, 2013, s. 181—182).

elevmedverking må prege skulen si praksis (s. 16). Om ein tar elevane si posisjon i betraktning, er det nærliggande å tru at ein slik verdikonflikt kan vere gjeldande for dei private skulane.

I den andre verdikonflikten, *individuelle val og gruppe/samfunnets slutningar og likestilling*, vil den offentlege læreplanens vekt på likestilling mellom kjønna kollidere med tradisjonelle kjønnsroller uttrykt i religionar der kjønna vert sett på som ulike og komplementære til kvarande (Sporre, 2013, s. 181). I overordna del av læreplanen for den offentlege skulen står det mellom anna at formålet med opplæringa skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3), noko som kan tenkast å kollidere med dei tradisjonelle kjønnsrollene for trussamfunna. Ein slik verdikonflikt trer derfor inn som ein del av drøftinga i kapittel seks, for å undersøke korleis læreplanen og lærarane oppfattar tema slik som kjønn, seksualitet og identitet.

### 5.3 Oppsummering

I dette kapittelet har den teoretiske tilnærminga til prosjektet blitt framstilt, og grunngjevinga for å avgrense det teoretiske landskapet til å omfatte det religionsvitskapelege- og religionsdidaktiske fagfeltet har blitt utdjupa. Sentralt for kapittelet står Bråten si læreplanmodell, som vil bli nytta i analysen av oppgåva for å utforske korleis ulike prosessar og dimensjonar inngår i læreplanverket. Dette vil vere avgjerande for vidare undersøking av korleis verdigrunnlaget framstillast i skulekvardagen for dei private skulane. Eg har også valt å knyte det teoretiske materialet opp mot representasjonen i religionsundervisninga, vise til aspektet om å tilpasse verdigrunnlaget til ein passende mottakargruppe, samt fokusere på verdiar og eventuelle verdikonfliktar i læreplanen. I dei neste to kapitla vil eg presentere og analysere materialet innhenta i feltarbeidet og kople funna opp mot dei teoretiske tilnærmingane.

## Kapittel 6: Kristendom-, religion- og livssynsundervisning

I dette kapitlet vil eg drøfte følgande spørsmål: korleis vert det kristne verdigrunnlaget framstilt i religionsfaget på dei kristne privatskulane? Eksisterer det skilnadar mellom representasjonen av kristendom kontra andre religionar og livssyn? For å undersøke spørsmåla, vil eg først starte med å presentere innhaldet i dei lokale læreplanane saman med lærarar og rektor sine refleksjonar om religionsundervisninga, for så å gå nærare inn på representasjonen som førekommer i klasserommet. I seksjon 6.3 vil eg diskutere og analysere innhaldet i dei lokale læreplanane, samt undersøke om dette samsvarer med lærarane og rektor sine oppfatningar av faget. Eg vil også trekke inn likheiter og ulikskapar mellom dei tre skulane før eg avslutningsvis oppsummerer funna.

### 6.1 Struktur på religionsfaget

Med bakgrunn i Alberts si inndeling av religionsfaget, vil eg i denne seksjonen gå nærare inn på den strukturelle delen av religionsfaget på dei tre privatskulane. Skulane vil bli presentert kvar for seg, og den enkelte skulens læreplandokumentet for religionsfaget vil bidra til diskusjonen om korleis nivåa samsvarer med lærarane si oppfatning av den nye læreplanen.

#### 6.1.1 Otta privatskule

På Otta privatskule er undervisning om kristendomen separert til eit eige kristendomsfag som i stor grad legg vekt på den kristne læra, medan undervisning om andre religionar og livssyn fell inn under samfunnsfag. Ved å anvende Alberts si religionsmodell, vil religionsundervisninga derfor falle inn under to av dei tre religionsmodellane. For kristendomsfaget består fagplanen av 11 sider, med tilsvarande struktur som dei offentlege læreplanane. Å skille ut kristendomsundervisninga var noko skulen gjorde ved innføringa av LK20, der fagfornyninga gav dei moglegheit til å tenke nyskapande omkring faga:

[Hans Oddvar] Vi hadde det slik før LK20 at også dei andre religionane var saman med kristendomsfaget. Faget heiter kristendomsfag, men det inkluderte andre religionar. Når vi innførte LK20, fekk vi lagt undervisning om andre religionar inn under samfunnsfag.

Ser ein nærare på læreplanen for kristendomsfaget ligg fokusområda tett knyta opp mot dåpsopplæringa, som viser eksplisitt at lærarane skal legge til rette for at elevane skal bli «vunne for Kristus». Elevane skal også få moglegheit til å møte Guds ord og tileigne seg ei kristen tilhørslse, som vidare vil danne elevane til å ta del i samfunnet og fylle si plass i heim og forsamling, arbeids- og samfunnsliv, samt reflektere over misjon som eit seinare bidrag til

samfunnet. På eit institusjonelt nivå bidrar fagplanen til å konkretisere verdigrunnlaget ved å eksempelvis trekke fram dei evangelisk-lutherske vedkjenningskriftene, omtale bibelen som den «autoritære» læra og sjå Kristus som ein sentral del av treeinigheita. Sjølv om planen viser at undervisninga skal vere forankra i eit evangelisk-luthersk tankesett skal elevane også få kjennskap til andre kyrkjesamfunn og trussamfunn. Her inngår også trussamfunnet skulen har relasjon til, der elevane skal utforske og presentere *trussamfunnet*. Elles bidrar planen til å sette lys på spenningane i samfunnet, ved å beskrive at kulturarven vert utfordra av andre kulturar og tradisjonar gjennom ei aukande globalisering og internasjonalisering av samfunnet. Elevane skal etter planen møte spenningar i eit mangfaldig samfunn og anvende Bibelen i møte med utfordringar i samfunnet og forsvare den kristne trua i møte med menneske med anna religiøs- eller kulturell bakgrunn.

Elevane skal og lære seg dei grunnleggande livsspørsmåla, moralske verdival og etiske grunngevingar, som omfattar haldningar og aktuelle etiske problemstillingar i elevane sine liv, i lokalsamfunnet og i den globale verda. Kompetansemåla for kristendomsfaget er fordelt på 24 mål, som viser at elevane skal lære meir om sentrale bibelvers frå Det gamle og Det nye testamentet, samt lære om Paulus sine brev. Elevane skal også gjere reie for kristendomen si historie frå reformasjonen til vår tid i Noreg, som igjen har bakgrunn i den religiøse endringsprosessen i landet. Ser ein nærare på læraren si tolking av innhaldet i faget, legg Elin hovudfokus mot det ho oppfattar som dei kristne verdiar:

[Elin] Altså det som slår meg er at det er dette vi hadde før, når vi hadde KRL på skulen då eg var liten... Det er bibelhistorie og verdiar, gode verdiar og slikt. Så det er ikkje så veldig ulikt andre skular, men at vi har ei forankring i, kva kan man seie, ein kristen skule då. [...] Fordelane er jo at vi viser noko som vi set høgt, eller, det handlar jo om verdiane då... Mykje om korleis ein skal vere mot kvarandre og som vanlege, eg hold på å sei god oppførsel og slike ting. Men vi prøver jo litt på ein måte å trekke det inn i alle fag og at det ikkje er slik at vi jobbar veldig separert med kristendom.

Elin si oppfatning av faget viser at dei kristne verdiane som før var synlege i den gamle læreplanen KRL no står sentralt i det nye kristendomsfaget. Faget vil etter hennar meining bygge på dei gode verdiane ein finn i kristendomen og elles i bibelhistoriene. Sjølv om faget er retta mot kristendomsundervisning ser Elin ikkje bort i frå å arbeide med verdispørsmål i andre undervisningsfag. Tek ein høgde for at dette også inkluderer samfunnsfag, blir vidare framstilling av andre religion og livssyn interessant i forhold til eit samanlikningsperspektiv. Hans Oddvar forklarte strukturen av samfunnsfag på følgande vis:

[Hans Oddvar] I samfunnsfag har du jo den her grunnstrukturen og om faget sin relevans som er det same. Kjerneelementa som vi har, kjerneelementa som vert knyta mot andre religionar og litt slik, dei er då inne i denne planen.

[Marie] Vil faget ha større timetal?

[Hans Oddvar] Nei det har det eigentleg ikkje. Så det er på ein måte ganske mange kompetansemål som man må gjennom. Den her modellen vi har, altså andre kompetansemål i samfunnsfag, det har vi arbeida med andre skular om [nemner namn på dei andre skulane]. Dei og nokre andre hadde det tidlegare slik at andre religionar inngjekk i samfunnsfag. Når vi då skulle samarbeide om LK20, var det greitt å gjere det slikt for oss.

Hans Oddvar fortalte at lærarane si utdanningskompetanse ofte er retta mot samfunnsfagleg disiplin og at lærarane som regel ikkje har religionsfagleg utdanning. Dette er noko Elin også retta fokus mot i tillegg til diskusjonen innanfor kollegium ved innføringa av LK20:

[Elin] Eg veit at nokre reagerte litt på det og at dei tykkjer at ein skal halde det [undervisning om andre religionar] litt til at det er dei som er kristen som skal stå for det, for alle underviser jo ikkje i kristendomen. Det er jo gjerne dei lærarane som er kristne som, ja... Ehm, medan i samfunnsfag er det litt meir breidt og vidt. Eg tykkjer at det er greitt for meg personleg å gjere det. Det er jo absolutt relaterbart til samfunnsfag. Så eg ser ikkje problem med å gjere det.

Ut frå Elin sine erfaringar var nokre av lærarane ueinige i å løyse faget på denne måten. Dette kan som nemnd vere grunna i utdanningskompetansen og religiøse tilhøyrslar til lærarane, som viser at lærarar med kristen tilhøyrslar er dei som elles står for kristendomsundervisninga.

Ved å rette fokus mot innhaldet i læreplanen for samfunnsfag kan ein merke at læreplanen er tilsvarande lik den offentlege samfunnsfagplanen,<sup>79</sup> men ulik ved at den inkluderer element frå den offentlege KRLE-planen. Slik Hans Oddvar forklarar vil den markante endringa ligge i kompetansemåla, noko som samsvarer godt med omsyn til at planen inneheld heile 32 kompetansemål beståande av alle dei offentlege kompetansemåla i samfunnsfag, 12 kompetansemål for KRLE og eit kompetansemål utarbeida av skulen. Dette kompetansemålet retter fokus mot at elevane skal gjere greie for den aukande antisemittismen i vår tid og korleis den kan forebyggast, noko som kan vere aktuelt både for samfunnsfag, men også for KRLE-faget. Samanliknar ein planen mot den offentlege samfunnsfagplanen har skulen valt å

---

<sup>79</sup> Læreplan i samfunnsfag: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-ik20/SAF01-04.pdf?lang=nob>.

inkludere eit eige avsnitt som er særleg forplikta for tilsette på den kristne privatskulen. I dette avsnittet vert det markert kva som skil undervisninga frå den offentlege, som spesifiserer at «det gode liv» og «det gode samfunn» ikkje er spørsmål med verdinøytrale svar. Vidare vert det presisert at faget skal vektlegge den kristne forståinga av samfunnet og ha eit menneskesynet der Gud har skapt verda. Planen legg også føringar når det gjeld undervisning om konflikter i samfunnet, som lærarane skal kople mot syndefallet og bevisstgjere elevane ovanfor den kristne trua og kristendomen sitt preg på utviklinga i Noreg.

### 6.1.2 Nordlys privatskule

I motsetning til Otta privatskule, har Nordlys privatskule valt å framheve verdigrunnlaget i eit felles KRLE-fag, som vil seie at dei ikkje har eit eige kristendomsfag. Faget kan dermed falle inn under ein integrert religionsmodell, med undervisning om kristendom samt andre religionar og livssyn. Læreplanen for KRLE er tilsvarande lik den offentlege læreplanen, men med unntak av fagets relevans og kompetansemål. I fagets relevans og sentrale verdiar har skulen valt å bevare den offentlege formuleringa, men også inkludert eigne refleksjonar om korleis lærarane aktivt kan framheve verdigrunnlaget i undervisningssamanheng. Her skal verdispørsmål behandlast ved å naturleg reflektere over det i undervisninga, samt ved å ha respekt for både skaparen og det skapte, menneskeverdet og naturen, åndsfridom, nestekjærleik, tilgiving, likeverd og solidaritet. Menneskeverdet er lik den offentlege, men skil seg med at dette skal vere gjennom skaparen og det skapte. Det vert også presisert at verdigrunnlaget skal reflekterast i tverrfaglege emnar og prosjekt, inkludert ulike læringsaktivitetar til glede for menneske utanfrå skulesamfunnet. Verdigrunnlaget skal danne klangbotn i faget, samstundes som det «objektive, kritiske og pluralistiske» skal vera ivaretatt.

Kompetansemåla er tilsvarande lik dei offentlige, men stiller seg ulik ved at skulen har valt å inkludere tillegg og revideringar for nokre av måla. Mellom anna har skulen valt å inkludere eit sekulært livssyn ved at elevane skal drøfte og bruke fagomgrep i kristendom, andre religionar og *sekulære* livssyn og samtale om kristendomen sitt forhold til andre religionar og livssyn. Trussamfunnet vert ikkje omtala direkte i KRLE-planen, men viser til den generelle nemninga «kristendom». Sjølv om planen ikkje direkte tar kopling mot det spesifikke trussamfunnet skulen har relasjon til, presiserer Rolf følgande:

[Rolf] Vi har tilpassing i KRLE-faget i forhold til ein del kristen tradisjon. Vi kallar jo det kristendom, men det er ikkje all kristen tradisjon vi tek inn, for å sei det slik.

Med andre ord vil undervisninga vere prega av trussamfunnet sine eigne verdiar, men som i manglande grad er synleg på eit institusjonelt nivå. Lik Otta privatskule, spelar Bibelen ein vesentleg del av undervisninga, men ulik ved at den ikkje refererer til andre heilage tekstar. Då eg spurte om lærarane og vel å nytte andre tekstar, forklarte Åsmund følgjande:

[Åsmund] Veldig lite på mellomtrinnet og det har med det at det er ganske djupsindig, kall det for tung teologi. Det er eit omgrepsbruk som er tilpassa eit skrift på 1800-talet og viss du les Aftenposten på 1800-talet så ser du korleis dei heftig polemiserer, både i språkbruk og korleis samfunnet var. Det var ikkje så sivilisert som i dag. Så eg har mange gangar tenkt at det kan vere betre å fokusere på det grunnleggande i det kristne budskapet, også tar du inn små porsjonar slik at når du begynner å jobbe meir på ungdomstrinnet med dette så kjenn elevane til bakgrunnen. Så det er litt i små porsjonar og doserer det ut. For tekstane er jo litt tung kost og du skjønner kanskje ikkje alt med ein gang.

Dette samsvarer med kva dei andre lærarane fortel, som viser at elevane skal bli introdusert for trussamfunnet sine eigne skrifter i små porsjonar, før ein på ungdomstrinnet går djupare inn i skrifterne. Ein finn som nemnd ikkje tydelege trekk av trussamfunnet anna enn at «kristendomen» vert nytta som ein generell markør, noko som tyder på at nivåa kan vere ulike alt etter korleis lærarane oppfattar det institusjonelle nivået. At ein i mindre grad finn karakteristiske trekk av trussamfunnet i læreplanen er noko Gro grunngeiv som følger:

[Gro] ...og det er litt det at vi som har jobba i mange år, vi kjenn på det at eigentleg treng det ikkje å stå noko i planen, fordi det igjen skal på ein måte berre vere der! Det er litt slik, at eg tenkte på det når du hadde lyst å kome her at: tru om ho kjem til å få noko ut av oss og få det som ho er ute etter? Eg trur at du kan kjenne ein frustrasjon på at du vil på ein måte ikkje kunne sjå i vår læreplan at det er så mykje imellom punkta det her med at det er annleis.

Ein ser med dette at planen stiller seg vesentleg ulik Otta privatskule, både i struktur og innhald, der Gro hevder at eg som forskar ikkje kjem til å finne så mykje imellom punkta. For kompetansemåla, er planen framleis ulik den offentlege læreplanen med bakgrunn i at nokre av kompetansemåla er revidert til fordel for kristendomens sentrale plass i faget. Då eg snakka med Rolf om posisjonen kristendomen får i eit slik KRLE-fag forklarte han følgjande:

[Rolf] ... eg trur framleis vi har ein større vekt av kristendom i faget, sidan det står på læreplanen at det er det vi skal ha. Det krev faktisk Udir haha, og vi var einige med dei om at det vert naturleg. At vi jobbar ikkje like mykje med islam som med kristendomen. Det vert feil, strengt tatt. Så, eller det er jo ein diskusjon som pågår også pedagogisk om at vi ikkje treng eit

kristendomsfag. Vi gjer alle trygge på det og vi har mange tilsette som strengt tatt ikkje praktiserer det sjølv, men det er jo ikkje eit problem for vi er jo mange nok som kan dra den linken og dei er jo med på det og viser respekt for det. Det er kanskje det viktigaste. Så eg trur vi har eit bevisst val på at vi ikkje skulle tenke at vi skulle løyse verdispørsmål i eit fag.

Igjen ser vi korleis dei tilsette vel å løyse verdigrunnlaget, og at dei i større grad gjer dei tilsette trygge på at verdigrunnlaget skal ligge som ein underliggande link når ein undervis om andre tema og undervisningsfag. Samstundes vil det, slik Rolf ser det, ikkje vere eit problem at lærarar som ikkje del same religiøse bakgrunn kan stå for undervisninga då det er fleire som kan dra denne parallellen. Med andre ord kan elevane møte lærarar som i mindre grad tek høgde for å inkludere verdigrunnlaget, alt etter korleis dei tolkar og oppfattar læreplanen på instruksjonsnivået og ut frå eigen religiøse, eller ikkje-religiøse bakgrunn.

### 6.1.3 Bråne privatskule

Lik Nordlys privatskule, har Bråne privatskule valt tilsvarande struktur for KRLE-planen, der all form for religionsundervisning vil falle inn under eit felles KRLE-fag. Faget har same timetal som den offentlege skulen, men tilbyr og rom for ekstra fordjuping med utvida timetal med til dømes gudsteneste og andakt. Læreplanen oppmodar lærarane til å motivere elevane til å ta del i eit kristent fellesskap og at undervisninga skal vere ein rettesnor for det kristne livet. Gjennom intervjuet med Gunn kom det og fram at læreplanen ikkje stiller seg så ulik den offentlege planen, men at dei til dømes har meir fokus på det bibelske og historikken til kyrkja skulen har relasjon til. Gunn forklarar at skulen har valt å bruke KFF si mal i læreplanprosessen, men at dei òg har valt å revidere nokre av punkta til fordel for eige trussamfunn:

[Gunn] Eg meiner KRLE-planen er felles for alle KFF sine skular og dermed har ein måtte finne formuleringar som gjev rom for at enkelte kyrkjесamfunn kan sette sitt særpreg. Og den offentlege læreplanen, LK20, den er jo også ganske rund i sine formuleringar av kompetansemål. Så eg trur at det er formulert på ein slik måte at det skal vere mogleg for kvar enkelt... Ja, skule eller kyrkjесamfunn og leggje litt meir inn for si eige...

Skulen har valt å formulere verdigrunnlaget på eit meir generelt nivå på same måte som Nordlys. Trussamfunnet sitt namn vert sjeldan sitert i læreplanen, men går under den generelle nemninga «kristendom». Tenkeleg er dette grunna i at Bråne privatskule har tilsvarande lik



læreplan som KFF, som er ein meir generell KRLE-plan som samarbeidsskulane kan bruke om ønskeleg.<sup>80</sup>

I kjerneelementa har planen eit ekstra element med fokus mot kristen tru og praksis. Her skal faget både sette lys på det «felleskyrkjelege», samt gå nærare inn på karakteristiske trekk innanfor trussamfunnet skulen har relasjon til. Trussamfunnet vert med dette eksplisitt referert til, men går etter nemninga «trussamfunn». Ser ein nærare på læreplanen står det at lærarane skal undervise i tråd med verdigrunnlaget med bakgrunn i kristen tru og etikk, samstundes som dei skal undervise om andre religiøse og filosofiske tradisjonar og idear. Dette forutsett at faget og skal inkludere ein bredde av ulike perspektiv. Vidare legg læreplanen opp til at lærarane skal legge til rette for ei overtyding om at kristen tru uttrykker sannleik om den treeinige Gud, verda, framtida og menneske. Gunn forklarar at lærarane ofte har ei religionsfageleg bakgrunn enten frå NLA høgskulen eller Universitetet, og tek høgder for at lærarane kan ha ulik grunnlag alt etter kva utdanningsinstitusjon dei kjem frå. Skulen vel å løyse variasjonen innanfor kollegia ved å opne opp for at lærarane kan delta i eit kurs før dei startar på skulen:

[Gunn] ... også har vi det slik at dei nye lærarane får moglegheit til å gå på «eindagskurs». Der ho som er leiar for skuleavdelinga prøver å trekke nokre linjer i forhold til at no jobbar ein på ein skule tilknytt vårt trussamfunn. Kva betyr det? Kva er det vi tenker om slik eller slik... Korleis skal du eventuelt få det til å klaffe med ditt eige syn eller ikkje. Prøver liksom å sette ei ramme for det då. Ikkje kall det ein utdanning, men det er ein slags rettleiing.

Ein ser med dette at skulen har rom for å la lærarar som ikkje tilhøyrar trussamfunnet stå for religionsundervisninga, men at dei opnar opp for at dei nyttilsette kan delta på eit rettleiingskurs. For kompetansemåla, har skulen valt å ha 13 overordna kompetansemål med undermål som lærarane skal dekke som til saman utgjer heile 27 kompetansemål. Noko som er gjennomgåande for heile planen er at elevane skal fordjupa seg i eit mangfald av kristne retningar i Noreg, som mellom anna vert gjennom kompetansemålet å undersøke forskjellar mellom ulike kristne trussamfunn og fellesskapen innanfor desse. Planen refererer derimot ikkje til spesifikke læretekstar elevane skal ha kjennskap til, men skriv at elevane skal utforske hovudtrekka i den store bibelske fortellinga. Det sekulære livssynet vert også drøfta i eit av kompetansemåla, som viser at elevane skal drøfte kristendomen si plass i forhold til andre religionar og *sekulære* livssyn. Lik Nordlys har skulen også valt å legge til eit kompetansemål om å planlegge og

---

<sup>80</sup> På KFF sine nettsider kan ein få tilgang på slike læreplanmaler: <https://kff.no/ledertips/laereplaner-og-skolens-innhold>. Det er verdt å nemne at ein ikkje treng å nytte KFF sine læreplanar sjølv om skulane er tilknytt KFF.

gjennomføre eit prosjekt til glede for menneske utanfor skulen. Lik Otta, står det at elevane skal få kjennskap til viktige hendingar i kristendomen si historie frå reformasjonen til vår tid og har stort fokus mot den historiske endringsprosessen til kristendomen. At læreplanen legger stor vekt på kristendomen og historikken, er noko Gunn ytterlegare drøfta i intervjuet:

[Gunn] KRLE-planen er jo ganske detaljert inn på mykje bibelsk, og det er jo ein kunst å klare å få det til å bli relevant... For eg tenker jo at det er trassig om ein tykjar KRLE er keisamt, samstundes som det er eit fag der elevane kjem med veldig ulik forutsjåande. Nokre er oppdratt i eit trussamfunn, medan andre kan ingenting.

Gunn forklarar vidare at ho frykter at planen er litt for lite open, og at ho hevder at elevane sine forkunnskapar spelar inn på den oppfatta undervisninga faget tilbyr. Rektoren har personleg eit ønske om at planen både skal skape rom for elevar med kristen tilhøyrse, samt elevar utan kristen tilhøyrse. Målet for lærarane vil etter Gunn si meining vere å gjere undervisninga spennande for alle uavhengig bakgrunn for å minimere sjansen for å støyte elevar bort og gjere kristendomen mindre interessant for dei som allereie er negative mot religionen. Tenkeleg vil representasjonen spele ei vesentleg rolle for utfallet for erfaringsnivået, noko som fører oss inn på neste delseksjon som vender blikket mot representasjonen innanfor religionsundervisninga.

## 6.2 Representasjon i religionsundervisninga

Vidare vil representasjonen i religionsundervisninga og diskursen om å undervise i kristendomen, samt andre religionar og livssyn vere i søkelyset. Her vil målet vere å analysere forholdet mellom diskursen «oss» vs. «dei» og om tilfellet er slik at lærarane vel å aktivt samanlikne andre religionar og livssyn opp mot kristendomen. Tilnærminga *å lære om* og *å lære av* religion vil vere sentral, for å drøfte korleis dei kristne skulane føreheld seg til framstillinga av kristendom, andre religionar og livssyn i undervisninga.

### 6.2.1 Otta privatskule

Retter vi merksemda mot læreplanen i samfunnsfag, har skulen valt å revidere nokre av dei offentlege kompetansemåla i KRLE ved å endre enkelte uttrykk. Mellom anna har kompetansemålet: «utforske og presentere sentrale trekk ved kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner og deres utbredelse i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8), blitt endra til at elevane skal *presentere* sentrale trekk ved *nokre* av religions- og livssynstradisjonane. Elles har skulen valt å ikkje fokusere på kristendomen i læreplanen, for så å ekskludert fire av dei offentlege kompetansemåla. Eit av desse kompetansemålet er: «gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Sjølv om kompetansemålet ikkje er ein del av den lokale læreplanen dukkar eit tilsvarande kompetansemål inn i læreplanen for kristendomskunnskap, der elevane skal reflektere over Bibelen sitt syn på mann og kvinne, likeverd og likestilling, kjærleik, kroppsbilete, seksualitet, ekteskap, barn og barneoppseding, skilsmisse og gjengifte og samanlikne det med andre syn i samfunnet. At kompetansemålet viser til å samanlikne temaa med andre syn i samfunnet kan gi ein indikasjon på at religionane vert samanlikna, noko eg vidare ønska å drøfte med Elin for å undersøke om lærarane trakk parallellar mot kristendomen når ein undervis om andre religionar og livssyn:

[Elin] Ofte gjer eg jo det, men det er jo ikkje alle som er kristen, man må jo tenke litt på generelt grunnlag då. Mhm. Så man kan ikkje vera slik «vi kristne» og «dei andre». Det prøver man å unngå, at det vert slik at vi bygger opp ein «vi» mot «dei», men heller hentar inn det når det er positivt «vi kristne». Ikkje at det er: «vi kristne, vi er ikkje slik og gjer ikkje slik, men gjer slik». Det vert ikkje slik.

Som vi ser prøver Elin å unngå å nytte nemningane «vi» og «dei», men heller kople kristendomen inn når det vert ein positiv lik mot religionen. Dette forklarar Hans Oddvar ved å legge vekt på at lærarane kan trekke det kristne perspektivet inn i undervisninga:

[Hans Oddvar] ... Men elles kan det jo vere slik som i samfunnsfag eller når man snakkar om ting som du held på med, sjølv om du arbeidde med tema som ikkje er direkte kopla opp mot kristendom eller tru og slikt, så kan man jo komme inn på at ja: «korleis tenker man som kristen?» eller «korleis tenker vi og korleis tenker andre?» og samanlikne ulike perspektiv.

Hans Oddvar ser med andre ord ikkje bort frå at eit samanlikningsperspektiv kan førekome i undervisninga, noko læreplanen for samfunnsfag ikkje tek høgder for. Retter ein blikket mot kristendomsplanen vil derimot eit samanlikningsperspektiv tre fram i ei rekke kompetansemål. Eksempelvis skal elevane identifisere og beskrive særtrekk ved kristendomen og kristen tru som livstolking i forhold til andre tradisjonar, og presentere likheiter og ulikskapar. Elevane skal og innhente kunnskap om andre religionar og livssyn lokalt og globalt som skal bidra til å forstå mangfaldet, identitet og endring og derav øving i å leve med usemje og ulikskap.

### 6.2.2 Nordlys privatskule

Lik Otta, har Nordlys privatskule valt å endre omgrep, slik som «utforske» og «presentere» til «å gjere greie for» når det religiøse mangfaldet og andre religionar og livssyn inngår som tema i klasserommet. Eit tydeleg eksempel på dette vert når elevane skal: *utforske og presentere hovudtrekka i den store bibelske fortellinga, reflektere over og samtale om kva det vil sei å vere*

kristen, medan å *gjere reie for* sentrale trekk ved dei andre religionar- og livssynstradisjonar. I eit av kompetansemåla vert «presentere» endra til følgande: utforske og *samtale om* korleis element frå kristendom og andre religionar og livssyn kjem til uttrykk i media og populærkultur. Det som er interessant å sjå er at slike ord blir erstatta og kva retning setninga tar samt deira betydning i klasserommet, og det er tenkeleg at eit samanlikningsperspektiv vil tre fram her også. Då eg diskuterte samanlikningsperspektivet med Marius, svara han derimot:

[Marius] [...] Eg bruker vertfall i mi undervisning å vere ganske tydeleg på å ikkje nytte omgrepet «vi», til dømes når vi snakkar om våre verdiar, men at eg bruker «dei som vel å tru på dette». Altså å vere bevisst i ordvalet, men ikkje eigentleg berre på grunnlag av dei som ikkje er religiøse, men også med omsyn til alle elevar som etter kvart når dei vert vaksen skal ta eit val sjølv. At det ikkje vert slik tvungent tru på ein måte.

Med andre ord er Marius bevisst i forhold til korleis han ordlegger seg i klasserommet, med omsyn til elevar som ikkje tilhøyrar trussamfunnet. Då eg drøfta same tema med Jan, trakk han parallellar mot undervisning om Islam:

[Jan] ... Når ein har jobba med islam til dømes, så kan man jo sjå på korleis, eller om ein legg merke til fellestrekk. Abraham sitt utgangspunkt mellom anna, gjennom Ismael og Isak og slike ting. Det er jo naturleg og at dei anerkjenn Jesus som profet då, for å ta eit slik eksempel. Og ser litt på kva ein har til felles, men sjølvsagt kjem ulikskapane også fram. Og få elevane til å reflektere litt omkring det.

Jan fortel vidare at han pleier å nytte ein stol som elevane skal late som er ein elev i klassen med ulik religiøs tilhøyrslse. Vidare skal elevane stille spørsmål og lage ein samtale med den fiktive eleven i klasserommet, som har intensjon om å behandle vedkommande med respekt når dei snakkar om deira tru. Jan hevder at ei slik vinkling også vil bidra til refleksjon og sjølvstendige val for elevane, samt opne opp for at elevane skal utforske andre perspektiv som inngår i kompetansemålet: utforske andre sitt perspektiv og handtere ueinigheit og meiningsbrytning, som er lik det offentlege kompetansemålet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Eit anna aspekt som både Jan, Marius, Åsmund og Rolf viser til var å legge opp til eit undringsperspektiv i undervisninga, med fokus på å la elevane undre seg over verdigrunnlaget og anna fagstoff. Rolf val å drøfte dette opp mot å ha ei forkynnande tilnærming:

[Rolf] Du skal jo ikkje forkynne og det har vi jo snakka mykje om, kor grensa går og då ligg vertfall ikkje undring under det å forkynne, for å seie det slik. Du kan få fram veldig mykje av det, så det forklarar jo litt i læreplanen at kristne privatskular på ein måte skal vise kven dei er

og det syns eg vi gjer, men at det kjem meir fram at det undras i større grad over det kristne enn andre.

At lærarane ikkje skal forkynne viser til læreplanen si presisering om å halde undervisninga objektiv, kritisk og pluralistisk og legge til rette for gjensidig respekt i klasserommet. Som nemnt ovanfor hadde læreplanen mellom anna revideringar i form av at elevane skal «samtale om» kristendomen og andre religionar og livssyn, som bidrar til å understreke undringsperspektivet i læreplanen.

### 6.2.3 Bråne privatskule

At enkelte ord er revidert i læreplanen er også tilfellet for Bråne privatskule. Eksempelvis vert det offentlege kompetansemålet: «Undersøke og presentere sentrale ideer fra livssynshumanisme og andre ikke-religiøse livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8), endra til at elevane skal *gjere reie for* livssynshumanisme og andre ikkje-religiøse livssyn. Derimot tek planen høgder for at elevane skal utforske andre perspektiv og korleis religionar og livssyn kjem til uttrykk i medier og kulturliv, som skiller den frå Otta og Nordlys sine planer. Når elevane vidare skal reflektere over kjønn og seksualitet, vert kompetansemålet fordelt på to mål, der elevane skal *gjere reie for* og *reflektere over* syn på kjønn og seksualitet i kristendomen, medan å *reflektere over* syn på kjønn og seksualitet i *nokre* religionar og livssyn. Kristendomen si posisjon i faget vert derfor via størst plass, og formulert på ein slik måte at eit samanlikningsperspektiv kan gjelde for denne skulen også. Elles skal elevane reflektere over eksistensielle spørsmål tilknytt til det å vakse opp i eit mangfaldig og globalt samfunn, med bakgrunn i kristen tru og etikk, samt samtale om å vere kristen. Som nemnd tidlegare, belyste Gunn nokre av utfordringane skulen står ovanfor når ein skal undervise i KRLE-faget, der elevmangfaldet skapar ein rekke problemstillingar i forhold til korleis ein undervis i religionsfaget:

[Gunn] Vi har jo elevar som ikkje kjem frå ein kristen heim i det heiletatt. Man har motpolane – elevar som ikkje kjem frå ein kristen heim og elevar som kjem frå veldig konservative heim – og eg ønsker at denne skulen skal både presentere Gud og Jesus for dei som ikkje kjenner dei og så presentere ein mildare Gud og Jesus og kanskje eit variert syn på ting som dei som kjem frå veldig konservative familiar... At man kan få ein variasjon her i: «kva vil seie å vere kristen?», og det ser eg på som viktig når eg ser kor barna kjem frå.

Elevrepresentasjonen på skulen er ifølge Gunn mangfaldig og skulen har mellom anna foreldre med ateistisk bakgrunn som vel å sende elevane på denne skulen. Skulen står dermed ovanfor

ei rekke problemstillingar når det gjeld å representere kristendomen for elevmassen, og har som formål å presentere kristendomen frå eit variert syn til fordel for elevane si religiøse tilhøyrse. I intervjuet forklarte Gunn at skulen står ovanfor ei rekke problemstillingar der enkelte elevar gjerne ønsker å protestere mot kristendomen. I slike tilfelle forklarar Gunn at dei ikkje ønsker å støyte bort slike elevar, men at dei skal opne opp for at den eleven kan vera møtt med den ein er. Noko som også kan påverke representasjonen i religionsundervisninga er lærarane si eige religiøse bakgrunn, noko Gunn tek høgder for:

[Gunn] Det er lenge sidan vi har hatt KRLE-lærarar som over heile linja tilhøyrar vårt trussamfunn. Det er jo gjerne ein variasjon kor ein kjem frå. Så der trur eg det har variert litt, i kor stor grad ein trekk det mot vårt trussamfunn, men eg veit også at alle KRLE-lærarane her, om dei ikkje tilhøyrar vårt trussamfunn så har dei anledning til å få hjelp frå pastorar frå vår kyrkje viss det er noko dei tykkjer er vanskeleg å undervise så er det eit ståande tilbod frå pastorane i trussamfunnet at dei kan kome inn og ha ein time eller planlegge saman med læraren eller slikt.

At pastorane står for undervisning kan medføre at representasjonen av kristendomen, andre religionar og livssyn vert annleis enn tilnærminga lærarane hadde hatt. Samstundes presiserer Gunn at undervisninga nok vil variere i forhold til om lærarane vel å samanlikne andre religionar og livssyn opp mot eige trussamfunn. Skulen stiller seg med andre ord ulik dei andre privatskulane i form av kva representasjon undervisning om kristendom-, andre religionar og livssyn har i klasserommet, som vil bli diskutert nærmare i den følgande delen av kapittelet.

### 6.3 Diskusjon

Med bakgrunn i funna presentert ovanfor ser vi at skulane har valt å løyse strukturen på KRLE-faget på ulik vis. Nordlys- og Bråne privatskule har begge valt tilsvarende lik struktur som den offentlege KRLE-planen, men stiller seg ulik ved læreplanen sitt innhald. Her har Bråne valt å tillegga planen ekstra kompetansemål med fordel for kristendomen si plass i undervisningsfaget, medan Nordlys har valt å revidere nokre av kompetansemåla. Både Gro og Gunn hevder læreplanen ikkje vil vere vesentleg ulik den offentlege, men er etter mi meining ulik ved å formulere kompetansemåla til kristendomens favør. Mi oppfatning er at verdigrunnlaget på Nordlys privatskule framleis er inkludert i skulekvardagen gjennom eit tverrfagleg arbeid med verdispørsmåla. Otta privatskule er den av skulane som stilla seg vesentleg ulik dei andre, ved å separere kristendomsundervisninga til eit eige fag og la undervisning om andre religionar og livssyn gå inn under samfunnsfag. Ein slik oppdeling ser

man også hos ei rekke privatskular i Sverige, som har undervisning om andre religion og livssyn saman med historie og samfunnskunnskap, medan hovudreligionen vert undervist i eit eige religionsfag heldt av ein religiøs lærar (Berglund, 2014, s. 281).

På eit institusjonelt nivå bidrar dei lokale læreplanane til å sette føringar for instruksjonsnivået, ved å eksempelvis oppmode lærarane til å legge til rette for det kristne verdigrunnlaget og at elevane skal få moglegheit til å fordjupe seg i den kristne læra. Den nasjonale dimensjonen prega planen ettersom at læreplanane viser til endringsprosessen og kristendomens sentrale plass i norsk historie. Her inngår og dei overnasjonale/globale dimensjonane, ved at læreplanane viser til refleksjonar om å leve i eit globalt og mangfaldig samfunn. Mellom anna problematiserer forskingsdeltakarane frå Otta privatskule storsamfunnet, ved å forklare at kulturarven vert utfordra av den aukande globaliseringa og internasjonaliseringa av samfunnet. Formuleringar som å drøfte sekulære livssyn vert eksplisitt nemnd i kompetansemåla for Bråne og Nordlys, og viser korleis dei uformelle prosessane pregar utforminga av dei nye læreplanane i form av sekularisering, pluralisering og globalisering (Bråten, 2013; Bråten, 2015a, s. 5). Dei formelle prosessane spelar inn for det institusjonelle nivået for Nordlys privatskule, noko Rolf viser til ved å spesifisere Utdanningsdirektoratet sine retningslinjer for KRLE-faget.

For Elin, Hans Oddvar og Gunn er forståinga av læreplanen i samsvar med vedtatt læreplan. Derimot stiller Nordlys seg ulik ved å ha ein tilsvarende lik læreplan som den offentlege, men ei anna oppfatning av kva dette vil sei i praksis. Basert på analysen av intervju, og erfaringane i feltet verker det som at lærarane i mindre grad føreheld seg til læreplanen på ein institusjonelt nivå, men er inneforstått med å framheve verdigrunnlaget både i religionsundervisninga, samt andre undervisningsfag. Slik Gro nemnar føler dei tilsette at dei ikkje treng ein læreplan, fordi «det skal berre vere der». Ein slik forståing av læreplanen viser dermed til ein skjult læreplan, og til ei bevisst handling om å la verdigrunnlaget prege skulekvardagen på Nordlys privatskule (Gundem, 1986; Engelsen, 2015). For lærarane vil den bevisste haldninga om å framheve verdigrunnlaget i KRLE-faget, samt andre undervisningsfag, vise til uskrivne lovar skulen har og som alle kjennar til (jf. Gundem, 1986, s. 132). Inntrykket er at desse lovene kjem frå privatskulen sitt eige styre, som inkluderer rektor, tidlegare rektorar og andre som står ansvarlege for skulen si drift, noko som i denne samanheng vert interessegrupper som styrar kva undervisninga skal bygge på (Bråten, 2015b). At Gro drøfta kva eg som forskar kjem til å få ut av dei og om eg kjem til å «få det som eg er ute etter», viser til eit spenningsfelt mellom meg som utanforståande og dei tilsette på skulen. Det er nærliggande å tru at skulen finn det vanskeleg å bli forska på (NESH, 2021, s. 29), og at skulen held tilbake informasjon (Kap. 4.5).

At lærarane sin eige religiøse bakgrunn vil spele ei rolle for vidare instruksjons- og erfaringsnivå, indikerer at framstillinga av religionar og livssyn i klasserommet vil variere ut frå kven som undervis. Tenkeleg kan unntaket vere Bråne, som tilbyr nyttilsette eit kurs som rettleier korleis lærarane skal undervise i tråd med verdispørsmål. Pastorane vil her kunne bidra til å fremme ein representasjon av kristendomen som er ulik den lærarane ville ha framstilt, med påverking frå eit elitenivå. Høgst sannsynleg vil pastorane knyte verdispørsmål opp til ein offisiell og normativ forståing av sentrale lærespørsmål, sentrale skrifter og ritual (Andreassen, 2018, s. 123). Konsekvensane av ei slik tilnærming vil vere at elevane ikkje får moglegheit til å utforske religionen si rolle i vanlege folks liv (ibid.). Noko som derimot skil denne skulen frå dei to andre, er det religiøse mangfaldet innanfor elevmassen. Elevane si ulike religiøse bakgrunn kan dermed påverke representasjonen og talesjangeren innanfor klasserommet på privatskulen, noko lærarane må legge til rette for. Sagt annleis vil elevane kunne påverke undervisninga gjennom ein elevorientert posisjon som gir større påverknadsmoglegheiter (Lied & Osbeck, 2011, s. 144). Eksempelet Grunn trekk fram om at lærarane kan oppleve at enkelte elevar protesterer mot kristendomen, viser innflytelsen elevane kan ha for innhaldsdimensjonen i klasserommet og talesjangeren som vil vere gjeldande (Lied & Osbeck, 2011, s. 156).

Slik von der Lippe og Undheim ser det har forholdet mellom «oss» og «dei» vert ein underliggande utfordring, med bakgrunn i at religiøse grupper sjølv har ein tendens til å ønske å framheve forskjellar og grensemarkørar (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 21). Dette trer synleg fram på dei private skulane, ved å inkludere eit samanlikningsperspektiv omkring dei andre religions- og livssynssamfunna til fordel for kristendomen. Tenkeleg vil og endringa i form av ordlyd som «utforske» til å «presentere» og «gjere reie for» påverke representasjonen i klasserommet og fremme eit samanlikningsperspektiv. Både Elin og Marius er samsvarte i at dei prøver å unngå eit «oss-dei» perspektiv, men tatt i betraktning at det å samanlikne er tett kopla mot ein «naturleg» kognitiv strategi, vil klasseromsundervisninga framleis vere prega av at lærarar og elevar samanliknar eit ukjent fenomen med det ein allereie kjenner (jf. Strausberg, 2018, s. 32). Elin ser heller ikkje bort i frå å samanlikne kristendomen med andre religionar og livssyn når det vert ein positiv kopling mot kristendomen. Eit slikt perspektiv kan medføre at kristendomen blir ståande som «kvalitativt» betre enn dei resterande religionane (Andreassen, 2018, s. 122) og ha ein apologetisk tilnærming der fordelar med eigen religion vert samanlikna mot defektar i dei «andre» religionane (Strausberg, 2018, s. 32). Samstundes er ikkje dette eit overraskande funn med tanke på at dei juridiske lovane opnar opp for at religiøse privatskular har utdanningsfridom og kan vektlegge si religiøse forankring i undervisninga (jf.



privatskolelova, § 2-3), men framstillinga av andre religionar og livssyn vil slik sett vere prega av eit samanlikningsperspektiv.

Jan sitt eksempel om å arbeide med islam viser derimot til ein deskriptiv samanlikning, der han konstaterer og forklare likheiter og ulikskapar mellom kristendomen og islam, slik som å trekke Abraham, Ismael, Isak og Jesus inn som fellesnemnarar, for så å understreke at det eksisterer ulikskapar mellom religionane (jf. Strausberg, 2018, s. 39). Framstillinga av kristendomen vil og vere tett kopla mot eit undringsperspektiv, noko Rolf poengterer ikkje er forkynnande. Når lærarane opnar opp for eit undringsperspektiv, vil framleis elevane vera lært opp til å reflektere og respondere over eigne opplevingar og erfaringar knyt til religionen, som kan fremme eit lære *av* perspektiv (QCA, 2004, s. 34). Eksempelvis vil dette vere gjeldande når elevane skal «reflektere over og samtale om kva det vil sei å vere kristen». Liknande vert det for Bråne, der faget skal bygge på ein kristen tru som uttrykker sannleik om den treeinige Gud og oppmuntre elevane til å ta del i eit kristent fellesskap. Om ein tar elevmassen i betraktning kan tilfellet vere den at lærarane vel å tilnærma seg ein lære *om* kristendomen for elevar som ikkje har ei kristen tilhøyrse.

For Otta privatskule vil den luthersk-evangeliske kyrkja stå sentralt ved å eksplisitt trekke linjer mot særtrekk til eit luthersk-evangeliske verdigrunnlag, medan dei resterande har retta fokuset mot den generelle nemninga «kristendom» i læreplanane. Framleis presiserer Rolf at dei kalla det kristendom, men at «det er ikkje all kristen tradisjon vi tek inn». Læreplanen vil med dette ikkje samsvare med kva som faktisk skjer i klasserommet, og tyder på at trussamfunnet i større grad vil ha ein sentral plass i undervisninga enn det læreplanen tilseier. At skulen og vel å nytte eigne læretekstar i små porsjonar, kan gi ein indikasjon om at den kristne skulen ønsker å omsetje verdigrunnlaget slik at det passer til elevane i klasserommet (Berglund, 2010; Berglund, 2016). Med omsyn til at læretekstane kan vere for vanskelege å prosessere for elevane, vel lærarane å formulere læretekstane slik at elevane kan arbeide med dei på eit nivå tilpassa deira aldersgruppe. Dette vert og gjeldande for Bråne, der Gunn fremma eit mål om å tilpasse undervisninga om kristendomen slik at det får fram ei mildare side ved religionen til fordel for elevane. Med andre ord vil lærarane konstant måtte tilpasse og bruke materiale som passar til den spesifikke mottakargruppa (Berglund, 2016, s. 118). For Otta, vil det å legge vekt på dei gode verdiane i kristendomen vere gjeldande for å danne elevane til kristne medborgarar, som baserer seg på god oppførsel. Analysen viser dermed at elevane på Otta privatskule vil lære *av* kristendomen og «det gode livet» frå eit kristent perspektiv, noko som er tilsvarande funn frå dei muslimske privatskulane i Sverige (Berglund, 2014, s. 282).

Som ein kort oppsummering av funna ser vi at kristendomsfaget for Otta privatskule tydeleg kan falle inn under ein konfesjonell religionsundervisning, der lærarane skal legge til rette for at elevane skal bli vunne for Kristus og lære *av* kristendomen og religionens verdiar, medan samfunnsfaget vil vektlegge ein lære *om* andre religionar og livssyn. For dei to andre skulane vil ein kombinasjon av å lære *av* og lære *om* kristendomen, andre religionar og livssyn etter mi meining førekome, noko som samsvarer med Engebretson si argumentasjon om at teorien til Grimmitt kan vere gjeldande for kristne privatskular, med respekt for kvart enkelt menneske som trur og meiner annleis vil vere viktig, samt respekt for elevane si eige religiøse fridom (Engebretson, 2009). I all hovudsak vil nok eit lære *om* perspektiv stå mest sentralt for undervisninga om andre religions- og livssynssamfunn, men med bakgrunn i elevmassen, vil lærarane vere nøydd til å framstille kristendomen slik at dei fremmer eit perspektiv som opnar opp for kvar enkelt elev. Undervisninga vil med andre ord ikkje vere som eit statisk «ferdigpakka» system som overførast frå læraren til elev, men vert kontinuerleg tilpassa elevgruppa (Berglund, 2016, s. 119).

#### 6.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett nærare på den strukturelle delen av religionsfaget ved bruk av Alberts si religionsmodell, samt det å vektlegge terminologien om å lære *av* og lære *om* kristendomen, andre religionar og livssyn. Som vi ser har skulane valt å omsetje verdigrunlaget slik at det vil vere passande i ein skulekontekst og for elevane i klasserommet, noko som la grunlaget for å representere kristendomen på ulikt vis. Ved å anvende Alberts si religionsinndeling og Bråten si dimensjonsmodell har kapitlet systematisert og sortert religionsundervisninga på dei ulike skulane. Vidare vil kapittel sju undersøke korleis verdigrunlaget prega andre undervisningsfag og skulekvardagen elles. Dei tre privatskulane har valt ulike tilnærming til religionsundervisninga, og eg vil derfor skille privatskulane i neste kapittel for å markere likheiter og ulikskapar mellom skulane.

## Kapittel 7: Å framheve verdigrunnlaget i andre undervisningsfag

Korleis legg læreplanane for dei tre kristne privatskulane opp til å framheve det kristne verdigrunnlaget i andre undervisningsfag og kva fortel lærarane og rektor om dette? For å belyse dette spørsmålet vil kapittelet fokusere på den overordna delen av læreplanen for dei tre kristne privatskulane og undersøke kva lærarar og rektor fortel om å framheve verdigrunnlaget i andre undervisningsfag. Her vil eg også undersøke eventuelle undervisningsstrategiar og læremidlar som vert brukt i klasseromsundervisninga på dei kristne privatskulane. Deretter har eg valt å trekke inn tema slik som kjønn, seksualitet og identitet for å undersøke korleis lærarane føreheld seg til offentlege krav frå Utdanningsdirektoratet. Avslutningsvis vil eg drøfte og analysere funna for så å komme med ei kort oppsummering av kapittelet.

### 7.1 Synleggjering av verdigrunnlaget

#### 7.1.1 Otta privatskule

I den overordna delen for Otta privatskule står det at nokre av faga vil ha eigne fagplanar, nokre vil ha presiseringar i tråd med skulen sitt verdigrunnlag, medan andre vil vere identiske med dei offentlege. Med andre ord vil ikkje berre kristendomsfaget og samfunnsfaget vere dei to faga som trekker verdigrunnlaget inn, men det skal også synleggjerast i andre fagplanar:

[Hans Oddvar] Det er jo i veldig stor grad at vi bruker dei offentlege [læreplanar], det er det. Så har vi i andre fag eit slikt lite synleggjeringsstillegg og verdigrunnlag, som vi har fått gjennom KFF. Men man kan sei at sjølv om man har det tillegget, så er jo planen i dei fleste faga den Utdanningsdirektoratet har.

For skulen utgjer synleggjeringsstillegget omlag eit avsnitt og vil vere inkludert i fag slik som: naturfag, engelsk, norsk, musikk og kroppsøving. I den overordna delen står det at skulen skal vere eit tilbod for foreldre som ønsker hjelp til ein solid kristen undervisning og oppseding på evangelisk-luthersk grunn, og at Guds ord skal ha ein sentral plass i skulesamfunnet. For lærarane stilles det krav om lojalitet ovanfor verdigrunnlaget, og sjå sitt arbeid som eit kall og ein teneste for herren. Ifølge planen baserer verdigrunnlaget seg på Bibelen, dei tre oldkyrkjelege truvedkjeningane og dei lutherske vedkjeningsskriftene. Elevane skal møte «Ordet» ved forkynning og gjennom arbeid med bibeltekstar og anna undervisningsstoff. Den normative undervisninga skal heller ikkje stride mot Bibelen og den lutherske vedkjeninga, noko som tenkeleg medfører økt refleksjon om den normative undervisninga. I den overordna delen står det at lærarane skal bruke undervisningsmaterialet som skal gjere det mogleg for elevane å finne samanhengar mellom ulike tema og forene dei med eit kristent livssyn. At

overordna del vert presisert på denne måten tyder at fag, utover religionsundervisninga, vil bere preg av det kristne verdigrunnlaget. Her vil matematikk vere eit av dei faga som skal foreinast med eit kristent livssyn, men som tenkeleg kan vere eit av faga som har færrest knaggar å trekke det inn. Hans Oddvar viser likevel korleis dette kan utførast i praksis:

[Hans Oddvar] Det kan jo sjølvstundt vere at når man ser på korleis naturen er bygd opp og korleis du finn matematikken i naturen, så kan vi tenke at det er skapt av Gud, men det er ikkje slik at det er kjempe mykje der man knyt direkte opp i praksis mot verdigrunnlaget.

Den normative undervisninga har med dette koplingar mot det kristne verdigrunnlaget ved å trekke naturvitskapelege perspektiv opp mot Guds skaparverk. Undervisninga kan i fleire samanhengar ha ei indirekte kopling mot verdigrunnlaget, men og ha ei direkte kopling ved å presisere at Gud stod bak vitskapelege fakta. I kroppsøvingfaget vil faget bere preg av skulen sitt syn på omgrepet «dans». Ifølge lokal overordna del vert dans og enkelte dansemiljø assosiert med alkoholisbruk, «sjekking» og leik med seksuelle følelsar. Dans vert og kopla mot ein umoral som ikkje skal nyttast i undervisningssamheng, noko Hans Oddvar grunngir på følgande måte:

[Hans Oddvar] Man kan sei at i den her bakgrunnen for vekkinga som har vert her, så har eigentleg ikkje dans vert noko man driver med og er ikkje ønska sånn eigentleg. Så derfor er det teken bort. Gym, den er jo litt sånn også... Det er jo fordi dei kompetansemåla som uttrykker dans er erstatta. Det er jo ikkje sikkert innhaldet vert så kjempe mykje annleis, men det er vertfall mi tenking.

Dans er ein aktivitet som kan vere vanskeleg å akseptere for foreldre og tilsette med ei konservativ kristen bakgrunn, og kan i fleire samanhengar vera oppfatta som krenkande (Andreassen, 2018, s. 221). I dette tilfellet ser vi at danseaktiviteten ikkje har vert ønska på skulen frå tidleg av og at skulen har valt å endre ordlyden for kompetansemåla. Sjølv om omgrepet «dans» er endra, hevdar Hans Oddvar at innhaldet ikkje nødvendigvis treng å vere så mykje annleis frå den offentlege læreplanen for kroppsøving. Dette viser til dei tilsette si eige forståing av omgrepet «rytmiske bevegelsar» og den individuelle vurderinga om danseaktiviteten. Då vi var inne på andre aktivitetar som kan koplant mot skulen sitt verdigrunnlag, trakk Hans Oddvar inn følgande:

[Hans Oddvar] Elles står det på timeplanen at det er 1,5 til 2 timer per veke [med kristendomsfag]. På fredagar har vi ein time som er felles samling for heile skulen med litt song og andakt. Og det er jo ein del av kristendomsfaget og litt frå andre fag også fordi det kan vere

at man jobbar med ulike tema og så knyt ein det opp mot det man har om på samling. [...] Så kan man jo elles sjå i skulesamanheng, så er det jo mange kristne skular som har ein slik morgon andakt, men vi har ikkje det på den måten. Vi startar skuledagen med å be fader vår i lag og mange syng ein song og slikt, også kan man ha det på slutten av dagen.

Elevane vert med andre ord eksponert for det kristne verdigrunnlaget gjennom å delta på religiøse aktivitetar, slik som å be «fader vår» om morgonen, samt avslutte veka med ein felles andakt som retter fokus mot verdigrunnlaget. Elles fortel Hans Oddvar at lærarane prøver å markere verdigrunnlaget i andre undervisningsfag gjennom eit tverrfagleg arbeid. Elin forklarar prosessen ved å utforske dei tverrfaglege temaa gjennom å arbeide med ulike aktivitetar:

[Elin] Vi har prøvd å implementere og jobbe med faga litt meir tverrfagleg. Derfor vil eg og seie nokre gangar at i samfunnsfag vert det litt på tvers. Men eg tenker det er jo berre bra, for det skal jo vere slik no... Slik som i samfunnsfag held ungdommen på med psykisk helse og litt om det her med folkehelse og livsmeistring, og det her med at vi har hatt vennskapsveke og det har vert tverrfagleg over heile, ja... så då syns eg at det er litt lettare når du på ein måte ser at dette her du gjer ikkje er noko tull, men det står faktisk i læreplanen. Det er ein meining med at vi skal gjere slike ting.

Eksempelet Elin viser til kan kjennast att i dei offentlege læreplanane, slik vi har sett i bakgrunnskapittelet, ved å utføre aktivitetar i tråd med dei generelle tverrfaglege temaa. Det tverrfaglege arbeidet kan og ifølge Elin handle om å jobbe på tvers av fag, noko Hans Oddvar også viser til gjennom at lærarane aktivt skal kople faget til verdigrunnlaget. Dermed kan det tverrfaglege arbeidet vere kopla mot to funksjonar: både ved å arbeide med aktivitetar som er relatert mot dei tverrfaglege temaa, samt fungere som eit verkemiddel for å fremme verdigrunnlaget i andre undervisningssamanhengar. Det tverrfaglege arbeidet kan bidra til at verdigrunnlaget vert synleg i andre undervisningsfag enn berre kristendomsfaget og samfunnsfag.

### 7.1.2 Nordlys privatskule

I den overordna delen for Nordlys privatskule, vert skulen beskriven som eit alternativ for foreldre som ønsker opplæring for sine barn i tråd med trussamfunnet sitt verdigrunnlag. Trussamfunnet vert direkte referert til i den overordna delen, som viser at elevane skal kome frå heimar som ønsker undervisning i tråd med «trussamfunnet». Ifølge den overordna delen bygger verdigrunnlaget på evangeliene og Guds ord i Bibelen, der verdigrunnlaget skal prege

heile skulemiljøet og alle aktivitetar skulen iverksett. Som nemnd i kapittel seks skal lærarane skape rom for at elevane kan undre seg i undervisningsfaga, noko Rolf forklarar ytterlegare:

[Rolf] ... og elles er det kanskje slik ved verdigrunlaget at dei tankane ein har i KRLE ikkje nødvendigvis, eller kristendom då, ikkje er eit fag. Det er fort gjort å gå litt ut og undre seg litt i andre fag også.

Både Rolf, Åsmund og Jan er samsvarte i oppfatninga om å legge til rette for eit undringsperspektiv, noko den overordna del viser til ved å presisere at elevane skal søke etter sannheit, reflektere og ta eigne val, som vidare skal føre til auka dømmekraft og livsmeistring. Ulik Otta privatskule skal skulen ifølge overordna del vise respekt for mangfaldet og dei som trur og tenker annleis. Derimot deler skulen likskap med Otta ved at den normative undervisninga skal vere prega av skulen sitt verdigrunnlag, noko Rolf illustrerer ved å vise til fag som matematikk og naturfag:

[Rolf] Ja det er jo kanskje det faget [matematikk] som er vanskelegast, men om ein undervis om ei talrekke og tilfeldigvis får talet 7, så kan det vera litt meir slik: «hugsar dykk dette?», men elles bruker vi det ikkje. Men i naturfag er det veldig interessant, det vi veit er vitskapeleg, men samstundes er omtala i Bibelen – er det ein samanheng? Eller er det ikkje?

Matematikk blir med andre ord kopla med kristen symbolikk,<sup>81</sup> noko som viser korleis den normative undervisninga framhevar det kristne verdigrunlaget, samt trekker naturvitskapelege perspektiv inn mot fortellingar i Bibelen. Skulekvardagen kan dermed vera prega av det kristne verdigrunlaget gjennom elevane og lærarane sine eigne refleksjonar, samt det å undre seg over samsvara mellom Bibelen og dei vitskapelege bevisa. Lik Otta, tek også lærarane høgde for å arbeide tverrfagleg:

[Gro] Eg trur ikkje det er så spesielt, men vi er veldig gode på det tverrfaglege. Ja, og det liker vi at vi er gode på også for der får vi moglegheit til å blande inn livet. Det er ikkje slik at vi no må ha det inne i KRLE, vi har jo snakka om det og at vi godt kunne tenke oss til å – vertfall vere bevisst på – om det er mogleg å få det meir konkret inn eller noko slikt, men det gir jo noko uansett. Vi kan sjå på dei minste som har hatt Storyline om steinalderen og bronsealderen... kanskje det er meir slik det kjem inn ja. Så du vil ikkje finne det i eit slikt punkt at der har vi gjort det haha! Det er litt det.

---

<sup>81</sup> Talet 7 kan mellom anna vise til læra om at Gud skapte verda på 7 dagar (jf. Første mosebok 1:1-2:3).

Ifølge Gro vil vi ikkje finne konkrete eksemplar på korleis verdigrunnlaget vert kopla inn i dei ulike undervisningsfaga, men at eit tverrfagleg arbeid vil vere det som gjerne skil skulen frå den offentlege skulesektoren. Konseptet «Storyline» var noko alle lærarane nemnte når vi snakka om å trekke verdigrunnlaget inn i andre undervisningsfag og vart forklart på følgande vis:

[Marius] ...Storyline er ein undervisningsform der elevane får tildelt ulike roller, gjerne at dei er ein familie i grupper og at dei tek namn. Så må dei sette seg inn i korleis det var som familie på den tida, og så har gjerne lærarane laga ein dramaturgi med ulike punkter der det står kva dei skal gjere. Til dømes gjennom rollespel, der dei har lest i ein avis at det byggast opp mot krig.

Denne type aktivitet er elles kjent i den offentlege skulen og er ein undervisningsform som var utvikla i Skottland på 1960-talet og vart svært populær i Noreg på 2000-talet (Imsen, 2016, s. 420). Storyline har mykje til felles med generell emneorganisert undervisning, men bygger på to prinsipp: for det første å knyte elevane sine erfaringar saman med det verkelege livet utanfor skulen, og for det andre å skape ein fortelling i tid og rom rundt temaet (ibid.). Sagt annleis fungerer fortellinga som ein ramme for læring og er ein elevsentrert undervisningsmetode (Bolstad, 2021).<sup>82</sup> I praksis viser Jan eksempelvis korleis dette kan gå føre seg i samfunnsfag:

[Jan] Når vi har om andre verdskrig til dømes, så er det naturleg å dra inn pasifistiske linjer. At ein ser litt på forskjellane og les litt om kva Jesus meiner og samanliknar for å få dei til å reflektere. Ofte har det enda med at eg tek det fram i andre fag også, engelsk, historie... Tatt fram Gandhi og hans ikkjevalds linjer og slikt. Det lar seg gjere å løyse konflikhtar på andre måtar. Ja, så det er eksempel på ein parallell-tanke og vere ein slik rund sløyfe da, som ein liksom drar inn.

Som vi ser kan Storyline vera brukt for å skape ein undervisningsform som både bygger på fagkunnskapar og verdigrunnlaget i andre undervisningsfag. Ved å inkludere Storyline som ein undervisningsaktivitet, ser vi dermed korleis lærarane bruker ein parallell-tanke som inviterer element frå det kristne verdigrunnlaget som ikkje nødvendigvis har direkte relasjon til temaet.

### 7.1.3 Bråne privatskule

Lik dei to andre skulane, står det i overordna del at skulen skal vere eit bidrag til samfunnet som formidlar verdiar for livet og skal vere til hjelp for foreldre og barn som ønsker kristen

---

<sup>82</sup> For nærare innsikt sjå: *Storyline. Engasjerende tverrfaglig læring* av Bjørn Bolstad (2021). Bolstad viser mellom anna korleis denne aktiviteten kan fylle kompetansemål frå LK20.

oppseding. Skulen skal drivast i samsvar med retningslinjene for tru og lære i trussamfunnet, og kristen gudstru og kristen etikk skal gjennomsyre skulelivet og innhald. Vidare vert det spesifisert at læra om treeinigheita er grunnlaget for skulen, samt at Bibelen gir kunnskap om Gud og hans frelseverk i Jesus Kristus. Kvar enkelt tilsett skal tre fram som rollemodellar og framheve skulen sine verdjar i praksis. Skulen ønsker å påverke elevane til å søke sannleik, men at elevane skal og ta sine egne val. Lik Otta privatskule, har skulen valt å inkludere synleggjeringsstillegg i andre undervisningsfag:

[Gunn] Vi har jo samarbeida med KFF om store deler av dette [LK20], men siste delen er berre for vår skule med trussamfunnet. Korleis vi tenker vårt verdisyn skal synleggjerast i dei andre faga. Vi kalla det eit synleggjeringsstillegg. Altså dei kristne verdiane synleggjerast i dei faga på denne måten som står beskriven.

Ifølge Gunn vil dei kristne verdiane synleggjerast i alle undervisningsfag.<sup>83</sup> Sjølv om praksisen innanfor dei andre faga ikkje vart eit samtaleemne under intervjuet, bidrar planen til å synleggjere korleis lærarar kan utføre normativ undervisning i tråd med verdigrunnlaget gjennom faga sine tillegg. I matematikk bruker skulen eksempelvis argumentasjonen om at det framleis er ting som står utan bevis og at dette kan bidra til undring og respekt for skaparverket og Gud. Synleggjeringsstillegget presiserer at Gud har gjeve matematikken til menneske som eit språk og dermed skal brukast i teneste for Gud. I naturfag legg tillegget opp til at elevane skal undre seg over vitskapen som stadig er i endring og kva ein faktisk kan påstå i dag. I framandspråk blir verdien av å kunne nye språk viktig for vidare teneste og samarbeid i eige og andre land, noko som viser at sjølv språkfaga kan ha element frå det kristne verdigrunnlaget. Som nemnd i kapittel seks kan pastorane og bidra i undervisninga, noko Gunn forklarar ved å presisere at skulen har tett kontakt med dei gjennom skulekvardagen:

[Gunn] Dei er veldig engasjert i skulen her og dei har andakt for oss i personalet anna kvar veke. Dei kjem også hit ein gang i veka der dei eter saman med elevane og er saman med dei... underviser litt. Og kvar gang vi har skulegudsteneste, som vi har 6 gangar i året, så er vi saman med pastorane ved gjennomføringa og planlegginga. Dei er her og ein gang i månaden der dei har ein verdisamling, der vi har månadens verdi som vi har ein ekstra «boozt» på.

Utover synleggjeringsstillegga i fagplanane vil verdigrunnlaget synleggjerast gjennom skulegudsteneste, felles samlingar og undervisning med pastorar kvar veke. Verdigrunnlaget

---

<sup>83</sup> Dette vil seie: norsk, engelsk, framandspråk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, kroppsøving, musikk og kunst og handverk.



vil derfor prege skulekvardagen til elevane, noko både synleggjeringsstillegga, samt den overordna delen viser til.

## 7.2 Læringsmateriale

Som vi har sett ovanfor vil undervisning i andre fag vere prega av eit kristent verdigrunnlag, noko som gjer det interessant å sette søkelyset mot eventuelle læringsmateriale lærarane vel å bruke i undervisninga. I dei offentlege læreplanane av LK20 er det ikkje spesifisert at elevane skal nytte konkrete læretekstlar. Dei har i staden for fokus på at elevane skal utvikle digital kompetanse og digitale ferdigheiter. Det betyr at fagplanane for til dømes norsk og framandspråk ikkje vil innehalde obligatoriske tekstutval, og gir lærarane på dei private skulane moglegheit til å lage tilpassa opplegg slik at elevar i minst mogleg grad blir satt til å arbeide med tekstlar dei av religiøse grunnar ikkje ønsker (Sødal & Tallaksen, 2020, s. 67). For dei kristne privatskulane kan livssynspluralisme i media vere ei sentral utfordring både når det gjeld utdanning og danning (Dahle & Dahle, 2018, s. 228), og det har blitt dokumentert at nokre av fritaksønska frå den offentlege skulen har vort kopla mot teknologiske læringsverktøy og bruk av film i undervisning (Lomsdalen, 2021, s. 161—162).

### 7.2.1 Otta privatskule

Når ein retter blikket mot kva læringsmateriale lærarane kan bruke i undervisninga, står det i skulen si overordna del at læringsmaterialet ikkje skal bryte med verdigrunnlaget, noko lærarane skal vere bevisst ovanfor. Dette inneberer refleksjon i bruk av lærebøker, internett, film, massemedia, kunst, musikk og dans, som igjen skal samsvare med det livssyn og dei haldningane skulen står for. Mellom anna vort internett ein av ressursane lærarane skal stille seg meir kritisk ovanfor, og omtala som ein open kanal som kan skape etiske problemstillingar. I intervjuet med Hans Oddvar vort internett ytterlegare problematisert:

[Hans Oddvar] Ei problemstilling er jo bruken av digitale læremidlar, der man ikkje kan bruke same type av... altså det finnes ikkje moglegheit til å gå gjennom alt på førehand, det er jo slikt med dynamisk innhald og slikt.

At dynamisk innhald vort problematisk for skulen, viser kva påverknad den digitale verden kan ha for representasjonen og kunnskapen formidla i klasserommet. Hans Oddvar forklarte at eit av grepa skulen har tatt for å minimere risikoen for at elevane skal bli eksponert for slikt innhald, var å etablere ein lærebokkomité. Lærebokkomiteen er ei gruppe som står ansvarleg for materialet lærarane kan bruke, noko Elin er bevisst ovanfor:

[Elin] Men så må man jo då heile tida passe på når man skal finne lærestoff at: «er det her noko som er godkjent?». Vi har jo ein eigen lærebokkomité som jobbar... ja så man må jo passe på at dette er ting som er godkjent då.

Elin er bevisst ovanfor sine val av læringsmaterial, samtidig som ho drøfter det å heile tida passe på at materialet er godkjent frå lærebokkomiteen. Vidare fortel Elin at LK20 skapte nye utfordringar ved å legge fokuset meir over på den digitale omverda:

[Elin] ...Så er det jo ein anna sak som er litt slik med LK20 at det verker som at den flyt liksom litt. Eg ser jo diskusjonen på nett om man skal ha bøker eller ikkje, eller kva gjer vi no? Og vi har jo òg vert litt der og så har vi tidlegare, eller vi har jo ein bokkomité som vel ut bøker, og om vi skal begynne med nett skal vi berre ikkje lengre ha bokkomité? Ehm, så det er jo litt slike ting som er litt utfordrande då. At vi ser jo når vi bruker nettressursar så er det mykje av det som går føre seg i media slik som med Pride. Så ser du og på dei nettsidene vi bruker, dei ressursane, så kan det gjerne vere reklamar på sidene sant? Så det er jo det å klare å orientere seg over kva som er bra og dårleg.

LK20 har med si flytande tilnærming skapt nye utfordringar for dei tilsette, der Elin tematiserte diskusjonen om det å ikkje bruke lærebøker lengre. Med omsyn til dei offentlege krava vil lærarane på den private skulen vere nøydd til å innfri bruken av digitale medier, samstundes som dei skal overhalda retningslinjene frå skulen og trussamfunnet. Når ein tek utgangspunkt i film og TV som ressursar, legg planen føringar for lærarane og åttvarar mot bruk av diverse medier. Her vert film og TV omtala som sterke medier som kan formidle inntrykk det er vanskeleg å danne motførestillingar til, noko skulen skal hjelpe elevane til å kritisk vurdere og sortere. Når eg var inne på tema som omhandla bruk av undervisningsmaterial og forventningar skulen stiller til lærarane, forklarte Elin:

[Elin] Det er jo forventningar at ein kanskje vel tekster som vi skriv om og ting vi gjer, at vi peilar elevane mot at det ikkje vert, eg held på å sei dei dårlege verdiane då. Eller ja... og det har jo mykje med språkbruk og det å vere ein ungdom i dag. Berre leve livet og søke det som tener meg og mitt på ein måte. Eller skal vi sjå på dei andre også? Ikkje sant... I norskfaget er det kanskje gjerne retta mot kva tekster du bruker, for veldig ofte har jo dei tekstane ein moral.

Ei av bøkene Elin nemna som eksempelvis har ein underliggende kristen moral er bokserien «Rikke» skriven av forfattar Kristian Kapelrud.<sup>84</sup> Bøkene går under sjangeren religiøs litteratur

---

<sup>84</sup> Bokserien består av boka *Rikke husker absolutt alt – nesten* (2016) og *Guds rike er for slike som Rikke* (2016).

og ber tydeleg preg av eit kristent verdigrunnlag. Retter ein merksemda mot bruk av lærebøker, viser Hans Oddvar til ein av konfliktane skulen står ovanfor:

[Hans Oddvar] Kva kan man sei, skulen starta jo for at vi kunne ha ei kristendomsundervisning med eige preg, slik sett. Sjølv om den skal vere jamngod med den offentlege skulen. Ehh, så viser det seg likevel at det som er vanskeleg er at vi ikkje har nok bøker vi kan kjøpe inn som er heilt etter vårt, eller som følg vår plan. No skal jo ikkje alle fag vere styrt av lærebøker men av måla, men lærebøker er eit godt hjelpemiddel. Så gjennom åra har det vert laga ein slik temahefte der man har henta tekst frå lærebøker for å kunne bruke i undervisninga og slikt. Samstundes har det gjennom åra kome fleire bøker som er til kristendomsfaget, blant anna frå NLA høgskulen, som har vert i eit samarbeid med KFF.

At skulen har valt å bruke NLA høgskulen sine lærebøker, er lik mange andre skular som samarbeider med KFF og nyttes på tvers av konvensjonar (Hagesæther, 2018, s. 27). Sjølv om skulen har valt å bruke lærebøker som er utgitt frå NLA høgskulen, har dei i tillegg valt å nytte nemnd lærebokkomité, som skal stå ansvarlege for materialet lærarane skal bruke i undervisninga. Tenkeleg er dette grunna i det store mangfaldet innanfor kristendomen, der NLA høgskulen vil fremme sine kristne verdiar som ikkje nødvendigvis er tilsvarande skulen sine verdiar.

### 7.2.2 Nordlys privatskule

Når det kjem til kva læringsmaterial lærarane føreheld seg til, er dette noko læreplanen i mindre grad retter fokus mot i motsetting til Otta privatskule. Det vert med andre ord ikkje lagt føringar for kva lærarane skal bruke i undervisninga, men skulen har valt å lage ein verdibank der dei tilsette kan hente undervisningsopplegg for gitte tema. Då eg besøkte skulen fekk eg tilgang på denne verdibanken der ulike tema var fordelt på ulike elektroniske mapper. Mellom anna inkluderte verdibanken ei eige mappe som omhandla seksualundervisning som lærarane kunne hente inspirasjon frå når dei skal undervise om seksualitet, samt korleis dei skal kople undervisninga mot skulens verdisyn. Sjølv om skulen har ein felles verdibank, stilles det ingen ytterlegare krav for bruk av læringsmaterialet i læreplanen. Derimot var dette eit samtaleemne blant fleirtalet, noko Rolf forklarte ved å trekke skilnadar mellom deira skule og den offentlege skulen ved bruk av litteratur:

[Rolf] I samfunnsfag eller norskfaget er det jo mange slike romanar og noveller som er skriven som har verditrøbbel i norsk samfunn, og då ser vi det med våre auge.

Lærarane var open om at dei nytta variert litteratur, men at valet ofte var basert på det kristne verdigrunnlaget. Når tema slik som verditrøbbel i det norske samfunnet vert introdusert for elevane, vil ein slik Rolf nemnar, sjå det i lys av kristne verdiar. Åsmund problematiserte og bruken av film og fokuserte på spenningane som skulen kan møte ved å velgje film:

[Åsmund] Eg trur mange vel anna type film enn ein som sit i ein filmklubb gjer. Kanskje det er der dei store forskjellane kjem fram, at gjennom dei val av det du tek, at til dømes når du skal lese ein bok i lunsjen vil det vere prega av verdiane du ønsker å formidle. Meir enn at læreplanen legg føringar for ting. Både kva du sei i forhold til boka, korleis du drøfter den, tenker og det er jo den delen av undervisninga som ikkje er forkynning, men formidling av haldningar. Skulen vil jo aldri vere verdifri, og heller ikkje haldningsfri, slik at forkynning skal man liksom ikkje ha, men du vil likevel legge føringar for dei med slike ting. Så det er kanskje det som skil denne skulen frå andre... Læreplanmåla vert jo oppnådd, men kanskje tanken bak er forankra i noko anna.

Med dette bekreftar Åsmund at læreplanen i mindre grad legg føringar for kva materialet lærarane skal bruke, men at materialet dei vel har bakgrunn i skulen sine verdiar. Marius retter og fokuset mot val av film og trekk fram at lærarar ofte kan sjå eit undervisningspotensial som derimot kan ha spenningar med forventningane samfunnet utanfrå har:

[Marius] Eg veit at nokre har fått spørsmål når ein skal sjå film til dømes, at føresette har gitt tilbakemeldingar om at den filmen dykk har tenkt å sjå ikkje er heilt ok... og då må vi drøfte om vi skal vise den likevel eller ikkje. Eller skal vi respektere det? Det er liksom litt slikt. [...] Ehm, det har jo vert nytta ein del film før, og i eit slikt samfunn, kan det vere ein del ting vi har ulikt syn på, der dei fleste lærarane ser nok eit undervisningspotensialet eller eit pedagogisk potensiale i å sjå film, som kanskje mange som ikkje jobbar i skulen ikkje ser. Så det kan jo gjerne vere noko som ein ser ulikt på, ulik forståing på media til dømes.

Spenningane mellom å vise film samstundes som ein skal vere bevisst ovanfor verdigrunnlaget vert tydeleg markert i Marius sine refleksjonar, som viser at trussamfunnet stiller krav som kan vere ulik lærarane sitt pedagogiske ønske. Sjølv om læreplanen ikkje spesifikt retter seg mot kva type materiale lærarane skal bruke, ser vi at dei lokale prosessane kan ha følgande påverking for praksisen til lærarane.

### 7.2.3 Bråne privatskule

For Bråne privatskule inkluderer synleggjeringstillegga i fagplanane refleksjon om bruk av læringsmateriale. Til dømes står det i synleggjeringstillegget for norskfaget at Bibelen og

kristendomen generelt er grunnleggande i deira kultur og bruken av slike tekstar vil dermed gi innsikt i kristen tru og etikk, som vil vere viktig for kulturforståinga. Likevel forklarte Gunn at det er berre KRLE-faget som har andre bøker og at skulen har valt å kjøpe inn bøker utgitt frå NLA høgskulen:

[Gunn] Det er jo utforma lærebøker frå NLA skulen og dei kjøpte vi inn, men så ser vi at det er ikkje alt der som vi vil sei på den måten. Men slik har det nok vert for dei som har såtte der å laga dei bøkene, at det er litt slik gi og ta vil eg tru.

Vi ser med dette at bøkene tildelst samsvarer med trussamfunnet, men at det vil vere verdisyn i bøkene som er ulik verdigrunnlaget skulen står for. Gunn forklarte at nokre av dei problematiske sidene ved kristendomsbøkene for den gamle læreplanen var at dei ikkje hadde eit innhald som appellerte til elevane sitt nivå:

[Gunn] Eg har jo sett i lærebøkene vi hadde før. Altså det er jo tungt pensum i dei bøkene, men det er jo komen nye no som følg læreplanen og den er ordentleg revidert i form av innhald, språk og layout. Det var nødvendig for eg hørte at den førige boka, den var frykteleg tung og no har det blitt lettare språk, meir bilete, det er meir leservennleg på ein måte. Også håpar eg at den klarer å gjer det relevant for elevane. Det håper eg verkeleg.

Med innføringa av LK20 har skulen valt å endre lærebøkene slik at dei kunne samsvare betre med elevnivået. Samstundes forklarar Gunn at bøkene framleis legg vekt på kristendomen på eit detaljnivå, noko lærarane er nøydd til å gjere relevant for elevane. Vidare samanliknar Gunn religionsundervisninga opp mot ein gudsteneste, med eit formål om å vise at undervisninga ikkje skulle vere lik ein gudsteneste:

[Gunn] ... Det ser man jo sjølv når man går på gudsteneste i eige trussamfunn at det er jo spennande for oss som kan dette, men viss man ikkje har den bakgrunnen så tenker eg at man fort kan dette av lasset. Og kven skal vi vere for? Kven skal vi ha undervisninga for? Det er jo ein stor oppgåve vi har som kristen skule å få til. [...] då må ein jo verkeleg starte å tenke litt på kva er det viktigaste? Eg syns det er ein viktig og spennande utfordring som eg ikkje trur vi har nødvendigvis løyst godt nok enda.

Med omsyn til elevmassen, vil skulen måtte reflektere over bruk av læremidlar slik at undervisninga rommar mangfaldet i klasserommet, noko Gunn tematiserer som ei spennande utfordring skulen står ovanfor. Ulik dei andre skulane, vart ikkje digitale medier tematisert under intervjuet, men sett i lys av KRLE-planen, har «digitale ferdigheiter» blitt endra til at

elevane skal reflektere over korleis den digitale arenaen kan vera nytta til informasjon og påverknad for tru og livssyn. Skulen stiller seg ulik dei to andre skulane, ved å vektlegge at elevane skal kunne anvende digitale ressursar i eget skapande arbeid, som viser til eit sjølvstendig arbeid med den digitale omverda.

### 7.3 Kjønn, seksualitet og identitet

Generelt i norsk skule har seksualitet implisitt vert eit sentralt omdreingspunkt for den norske skule sitt oppdrag sidan det vart innført allmenn skulegang i 1739 (Røthing, 2009, s. 91). Seksualundervisning kom inn i skulegangen til elevane frå 1935 som «forplantningslære» og har opp gjennom åra fått meir og meir fokus mot likestilling mellom kjønna og den seksuelle orienteringa. L97 og LK06 opna eksempelvis opp for at elevane skulle samtale og drøfte seksualiteten, der diskursen om «homofili» og «heterofili» vart likestilt ved å trekke dei side om side inn i kompetansemåla (s. 92). Ved innføring av LK20 blei kompetansemål om seksualitet innlemma i fleire fag (Representantforslag 91 S (2022-2023), s. 2), og viser posisjonen emnet skal ha i skulesamanheng. Dei formelle prosessane for læreplanen, altså generelle lovar skulane må forholde seg til (Bråten, 2015b, s. 142), vil legge opp for at dei private skulane må innfinne seg i å trekke slike tema inn i skulekvardagen. Føresette med mellom anna konservativ bakgrunn kan likevel oppleve undervisninga om seksualitet som spenningsfylt og lite ønskeleg (Sødal & Tallaksen, 2020, s. 65), noko som vert interessant om skulane opplever ein verdikonflikt mellom tradisjonelle kjønnsroller og den offentlege læreplanen sitt syn på likestilling mellom kjønna (Gerle, 1999; Sporre, 2013, s. 181).

#### 7.3.1 Otta privatskule

Som vi har sett tidlegare problematiserer Elin bruk av digitale ressursar, og at Pride var noko skulen i mindre grad ønska å framheve i skulekvardagen. Sjølv om læreplanen ikkje nødvendigvis stiller krav om å tematisere Pride, stilles det framleis forventningar om at skulen skal halde seksualundervisning. Den overordna delen for Otta privatskule viser til denne kompleksiteten ved å problematisere likestillingsideologien i det norske samfunnet. Her trekk planen linjer mot kva Bibelen meiner om likeverd mellom kjønna, noko som ikkje inneberer full likskap i funksjonar. Ifølge planen skal elevane vere bevisst ovanfor ein «ubibelsk» likestillingsideologi, som vil øydelegge den ordninga for forholdet mellom mann og kvinne som Gud har fastsett. Elin hadde tidlegare følt på denne problematikken ved å undervise på ein offentleg skule, og forklarte følgande:

[Elin]... Eg syns det er litt utfordrande i dag med at samfunnet vert meir sekulært og at det blir, eller oppleves som ein kristen at det blir litt vanskeleg å... eg held på å seie, å vere fritruande, for det vert nesten litt slik «dei kristne» og «oss andre». Som lærar, slik som i naturfag, så er det ein del ting ein skal undervise om som kanskje kjem litt i konflikt med våre verdiar og då ehm, skal man undervise om dei same tinga her, men her har ein likevel ein anna forståing for det. [...] Dei tinga som er veldig «no», er det her med kjønn, seksualitet, identitet, ehm, det er jo ein ting, men så er det litt om heile verdsbilete... Det er mykje slike ting som er litt utfordrande på ein offentleg skule, men eg har jo jobba på offentleg skule så det går jo greitt. Men eg føler meg heime her.

Vi ser med dette at Elin opplevde seksualundervisninga i den offentlege skulen som ein kontrast i møte med eige gudstru, som gjer at ho føler seg meir heime på ein kristen privatskule. Personleg presiserer Elin at ein framleis skal undervise i slike tema, men at undervisninga vert utført i tråd med eit kristent verdsbilete, noko som inneberer ei ulik forståing av tema enn samfunnet elles:

[Elin] ...det er jo litt som det her med homofili og slike ting. Vi ser at ifølge Bibelen så forklarar Bibelen ein ting om det og så seie kanskje samfunnet noko anna... Kanskje kyrkja har starta å sei at det er greitt, ikkje sant?

At synet på seksualitet varierer innanfor ulike grupper i samfunnet kjem tydeleg fram i sitatet, og er eit diskutert emne blant forskingsdeltakarane på dei andre skulane også. Likevel er det berre Otta privatskule som har valt å markere sitt syn på likestillingsideologien, medan dei to andre skulane har valt ein anna tilnærming.

### 7.3.2 Nordlys privatskule

I motsetting til Otta privatskule, tematiserer ikkje den overordna delen synet på kjønnsroller og seksualitet, men opnar opp for at elevane kan ha ulik syn på seksualitet. Planen trekk inn at skulen skal vise respekt for mangfald og dei som tenker og trur annleis, og viser ei meir open tilnærming til slike tema. Framleis vert synet på seksualitet tematisert blant lærarane, og at dei på lik linje med Elin har problemstillingar knytta til undervisning om slike tema:

[Jan] Vi har jo problemstillingar som er mykje oppe no med det her med legning, og så ting som vi må... balansere på eit vis. Dei skal gjere sitt val dei og, utan at vi skal plage dei med kva vi skal sei at dei skal gjere. Dei må finne det ut sjølv, det må dei uansett og jo før dei meistarar å ta sjølvstendige val, jo betre. Men vi tar no det som Bibelen seie, og det er eksempel på at dei les jo meg sikkert og mi verdiforankring til Bibelen på slike områdar, men at dei ikkje må vera

overkøyr. Det er ein fin balanse der. Det er det, men slik er livet haha! [slår i bordet for å poengtere siste setning].

Jan prøver altså å balansere det kristne verdigrunnlaget saman med synet på seksualitet og legg fokus på at det er elevane sjølv som skal ta denne avgjersle. Rolf er ein av dei som koplar diskursen i det norske samfunnet opp mot førestillingane om seksualundervisning på kristne privatskular:

[Rolf] ...Men det er litt slik samfunnet [norske samfunnet] ofte stigmatiserer slike spørsmål, for eg veit folk har ulikt syn på det, men det er ikkje det at vi har eit syn på menneske. Derfor har eg utarbeida eit opplegg om identitet, for det er jo veldig framme i stormen og der kan eg jo sei at eg ikkje kjøper alt som står hos «FRI», det gjer eg ikkje. Men dei har mykje bra, men det er og ting der som eg ikkje kjøper. Derfor ønsker eg at vi skal ha litt eige rundt det også, slik at vi er bevisst på det og at vi ivareta likeverd og respekt.

«FRI» er ein landsomfattande organisasjon som arbeider politisk og sosialt for at menneske som bryt med normer for kjønn og seksualitet skal kunne leve opent utan frykt for å bli sosialt utstøytt, diskriminert eller trakassert (Fri, 2018).<sup>85</sup> I intervjuet kjem det fram at det til sjuande og sist er elevane som skal stå med valet og at lærarane skal respektere elevane uavhengig av deira eigne val. Skulen opnar dermed opp for at elevane skal få bestemme over eige syn på seksualitet, men Jan ser heller ikkje bort i frå at elevane kan tolke læraren sitt syn på slike tema.

### 7.3.3 Bråne privatskule

For Bråne privatskule står det i KRLE-planen at skulen skal fremme respekt for enkeltmenneske sitt sjølvstendige val slik det er nedfelt i menneskerettane. Eit gjennomgåande tema for planen er fokuset retta mot nestekjærleik og menneske si verdi. I synleggjeringsstillegget for læreplanen i samfunnsfag vert likestillingsideologien drøfta, men med eit anna perspektiv enn det likestillingssynet vi har sett på Otta privatskule. Her står det at Bibelen si beretning om opphavet til menneske framstiller kjønna som likeverdige, og at statusforskjellane mellom kjønna er skapt av menneske til ulike tider og kulturar. Sagt annleis beskriver skulen at kjønnsperspektivet er menneskeskapt og ikkje ein del av Bibelen si framstilling. Dette var noko, som i intervjuet med Gunn, vart kopla mot dei andre kristne privatskulane til KFF:

[Gunn] ... så det håper eg vi klarer å formidle mest av alt. Ein kjærleg Gud og at alle menneske uansett kjønn eller legning skal få leve fritt og ha dei same moglegheitene. For det er jo ikkje

---

<sup>85</sup> Fri har mellom anna ein eige seksjon kalla «Skeiv og troende»: <https://www.foreningenfri.no/skeiv-og-troende/>.



gitt. Det ser eg med KFF sine skular, at dei i mine auge er konservative. Der det er mykje snakk om aksept, «vi aksepterer forskjellige legningar og slik, men alle skal jo ikkje ha dei same rettighetene eller moglegheitene», og det syns eg personleg er hjarteskjerande. Så vi er nok ikkje nødvendigvis heilt einige med KFF sine skular.

Som rektor, forklarar Gunn at det er fleire foreldre som har stilt spørsmål ovanfor korleis skulen stiller seg til tematikken om Pride når dei har vurdert å sende barna på den kristne privatskulen:

[Gunn] Det er jo eit spørsmål som kjem frå foreldre, når dei søker hit, at dei spør korleis vi føreheld oss til Pride.

[Marie] Er det retta negativt eller positivt?

[Gunn] Nei, ofte negativt. For det er nokre som ønsker å rømme frå den offentlege skulen på grunnlag av at det er så mykje fokus på Pride. Ehm, og det skjønner eg har blitt eit større tema fordi Pride er jo blitt større og er jo i store delar av samfunnet. Men då prøver eg berre å sei det at vi feirar ikkje Pride her, det gjer vi ikkje, men vi seie heller ikkje noko negativt om Pride.

Gunn forklarar at skulen har ei open toleranse for at alle elevar uavhengig kjønnsidentitetar og legningar skal vera akseptert som ein del av skulesamfunnet. Samstundes er det tenkeleg at undervisninga såleis vil vere ulik den offentlege skulen ved å fremme eit kristent synspunkt om desse tema.

## 7.4 Diskusjon

Som belyst ovanfor er likestillingsideologien for Bråne privatskule ulik likestillingsideologien til Otta privatskule. Variasjonane kan her ligge i den lokale dimensjonen som pregar læreplanen og vidare tolking av likestillingsideologien. Med ein lokal dimensjon meiner eg i denne forstand at det er trussamfunnet si forståing av kjønnsroller og seksualitet, som vidare gjer at vi møter forskjellige syn på dei kristne skulane. Funna viser at Bråne privatskule vektlegg eit meir nyansert bilete av kjønnsrollene, medan Otta privatskule problematiserer samfunnets «ubibelske» likestillingsideologi som etter deira mening kolliderer med dei tradisjonelle kjønnsrollene (Sporre, 2013, s. 181). Den overnasjonale prosessen, slik som sekularisering, vert framheva i Elin si oppfatning om at det norske skulesystemet har blitt meir sekularisert, og ført til at skulen har valt å tilpasse seksualundervisning slik at undervisninga er passande skulen sine visjonar om kva som er rett og gale (Bråten, 2017, s. 170).

I læreplanen for Nordlys privatskule er ikkje likestillingsideologien inkludert som ein del av planen, men refleksjonane frå Jan og Rolf kan tilseie at lærarane står ovanfor ei rekke problemstillingar når det gjeld å belyse tema slik som legning og identitet. Som nemnd kan ikkje elevar få fritak for kompetansemål om seksualitet, men undervisninga kan derimot tilpassast (Sødal & Tallaksen, 2020, s. 65), noko Rolf forklarar at dei gjer ved å både bruke materiale frå organisasjonen FRI, samt utarbeide eigne materiale som er med på å «ivareta likeverd og respekt». Dette kan dermed illustrere at skulen prøver å tilpasse seg storsamfunnet ved å ha ei open tilnærming til temaet, samstundes som dei balanserer dette mot dei kristne perspektiva. Vi kan derfor hevde at verdikonflikten om kjønnsroller og seksualitet framleis vil vere ei gjeldande konflikt på dei kristne privatskulane (Gerle, 1999; Sporre, 2013), og for enkelte av lærarane vera oppfatta som kontroversielt (Franken & Levrau, 2020).

For verdikonflikten, *kritisk tenking – religiøs sannleik og autoritet*, deler dei tre skulane likheiter ved å presisere at skulane skal vere eit opent tilbod for foreldre som ønsker ei kristen oppseding for sine barn. Ein slik formulering fremmer i mine auge foreldre si autoritet ovanfor barna, som står nær foreldreretten. Derimot presiserer Bråne- og Nordlys privatskule at elevane skal vera høyrte og respektert, noko som viser eit motsvar i verdikonflikten om den generelle forståinga av at religiøse leiarar og foreldre har den øvste autoriteten (Sporre, 2013, s. 181). Det er nærliggande å tru at skulane balanserer tankesettet om foreldreretten opp mot elevane sine eigne rettar, som eit motsvar for potensielle verdikonfliktar mellom foreldres autoritet og elevane si religionsfridom slik den er, ifølgje Bråne privatskule, nedfelt i menneskerettane.

Gjennom omgrepet «dans» spelar dei lokale prosessane ei aktiv rolle i læreplanutviklinga på Nordlys- og Otta privatskule, der omgrepet er endra til «rytmiske bevegelsar». Rettar ein fokus mot den offentlege læreplanen vil ikkje ord som «pardans» førekomme, men sjølve kompetansemålet om dans i kroppsøvningsfaget kan framleis opplevast som religiøst krenkande eller støytande (Sødal & Tallaksen, 2020, s. 64),<sup>86</sup> og vanskeleg for foreldre med ein tilnærma konservativ bakgrunn å akseptere (Andreassen, 2018, s. 221). Med si vide definering av omgrepet, meistrar privatskulane å finne danse- og bevegelsesformar som ikkje er religiøst problematiske for foreldra og medlem frå trussamfunnet (Sødal & Tallaksen, 2020, s. 64–65). Likevel vil tolkinga av omgrepet «rytmiske bevegelsar» variere innanfor lærarkollegiet, og gi ulik praksis alt etter kven som undervis (jf. Bråten, 2017, s. 168). Dette er noko Hans Oddvar tek høgder for når han stiller seg open til at innhaldet ikkje vert så mykje annleis den offentlege

---

<sup>86</sup> Til dømes på grunn av den fysiske nærleik dansen kan skape mellom jenter og gutar (Sødal & Tallaksen, 2020, s. 64).

skulen. Ser vi derimot omgrepet i lys av læreplanen kan vi konstatere at dei lokale prosessane påverkar innhaldet og er lite ønskeleg på Otta- og Nordlys privatskule. Verdigrunnlaget kan derav få ein stor betydning for lærarane si praksis.

Gjennom å problematisere bruken av film, vil læreplanen på eit institusjonelt nivå påverke praksisen for Marius og Åsmund på Nordlys privatskule. Ulike interessegrupper, slik som medlem frå trussamfunnet, vil med dette legge føringar for lærarane på eit vidare instruksjonsnivå (Bråten, 2017, s. 170). Ved bruk av ein «verdibank» på Nordlys privatskule og ein lærebokkomité på Otta privatskule, oppnår dei to skulane å fremme ønskeleg framstilling i undervisninga og avgjer kva som vert sett på som relevant kunnskap (jf. Andreassen, 2018, s. 122). Elin si oppfatning av planen er eit godt eksempel på korleis lærebokforlag og forfattarar pregar læreplanverket (Andreassen & Triller, 2021; Bråten, 2014; Bråten, 2015b; Bråten, 2017), der ho i større grad belagar si undervisning på lærebokkomiteen. Rektorane på Bråne- og Otta privatskule har likevel innvendingar mot bruken av NLA høgskulen sine lærebøker i kristendomsundervisning, då lærebøkene i mindre grad meistrar å fange opp dei lokale særtrekka ved den kristne retninga skulen tilhøyrar. Funna viser derfor ein variasjon innanfor praksisen på dei kristne privatskulane, og at lokale variasjonar vil vere ein av faktorane som påverkar undervisninga og skil skulane frå kvarande.

At dynamisk innhald vert ytterlegare problematisert, viser kva påverknad uformelle prosessar har for instruksjonsnivået (Bråten, 2013, s. 111) og som igjen kan føre til utfordringar i forhold til representasjonen i klasserommet (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 22—23). Eit gripande funn er at Elin problematiserer reklamar som kan dukke opp ved bruk av internett, som viser til den apologetiske utfordringa i møte mellom kristen tru og medienes livssynsmangfald (Dahle & Dahle, 2018, s. 249). Her vil lærarane kunne bidra til potensiell vidareføring av haldningar dei ønsker å distansere seg frå, gjennom si bruk av bestemte talesjangrar (Lied & Osbeck, 2011, s. 156), som i dette tilfellet vil vere gjennom å distansere seg frå og velgje vekk enkelte nettressursar som fremmer diskursar som ikkje er ønskeleg i klasserommet. Bråne privatskule skil seg frå dei andre privatskulane ved å påpeike at elevane skal anvende digitale medier i eige sjølvstendig arbeid. Framleis vil diskursen bere preg av eit fokus på påverknaden digitale medier har for den kristne trua og livssynet.

Det tverrfaglege arbeidet trer inn som ein viktig funksjon for Otta- og Nordlys privatskule og fremmer moglegheit for å kople verdigrunnlaget opp mot andre undervisningsemner. For Otta vil den tverrfaglege komponenten tilnærme seg to funksjonar, medan den på Nordlys vil fungere

i tråd med konseptet Storyline. Storyline kan her vera omtala som ein elevorientert undervisningsmetode, som kan påverke talesjangeren i klasserommet ved å gi elevane meir autoritet. Samstundes vil utfallet av undervisninga bere preg av kven i klasserommet som har størst innflytelse og dei perspektiv som er rådande innanfor konteksten (Lied & Osbeck, 2011, s. 145). Slik Marius forklarte, er det lærarane som står ansvarleg for tildeling av roller og setting, noko som viser ein lærarstyrt talesjanger i klasserommet. Undervisningsmetoden kan derav problematiserast ved at lærarane kan stå i fare for å manipulere elevane, bevisst eller ubevisst (Vassli, 2021, s. 225). Bevisst kan lærarane tildele elevane roller som spelar ut slik læraren ønsker det, men ubevisst stå i fare for å fremme ei bestemt framstilling i klasserommet. Lærarane kan ha gode intensjonar bak opplegget, men stå i fare for å underbevisst problematisere fleire aspekt med omverda og i mindre grad nyansere perspektiv som eksisterer i verda, både fagleg men og religiøst. Analysen tilseier derfor at talesjangeren i klasserommet er bestemt og kontrollert av lærarane som strukturerer Storylineaktiviteten.

Elles viser funna at den normative undervisninga på dei tre privatskulane vert prega av verdigrunlaget gjennom lærarane si reflekterande tilnærming til ulike tema, samt diskursen lærarane tek i klasserommet. Eksempelvis ser vi at når kristen symbolikk, slik som talet 7, vert framheva i matematikk oppnår lærarane å sette undervisninga inn i ein større kontekst, og lar elevane undre seg over samsvara mellom vitskapen og dei bibelske fortellingane. Dette er og tilfellet i undervisningsfag som naturfag, som opnar opp for refleksjon om vitskapelege fakta saman med dei bibelske fortellingane. Mellom anna ser vi at Bråne privatskule har valt å markere verdigrunlaget i matematikk og naturfag ved å presisere at matematikk kan brukast i teneste for Gud og at vitskapen stadig er i endring og at det derav ikkje er alt ein kan påstå i dag. Ei slik tilnærming kan, slik vi har sett i bakgrunnskapittelet, problematiserast om elevane vert utsett for religiøse trusførestillingar framstilt som vitskap (Endsjø, 2022, s. 285). Derimot viser funna at dei tre skulane prøver å foreine vitskapsperspektiva med dei bibelske perspektiva for å vise til samanhengar, men med manglande innblikk mot erfaringsnivået vil ikkje analysen kunne bekrefte eller avkrefte om scenarioet vert slik Endsjø fryktar.

Elevane på Otta privatskule deltar i religiøse praksisar som andakt og å starte morgonen med å be fader vår. Slike praksisar finner vi ikkje på Nordlys privatskule, men hos Bråne privatskule finner vi tilsvarande praksisar der elevane deltek i gudsteneste, eter lunsj saman med pastorane og avsluttar kvar månad med ei verdisamling. Ein kan med dette argumentere for at skulekvardagen til elevane på Bråne- og Otta privatskule stort sett vil vere prega av religiøse praksisar forankra i eit kristent tankesett. Lik analysen i kapittel fem vil terminologien om ein

skjult læreplan vere passande å bruke på Nordlys privatskule for å argumentere for at verdigrunnlaget spelar ei større rolle i skulekvardagen enn det læreplanen tilseier. Dette forklarar Gro ved å spesifisere at eg som forskar ikkje vil kunne finne det i eit punkt på læreplanen, men at det vert synleg gjennom til dømes Storylineaktiviteten. Vi ser dermed at læreplanen trer inn som ein skjult læreplan med uskrivne lovar lærarane kjenner til (jf. Engelsen, 2015, s. 31).

Som ein kort oppsummering, ser vi at verdigrunnlaget pregar andre undervisningsfag både i form av synleggjeringsstillegg, læremidlar, felles aktivitetar og undervisningsstrategiar. Både den overordna delen og tillegga for privatskulane fremmer skulen sine kristne verdiar og styrker trussamfunnet si identitet ved å vise til karakteristiske trekk ved religionen i ulike samanhengar (Iversen, 2014). Ved å anvende bøker med kristent budskap, meistrar skulane å omsetje verdigrunnlaget til ein passande undervisningssituasjon der trussamfunnet og deira læretekstar trer fram som forståeleg, relevant og nyttig for elevane (Berglund, 2010, s. 206). Gjennom å analysere overordna del av læreplanane ser vi at skulane har eit ønske om å vidareformidle korleis elevane kan leve eit liv i kristen tru og vera gode kristne medborgarar i eit norsk sorsamfunn, som er tilsvarande dei svenske privatskulane (Berglund, 2014, s. 294).

## 7.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett nærare på korleis verdigrunnlaget pregar undervisningsfag utanom religionsfaget på dei tre kristne privatskulane. Gjennom den overordna delen opnar skulen opp for at lærarane skal undervise etter verdigrunnlaget og fører til at den normative undervisninga naturleg får ei kopling mot kristendomen. Her er den lokale dimensjonen interessant, då den i større grad fangar opp lokale variasjonar innanfor dei tre kristne privatskulane (Bråten, 2015b, s. 142). Eksempelvis har vi sett at danseomgrepet og likestillingsideologien på dei tre kristne privatskulane får klare linjer mot trussamfunnet sine egne tolkingar og pregar vidare instruksjonsnivå. Analysen viser at dei to verdikonfliktane, nemnd i kapittel fem, er synlege i læreplanen på dei tre skulane.

## Kapittel 8: Avsluttande refleksjon og konklusjon

I eit avsluttande kapittel vil eg å gå tilbake til problemstilling og forskingsspørsmåla eg stilte innleiingsvis. Avslutningsvis vil eg komme med ein konklusjon for prosjektet og kople mine funn opp mot potensielle forskingsvegar man kan ta vidare.

### 8.1 Korleis vert det kristne verdigrunnlaget framstilt på tre kristne privatskular i Nord-Noreg?

Det kristne verdigrunnlaget vert ulikt framstilt på dei tre kristne privatskulane, men samsvarer ved å framheve dei kristne verdispørsmål og tankesetta i LK20. For Otta privatskule baserer det kristne verdigrunnlaget seg på ein evangelisk-luthersk vedkjenning, med fokusområde på dåpsopplæringa i kristendomsfaget. Læreplanen for faget framstiller kjennskapen til verdigrunnlaget som eit viktig aspekt for elevane si seinare posisjon i samfunnet, og faget skal skape rom for at elevane skal bli «vunne for Kristus» og møte Guds ord. Ifølge lærar Elin inneberer dette å framheve dei gode verdiane kristendomen har og sørger for at elevane skal få kjennskap til verdispørsmåla i kristendomsundervisninga. For Bråne privatskule skal verdigrunnlaget stort sett vere ei rettesnor for det kristne livet, men verdigrunnlaget er formulert slik at det trer fram på eit generelt nivå med bakgrunn i kristen tru og praksis. Mellom anna presiserer den overordna delen for Bråne privatskule at den kristne tru skal vere uttrykt gjennom sannleiken om den treeinige Gud, verda, framtid og menneske.

Nordlys privatskule er den av skulane som i minst grad vektlegg verdigrunnlaget i den lokale læreplanen, og har på lik linje med Bråne formulert verdigrunnlaget på eit generelt nivå. Skulen har valt å behalde læreplanen tilsvarende lik den offentlege LK20, med få justeringar i relasjon til verdigrunnlaget. Den overordna delen vil derfor vere den delen av planen der verdigrunnlaget i størst grad vert tematisert, og tilseie at verdigrunnlaget skal vere i tråd med trussamfunnet og bygge på evangeliene og Guds ord i Bibelen.

### 8.2 Korleis legg dei lokale læreplanane opp til å framheve verdigrunnlaget i ulike undervisningsfag?

Analysen viser at dei tre kristne privatskulane og dei lokale læreplanane framhevar verdigrunnlaget i andre undervisningsfag i tillegg til religionsundervisninga. For Otta- og Bråne privatskule blir verdigrunnlaget synleg gjennom skulen sine egne synleggjeringsstillegg, som markerer kristendomens rolle i andre undervisningsfag. I læreplanen for Nordlys privatskule har skulen derimot ikkje valt å framheve verdigrunnlaget i andre undervisningsfag, med unntak

av kroppsøvningsfaget, men tar høgde for å arbeide tverrfagleg med verdigrunnlaget. Funna viser likevel at lærarane er bevisst ovanfor å la kristendomen tre fram i andre undervisningsfag ved å legge til rette for eit undringsaspekt.

### 8.3 På kva måte vert det kristne verdigrunnlaget synleg i undervisninga?

Det kristne verdigrunnlaget blir i stor grad synleg i skulekvardagen på dei tre kristne privatskulane, men på ulikt vis. Gjennom bruk av ein verdibank på Nordlys privatskule og ein lærebokkomité på Otta privatskule meistrar skulane å fremme skulen sitt verdigrunnlag gjennom valte læringsmateriale. Analysen viser at verdigrunnlaget i høgst grad påverkar undervisninga i kristendomsfaget på Otta privatskule, og at lærarane vel å bruke bøker som fremmer eit kristent verdsett og arbeider med sentrale læretekstar. Slik vi har sett i bakgrunnskapittelet kan kristendomsfaget vere tilsvarande KRL-faget frå L97 med grunntrekk i kristen tru og etikk. Som nemnd i kapittel tre, var skulane etablert som ein motreaksjon på den offentlege skulen i perioden frå 1990-talet fram til 2000-års skiftet. Viss motreaksjonen kjem frå reaksjonar mot L97, er det interessant at skulen ønsker å etablere eit kristendomsfag liknande KRL. Tenkeleg kan dagens motreaksjon vere meir retta mot kristendomens posisjon i religionsundervisninga, både i forhold til andre religionar og livssyn og det at faget er eit relativt lite i timetal (jf. kapittel 2.2.). Ved å inkludere eit ekstra kristendomsfag oppnår skulen å vie tid til kristendomsundervisning, ulik den vi i dag finn i dagens offentlege skule. Gjennom å samanlikne andre religionar og livssyn opp mot kristendomen ser vi og at verdigrunnlaget spelar ei aktiv rolle i samfunnsfagundervisninga.

For Nordlys privatskule er bøker ein av ressursane som vert nytta for å framheve den kristne moralen i KRLE, samt å bevisst vise filmar som står i tråd med skulen sine retningslinjer. I kroppsøvningsfaget vil verdigrunnlaget gjenspegle seg i danseaktiviteten, der Nordlys- og Otta privatskule har valt å endre omgrepet «dans» til «rytmiske bevegelser» for å ivareta trussamfunnet sine haldningar til slik tematikk og praksis. For Bråne privatskule vil det kristne verdigrunnlaget prege KRLE med hovudvekta mot kristendomen, medan eit synleggjeringsstillegg vil synleggjere verdigrunnlaget i dei andre undervisningsfag. Gjennom bruk av læremidlar og refleksjonar om språket vil verdigrunnlaget gjenspegle seg i skulekvardagen. Slik vi har sett framhevar læreplanen at språket er ein viktig ressurs for vidare misjon, som viser koplinga verdigrunnlaget har til språkfaga.

Når det gjeld den normative undervisninga, vil verdigrunnlaget på dei tre kristne privatskulane vere synleg gjennom å markere ulike religiøse symbol i matematikk og gjennom å samanlikne

naturvitskapelege fakta med bibelske fortellingar i naturfag. Liknande vert det når lærarane skal halde seksualundervisning, som viser at undervisninga vil vere farga av eit kristent tankesett, slik Otta privatskule oppnår gjennom å åtvare mot ein ubibelsk likestillingsideologi.

#### 8.4 Korleis føreheld lærarar på dei tre kristne privatskulane seg til dei nye læreplanane?

For Otta- og Nordlys privatskule ser vi at lærarane føreheld seg til læreplanen gjennom skulen sine egne tolkingar av planen. Ved bruk av ein verdibank og ein lærebokkomité vil instruksjonsnivået vere prega av lærebokforfattarar og andre ansvarlege for val av læremidlar i undervisninga. Funna viser at lærarane er reflekterte rundt bruken av læremidlar og kva representasjon diverse media og storsamfunnet fremmer. Lærarane er og bevisst ovanfor framstillinga til kristendomen og andre religionar og livssyn, og vi har sett at eit samanlikningsperspektiv trer fram på Nordlys- og Otta privatskule. Eit konkret eksempel er representasjonen av kristendomen på Otta privatskule, som skapar ein apologetisk tilnærming til fordel for kristendomen i samfunnsfagundervisning og generelt i undervisninga når det undervisast om andre religionar og livssyn. For Nordlys privatskule ser vi at læreplanen til dels ikkje samsvarer med lærarane si praksis, og tilseier at lærarane føreheld seg til planen på eit overordna nivå. Konklusjonen er dermed at skulen føreheld seg til ein skjult læreplan, påverka av skulen sine egne tolkingar av læreplanen.

Grunna manglande innblikk i lærarane sine forståelsar av læreplanen på Bråne privatskule, vil ikkje analysen gi tilstrekkelege svar på korleis lærarane der føreheld seg til den nye læreplanen, LK20. Derimot har vi sett at skulen tilbyr nye tilsette eit kurs som skal rettleie dei i forhold til læreplanen sine mål, samt kva det vil seie å arbeide på den kristne privatskulen. Det er nærliggande å tru at lærarane på den private skulen føreheld seg til skulen sine retningslinjer, og vel læringsmateriale som framstiller kristendomen til skulens favør. Felles for dei tre kristne privatskulane spesifiserer læreplanen at verdispørsmål skal vera reflektert og inkludert i heile skulesamfunnet, noko som samsvarer med rektorane og lærarane si oppfatning av planen. Vi har sett at lærarane på dei tre kristne privatskulane er forplikta til å halde verdigrunnlaget tett opp mot den generelle, overordna undervisninga i alle skulefag.

#### 8.5 Konklusjon – ei heilag LK20?

I denne masteroppgåva har eg undersøkt verdigrunnlaget si betydning for utforming og tolking av dei nye læreplanane for LK20 på tre kristne privatskular i Nord-Noreg. Gjennom bruk av ein kvalitativ metode har eg analysert korleis verdigrunnlaget spelar ei rolle i



religionsundervisninga og andre undervisningsfag, med fokus på kva lærarar og rektor fortel. Funna viser at det kristne verdigrunnlaget har stor påverking for skuleleiinga og at lærarane er reflektert over å la det kristne verdigrunnlaget gjennomsyre skulekvardagen på dei tre kristne privatskulane. Gjennom talesjangeren til lærarane, bruk av bibelske tekstar og utføring av ritual slik som andakt, fellessamlingar og morgonbønn framhevast det kristne verdigrunnlaget. Her blir og eit sterkt fokus mot elevane sitt liv som framtidige, kristne medborgarar belyst i den overordna delen. Konklusjonen vil dermed vere at verdigrunnlaget har ein betydeleg innverking for skulens organisering og drift.

Med bakgrunn i funna kan det konkluderast med at tittelen «Den heilage LK20» er passande for prosjektet. Dei tre kristne skulane legger stor vekt på det kristne aspektet i ulike undervisningsemne, noko læreplanane vektlegg ved å presisere elevane si vidare danning som kristne medborgarar. Tittelen reflekterer dermed læreplanen sitt fokus mot kristendomen. Derimot kan vi konstatere at Nordlys si tilsvarande like læreplan som den offentlege læreplanen vil tre fram som mindre «heilag» og konkludere med at det eksisterer ein «skjult læreplan» lærarane føreheld seg til.

Ifølge lærarane og rektorane på dei tre kristne privatskulane i Nord-Noreg er inntrykket at LK20 er godt teken imot blant dei tilsette, og eit betre alternativ enn LK06. Nokre av hovudgrunnane for dette var at LK20 opna opp for ein større valfridom og hadde mindre punkter lærarane måtte forholde seg til. Fornyninga av læreplanverket har dermed resultert i eit positivt utfall for dei kristne privatskulane og gitt skulane moglegheit til å tenke tverrfagleg ovanfor verdispørsmål. At LK20 gir moglegheit til å inkludere kristne element i ulike undervisningsfag, kan og gi svar på kvifor Nordlys privatskule ikkje har valt å revidere læreplanen på lik linje som tidlegare læreplanar.

Viss vi trekker linjer mot den offentlege LK20 vil eg avslutningsvis konkludere med at dei lokale læreplanane for dei tre kristne privatskulane kan vere eit motsvar til den offentlege skulesektoren ved å fremme kristendomen si sentrale stilling i læreplanane. Samstundes ser vi at kristne privatskular godkjent etter § 6-1 må innfri offentlege krav om å undervise om tema som står i spenning med den kristne trua, slik som å undervise om vitskapelege fakta. Med eit komparativt blikk mot den offentlege- og private læreplanen vil dei tydeligaste forskjellane, ut frå dette prosjektet, vere kristendomens posisjonering og oppgåva lærarane får på dei kristne privatskulane om å tre fram som rollemodellar for den kristne tru og lære.

## 8.6 Veggen vidare

I dette masterprosjektet har spesielt den formulerte læreplanen og lærarar/rektor si framstilling vert i fokus. Prosjektet har med andre ord ikkje hatt blick på erfaringsnivået og elevane si innflytelse på undervisninga ved ein kristen privatskule. Slik vi har sett, eksisterer det verdifull statistikk på foreldres religiøse bakgrunn og argumentasjon for kvifor foreldre vel å sende barna sine på ein kristen privatskule (Hagesæther & Sandsmark, 2018; Hagesæther & Sandsmark, 2021). I midlertidig gir statistikken mindre innblikk i elevane sine egne religiøse overtydningar. Eit innblikk i elevane si oppfatning av den iverksette læreplanen vil kunne gi forskingsfeltet nye og interessante funn, der kunnskapsdimensjonen særleg vil kunne gi spennande innfallsvinklar til framtidige forskingsprosjekt. Her kan ein til dømes rette fokus mot korleis representasjonen av kristendomen, andre religionar og livssyn påverkar elevars religiøse oppfatning og synet på andre religionar og livssyn ved å gjennomføre ein kvalitativ og kvantitativ undersøking.

Eit internasjonalt perspektiv som inkluderer andre religiøse privatskular i andre land, vil og vere givande å undersøke. Her kan Bråten si religionsmodell bidra til å samanlikne religiøse privatskular på tvers av land, slik dette prosjektet viser store likheiter mellom dei nordnorske kristne skulane og dei islamske privatskulane i Sverige. Mellom anna har prosjektet konstatert at dei kristne privatskulane er liknande dei islamske privatskulane ved bruk av til dømes religiøse leiarar, omsetjing av verdigrunnlaget- og læreteklar til passande mottakargrupper, og vektlegging av «det gode livet» (Berglund, 2010; Berglund, 2014; Berglund, 2016). Slik eg nemnte innleiingsvis har media hatt si påverknad på korleis vi ser dei religiøse privatskulane i Noreg. Ved å rette fokus mot media si talesjanger og ekstern religionskritikk, kan vidare forskning undersøke korleis kristne privatskular føreheld seg til slik kritikk og eventuelle utfall dette skaper for skuledrifta og trussamfunnet tilknytt skulane.

Prosjektet opnar blikket for korleis lærarar og rektor på tre kristne privatskular tolkar læreplanen, men namngir ikkje privatskulane med omsyn til anonymisering. Om ein skal kunne sette læreplanane inn i ein større kontekst og styrke analysen, vil vidare forskning trenge at privatskular frivillig namngir seg slik at ein kan skape større vitskap om korleis særtrekk ved trussamfunnet vert kopla inn i skulekvardagen. Her vil og andre kristne konvensjonar vere interessant for å utføre ein komparativ analyse av kristne profilskular i Noreg. Ved å sette elevane i fokus, trekke inn internasjonale perspektiv og undersøke korleis eksterne aktørar

påverkar skuledrifta, vil dette etter mi meining gi feltet nye og spennande perspektiv på eit elles lite forskingsfelt i Noreg.

## Referansar

- Aarsæther, A., Berg, A., Grønning, T. & Åsali, S. (2023, 24. februar). *Bruk av kvinnelig prest splitter lokalsamfunn: - Et angrep på trosfriheten*. NRK.  
<https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/bruk-av-kvinnelig-prest-pa-kristen-skole-splitter-lokalsamfunn-1.16309248>
- Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe – A Study-of-Religions Approach*. Walter de Gruyter.
- Alberts, W. (2017). Hva er forholdet mellom religionsvitenskap og religionsrelaterte skolefag? I M. von der Lippe & S. Undheim (red.), *religion i skolen – didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 180—192). Universitetsforlaget.
- Alta kristne grunnskole. (u.å.). *Om Alta kristne grunnskole*.  
<https://www.akgskole.no/om-skolen>
- Andreassen, B.-O. (2012). Religiøse private grunnskoler – institusjonalisert motkultur i Nord-Norge. I S. Jentoft, J.-I. Nergård & K. A. Røvik (red.), *Hvor går Nord-Norge? Et institusjonelt perspektiv på folk og landsdel* (181—192). Orkana akademisk.
- Andreassen, B.-O. (2014). Læstadiansk reaksjon på religion i offentligheten: etablering av egne skoler. *Tidsskrift for religion og kultur* 2(2014), 67—89.  
<https://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/707>
- Andreassen, B.-O. (2017). Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag? I M. von der Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 35—53). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2018). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O., & Berglund, T., O. (2000). «Jeg har kjæmpet» Læstadianerpredikanten Erik Johnsen. Norderval, Ø. & Nettet, S. (red.), *Vekkelsen og vitenskap: Lars Levi Læstadius 200 år* (s. 98—122). Universitetsbiblioteket i Tromsøs skriftserie Ravnetrykk.
- Andreassen, S.-E. & Triller, T. (2021). *Rom for magisk læring? – En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. von der Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25—34). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2021). Fagfornyelsen og KRLE. I K. Fugleth & T.-A. Skrefsrud (red.),

- Innføring i KRLE-didaktikk – undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 61—73). iko forlaget.
- Antonsen, Ø. & Rostad, I., L. (2016, 10. oktober). *Skolebråk i Kåfjord – 200 elever har fått en 5. skole å søke seg til*. <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/skolebrak-i-kafjord--200-elever-har-fatt-en-5.-skole-a-soke-seg-til-1.13170271>
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2022). *Hvordan gjøre dokumentanalyse – En praksisorientert metode* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Augestad, M. (2016). *Muslim på kristen privatskole* [Masteravhandling, Det teologiske menighetsfakultet]. DUO MF Open. <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2398150>
- Barne- og familiedepartementet (2022, 13. mai). *Antall tilskuddstellende medlemmer i tros- og livssynsamfunn i 2022*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/tro-og-livssyn/tros-og-livssynsamfunn/innsiktsartikler/antall-tilskudsberettigede-medlemmer-i-/id631507/>
- Berge, Ø., M. & Hyggen, C. (2011). Privatskoler i Norden: Omfang, utvikling og den politiske debatten. *I Fafo-notat*. Fafo. Hentet [27.03.2023] frå [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/10122.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/10122.pdf)
- Berglund, J. (2010). *Teaching Islam: Islamic Religious Education in Sweden*. Waxmann.
- Berglund, J. (2013). Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Luthern Protestantism? *Temenos*, 49(2), 165—184. [https://www.su.se/polopoly\\_fs/1.385562.1526389464!/menu/standard/file/49-2\\_Berglund%20Temenos.pdf](https://www.su.se/polopoly_fs/1.385562.1526389464!/menu/standard/file/49-2_Berglund%20Temenos.pdf)
- Berglund, J. (2014). Islamic Religious Education in State Founded Muslim Schools in Sweden. *The Nordic Welfare State*, 8(1), 275—301. DOI: [10.7146/tifo.v8i1.25331](https://doi.org/10.7146/tifo.v8i1.25331)
- Berglund, J. (2016). Islamic Religious Education in Muslim Schools: A Translation of Islam to the Swedish School System. I J. Berglund et. al. (Red.), *Religious Education in a Global-Local World*, (s. 109—121). Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-32289-6\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-32289-6_7)
- Berglund, J., Shanneik, Y. & Bocking, B. (2016). *Religious Education in a Global-Local World*. Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-32289-6\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-32289-6_7)
- Bjelland, E. (2021, 6.august). *Heilt ny kristen skule har berre 16 elevar:- Ville vore skeptisk til å sende ungene mine hit*. NRK. <https://www.nrk.no/vestland/stord-kristne-skule-opnar-privatskule-med-berre-16-elevar--far-kritikk-for-fa-elevar-1.15596830>
- Bolstad, B. (2021). *Storyline. Engasjerende tverrfaglig læring*. Fagbokforlaget.

- Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende «vi»? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1—18. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1084>
- Børne- og Undervisningsministeriet (u.å.). *Privatskoler og friskoler*. Borger.dk. <https://www.borger.dk/skole-og-uddannelse/Folkeskolen-privatskoler-efterskoler/Privatskoler-og-friskoler>
- Bråten, O., M., H. (2013). Comparative Studies in Religious Education: Issue of Methodology. *Religion & Education*, 40(1), 107—121. DOI: <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.745358>
- Bråten, O., M., H. (2014). Hva er religionspedagogikk? Internasjonale perspektiver på den norske konteksten. *Prismet forskning*, 65(3), 123—144. DOI: <https://doi.org/10.5617/pri.5588>
- Bråten, O., M., H. (2015a). Should there be wonder and awe? A three-dimensional and four levels comparative methodology used to discuss the «learning from» aspect of English and Norwegian RE. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(2), 1—23. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2630283/Braten.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bråten, O., M., H. (2015b). Three dimensions and four levels: towards a methodology for comparative religious education. *British Journal of Religious Education*, 37(2), 138—152. DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.991275>
- Bråten, O., M., H. (2017). Er det mulig å sammenligne religionsfag på tvers av land? I M. von der Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen – didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 165—179). Universitetsforlaget.
- Cush, D. (2016). What Have We Learned from Four Decades of Non-confessional Multi-faith Religious Education in England? Policy, Curriculum and Practice in English Religious Education 1969-2013. I J. Berglund, Y. Shanneik & B. Bocking (red.), *Religious Education in a Global-Local World* (s. 53—70). Springer.
- Dahle, M., S. & Dahle, L. (2018). Det kristne verdigrunnlaget i møte med mediernes livssynsmangfold. I N. Skrunes, G. Hagesæther & B. Kvam (red.), *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom* (s. 227—254). Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Davie, G. & Wyatt, D. (2022). Document analysis. I S. Engler & M. Stausberg (red.), *The*

- Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 245—255).  
Routledge handbooks.
- Dieudé, A. (2021). Legitimizing private school policy within a political divide: the role of international references. *Nordic journal of studies in educational policy*, 7(2), 78—90.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1963593>
- Dieudé, A. (2023). Forskningsoversikt(er) i Ph.D.-løpet – sentrale valg og fremgangsmåter i avhandlingens ulike faser. I T., S. Prøitz (red.). *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap. Systematikk og kreativitet* (s. 129—152). Fagbokforlaget.
- Døving, C., A. (2020, 29. april). *Hva er en minoritet?* HL-senteret.  
<https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/minoriteter/hva-er-en-minoritet/hva-er-en-minoritet>
- EARS (2021). *Education and Religion in Europe*. European Academy on Religion and Society. <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/wp-content/uploads/2021/06/EARS-dossier-Education-and-Religion-in-Europe.pdf>
- Eggen, R. B. (2021). Fagets historie. I K. Fugleseth & T.-A. Skrefsrud (red.), *Innføring i KRLE-didaktikk - undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 40—60). iko forlaget.
- Ekrehagen skole. (2021, 06. desember). *Inntaksreglement for Ekrehagen skole*.  
<https://ekrehagen.no/wp/wp-content/uploads/2022/05/Inntaksreglement-for-Ekrehagen-skole-vedtatt-desember-2021.pdf>
- Ekrehagen skole. (u.å.). *Elevopptak ved Ekrehagen skole*. <https://ekrehagen.no/elevopptak/>
- Endsjø, D., Ø. (2022). *Religion og menneskerettigheter – konflikt, balanse og idealer*. Universitetsforlaget.
- Engbretson, K. (2009). Learning about and learning from religion. The Pedagogical Theory of Michael Grimmitt. I M. De Souza et al. (red.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* (s. 667—678). Springer Science+Business Media B.V. [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/1-4020-5246-4\\_47.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/1-4020-5246-4_47.pdf)
- Engelsen, B., U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Flateby, T. (2013). Tydelig kristen skole. I T. Flateby (red.), *Tydelig kristen skole. Artikkelsamling ved 25-årsjubileet til Kristne Friskolers Forbund i 2013*. (s. 5—12).
- FN-sambandet. (2023, 07. februar). *Barnekonvensjonen*. FN-Sambandet United Nations

- Association of Norway. Hentet [27.03.2023] frå <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Fonneland, T., A. (2018). Kvalitative metodar: intervju og observasjon. I S., E., Kraft & J., R., Natvig (red.), *Metode i religionsvitenskap* (s. 222—242). Pax Forlag.
- Fosse, Ø., A. (2012). ‘Danning’ i kristne friskoler. En studie av dannelsesbegrepet i de generelle læreplanene for Danielsen skoler og for Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn (DELK) sine skoler [Masteravhandling, NLA Høgskolen] DUO Brage. [https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/172021/Master\\_Fosse\\_v12.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/172021/Master_Fosse_v12.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fosse, Ø., A. (2018, 18. juni). LL-95: Hva vet vi om kristne friskoler? [podcast] *Lektor Lomsdalens innfall*. Tilgjengeleg frå <https://lektorlomsdalen.no/2018/06/ll-95-hva-vet-vi-om-kristne-friskoler/> [Hentet: 27.03.2022].
- Fosse, Ø., A. (2020). Hvem eier barna? Foreldrerett, samfunnets rett og barnets rett. I J. J. G. Biesta & T. Sævi (red.), *Pedagogikk, periferi og verdi – eksistensiell dialog om skole og samfunn* (s. 92—107). Fagbokforlaget.
- Franken, L. & Levrau, F. (2020). Rejecting “Controversial” Issues in Education: A Case Study of Ultra-Orthodox Jewish Schools in Belgium. *Religions*, 11(4), 1—16. <https://www.mdpi.com/2077-1444/11/4/214>
- FRI (2018). *Organisasjon*. FRI – Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. <https://www.foreningenfri.no/om-oss/organisasjon/>
- Friskolerådet. (2023). *Vad är en kristen friskola?* <https://www.kristenfriskola.se/om-oss/>
- Fugleseth, K. (2021). Å etablere eit fagsyn i KRLE. I K. Fugleseth & T.-A. Skrefsrud (red.), *Innføring i KRLE-didaktikk - undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 19—39). iko forlaget.
- Fugstad, E. & Lothe, R. (2004, 16. juli). Muslimsk skole legges ned. *NRK*. <https://www.nrk.no/osloogviken/muslimsk-skole-legges-ned-1.357531>
- Gerle, E. (1999). Mångkulturalism – etniska grupper i skilda skolor eller överlappande identiteter inom den allmänna skolan? *Utbildning & Demokrati*, 8(3), 23—42. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiz\\_NCyzYX-AhXmSPEDHRPHDUMQFnoECCAQAQ&url=https%3A%2F%2Fjournals.oru.se%2](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiz_NCyzYX-AhXmSPEDHRPHDUMQFnoECCAQAQ&url=https%3A%2F%2Fjournals.oru.se%2)



[Fuod%2Farticle%2Fdownload%2F652%2F641%2F936&usg=AOvVaw0bBisGLswyr  
dwSHNbYkzgC](https://www.government.nl/topics/freedom-of-education/public-authority-and-private-schools)

- Goodlad, J., I., Klein, M., F. & Tye, K. A. (1986). The domains of Curriculum and Their Study. I B., B. Gundem (red.). *Om læreplanpraksis og læreplanteori* (s. 31—64). Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Government of the Netherlands. (u.å.). Public-authority and private schools. *Freedom of education*. Hentet [27.03.2023] frå <https://www.government.nl/topics/freedom-of-education/public-authority-and-private-schools>
- Gundem, B., B. (1986). Om læreplaner og læreplanutvikling. I B., B. Gundem (red.). *Om læreplanpraksis og læreplanteori* (s. 129—145). Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Gundem, B., B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori – En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Hagesæther, G. (2018). Opplæringsfrihet og kristne grunnskoler. I N. Skrunes, G. Hagesæther & B. Kvam (red.), *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom* (s. 13—34). Cappelen Damm Akademisk.
- Hagesæther, G. & Sandsmark, S. (2018). Livssynsbakgrunnen til elevene i de kristne friskolene. I N. Skrunes, G. Hagesæther & B. Kvam (red.), *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom* (s. 257—290). Cappelen Damm Akademisk.
- Hagesæther, G. & Sandsmark, S. (2021). Why do Norwegian parents choose free Christian schools for their children? *SAGE journals*, 25(2), 133—255. DOI: <https://doi.org/10.1177/2056997120957686>
- Hodne, H. (2020). Islam. I H., K. Sødal, H. Hodne, P. Repstad & I., M. Tallaksen (red.), *Religioner og livssyn i skolehverdagen* (2.utg., s. 134—159). Cappelen Damm Akademisk.
- Horsfjord, V. L. (2013). Religionspolitikk i Europa. *Teologisk tidsskrift*, 2(4), 337—359. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-0271-2013-04-03>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Indre Kåfjord Barne- og Ungdomsskole. (2019, 21. februar). *Elevkapasitet for skolen vår*. <http://www.ikskole.no/elevkapasitet-for-skole-vaar.6193602-373906.html>
- Indre Kåfjord Barne- og Ungdomsskole. (2021). *Om skolen*. <http://www.ikskole.no/om-skolen.373907.no.html>
- Innerdal, G. (2018). Tenkning og praksis rundt undervisning om evolusjon i kristne friskoler i

- Norge. I N. Skrunes, G. Hagesæther & B. Kvam (red.), *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom* (s. 163—190). Cappelen Damm Akademisk.
- Innst. S. 268 (2003-2004). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring*. Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2003-2004/inns-200304-268.pdf>
- Iversen, L., L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L., L. (2017). Uenighetsfellesskap: kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. von der Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 101—115). Universitetsforlaget.
- Jackson, R. (1997). *Religious education – an interpretive approach*. Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2017). Veivisere – Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning. *Europarådet*. <https://rm.coe.int/veivisere-retningslinjer-og-praksis-for-undervisning-om-religioner-og-/168075abcc>
- Johannessen, L., E., F., Rafoss, T., W. & Rasmussen, E., B. (2021). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- KFF. (u.å.). *Kristne skoler i Norge*. Kristne Friskolers Forbund. <https://kff.no/organisasjon/skoler>
- Kraft, S., E. & Natvig, R., J. (2018). *Metode i religionsvitenskap*. Pax Forlag.
- Kristiansen, R. (2017). *Samisk religion og læstadianisme* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kristiansen, R. (2020). *Læstadiansk ungdom. Om å være læstadiansk ungdom*. Nord-Troms museum. <https://ntrm.no/utforsk/nettpublikasjoner/laestadianismen/laestadiansk-ungdom/>
- Kunnskapsdepartementet (2008, 30. juni). *Informasjon om endringer i opplæringsloven*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-10-08-informasjon-om-endring/id520814/> U
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (4. utg.). Gyldendal.

- Kyrö, M. & Nyssölä, K. (2006). Attitudes towards Education in Finland and Other Nordic Countries. *European Journal of Education*, 41(1), 59—79.  
[https://www.jstor.org/stable/pdf/3700126.pdf?refreqid=excelsior%3Ae383bfd1556e459703c26aac722c1cec&ab\\_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1](https://www.jstor.org/stable/pdf/3700126.pdf?refreqid=excelsior%3Ae383bfd1556e459703c26aac722c1cec&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1)
- Lied, S. (2008). KRL-faget i Strasbourg – Presentasjon av dom og dissens i EMD og skisse av en mulig vei videre. *Norsk Teologisk tidsskrift*, 109(1), 55—71. DOI:  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2979-2008-01-02>
- Lied, S. (2009). The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg. *British Journal of Religious Education*, 31(3), 263—275. DOI:  
[10.1080/01416200903112474](https://doi.org/10.1080/01416200903112474)
- Lied, S. & Osbeck, C. (2011). Hegemoniske talesjangre og deres betydning for elevers potensielle læring i religions- og livssynsfaget. I P. Dyndahl, T. O. Engen og L. Kulbrandstad (red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning* (s. 129—160). Oppland: Oplandske bokforlag.
- Lomsdalen, C. (2021). Fritak og religiøse spenninger i skolen. *Prismet – IKO – Forlaget*, 72(2), 153—170. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/8884/7563>
- Long, R. & Danechi, S. (2019). *Faith schools in England: FAQs (Briefing paper, number 06972)*. House of Commons Library.  
<https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06972/SN06972.pdf>
- Luhrmann, T., M. (2022). Interview methods. I S. Engler & M. Stausberg (red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 345—364). Routledge handbooks.
- Macaulay, H. (2021). Denmark: The freedom to choose. *European Academy on Religion and Society*, 17—19. <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/wp-content/uploads/2021/06/EARS-dossier-Education-and-Religion-in-Europe.pdf>
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige Utdannings- og forskningsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cddb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=12>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

- Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordborg skoler. (2021a). *Om oss*. <https://nordborg.no/om-oss/>
- Nordborg skoler. (2021b). *Nordborg ungdomsskole*. <https://nordborg.no/ungdomsskole/>
- NOU 1995: 9. (1995). *Identitet og dialog*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-9/id140223/?ch=5>
- NOU 1997: 16. (1997). *Tilskuddssystemet for private skoler*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1997-16/id140927/?ch=4>
- NRK (2004, 13. november). *Strid om muslimsk skole i Oslo*. <https://www.nrk.no/osloogviken/strid-om-muslimsk-skole-i-oslo-1.11679568>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-16). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Ottosen, E. (u.å.). *Vår historie*. Misjonssambandet. <https://www.nlm.no/om-oss2/var-historie/>
- Patrinos, H., A. (2011). Private education provision and public finance: the Netherlands. *Education Economics*, 21(4), 392—414. DOI: <https://doi.org/10.1080/09645292.2011.568696>
- Pedersen, C., H. (2013). Åndsfrihed for forældre, børn og friskoler. I T. Flateby (Red.), *Tydelig kristen skole. Artikkelsamling ved 25-årsjubileet til Kristne Friskolers Forbund i 2013* (s. 37—46). Lunde forlag.
- Plesner, I., T. (1999). Hvem bestemmer barnets beste? Mennesker og Rettigheter. *Law Journal Library*, 2(17), 148—156. [https://heinonline.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/norjhur17&id=147&men\\_tab=srchresults](https://heinonline.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/norjhur17&id=147&men_tab=srchresults)
- Plesner, I., T. (2016). *Religionspolitikk*. Universitetsforlaget.
- Privatskolelova. (2003). *Lov om private skolar med rett til statstilskot* (LOV-2003-07-04-84). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Representantforslag 91 S (2022-2023). *Representantforslag om seksualitetsundervisning i*

- skolen. Stortinget. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2022-2023/dok8-202223-091s/>
- Perry-Hazan, L. (2014). From the Constitution to the Classroom: Educational Freedom in Antwerp's Ultra-Orthodox Jewish Schools. *Journal of School Choice*, 8(3), 475—502. DOI: <https://doi.org/10.1080/15582159.2014.942178>
- Perry-Hazan, L. (2015). Curricular Choices of ultra-Orthodox Jewish Communities: Translating international Human rights Law into Educational Policy. *Oxford Review of Education*, 41(5), 1—29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1074564>
- QCA (2004). Religious education. The non-statutory national framework. *Qualifications and Curriculum Authority*.  
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjHpsuH4rD-AhURVfEDHYCDCV8QFnoECBEQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.mmiweb.org.uk%2Fpublications%2Fre%2FNNSNF.pdf&usg=AOvVawIV7b-UGFSzjAjLbzCP3Lwx>
- Ryssevik, T. (2018). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- Røthing, Å. (2009). «Vi har ikke noe imot de homofile» - heteroprivilegier i undervisning om homoseksualitet i norsk skole. *Tidskrift för genusvetenskap*, 1, 87—103. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tgv/article/view/2429>
- Rüpke, J. (2016). Individualization and privatization. I M. Stausberg & S. Engler (red.), *The Oxford Handbook of the Study of Religion* (s. 702—717). Oxford University Press.
- Schihalejev, O. & Ringvee, R. (2017). Silent Religious Minorities in Schools in Estonia. I A. Sjöborg & H.-G. Ziebertz (red.), *Religion, Education and Human Rights – Theoretical and Empirical Perspectives* (s. 63—76). Springer.
- Scott-Cracknell, M. (2021). Ireland: A strong religious presence in the education system. *European Academy on Religion and Society*, 33—35. <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/wp-content/uploads/2021/06/EARS-dossier-Education-and-Religion-in-Europe.pdf>
- Sikt. (u.å.). *Samfunnsoppdrag og mål*. <https://sikt.no/samfunnsoppdrag-og-mal>
- Sivertsen, D. (1955). *Læstadianismen i Norge*. (1. utg.). Forlaget Land og Kirke.
- Skeie, G. (2007). Religion and Education in Norway. I R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.-P., Willaime (red.), *Religion and Education in Europe – Developments, Contexts and Debates* (s. 221—241). Waxmann.

- Skeie, G. (2022). Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål? I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (s. 199—227). Cappelen Damm Akademisk. DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch9> Lisens: [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
- Skrefsrud, T.-A. & Fugleseth, K. (2021). Invitasjon til KRLE-didaktikk. I K. Fugleseth & T.-A. Skrefsrud (red.), *Innføring i KRLE-didaktikk. Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 10—18). Iko forlaget.
- Skrunes, N. (2018). Fornyelse av kunnskapsløftet. Noen konsekvenser for læreplanverket i kristne friskoler. I N. Skrunes, G. Hagesæther & B. Kvam (red.), *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom* (s. 329—360). Cappelen Damm Akademisk.
- Sporre, K. (2013). Value conflicts and faith based schools – in contemporary Sweden. *Nordic Journal of Religion and Society*, 26(2), 175—191. DOI: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1890-7008-2013-02-05>
- Stabel, A.-M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926-2016*. Pax forlag.
- Statistisk sentralbyrå (2005, 22. august). *Grunnskolen i endring*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/grunnskolen-i-endring>
- Statistisk sentralbyrå (2022, 16. desember). *Elevar i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Storeviken, Silje (2015). *Representasjoner av religion. En kvalitativ undersøkelse av lærere og elevers perspektiver og oppfatninger av religions- og livssynsundervisningen ved to steinerskoler i Norge* [Masteroppgåve, Universitetet i Bergen]. DUO bora. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/10019>
- St. Eystein skole. (2014, april). *Skolens visjon*. <https://www.steystein.no/index.php?pageID=85>
- St. Eystein skole. (u.å.). *Katolsk skole*. <https://www.steystein.no/index.php?pageID=78>
- Straumfjordnes skole. (2023). Om oss – Velkommen til Straumfjordnes skole. *Straumfjordnes skole – et kristent alternativ*. Hentet [30.04.2023] fra <http://www.straumfjordnesskole.no/om-oss.485473.no.html>
- Strausberg, M. (2018). Sammenligning. I S. E. Kraft & R. J. Natvig (red.), *Metode i religionsvitenskap* (s. 29—50). Pax forlag A/S.
- Syvendedags Adventistkirken. (u.å.). *Grunnleggende trospunkter*. <https://www.adventist.no/trospunkter/>



- Sæther, K.-W. (2018). Kristen tro og naturvitenskap. I N. Skrunes, G. Hagesæther & B. Kvam (red.), *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom* (s. 99—128). Cappelen Damm Akademisk.
- Sødal, H., K. (2020a). Kristendommen. I H., K. Sødal, H. Hodne, P. Repstad & I., M. Tallaksen (red.), *Religioner og livssyn i skolehverdagen* (2.utg., s. 110—133). Cappelen Damm Akademisk.
- Sødal, H., K. (2020b). Religion og norsk skole, før og nå. I H., K. Sødal, H. Hodne, P. Repstad & I., M. Tallaksen (red.), *Religioner og livssyn i skolehverdagen* (2.utg., s. 294—319). Cappelen Damm Akademisk.
- Sødal, H., K. & Tallaksen, I., M. (2020). Religion, livssyn og regelverk. I H., K. Sødal, H. Hodne, P. Repstad & I., M. Tallaksen (red.), *Religioner og livssyn i skolehverdagen* (2.utg., s. 41—74). Cappelen Damm Akademisk.
- Tafjord, B., O. (2018). Refleksjonar kring refleksivitet. I S., E., Kraft & J., R., Natvig (red.), *Metode i religionsvitenskap* (s. 243—258). Pax Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thielemann, E. (u.å.). *Litt om oss. St. Eysteine Skole – en skole for alle*.  
<https://www.steystein.no/index.php?pageID=145>
- Thuen, H. (2012). Privatskolemotivet. *Bedre skole*, 2012(4), 66—69.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%204%202012.pdf>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen – Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag AS.
- Thuen, H. & Tveit, K. (2013). Privatskolane – vere eller ikkje vere? Fire hundre år i motgang og medgang. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(4), 493—508. DOI:  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2013-04-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 04. januar). *Private grunnskoler uten statstilskudd*.  
<https://www.udir.no/utdanningslopet/spesielt-for-private-skoler/andre-private-skoler/private-grunnskoler-uten-statstilskudd/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 11. mai). *Tilsyn med privatskoler og private skoler*.  
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/tilsyn-for-friskoler-og-private-skoler/#a162491>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 22. september). *Slik ble læreplanene utviklet*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 24. mars). *37 skoler ble lagt ned i 2021*.

- <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/skolenedleggelser2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 15. juni). *Friskoleloven er endret til privatskoleloven*.  
<https://www.udir.no/utdanningslopet/spesielt-for-private-skoler/regelverk/friskoleloven-er-blitt-endret-til-privatskoleloven/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c, 13. juli). *Private grunnskoler i Norge*.  
<https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-private-skoler/private-grunnskoler-i-norge/>
- Utdanningsnytt. (2020, 13. juli). *Svenske elever, lærere og forskere advarer: Fritt skolevalg har splittet den svenske skolen*. <https://www.utdanningsnytt.no/friskoler-fritt-skolevalg-privatskoler/svenske-elever-laerere-og-forskere-advarer-fritt-skolevalg-har-splittet-den-svenske-skolen/221735>
- Utdanningsnytt. (2021, 04. oktober). *Rødgrønt flertall vil gjøre det vanskeligere å starte privatskoler*. <https://www.utdanningsnytt.no/privatskoleloven-privatskoler-regjeringsskifte-2021/rodgront-flertall-vil-gjore-det-vanskeligere-a-starte-privatskoler/298308>
- Utdanningsnytt. (2023, 25. januar). *Ingen kompetansekrav til foreldre som underviser barna selv*. <https://www.utdanningsnytt.no/hjemmeskole-hjemmeundervisning-kompetansekrav/ingen-kompetansekrav-til-foreldre-som-underviser-barna-selv/343782>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (u.å.). Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring. *Regjeringen.no*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Utenriksdepartementet (2020, 9. oktober). Arbeidet med tros- og livssynsfrihet.  
*Regjeringen.no*.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/menneskerettigheter/ny-struktur/tros--og-livssynsfrihet/id2343410/>
- Vassli, I. (2021). Tverrfaglig arbeid og KRLE. I K. Fugleseth & T.-A. Skrefsrud (red.), *Innføring i KRLE-didaktikk. Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 208—227). Iko forlaget.
- von der Lippe, M. (2017). Fritak for hvem og fra hva? I M. von der Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen – didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 87—100). Universitetsforlaget.



- von der Lippe, M. & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. von der Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen – didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11—24). Universitetsforlaget.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik* (2. utg). Gleerups.
- Wallaime, J.-P. (2007). Different Models for Religion and Education in Europe. I R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.-P., Willaime (red.), *Religion and Education in Europe – Developments, Contexts and Debates* (s. 59—66). Waxmann.
- Wang, B. (2010, 21. januar). *Rekordmange private grendeskoler på trappene*. Dagens perspektiv – om ledelse og arbeidsliv. <https://dagensperspektiv.no/2013/stub-40199>
- Zandstra, A., M. (2012). Mission Statements of Christian Elementary Schools in the United States and the Neitherlands. *Journal of Research on Christian Education*, 21(2), 116—131. DOI: <https://doi.org/10.1080/10656219.2012.698827>
- Ørsnes & Vikten Privatskoler. (u.å.). *Livssynet*.  
<https://orsnes-privatskole.pedit.no/web/PageND.aspx?id=518055>

## Vedlegg A: Litteratursøk

I den første fasen valte eg å starte med eit generelt søk på privatskular i Noreg med søkestrengen: (Privatskole\* OR Friskole\*) AND (Norge) NOT (Privatskoleloven\* OR Friskolelova).<sup>87</sup> Vidare valte eg i fase to å bruke søkeorda *læreplan* og *verdigrunnlag* for å potensielt finne relevante referansar til problemstillinga for prosjektet. I den tredje fasen valte eg å ekskludere deler av Noreg, for å undersøke forskning innanfor Nord-Noreg. Med avgrensa treff på dei tre fasane, val eg å ikkje sette ein avgrensa tidslinje i søka.<sup>88</sup> I søka val eg å sjå nærare på topp tre referansar for å undersøke relevant litteratur i referanselista.

Inkluderingskriterier	Første fase	Andre fase	Tredje fase
Tema	Studien skal presentere forskning på privatskular i Noreg	Studien skal presentere forskning på privatskular i Noreg, læreplan og verdigrunnlag	Studien skal presentere forskning på privatskular i Nord-Noreg og Nordkalotten
Ekskluderingskriterier	Vidaregåande skole, Universitet og Høgskule	Vidaregåande skole, Universitet, Høgskule og læreplanar før L97	Vidaregåande skole, Universitet, Høgskule, vest-, sør- og aust Noreg
Geografisk	Noreg	Noreg	Nord-Noreg, Nordkalotten
Språk	Nynorsk, bokmål, engelsk	Nynorsk, bokmål, engelsk	Nynorsk, bokmål, engelsk
Database	Google Scholar og Oria	Google Scholar og Oria	Google Scholar og Oria
Dokumenttype	Fagfelleurdert, rapport, «grå» litteratur	Fagfelleurdert, rapport, «grå» litteratur	Fagfelleurdert, rapport, «grå» litteratur
Treff Oria	Bokmål: 110 Nynorsk: 6 Engelsk: 1 748	Bokmål: 0 Nynorsk: 0 Engelsk: 0	Bokmål: 1 Nynorsk: 0 Engelsk: 52
Treff Google Scholar	Bokmål: 162 Nynorsk: 47 Engelsk: 65	Bokmål: 133 Nynorsk: 177 Engelsk: 36	Bokmål: 15 Nynorsk: 0 Engelsk: 0

Tabell 1: Tabell inspirert av Alessandra Dieudé (2023, s. 140)

<sup>87</sup> Søkestrengen: (Privatskole\* OR Friskole\*) AND (Norge) gav 133 treff på Oria og 1 580 treff på Google Scholar, men fleire av referansar var i mindre grad relevant til ønsket litteratur som medførte at eg inkluderte NOT (Privatskoleloven\* OR Friskoleloven\*). I andre fase inkluderte eg berre dette for engelsk, som utan søkeordet gav 59 888 resultat i Google Scholar.

<sup>88</sup> Eg vurderte søkemotorane Google Scholar og Oria som dei mest relevante søkemotorane for å innhente nasjonal forskning.

Fase	Søkestreng
Første fase	(Privatskole* OR Friskole*) AND (Norge*) (Privatskole* OR Friskole*) AND (Norge*) NOT (Privatskoleloven* OR Friskoleloven*) (Privatskule* OR Friskule*) AND (Noreg*) NOT (Privatskulelova* OR Friskulelova*) (Faith school* OR Private school) AND (Norway) NOT (Privatskulelova* OR Friskulelova*)
Andre fase	(Privatskole* OR Friskole*) AND (Norge*) AND (Læreplan* OR LK20* OR LK06* OR L97*) AND (Verdigrunnlag* OR Verdibasert* OR Verdiforankring*) (Privatskule* OR Friskule*) AND (Noreg*) AND (Læreplan* OR LK20* OR LK06* OR L97*) AND (Verdigrunnlag* OR Verdibasert* OR Verdiforankring*) (Faith School* OR Private School*) AND (NORWAY) AND (Curriculum* OR LK20* OR LK06* OR L97*) AND (Values*) NOT (Privatskulelova* OR Friskulelova*)
Tredje fase	(Privatskole* OR Friskole*) AND (Nord-Norge OR Nordkalotten*) NOT (Privatskoleloven* OR Friskoleloven*) (Privatskule* OR Friskule*) AND (Nord-Noreg OR Nordkalotten*) NOT (Privatskulelova* OR Friskulelova*) (Faith School* OR Private School*) AND (North- Norway* OR Northern regions of Norway* OR Northern parts of Norway) NOT (Privatskulelova* OR Friskulelova*)

## Vedlegg B: Intervjuguide

### **Intervjuguide – Masterprosjekt om kristne privatskular i Nord-Noreg**

Kort takke for at eg fekk kome på besøk. Intervjuet vil ligge på omkring 45 minutt, men om tid set eg pris på at dette kan bli lengre. Vidare vil eg ta lydopptak av samtalen, som det er berre eg og rettleiar som har tilgang til. Dette vert transkribert over til ein privat fil, der du vil få eit tall som skal hjelpe meg å hugse kven eg har snakka med. Lydopptaket vil bli annullert etter endt transkribering. I teksten vil dine ord bli referert til med eit fiktivt namn. Vidare vil vi som avtalt omtale skulen som ein av åtte kristne privatskular i Nord-Noreg.

\*Kort presentere prosjektet sitt formål og tentativ problemstilling/forskingsspørsmål\*

#### **Fokusmål:**

- Den nye læreplanen LK20
- KRLE
- Korleis føreheld lærarar og rektor seg til den nye læreplanen?
- Korleis kjem det kristne verdigrunnlaget til uttrykk?

#### **Intervju for Rektor:**

Kan du fortelje litt om skulen og verdigrunnlaget for skulen?

(Hjelpespørsmål)

- Når var skulen danna?
- Kva livssyn?
- Tal elevar for 2022
- Tal lærarar
- Kor mange elevar pr klasse?
- Kva er fokusområdar/formålet med skulen?
- Kva er argumentasjonen for å danne ein kristen privatskule?
- I kor stor grad er foreldre delaktig i skulen sin drift?

#### Elevar & Lærarar

- Har dykk elevar med minoritets eller innvandringsbakgrunn?
- Har elevane same livssynsbakgrunn?

- Har lærarane relasjon med meinigheita? Eventuelt ikkje?
- Er det elevar med ikkje-religiøs bakgrunn?

LK20: kan du fortelje litt om prosessen dykk har gjort med å innføre LK20?

- Eventuelle justeringar?
- Innført egne læreplanar?
- I kor stor grad bruker dykk dei offentlege læreplanane?
- Kva fordeler gir den nye læreplanen?
- Eventuelle ulemper?
- Lærebøker? Endra dette eller kjøpt inn nye?

KRLE: Korleis ser læreplanane ut i KRLE-faget?

- Lik den offentlege?
- Korleis undervis lærarane KRLE? Kva erfaringar har lærarane ved å undervise om til dømes andre livssyn og religionar?
- Kva trur du fordelane vil vere å ha eit kristendomsfag og eit KRLE fag i skulen?
- Kva bøker brukas?

Kristendomsfaget: Eg er personleg lite kjend med kristendomsfaget dykk tilbyr på denne skulen, kan du fortelje meir om dette?

- Kor mange timer i veka går til dette?
- Korleis ser læreplanen ut i faget?
- Kva kunnskap skal elevane tileigne seg etter 10. trinn?
- Vert det nytta bøker? Eventuelt kva læremidlar vert nytta?

I kor stor grad trur du at skulen skil seg frå andre livssynsskular?

- Verdigrunnlag
- I kva grad vert verdigrunnlaget synleggjort i læreplanen?
- Kva tenker dykk skulen tilbyr som andre offentlege skular i mindre grad gjer?

Ekstra: Kva forventningar har du til lærarane på skulen?

Er det noko meir du ønsker å tilføre?

## **Intervju med lærar**

Kan du først fortelje litt om din eigen utdanning og kor lenge du har vert lærar?

- Kva fag undervis du?
- Du treng ikkje å namngi kva eller svare, men har du ein tilhøyrse til eit kristent trussamfunn?
- Kvifor val du å arbeide på ein kristen skule?
- Korleis syns du det er å arbeide på ein privatskule? (Har du arbeida i den offentlege?)

Sjølvs har eg lite kunnskapar om å undervise i eit enkelt kristendomsfag. Kan du fortelje litt om undervisninga i kristendomsfaget?

- Kva ver vektlagt?
- Kva tenker du er fordelane ved å ha eit eige kristendomsfag i skulen?
- Kva forventningar trur du skulen stiller til deg som lærar når det gjeld undervisning i dette faget?

Stilles det forventningar til deg som lærar å praktisere skulen sitt verdigrunnlag?

Kva tykkjer du om å undervise i eit fag slik som KRLE?

- Kan du fortelje litt om egne erfaringar med å undervise om andre religionar og livssyn?
- Tek du utgangspunkt i kristendomen når du skal undervise om andre religionar og livssyn? → I kor stor grad vektlegg du kristendomsfaget?
- Kva trur du fordelane vil vere å ha eit kristendomsfag og eit KRLE fag i skulen?
- Kva bøker bruker dykk til å forberede undervisning, og kva bøker bruker elevane?
- Andre læremidlar?

LK20 (Snakke litt generelt om arbeidet med LK20?)

- Korleis føreheld du og andre lærarar dykk til fagfornyelsen og LK20?
- Kva fordelar gir LK20 for din del som religionslærar?
- Kva kan eventuelt vere ulempene med LK20?
- I kor stor grad føler du autonomi i å strukturere undervisning etter LK20?
- Er det enkelte ting du og andre må foreholde dykk til når dykk undervis etter LK20 og skulen sitt verdigrunnlag?

Sist: Er det noko meir du ønsker å tilføre?

## Vil du delta i forskingsprosjektet

### *Kristne privatskular si tolking av den nye læreplanen LK20?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje korleis den nye læreplanen vert utarbeida og tolka innanfor kristne privatskular. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Gjennom hausten 2022 og våren 2023 vil eg, Marie Gjøsæter skrive ei masteroppgåve i hovudfaget mitt, lektor i religionsvitskap. Føremålet med masteroppgåva er å undersøkje nærare korleis kristne privatskular tolkar og utarbeider den nye læreplanen LK20. Her vil fokuset rette seg mot korleis den kristne verdiforankringa kjem til uttrykk i dei enkelte faga, og korleis lærarar og rektor på to kristne privatskular i Nord-Noreg føreheld seg til den nye læreplanen. Problemstillinga som vidare skal belysast vil vere:

*Korleis kjem den kristne verdiforankringa til uttrykk i den nye læreplanen på kristne privatskular?*

Vidare ynskjer eg å undersøkje følgjande forskingsspørsmål:

1. På kva måte vert den kristne verdiforankringa synleg i undervisninga?
2. Korleis føreheld lærarar på kristne privatskular seg til den nye læreplanen?

Prosjektet er utarbeida for å undersøkje nærare det religiøse aspektet av kristne privatskular, noko som framleis er lite forska på innanfor det religionsdidaktiske fagfeltet. Gjennom å utforske korleis den kristne verdiforankringa kjem til uttrykk i den nye læreplanen LK20 vil føremålet vere å bidra med ny kunnskap om å forstå korleis den nye læreplanen vert tolka innanfor ein rekke kristne privatskular. Det er framleis uklart korleis den nye læreplanen vert tolka nasjonalt både blant rektor og lærarar, og eit slikt prosjekt vil difor kunne bidra med ny kunnskap innanfor det religionsdidaktiske fagfeltet. Prosjektet har òg som formål å utforske kva påverknad LK20 har hatt for utarbeiding av læreplanane for dei kristne skulane.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap er ansvarleg for prosjektet.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Dykk er valt ut til å delta i forskingsprosjektet på grunnlag av nemnd skule og fagkombinasjon. Undersøkinga er beståande av tre kristne privatskular, der både rektor samt lærarar får spørsmål om å delta i undersøkinga. Prosjektet er avgrensa geografisk og demografisk, der nemnt skule vert sett på som sær relevant. Case-skulane trekk òg kjensler gjennom religiøs tilnærming og at skulane vart etablert gjennom ei foreldregruppe eller initiativ frå eit kyrkjesamfunn.

## **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du deltek på eit intervju som skal fokusere på korleis du samt ditt kollegial tolkar og arbeider med den nye læreplanen LK20. Hovudfokuset vil vektleggje korleis den kristne verdiforankringa vert synleg i den nye læreplanen og undervisning. Det vil òg vere relevant å drøfte tidlegare undervisning ein har hatt. Intervjuet vil vere eit semi-strukturert intervju som gjev deg moglegheit til å kome med egne refleksjonar og snakke opent om det gitte temaet. Opplysningane frå intervjuet vil bli teken opp gjennom lydopptak som vidare vert transkribert. Intervjuet er anonymt, og transkriberinga vil difor vise til fiktive namn. Intervjuet vil ikkje vare meir enn 30-45 minutt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli annullert. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personar som har tilgang til opplysningane vil vere student samt hennar rettleier, Sissel Undheim. Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. Dokumenta vil bli lagra på ein privat mappe som krevjar eit privat passord for å få tilgang til. Til saman vil det vere omlag to personar som har tilgang til dataa, som begge kjem frå Universitetet i Bergen. Deltakarane vil vere anonyme, og vil ikkje kjennast att i publikasjonen.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 01.06.2023. Opptak teken frå intervjuet samt data vil bli fjernet etter prosjektslutt.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Bergen har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,



- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Marie Gjørseter, Student  
student ved Universitetet i Bergen  
i Bergen

Sissel Undheim, rettleiar  
Professor ved Universitetet

- Vårt personvernombod: Janekce Helene Veim, tlf: 55582029, epost: [Janecke.Veim.uib.no](mailto:Janecke.Veim.uib.no)

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

*Prosjektansvarleg*  
Sissel Undheim

*Student*  
Marie Gjørseter

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Kristne privatskular si tolking av den nye læreplanen LK20* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at rektor på skulen kan gje opplysingar om meg til prosjektet – dersom det er aktuelt
- at personopplysingane mine kan lagrast til prosjektslutt 01.06.23, til fullføring av prosjekt – dersom det er aktuelt

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)