



Høgskulen på Vestlandet

KRLE 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKR550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGBKR550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	204
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	31010
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Brobygger, kulturåpner, fagperson: en analyse av forventningene til KRLE-lærerens kompetanse i styrings- og utdanningspolitiske dokumenter

Bridge builder, cultural opener and professional: an analysis of expectations for the competence of the KRLE teacher in governance and educational policy documents

Siril Therese Follo Bårtvedt

MGBKR550 Masteroppgave i KRLE

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett: Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Mona Helen Farstad

30.mai 2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Etter fem fine år på Høgskulen på Vestlandet i Bergen leveres nå masteroppgaven i KRLE. Arbeidet med masteroppgaven har virkelig vært en tur over høye fjell og gjennom dype daler. I skriveprosessen har jeg kjent på alt fra lykke over å endelig bli ferdig med et avsnitt, til frustrasjon over en skrivesperre som av og til tok overhånd. Arbeidet med oppgaven har vært en lang prosess, men jeg har virkelig fått en ny forståelse av et fagfelt som ligger mitt hjerte nært. Det har vært en utrolig lærerik prosess og jeg har lært mye om meg selv, samtidig som jeg har lært mye om rollen som forsker. Ny kunnskap har utfordret mine tanker og satt i gang en spennende refleksjon omkring min egen rolle som kommende KRLE-lærer. Samlet sett har jeg hatt et fint siste år på lærerstudiet, og i den forbindelse er det flere som fortjener en takk.

Jeg vil spesielt rette en takk til Mona Helen Farstad, som har vært en inspirasjon, en god samtalepartner og en støttende veileder gjennom prosessen med å skrive denne oppgaven. Din positive innstilling, smil og latter smittet fort over på meg, og har vært til hjelp og oppmuntring gjennom denne nye og utfordrende skriveprosessen. Din positive holdning og støttende tilbakemeldinger skal jeg ta med meg videre i læreryrke. Du har virkelig vist meg et godt eksempel på hva som er mulig å oppnå, ved å ha en støttende og trygg person i ryggen.

En spesiell takk går også til mine fem veninner, som jeg har vært så heldig å bli kjent med gjennom lærerstudiet. Dere har vært som en familie for meg i fem år, og har stilt opp til en hver tid. Studentlivet i Bergen hadde virkelig ikke vært det samme uten dere. Jeg vil også takke mine to venninner, som jeg bor i kollektiv med. Dere har støttet meg dag og natt, og virkelig tatt hensyn til en stressende masterstudent.

Takk også til familien og kjæresten min, som har stilt opp med uvurderlig moralsk støtte. Dere har tatt telefonen hver eneste gang, og oppmuntret meg til å arbeide videre, selv om målstreken virket usynlig.

Siril Bårtvedt

30.mai.2023

Sammendrag

KRLE er det eneste faget i den norske skolen, som har en egen lovparagraf i opplæringsloven. KRLE-faget har vært særlig omdiskutert i tilknytning til debatten om fagets formål, som også har ført til flere endringer av fagets navn. Til tross for at mangfoldet er forsøkt ivaretatt i opplæringsloven og KRLE-fagets læreplan, synes det å være en spenning mellom formuleringene. På den ene siden vektlegges kulturarv og kristendommen. På den andre siden utledes formuleringer som vektlegger mangfoldet og andre religioner. Opplæringsloven og læreplanen synliggjør også viktigheten av sentrale verdier som er nødvendig for elevenes danning og møte med mangfoldet. Lærerrollen i faget synes å måtte forholde seg til flere retningslinjer og ha stor bevissthet rundt egen rolle for å kunne ivareta både elevenes og foresattes rettigheter.

Denne kvalitative studien har hatt til hensikt å få ny kunnskap om krav og forventninger til KRLE-lærerens kompetanse, som kommer til syne i styringsdokumenter og utdanningspolitiske dokumenter. Studiens formål har vært å undersøke hvilke kompetanser som kan utledes gjennom styringsdokumenter, og hvilken «ekstrakompetanse» som synes å vektlegges lærerrollen i faget gjennom de utdanningspolitiske dokumentene. På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling valgt: «Hvilke forventninger har samfunnet til KRLE-læreren i dag, og hvilke kompetanser utover det rent religionsfaglige har blitt synliggjort i utdanningspolitiske dokumenter?»

Med utgangspunkt i studiens formål og problemstilling, ble litteratur og teori rundt KRLE-fagets historiske utvikling, den politiske og samfunnsmessige konteksten som KRLE-faget eksisterer i, dokumentenes kontekst og læreryrke som rolle og profesjon valgt som teoretisk forankring. Styringsdokumentene er analysert ved bruk av en kategorisering og tydelig markering av relevante begreper. De utdanningspolitiske dokumentene er analysert ved å tydelig vektlegge og markere relevante diskursive utsagn som retter seg til KRLE-lærerens «ekstrakompetanse». Funnene i denne studien viser at det er flere ulike krav og forventninger som vektlegges lærerrollen i KRLE-faget. Funnene viser at KRLE-læreren i dag forventes å ha bred religionskompetanse, samtidig som det er nødvendig å ha evner og verdier i møte med elevene og foresatte. KRLE-læreren kan synes å få et ekstra ansvar for å fremme verdiene elevene trenger å møte med mangfoldet. Analysen av de utdanningspolitiske dokumentene viser også til funn av en «ekstrakompetanse», utover det rent religionsfaglige som vektlegges lærerrollen i KRLE-faget.

Abstract

Religious Education (KRLE) is the only subject in the Norwegian school system that has its own legal provision in the Education Act. KRLE has been particularly debated in relation to the purpose of the subject, which has also led to several changes in its name. Despite attempts to accommodate diversity in the Education Act and the curriculum for KRLE, there seems to be a tension between the formulations. On one hand, cultural heritage and Christianity are emphasized, while on the other hand, formulations highlighting diversity and other religions are derived. The Education Act and the curriculum also highlight the importance of core values necessary for students' education and engagement with diversity. The role of the teacher in the subject seems to involve adherence to multiple guidelines and a high level of awareness of their own role in order to safeguard the rights of both students and parents.

The purpose of this qualitative study has been to gain new knowledge about the requirements and expectations regarding the competence of KRLE teachers, as reflected in governing documents and educational policy documents. The study aims to examine the competencies that can be derived from governing documents and the "additional competencies" that appear to be emphasized in the teacher's role in the subject through educational policy documents. Based on this, the following research question was chosen: "What expectations does society have of KRLE teachers today, and what competencies beyond purely religious knowledge have been highlighted in government governing documents?"

Based on the study's purpose and research question, literature and theory on the historical development of KRLE, the political and social context in which KRLE exists, the context of the documents, and the teaching profession as a role and profession were chosen as theoretical foundations. The governing documents were analyzed using categorization and clear identification of relevant concepts. The educational policy documents were analyzed by explicitly emphasizing and marking relevant discursive statements addressing the teacher's "additional competencies." The findings of this study show that there are several different requirements and expectations emphasized in the role of the KRLE teacher. The findings indicate that KRLE teachers are expected to have broad religious competence, while also needing abilities and values when interacting with students and parents. KRLE teachers seem to have an additional responsibility to promote the values students need to engage with diversity. The analysis of the educational policy documents also reveals findings related to an "additional competence" beyond purely religious knowledge that is emphasized in the role of the KRLE teacher

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2 Problemstilling og avgrensing.....	10
1.3 oppgavens kapitteloversikt.....	12
2 Kontekst og teori	13
2.1 Fagets historie	14
2.2 Begrepsavklaring	16
2.2.1 Dokumenter og styring.....	16
2.2.2 Kompetanse.....	18
2.3 Engasjement rundt KRL-RLE-KRLE-faget.....	20
2.4 Politisk kontekst	21
2.4.1 Kultur eller mangfold?	22
2.4.2 Det liberale demokratiet.....	24
2.5 Læreryrket som en rolle og profesjon.....	27
2.5.1 Lærerrollen.....	27
2.5.2 Lærerprofesjonalitet	28
2.6 KRLE-didaktikk.....	30
2.7 Tidligere forskning.....	32
3.0 Metode og materiale	34
3.1 Utvalg.....	34
3.2 Presentasjon av studiens datagrunnlag	35
3.3 Presentasjon av styringsdokumentene	36
3.3.1 Opplæringsloven: KRLE-paragrafen	36
3.3.2 Opplæringsloven: Formålsparagrafen.....	37
3.3.3 Opplæringsloven: Fritaksparagrafen.....	37
3.3.4 Overordnet del av læreplanen	38
3.3.3 Læreplan i KRLE	38
3.4 Presentasjon av utdanningspolitiske dokumenter.....	39
3.4.1 Rammeplan fra 2009.....	39
3.4.2 Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen fra 2010	39

3.4.3 Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (revidert: 2018).....	40
3.5 Valg av metode.....	40
3.6 Tolkningsarbeid: Hermeneutikk	42
3.7 Tekstanalyse.....	44
3.7.1 Innholdsanalyse.....	44
3.7.2 Diskursanalyse	46
3.8 Kildekritikk.....	48
3.9 Pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet).....	49
4. Analyse.....	52
4.1 Innholdsanalyse	53
4.2 Opplæringsloven.....	55
4.2.1 formålsparagraf	55
4.2.2 KRLE-paragrafen.....	57
4.2.3 Fritaksparagrafen	59
4.3 Overordnet del av læreplanen	61
4.3.1 Opplæringsens verdigrunnlag: Menneskeverdet	61
4.3.2 Opplæringsens verdigrunnlag: Identitet og kulturelt mangfold	63
4.3.3 Opplæringsens verdigrunnlag: Demokrati og medvirkning	66
4.4 Læreplan i KRLE	68
4.4.1 Kjerneelementer	68
4.5 Oppsummering av innholdsanalysen.....	72
4.6 Diskursanalyse.....	73
4.6.1 Fra KRL til Religion, livssyn og etikk (RLE): Rammeplanen fra 2009	75
4.6.2 Fra allmennlærer til grunnskolelærer: Nasjonale retningslinjer fra 2010	76
4.6.3 Fra fireårig lærerutdanning til femårig: Nasjonale retningslinjer fra 2018.....	77
4.7 Oppsummering av diskursanalysen	78
5. Drøfting.....	80
5.1 Kompetanse og forventninger.....	80
5.1.1 Kunnskap	80
5.1.2 Ferdigheter	83
5.1.3 Generell kompetanse.....	85
5.2 Kulturarv eller mangfold?	87

<i>5.3 Fra en brobygger til kulturåpner.....</i>	<i>91</i>
6. Avslutning	96
7. Litteraturliste	101

1.0 Innledning

Kristendomsundervisning var det første skolefaget i Norge og var årsaken til at skolene ble etablert i 1739 (Fuglseth & Skrefsrud, 2022, s. 41). Kirkeskolen ble etablert som en landsdekkende institusjon for alle. Undervisningen skulle sikre at alle og enhver som var døpt fikk opplæring i den kristne tro og kunne konfirmeres. Konfirmasjon ble innført og ble sett på som en bekreftelse på at man var et verdig medlem av samfunnet. Vi kan på et vis sammenligne konfirmasjon på denne tiden med en utdanning. Kun de som var konfirmert, kunne ta arbeid. Den opprinnelige oppgaven til skolen var konfirmasjonsundervisning. Det var kirken som bestemte undervisningens innhold, og det var naturlig nok kirkens menn som sto for undervisningen (Fuglseth & Skrefsrud, 2022, s. 44).

Det er mye som har endret seg i løpet av årene 1739-2023. Hvordan skolen var til å begynne med kan nesten ikke sammenlignes med hvordan den er i dag. Det har gått fra å være en kirkeskole, med hovedsakelig et undervisningsfag og et hovedfokus på kristendom. I dag er den norske skolen en skole som inkluderer mangfoldet, med flere undervisningsfag og et hovedfokus på menneskeverd, respekt og demokrati. Gjennom studieforløpet har vi blitt undervist og tilegnet kunnskap om skolens historie og dens mange endringer. Samfunnet er stadig i utvikling, noe som igjen påvirker og fører til endringer i skolen.

Gjennom mange år med store samfunnsendringer og skolehistorie bak oss er kristendomsundervisning enda en del av den norske skolen. Kristendomsundervisningen kommer inn under faget som i dag heter Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Bestemmelser om faget, mål, arbeidsmåter og innhold har naturligvis endret seg. Kirken har i dag ingen bestemmelser over skolen eller fag, selv ikke faget som omhandler kristendomsundervisningen. I dag er det myndighetene som bestemmer.

Læreren har en viktig samfunnsfunksjon knyttet til arbeidsplassen sin, nemlig skolen. Funksjonen blir rammet inn av regler og lover som forteller noe om hva som gjelder og skal skje i klasserommet. Myndighetene har som tradisjon i Norge å bestemme det meste av faginnholdet i skolen. Det styresmaktene legger vekt på kommer fram i læreplanene. Her blir det definert hvilket innhold, mål og arbeidsmetoder lærerne skal orientere seg etter. Lærerne har med andre ord en plikt om å utøve yrke etter de rammene og styringene som er gjeldende. I løpet av lærerstudiet har det utviklet seg en nysgjerrighet og engasjement rundt KRLE-læreren. KRLE-læreren er den eneste faglæreren som har en egen paragraf i opplæringsloven.

Dette gjør faget spesielt. Spesielt i den forstand at læreren i faget har et viktig ansvar og forpliktelser knyttet til praktiseringen av det, sammenlignet med andre faglærere. Gjennom forelesninger og praksisperioder knyttet til KRLE-undervisning er det spesielt KRLE-lærerens kompetansekrav som har falt i interesse.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Slik lyder et av punktene til formålsparagrafen i opplæringsloven. Skolens opplæring skal være med på å danne elevene. Kunnskap elevene tilegner seg gjennom de ulike fagene er en del av denne dannelsen. Skolens formålsparagraf som vi finner i opplæringsloven, synliggjør hva som ligger i denne dannelsesprosessen og hvilke verdier skolen bygger sin praksis på. Alle fag og all opplæring skal bidra til å realisere formålsparagrafen. KRLE er kanskje skolens viktigste fag når det kommer til danning. Faget har for eksempel en formidlingsmulighet som er svært sentral når det kommer til identitet, kulturarv, religioner, livssyn, respekt, demokrati, etikk, og kulturelt mangfold. Dette er bare noen av begrepene som synliggjøres i formålsparagrafen, som igjen vil være naturlig å trekke inn i KRLE-faget.

Faget har skapt engasjement. Det kan gjerne gjenkjennes som faget med de hyppige endringene av navn. Kristendomslære, KRL, RLE og nå KRLE. Ved å se på de ulike navnene kan vi gjerne tolke lærerrollen som noe krevende. Dette er et fag det har vært strid om. Faget er det eneste med en uttalelse fra FNs menneskerettighetskomite og en dom fra Den europeiske menneskerettsdomstolen som har hatt betydning for utformingen av faget (Hodne, 2016, s. 78). KRLE er også alene om å ha en egen paragraf i opplæringsloven, paragrafen er et viktig redskap for å forstå hva lærerrollen i KRLE innebærer (Fuglseth & Skrefsrud, 2022, s. 84). Derfor kan det også tolkes som at politikerne ønsker å ha en viss kontroll når det er snakk om fagets innhold.

Helt siden innføringen av KRL-faget i 1997, har lærere vært forventet å ha dyp kompetanse innen religionskunnskap. Lærer har vært forventet å undervise i kristendom, jødedom,

hinduisme, islam, buddhisme, livssynshumanisme, etikk og filosofi. Til tross for at det norske samfunnet lenge har vært flerkulturelt ved at vi har hatt nasjonale minoriteter og urfolk, har nyere innvandring i form av flyktninger, asylsøkere og arbeidsinnvandrere ført til et økende mangfold (Hagatun og Westrheim, 2015). Det økende mangfoldet i det norske samfunnet har igjen ført til økt mangfold i klasserommene. Faget kan berøre både elever, foresatte og lærer på et nært nivå. Mange av elevene kan ha et personlig og nært forhold til de forskjellige emnene som inngår i faget. Derfor kan en lærers manglende kunnskap, ramme det mangfoldige klasserommet på et mer personlig og sterkere nivå enn i andre fag. Dette kan være en av årsakene til ekstra krav og forventning til lærerrollen i KRLE-faget. Ved å studere opplæringsloven, rammeplaner og andre politiske styringsdokumenter kan det utledes at samfunnet har flere krav og forventninger til KRLE-lærerens kompetanse, men også kompetanse utover det rent religionsfaglige som synes å vektlegge lærerrollen en uklar «ekstrakompetanse»

1.2 Problemstilling og avgrensing

I denne studien ønskes det å se mer konkret på samfunnets forventninger til KRLE-læreren. Gjennom å lese tidligere forskning har jeg fått utforsket deler av feltet. Samtidig har dette ført til funn av hvilke strategier som egner seg best til denne studien. Neste kapittel skal forsøke å vise til at det enda er rom for mer forskning rundt lærerrollen i KRLE-faget. Ved å ha studert deler av den eksisterende litteraturen, styringsdokumenter og utdanningspolitiske dokumenter som omhandler KRLE, er det ulike forventninger som gjør lærerrollen i faget uklar. Her menes ikke den omfattende religionshistoriske kompetansen, men den mer uklare kompetansen som omhandler lærerens personlige egenskaper. I tillegg til å studere samfunnets forventninger til faglærere i KRLE, synes det interessant å se nærmere på kompetansen som utdanningspolitiske dokumenter formulerer utover det rent religionsfaglige.

For å belyse studiens tematikk som er skissert ovenfor tas det utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke forventninger har samfunnet til KRLE-læreren i dag, og hvilke kompetanser utover det rent religionsfaglige har blitt synliggjort i utdanningspolitiske dokumenter?

Følgende ønske for studie blir derfor todelt. For det første vil det være interessant å se på styringsdokumenter, og deres formuleringer, samt hvilke kompetanse og forventninger de kan utlede lærerrollen i KRLE. For å kunne undersøke dette vil det tas utgangspunkt i opplæringslovens formålsparagraf, KRLE-paragraf og fritaksparagraf, samt overordnet del av læreplanverket som utdyper opplæringens verdigrunnlag og selve læreplanen i KRLE. Formålet er å forsøke å skape en dypere forståelse og tydeliggjør forventningene som samfunnet ønsker av KRLE-læreren i dag. For det andre skal studien belyse hvilke “ekstra” kompetansekrav som synliggjøres spesifikt til KRLE-læreren. For å studere dette skal det gjøres en gjennomgang av rammeplanen fra 2009 og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen fra 2010 og 2018. Ved en slik historisk gjennomgang vil det bli tydelig hvilke endringer som har blitt gjort og hva som videreføres til de ulike dokumentene, samt samfunnets forventninger og ønsker for KRLE-læreren og lærerutdanningen.

Studien presenterer av hensyn til plass kun de spesifikke delene som omhandler KRLE. En viktig hensiktsmessig presisering er at det ikke foreligger, eller tas utgangspunkt i empiri som sier noe om den faktiske undervisningspraksisen til KRLE-lærer og lærerutdanningen. Denne studien har et fokus som er rettet mot politiske føringer som kommer til uttrykk i form av dokumenter og tekst. På denne måten ønskes det å kunne si noe om politiske og samfunnets overordnede ønsker og forventninger. Den valgte problemstilling ønsker å ta sikte på å både tydeliggjøre og fortolke. Den første delen av den overordnede problemstillingen søker å beskrive og (tydeliggjøre) samfunnets faktiske forventninger i dag. Den gjenværende delen har et mer fokus på å forklare og (tolke) hvilken kompetanse som omtales og er ønsket.

Den todelt problemstillingen forutsetter en analyse på flere nivåer. Forskningsopplegget blir noe ulikt på bakgrunn av et beskrivende og fortolkende analysegrunnlag. Begge leddene i problemstillingen skal ha et kvalitativt utgangspunkt i analysen. Oppgavens metode tar utgangspunkt i en innholdsanalyse og diskursanalyse som fremgangsmåte. Dette blir grundigere forklart i kapittel 3, Metode og materiale. Studien tar utgangspunkt i forskjellige dokumenter. I første omgang vil det fokuseres på tre styringsdokumenter. Dette er opplæringsloven og de delene av den som anses å være relevante for KRLE, samt overordnet del av læreplanverket som utdyper opplæringens verdigrunnlag og læreplanen i KRLE. I denne studien vil mine tolkninger av styringsdokumentenes deler, som anses å være relevante, utlede kompetansen og forventninger til KRLE-læreren. Videre blir det tatt utgangspunkt i de tre utdanningspolitiske dokumentene, rammeplanen for allmennlærerutdanningen (ALU) i perioden 2009 og de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (GLU) 1-7, fra

perioden 2010 og 2018. I denne delen er det et mer fokus på makt i språket og hvilke diskursive utsagn som synes å vektlegge lærerrollen i faget ekstra kompetansekrav. Det er valgt å ikke ta for seg nasjonale retningslinjer for GLU 5-10 og fordypningsmulighetene i faget på bakgrunn av plass, og eget ståsted i lærerutdanningen.

1.3 oppgavens kapitteloversikt

Masteroppgaven består av 7 kapitler, **kapittel 1 - innledning** - inkludert.

Kapittel 2 – kontekst og teori – inkluderer et innblikk i KRLE-faget og den historiske utviklingen. Deretter skal studiens sentrale begreper presenteres. Videre blir den politiske og samfunnsmessige konteksten som faget og dokumentene befinner seg i presentert. Det blir presentert teori rundt læreryrket som rolle og profesjon, med fokus på å få en bedre forståelse rundt KRLE-fagets fagdidaktikk. Avslutningsvis presenteres noen av den tidligere forskningen som finnes på feltet og studiens relevans.

Kapittel 3 – metode og material – begrunner og presenterer valg av tekstdokumenter. Videre redegjøres det for hvilke metodiske valg som er tatt for å svare på problemstillingen.

Kapittel 4 – analyse – belyser oppgavens datamateriale og viser til en tydelig fremgangsmåte, samt gir en oversiktlig presentasjon av hva som er relevant, og hva drøftingen skal ta utgangspunkt i.

Kapittel 5 – drøfting – viser til interessante funn i analysen, samt inkluderer oppgavens kontekst og teori i drøftingsprosessen.

Kapittel 6 - avslutning – oppsummerer oppgavens mest sentrale funn og viser til en interessant tanke for videre forskning.

Kapittel 7 - litteraturliste – presenterer alle kilder som studien har tatt utgangspunkt i.

2 Kontekst og teori

Grunnskolesektoren er sammensatt av en rekke aktører, statlige myndigheter, som er representert av Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, skoleeiere (kommuner), skoleledere (rektor) og andre lærere, inkludert KRLE-læreren. Rammene for innholdet i KRLE-faget vil først og fremst bli bestemt av formålsparagrafen (opplæringsloven, § 1-1), KRLE-paragrafen (opplæringsloven, § 2-4) og fritaksparagrafen (opplæringsloven, § 2-3a). Videre bestemmes innholdet i faget av den overordnet delen av læreplanen og selve læreplanen i KRLE. I forbindelse med dette reiser det seg spørsmål som: Hva er KRLE-lærerens rolle og posisjon i systemet? Hvordan påvirker styringsdokumentene lærerens mulighet til å praktisere faget? Hvordan blir KRLE-faget presentert i de forskjellige dokumentene? Jeg skal ikke ta siktemål på å svare på disse spørsmålene her. I dette kapittelet er formålet å sette disse spørsmålene i kontekst ved å presentere nødvendig bakgrunnskunnskaper. Hensikten er å redegjøre for informasjon som belyser problemstillingen, herunder hvordan vi kan forstå KRLE-faget og forventinger til KRLE-lærere, samt konteksten de utdanningspolitiske dokumentene og styringsdokumentene er en del av.

I kapittelets første del skal det gis et innblikk i KRLE-faget og den historiske utviklingen. Dette for å gi et bedre grunnlag for å forstå hvordan faget, navnet, innholdet og lærerrollen har endret seg gjennom tidene. Deretter skal studiens forståelse av sentrale begreper presenteres. Det vil være avgjørende å først forstå begrepene hver for seg, for videre å se hvordan forståelsen av dem spiller inn på studiens tolkning og analyse. Videre vil den politiske konteksten presenteres. Dette vil forklare de sammenhenger som politikken er en del av og hvorfor dette har påvirket KRLE-faget. KRLE-faget er en del av samfunnets utdanningssystem, det vil derfor være relevant å beskrive den samfunnmessige konteksten som faget eksisterer i. Deretter presenteres styringssystemet i grunnskolelærerutdanningen. Ønsket er hovedsakelig å plassere KRLE-læreren i den konteksten de må forholde seg til. Studien har et diskursteoretisk utgangspunkt og fokuserer på språk og makt i språket. Det blir derfor interessant å undersøke hvilke diskurser som fremkommer og konstrueres gjennom konteksten og teorien som presenteres i dette kapittelet. Avslutningsvis presenteres noe av den tidligere forskningen som finnes på feltet og studiens relevans.

2.1 Fagets historie

Et innblikk i KRLE-fagets historiske bakgrunn vil være viktig for å kunne forstå ulike sider ved dagens KRLE-fag. Faget som vi i dag heter KRLE, har en lang og sammensatt historie. Det finnes flere måter å presentere fagets historie på. I denne oppgaven har jeg valgt å vise til religionsdidaktikker Renate Banschbach Eggens (2021, s. 41) følgende inndelinger av fagets ulike epoker, som redegjøres for i det følgende.

Kirkeskolen: I 1739 ble det et behov for kristendomsundervisning og dette var årsaken til at skolen ble etablert. Kristendoms-kunnskap var det første skolefaget i Norge. Skolen skulle bli en landsdekkende institusjon for alle som var døpt. Undervisningen skulle sikre at alle fikk opplæring i den kristne tro og kunne konfirmeres. Under eneveldet i Danmark-Norge ble det innført konfirmasjon i 1736. Konfirmasjon var obligatorisk og skulle fungere som en bekreftelse på at man var et fullverdig medlem av samfunnet. Det var på denne tiden bestemt at det kun var de som var konfirmert, som kunne ta arbeid og gifte seg. Det var ikke hvem som helst som ble konfirmert, dette gjaldt kun den som hadde tilstrekkelig kunnskap om innholdet i Bibelen og den kristne troslære. Det ble bestemt at denne kunnskapen skulle være lik over hele landet, og dermed fikk man tidlig en sentralisering av innholdet i skolefaget (Eggen, 2021, s. 44)

Et fag blant flere fag: Konfirmasjonsundervisningen var skolens opprinnelige oppgave. Det var kirken som bestemte hva det skulle undervises om, og det var kirkens menn som sto for undervisningen. Mot slutten av 1800-tallet endret dette seg, og i 1889 ble flere fag innført. Frem til dette var det presten som hadde vært leder for skolen, men i 1889 ble det fastslått at skolestyret skulle velge leder for skolen. Kirken mistet sin autoritet over skolen og på skolefagenes innhold, med unntak av kristendomsfaget. Faget skulle fortsatt være knyttet til kirkens trosgrunnlag og konfirmasjonsundervisning. På denne tiden skjedde det en sekularisering eller verdsliggjøring i skolen. Samfunnet var i utvikling og til slutt ble også kristendomsfaget påvirket. Dette kan vi se gjennom Normalplan for byfolkeskolen som kom i 1939, her begynner det å åpnes opp for en viss tankefrihet og for hensyn til foreldrenes oppfatninger og spørsmål om troen. I planen kan vi lese at læreren måtte være oppmerksom på de ulike hjemmene som elevene kom fra, og må unngå alt som kan virke som sårende angrep på andres oppfatninger (Eggen, 2021, s. 44).

Ikke lenger kirkens fag: I 1969, da det ble vedtatt ny grunnskolelov, ble det bestemt at

kristendomsfaget skulle bli løst fra kirken. Det ble bestemt at skolens kristendomsfag ikke lenger skulle være konfirmasjonsopplæring. Kirken fikk selv ha ansvaret for å gi dåpsopplæring i kirkelig forstand og mistet sin autoritet over kristendomsfaget i skolen (Eggen, 2021, s. 45).

To-fags-løsningen: Human-Etikk Forbund (HEF) ble stiftet i 1956. De har fra starten av vært sterkt engasjert i diskusjoner rundt kristendomsfaget. HEF mente at kristendom skulle presenteres som en religion på lik linje med andre religioner og livssyn, og var for et religionsfag med etikk. Norge ble preget av et mer livssynsmessig og religiøst mangfold, det var dette som ledet til to-fags-løsningen og ordningen av fritak for kristendomsfaget i 1974. Faget ble mer tilpasset samfunnet og ga større frihet. I 1974 var ikke lenger kristendomsfaget obligatorisk, og HEF argumenterte for at de som hadde fritak fra undervisning i kristendomsfaget skulle få valget om undervisning i etikk, religioner og livssyn som alternativ. I mønsterplanen av 1987 (M87) fikk de som hadde rett til fritak, som var de som hadde minst en foresatt som ikke var medlem i Den norske kirke, tilbudt faget *livssynsorientering til livssynskunnskap*. Selv om kristendomsfaget fortsatt var forankret i den evangelisk-lutherske konfesjon, ble det for første gang belyst andre religioner og livssyn ut fra et faglig perspektiv (Eggen, 2021, s. 46).

Ett fag for alle: Det norske samfunnet ble mer og mer preget av et kulturelt mangfold mot slutten av 1900-tallet. Det ble etter hvert ansett som uheldig å dele elevene etter livssyn i skolen, i et samfunn der det kulturelle mangfoldet stadig var voksende. Det ble satt i gang et arbeid for å utforme et nytt kristendomsfag som var mer passende for det mangfoldige samfunnet. Faget ble i 1997 til et fag som fikk navnet Kristendoms-kunnskap med religion- og livssynsorientering (KRL). Faget var et utvidet kristendomsfag fordi det var utvidet med andre emner, og faget var nå et ordinært skolefag på lik linje med andre fag i skolen. I opplæringsloven (1998) ble også kirkens rett til tilsyn med kristendomsundervisning fjernet i grunnskolen. Etikk og filosofi ble også lagt til i faget, og innføringen av KRL97 skulle inneholde de fire områdene *kristendom, andre religioner, livssyn og etikk og filosofi*. Den grunnleggende innholdsstrukturen er beholdt frem til i dag. KRL97 var starten på et fag for alle og ga mulighet for å samle alle elevene (Eggen, 2021, s. 47).

Gjennomgangen av fagets lange og komplekse historie viser at kirken hadde stor råderett over skolen, men at staten gradvis tok over styringen mot slutten av 1800-tallet. Endringene i samfunnets religiøse og livssynsmessige mangfold og skolen førte til en bredere KRLE-

lærerrolle. Lærerrollen endret seg og besto ikke bare av å formidle kristendommens lære, men KRLE-læreren måtte også ha kunnskap om flere religioner og livssyn. Innføringen av KRL97 førte også til flere endringer i lærerrollen ved å innføre etikk. Lærerrollen bestod nå ikke bare av å ha kunnskap om religioner og livssyn, men også om å kunne formidle etikk og moral på en nøytral måte. Fagets historie tegner et bilde av en rekke endringer som har påvirket lærerrollen i faget. De siste 25 årene har faget gjennomgått en rekke revisjoner. KRLE-faget har betydelig oftere enn andre fag vært et tema i politiske og offentlige debatter. Skolefagets sentrale emner kan for noen mennesker være nært knyttet til identitet, og som mange har et personlig forhold til. Dette kan også være grunnen til at det har oppstått foreldreengasjement i faget (Eggen, 2021, s. 51). For å skape en bedre forståelse rundt fagets engasjement, skal det etter en begrepsavklaring presenteres en spesiell hendelse i norsk skolehistorie som forårsaket flere endringer i KRLE-faget.

2.2 Begrepsavklaring

Det er flere begreper som er gjennomgående for hele studien. Det vil være viktig å skape en forståelse rundt disse tidlig i oppgaven. I det følgende gis det en beskrivelse av hvordan sentrale begreper som benyttes i studien skal forstås.

2.2.1 Dokumenter og styring

Dokumenter og styring er sentrale begreper som er gjennomgående i oppgaveteksten. Skoleforskerne Asdal og Reinertsen (2020) definerer dokumenter som enhver form for skriftlig, visuell, eller lydlig informasjon som kan brukes til å formidle kunnskap, ideer eller mening. Dette inkluderer ikke bare tradisjonelle skriftlige dokumenter. Dokumenter kan være både formelle og uformelle, og kan produseres av organisasjoner, institusjoner, samfunnet eller enkeltmennesker. Videre forklarer de at dokumenter dokumenterer noe og er utformet av noen av en spesifikk grunn. En god forklaring til denne oppgaven er at dokumenter inngår i en rekke konkrete praksiser og bidrar selv til å forme disse praksisene (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). De bruker ikke utdanningspolitiske dokumenter spesifikt, men de forklarer at styringsdokumenter er viktige dokumenter i utdanningssektoren. Vi kan forstå styringsdokumenter som dokumenter som fastsetter eller påvirker målene, retningen og praksisen til private eller offentlige organisasjoner (Asdal & Reinertsen, 2020).

Styringsdokumentene kan omfatte politiske dokumenter som lover, forskrifter, retningslinjer og planer som er utviklet av regjeringen eller andre offentlige organer (Asdal & Reinertsen, 2020).

Den britiske skoleforskeren Ball (1994) har en mer presis forklaring rundt utdanningspolitiske dokumenter og mener vi kan definere dette som offisielle dokumenter som blir produsert av politiske organer eller regjeringen. Videre forklares det at disse dokumentene er ment å påvirke utdanningspraksis og utdanningspolitikk. Dette er dokumenter som kan omfatte lover, forskrifter, rapporter og strategiske planer (Ball, 1994). Dokumentene må også forstås som et resultat av politiske prosesser. Berg (1999) understreker dette med at utdanningspolitiske dokumenter og tekster inneholder informasjon om både formell og uformell styring.

Mausehagen og Mølstad (2015) understreker at begrepet styring må forstås som en prosess, som innebærer å påvirke eller regulere atferd og beslutninger til organisasjoner eller en gruppe for å oppnå spesifikke resultater eller mål. Det er viktig for læreren å være klar over de ulike formene for styring og hvordan de fungerer. Ifølge Imsen (2016, s. 110) er all styring forbundet med makt. Imsen ser på makt som noe komplekst som er til stede i alle samfunnsområder, inkludert utdanning. Neumann (2001) hevder at dokumenter kan ha en stor innflytelse på hvordan makt utøves og opprettholdes i samfunnet. Imsen (2016) forklarer at makt utøves gjennom styringssystemene i skolen. For denne studien vil det være relevant å nevne og forklare Imsens (2016) begrep regelstyring.

Regelstyring av skolen er styringen som skjer gjennom lover, forskrifter og rundskriv (Imsen, 2016, s. 111). Videre forklares det at lover er vedtatt av Stortinget, mens forskrifter er mer detaljerte bestemmelser som Stortinget kan delegerer myndighet til å vedtas av andre offentlige myndigheter som departementet, direktorat eller kommune. Forskriftene har likevel juridisk og bindende status. Rundskriv kan være gitt av departementet, men også av andre faglige organer eller av kommuner eller fylkeskommuner (Imsen, 2016). Den statlige styringen av skolen skjer først og fremst gjennom regelstyring. Vi kan illustrere regelstyring i grunnskolen ved å referere til regjeringens egen nettside. Ved å gå inn på nettsiden kan vi få en oversikt over hvilke lover og regelverk som eksisterer i grunnskolen i dag. Under presenteres noe av den regelstyringen staten benytter til styring i skolen.

- 1) Opplæringsloven: Er loven som regulerer grunnskolen og videregående opplæring i Norge. Fastsetter ansvarsnivåer, forvaltningsnivåene og fastsetter elevenes rettigheter og plikter til opplæringen.
- 2) Forskrift til Opplæringsloven: Bestemmelser som mer detaljert regulerer ulike sider ved opplæringen. Læreplanen til den norske skolen er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven.
- 3) Tolkning og veiledning (rundskriv): Utdanningsdirektoratet har hovedansvaret for å tolke opplæringsloven og tilhørende forskrifter, samtidig som de skal utforme et rundskriv basert på dette.
- 4) Læreplanen: Læreplanene er delt inn i tre hoveddeler, og er en forskrift. Første delen består av fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Videre består den av kompetansemålene for fag og til slutt vurderingsformer.
- 5) Veiledninger: Det er utarbeidet veiledninger som forklarer regelverket på enkelte områder og hvordan det kan anvendes. Eksempler på veiledninger som vi finner på regjeringen sin side beskrivelse under på 6) og 7).
- 6) Regelverket for tilpasset opplæring og spesialundervisning: Opplæringsloven fastsetter at opplæringen skal tilpasses til elevenes evner og forutsetninger.
- 7) Krav til forsvarlig skolemiljø: Gjelder det psykososiale miljøet på skolen.

(Kunnskapsdepartementet, 25.06.2009)

2.2.2 *Kompetanse*

Et felles begrep som blir brukt for å uttrykke lærerens kunnskap, er kompetanse (Mausethagen, 2015, 46). Professor i utdanningsforskning Sølvi Mausethagen skriver at kompetansebegrepet er en måte å knytte sammen ulike kunnskapsformer på. Begrepet blir ofte brukt som et uttrykk for de kunnskaper, kvalifikasjoner og ferdigheter som vi utvikler og tilegner oss gjennom profesjonsutdanninger, videreutvikling og utdanning i yrket (Mausethagen, 2015, 85). Vi kan med dette forstå at begrepet kompetanse omfatter både utviklingen av profesjonell kompetanse blant studenter og hvordan denne kompetansen forholder seg til de kravene og forventningene som vil møte dem senere i yrkesutøvelsen.

En annen forståelse av kompetansebegrepet i lærerrollen kommer fram i overordnet del av læreplanen. Her defineres kompetanse som å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne forklaringen må sees i lys av kompetanse som blir uttrykt i læreplanene for fag. Gjennomgående i oppgaven vil begge forklaringene være relevante i forhold til studiens datamateriale. Med oppgavens sentrale fokus på å synliggjøre *hvilken* kompetanse som kommer til uttrykk gjennom dokumentene, vil også ønsket forventning til KRLE-lærerens kompetanse synliggjøres. I studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i Mausethagens (2015) beskrivelse og bruk av begrepet kompetanse i arbeidet med dokumentene. Funn av kompetanse i dokumentene vil bli uttrykket i en videre kategorisering. I dokumentet som omhandler Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) beskrives nivåene som læringsutbyttebeskrivelsene for grunnskolelærerutdanningen er inndelt i (Regjeringen, 2011). Denne studiens kategorisering er inspirert av, og tar utgangspunkt i deres definisjoner og betydning av nivåene. Dette fordi oppgaven skal prøve å belyse KRLE-lærerens kompetanse i de samme nivåbeskrivelsene som anvendes i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (1.-7.). En slik forståelse og forklaring av nivåene vil videre bli brukt som et verktøy for å plassere funn i analysen. Nivåene kan oppsummeres som følger:

Kunnskaper: Kunnskaper er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker (Regjeringen, 2011, s. 19).

Ferdigheter: Evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter - kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter (Regjeringen, 2011, s. 19).

Generell kompetanse: Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng (Regjeringen, 2011, s. 19).

2.3 Engasjement rundt KRL-RLE-KRLE-faget

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) oppnevnte i høsten 1994 et utvalg som skulle vurdere innholdet i og organiseringen av religionsfaget i norsk skole (Andreassen, 2016, s. 68). Utvalgets innstilling og anbefaling ble presentert i en NOU-rapport.

Anbefalingen i NOU-rapporten *Identitet og dialog* (NOU 1995: 9) var et noe «utvidet kristendomsfag» med begrenset fritaksrett for deler av undervisningen. Etter at Stortinget hadde behandlet rapporten ble faget *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (KRL) innført høsten 1997 som en del av den nye skolereformen, Reform 97 (Andreassen, 2016). Selv om KRL-faget skulle være åpent, inkluderende og et ordinært skolefag (Opplæringsloven § 2-4), har faget møtt sterk kritikk. På bakgrunn av at alle delene av faget skulle være saklige og pluralistisk, ivareta alle elever og ikke være forkynnende, besluttet Stortinget å endre regelen om fullt fritak fra faget til delvis fritaksrett (Eggen, 2021, s. 49). Dette førte til stor motstand, og viste seg å bli det mest omdiskuterte forholdet ved KRL-faget.

Human-Etisk Forbund (HEF) gikk i 1998 sammen med noen andre privatpersoner til sak mot Staten. Saken gjaldt den delvise fritaksretten. I saken mot Staten krevde de fullt fritak fra undervisning i KRL-faget, men dette endte med tap i det norske rettssystemet. Saken ble da tatt videre av noen foreldre og HEF til FNs menneskerettskomité og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) i Strasbourg (Andreassen, 2016). FNs menneskerettighetskomité ga foreldrene og HEF medhold, som førte til endringer i faget og opplæringsloven. Støtten fra FNs menneskerettighetskomité som kom i 2004 mente at fritaksordningene ikke respekterte foreldrenes rett. De mente at KRL-faget var i strid med foreldrenes frihet til å sørge for sine barns moralske og religiøse oppdragelse, samt la de vekt på at det her dreide seg om den obligatoriske religionsundervisningen uten mulighet for fullt fritak (Andreassen, 2016). Som følge av FNs menneskerettskomité avgjørelse ble derfor opplæringsloven endret slik at foreldre ikke lenger måtte søke om fritak, men bare gi beskjed på melding om deres barn skulle fritas fra aktivitet. Fritaksretten ble skilt fra KRL-faget og skulle gjelde alle fag i skolen, dette førte også til at fritaksretten fikk en egen paragraf (opplæringsloven § 2-3a). Sammen med endringene av opplæringsloven var det også nødvendig å foreta endringer i fagets innhold, og forsøke å fjerne aktiviteter som kunne føre til fritak.

Selv om faget hadde blitt revidert i 2002 og 2005, førte dommen fra Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD), som kom i juni 2007, til flere endringer i faget. Selv om det var KRL-faget av Reform 97 som var oppe til doms, og ikke 2002 og 2005, var det fortsatt behov for endringer for å samsvare med dommen. (Eggen, 2021). Dommen fra EMD (2007) mente det var brudd på foreldreretten ved at det ikke var tatt hensyn til foreldres religiøse og filosofiske overbevisning (Andreassen, 2016, s. 71). For å signalisere at kristendommen ikke skulle ha en stor vektlegging i faget ble navnet endret til Religion, livssyn og etikk (RLE) som ble innført høsten 2008 (Eggen, 2021). Navneendring og læreplan i RLE skulle nå sikre at fagets innhold var i samsvar med menneskerettighetene. KRLE-faget har vært gjenstand for en rekke flere endringer enn andre fag. Dette illustreres ved at KRL/RLE-faget i perioden 1997-2008 fikk tre nye læreplaner, mens de andre fagene kun skiftet læreplan en gang. Rettsakene om fritaksordningen for religionsfaget KRL viser kraften av foreldres sammen med livssynssamfunnets engasjement i forbindelse med strid om faget og dets innhold (Eggen, 2021, s. 51). Åtte år med nokså liten offentlig debatt om RLE-faget tok slutt da regjeringsskiftet høsten 2013 foreslo en endring av fagets navn fra RLE til KRLE (Andreassen, 2016). Dette skapte mye diskusjon, og fagmiljøene var negative til denne endringen. Endringen av fagets navn var politisk motivert, og et resultat av en avtale mellom partiene Høyre og Kristelig Folkeparti. Som andre fag var også denne læreplanprosessen påvirket av politisk interesse. Videre blir det presentert et politisk perspektiv som vil være relevant for å forstå samfunnets rammer og føringer som påvirker læreren i KRLE.

2.4 Politisk kontekst

KRLE/RLE-faget er nært knyttet til politikken, det vil si den politiske ledelsen i landet og hvem som er i regjering. Ved regjeringsskiftet i 2013 ble det bestemt at regjeringen skulle bestå av Høyre, Venstre, Fremskrittspartiet og Kristelig Folkeparti. De politiske partiene bestemte at RLE-faget skulle bytte navn til KRLE. Faget fikk dermed enda en ny læreplan og navneendring som ble innført i 2015 (Eggen, 2021, s. 52). De hyppige og ulike navneendringene opp gjennom i faget kan fortelle oss mye om endringene i faget og samfunnet rundt det. Fagets lange historie og prosess med hyppige endringer i navn og innhold har vært med på å forme det KRLE-faget vi har i dag.

Den nye læreplanen som gjelder for KRLE-faget i dag trådte i kraft høsten 2020. I den anledning skrev religionsdidaktiker Inge Andersland (2020) artikkelen

Mangfoldskompetanse eller livsfilosofi? Ulike formål med religionsfag i Skandinavia.

Formålet med artikkelen var å sammenligne og vise forskjeller mellom de skandinaviske religionsfagene. Artikkelen presenterer en sammenligning av religionsfagenes formål slik det fremgår i de nye læreplanene til Norge, Sverige og Danmark. De skandinaviske religionsfagene har tidligere blitt sammenlignet av professor i filosofi, Dag Husebø (2014). Det vil være relevant for studien og se hva Andersland (2020) og Husebø (2014) omtaler rundt Norges religionsfag og fagets vektlegging av innhold, samt formål. Husebøs artikkel og funn må sees i lys av regjeringsskiftet i 2013 og deres forslag til endring av RLE til KRLE. Han konkluderte i sin artikkel med at den kommende overgangen fra RLE til KRLE satte et mer fokus på “kulturkonversering”, og en tydeligere plassering og vektlegging av kristendommens plass i faget (Husebø, 2014). Han påpekte også hvordan det norske religionsfaget siden 2008 har hatt et mer “samfunnsspor” og fokus på “mangfold”, men som i 2014 fikk et mer fokus på “kultur”. I artikkelen til Andersland (2020) konkluderer han med noen av de samme funnene når det gjelder det norske KRLE-faget. Han peker på fagets spenning og vektlegging mellom å sette elevene i stand til å leve godt sammen i et mangfoldig samfunn, samtidig som faget har en kvantitativ vektlegging av kristendomskunnskap (Andersland, 2020). Begge artiklene belyser en spenning mellom begrepene kultur og mangfold, som KRLE/RLE-faget dras mellom. For å få en bredere forståelse av begrepens betydning for KRLE-faget og lærerrollen skal vi se nærmere på hvordan de to begrepene blir forklart av religionsviter Kåre Fuglseth (2021).

2.4.1 Kultur eller mangfold?

Gjennom fagets historie og striden rundt de ulike navnene kan vi forstå faget som et omdiskutert fag, der både innholdet og vektleggingen av faget har skapt engasjement. Fuglseth (2021) nevner kultur og mangfold som to relevante argument som baserer seg på fagets innhold. Det ene argumentet og tankegangen Fuglseth (2021, s. 24) nevner er “kulturargumentet”. Dette kan vi vise til gjennom (K-en) i KRLE-faget. Denne skal vise til at kristendomskunnskap skal utgjøre om lag halvparten av KRLE-fagets undervisningstid. Argumentet viser til at kristendomskunnskap er viktig for å forstå samfunnets kulturarv. Den kristne kulturen har vært sentral i Norge og derfor argumenteres det for at den trenger større plass i undervisningstiden. Videre sier Fuglseth (2021) at kulturarv og kunnskapen om hvor forestillinger og systemer kommer fra, er viktig for at elevene skal forstå dagens samfunn.

Argumentet viser også til hvordan tradisjoner av den kristne troen enda går i arv gjennom den kristne kalenderen som Norge følger med inndelingen av uker, helligdager og høytider. Videre sier argumentet at kristendommen enda er mest utbredt i Norge, og gjennom dette pekes det på hvordan alle norske barn må vite litt mer om denne religiøse kulturen enn andre kulturer. Dette argumentet kan knyttes til en kultur-orientert diskurs ved å fokusere på betydningen av kultur, kulturarv og kristendommen i KRLE-faget. Gjennom analysen av styringsdokumentene og de utdanningspolitiske dokumentene, vil det være interessant å se i hvilken grad dokumentene konstruerer diskursive utsagn som retter seg mot dette argumentet.

En annen tankegang er det Fuglseth (2021, s. 25) beskriver som “mangfoldargumentet”. Dette argumentet synliggjør at vektlegging av kristendom gjør det vanskelig å åpne opp for andre perspektiver. Det norske samfunnet består i dag av flere religioner og livssyn. Argumentet peker derfor på viktigheten rundt vektlegging av de andre religionene og livssynene som elevene kommer til å møte senere i samfunnet, på lik linje med kristendommen. Argumentet viser til at uten et slikt kjennskap til andre religioner og livssyn blir elevenes forståelse smalere. Mangfoldargumentet kan hjelpe på integrering av mangfoldet blant elevene. Slik det står i læreplanen skal elevene lære å se og forstå flere sider av samfunnet, samt sette seg inn i andre sitt perspektiv. Diskursen som synes å komme frem i dette argumentet kan omtales som en mangfolds-orientert diskurs. Det vil på lik linje med den kultur-orienterte diskursen, være interessant å se hvilke diskursive utsagn som synliggjøres i dokumentene, og som vektlegger mangfoldsargumentet.

Fagets historie, striden om de ulike navneendringene og artiklene til Andersland (2020) og Husebø (2014) viser tydelig hvordan de to tankegangene “kulturargumentet” og “mangfoldsargumentet” skaper spenninger rundt hvordan faget bør være. Dette viser også utfordringene rundt lærerrollen i faget med den noe “uklare” tolkningen av fagets formål og vektlegging. Det viktigste tiltaket rundt dagens KRLE-fag er at det har en egen paragraf i opplæringsloven (1998). Paragrafen § 2-4 (opplæringsloven, 1998) er et viktig verktøy for å forstå hva KRLE-lærerrollen innebærer. Selv om den angir sentrale kjennetegn ved fagets innhold og legger føringer for lærerrollen, kan den ikke bare leses, men må også forstås. For å forstå lærerrollen krever det også kunnskap og bevissthet om de politiske rammene (Hansen & Schjetne, 2021). For å forstå mer av lærerrollen i faget skal jeg i det følgende presentere et politisk perspektiv som viser til noen av de rammene og føringer som samfunnet legger for læreren i KRLE.

2.4.2 Det liberale demokratiet

For å forstå, tolke og utøve lærerrollen i KRLE-faget er det sentralt å ha en forståelse av fagets politiske rammer. Dette innebærer å forstå at KRLE-faget og skolen er en del av et liberalt demokrati som Norge, og at dette er en viktig forståelsesramme og premissleverandør for faget. Fagets politiske rammer har konsekvenser for hvordan faget utformes, og har konsekvenser for praktiseringen av faget. Et liberalt demokrati kjennetegnes ved at folket styrer (Hansen & Schjetne, 2021, s. 84). I det følgende skal jeg vise til noen av sidene som er viktig å kjenne til ved et liberalt demokrati for KRLE-læreren. Opplæringsloven og læreplanen får for eksempel sin legitimitet fra det liberale demokratiet. De lovfester rettigheter og gir føringer for individer og grupper som ikke kan settes til side. Kunnskap om de politiske rammene og rettighetene er derfor viktig for KRLE-læreren, samtidig som lærer må forstå hvilke interesser disse rettighetene er ment å sikre.

Et sentralt kjennetegn ved et liberalt demokrati i forbindelse med KRLE-faget er at foreldrene har en sterk beskyttet rett til å oppdra sine egne barn (Hansen & Schjetne, 2021, s. 85). Det anses som viktig for KRLE-lærer å kjenne til de sentrale rettighetene som er nedfelt i menneskerettskonvensjonen Norge er bundet av og som beskytter foreldres religionsfrihet. Retten sier også at foreldrene har rett til å oppdra sine barn i den religionen eller livssynet som er ønskelig (Hansen & Schjetne, 2021). Likebehandling av foreldrene er helt grunnleggende, uavhengig av religion og tro. Viktigst i denne sammenheng er artikkel 18.4 i FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter (FN, 1966). Bestemmelsen fastlegger en plikt for staten til å “respektare foreldres, og i tilfelle vergers, frihet til å sørge for sine barn religiøse og moralske oppdragelse i samsvar med deres egen overbevisning” (FN, 1966). Bestemmelsene viser til foreldrenes sterke rett til å styre og påvirke sine barns religiøse oppdragelse. Sammen med foreldrene har også staten en interesse for barns dannelse og oppdragelse. Staten har et behov for at barn tilegner seg felles verdiene, holdningene, kunnskapene og ferdighetene som legges til grunn for et trygt og stabilt samfunnsfellesskap. Ved å se på læreplanen i KRLE-faget innebærer dette blant annet å tilegne seg kunnskap om etikk, ulike religioner, samfunnets verdigrunnlag, kunnskap om ulike livssyn og mangfold. Statens interesse til barnets felles verdier og holdninger styrer lærerrollen, og rammene for forventninger til lærerens læring og formidling av dette fremgår i opplæringsloven og læreplanen for faget. Utfordringen for lærere i KRLE er å utøve sin rolle på en måte som ikke får foreldre eller barn til å oppleve at noen religioner og livssyn gis en spesiell status over andre religioner og livssyn.

I likhet med foreldre og staten, har også barnet selv en interesse som må tas hensyn til. Barnets interesser er også nedfelt i nasjonale lovverk og i menneskerettighetskonvensjoner Norge er bundet av (Hansen & Schjetne, 2021, s. 86). Vi kan se dette i den generelle retten til religionsfrihet i FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter i artikkel 18.4 (FN, 1966), samt FNs barnekonvensjon (FN, 1989) som er en viktig kilde for barns rettigheter. Sentral i denne sammenheng er barnets rett til å bli hørt som kommer frem i artikkel 12 og barns religionsfrihet som vi finner i artikkel 14 (Hansen, 2018). Gjennom å se på foreldrenes, staten og barnets interesser, får vi et innblikk i hvilke føringer som legges for lærerrollen i faget. KRLE-læreren må forstå de interessene og rettighetene foreldre og barn har, samtidig som sin egen rolle. Det er foreldre som har ansvar for barns religiøse og livssynsmessige oppdragelse, dermed får lærers personlige synspunkt på hva som er en god oppdragelse en helt annen status (Hansen & Schjetne, 2021, s. 87) Statens interesser er styrende for lærerrollen i den grad ved å bestemme fagets innhold. Som en representant for staten skal KRLE-læreren bidra til å realisere den viktige dannelsen av barnet og de demokratiske målene i læreplanen. Selv om faget er demokratisk vedtatt, skal læreren være bevisst på at staten ikke kan overstyre barnas og foreldrenes rettigheter (Hansen & Schjetne, 2021).

Et annet kjennetegn ved det liberale demokratiet som er viktig for KRLE-lærer å kjenne til er det sekulære skille. I undervisningen er det viktig å være klar over det sekulære skille, som skiller mellom staten på den ene siden og religion og livssyn på den andre (Hansen & Schjetne, 2021, s. 88). Norges lover endres stadig for å tydeliggjøre og sikre dette skillet. Som for eksempel i 2012 da ordningen med statskirken ble opphevet. Stortinget vedtok grunnlovsendringer som endret relasjon mellom stat og kirke, som vil si at Staten ikke har en offentlig religion og den norske kirke er ikke lenger statskirke i Norge. Fagets historie og utvikling fra kristendomsopplæring til KRLE-faget vi har i dag viser en tydeliggjøring av dette skillet. Skillet fremheves også i opplæringsloven (1998) hvor det presiserer at KRLE-faget er et ordinært skolefag. Den presiserer også hvordan forkynnelse ikke skal foregå gjennom faget og de ulike emnene. Skolens formålsparagraf (opplæringsloven, § 1-1) er blitt mer pluralistisk fordi den legger større vekt på mangfold og inkludering enn tidligere. KRLE-lærer må ha kunnskap om dette skille fordi det er viktig å forstå at faget ikke skal inngå eller undervise i en bestemt religiøs gruppering, men at det er et ordinært skolefag for alle. Foreldre vil kunne ha ulike oppfatninger av KRLE-faget. Det er derfor viktig at læreren er oppmerksom på de ulike oppfatningene som foreldrene har og viser forståelse.

Ved å ha nevnt noen av de grunnleggende prinsippene i et liberalt demokrati skal det til slutt kort presenteres viktige bestemmelser læreren må forholde seg til. De to viktigste bestemmelsene om undervisning i KRLE-faget er opplæringslovens bestemmelse § 2-4 som omhandler undervisningen i KRLE-faget og bestemmelsen § 2-3a om fritaksrett (Hansen & Schjetne, 2021, s. 88). Det gis her bare en kort beskrivelse av bestemmelsene ettersom en mer grundig presentasjon av disse vil bli gjort i kapittel 3 om metode og materiale. Bestemmelsene er begge ment å sikre at faget ikke bryter med de idealene og prinsippene som er beskrevet over. Opplæringsloven (1998) § 2-4 omhandler KRLE-faget i grunnskolen. Paragrafen presiserer at faget er et ordinært skolefag som skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Opplæringsloven § 2-3a angir fritaksretten, som gjelder elevenes rett til fritak fra undervisning. I lovteksten står det dersom de ut fra egen religion og livssyn opplever undervisningen som utøvelse av en annen religion eller livssyn, eller som støtende eller krenkende, har eleven rett på annen undervisning.

De to bestemmelsene legger rammer for KRLE-faget, og lærerne må dermed ta utgangspunkt i disse rammene og lage undervisningsopplegg som er tilpasset og i tråd med bestemmelsenes innhold. Samtidig som de to bestemmelsene legger rammer for fagets undervisning, legger de også rammer for lærerrollen. Ved å undersøke den politiske konteksten til KRLE-faget, kan det knyttes til en særlig menneskerettighets-orientert diskurs. En slik diskurs vektlegger betydningen av menneskerettigheter og rettigheter knyttet til religionsfrihet i utformingen og utøvelsen av KRLE-faget. Det vil være interessant å undersøke i hvilken grad denne diskursen kan identifiseres i analysen av styringsdokumentene. Den menneskerettighets-orienterte diskursen synes å komme særlig frem etter dommen i Strasbourg i 2007, og det er tydelig at den pålegger læreren i KRLE-faget et særlig ansvar. Videre skal en nærmere forklaring om lærerrollen og læreryrket som profesjon beskrives under, som gi en tydeligere beskrivelse av hva samfunnet forventer av lærerne og deres kunnskap.

2.5 Læreryrket som en rolle og profesjon

2.5.1 Lærerrollen

Begrepet rolle benyttes i samfunnet som betegnelser, inkludert om læreren. Læreren har en rolle, samtidig som foreldre har en rolle. Rollen som lærer endrer seg i takt med endringene i samfunnet, og det stilles da nye krav til læreren, skolen og undervisningen (Imsen, 2016). Utviklingen av KRLE-faget er et godt eksempel på hvordan en lærers arbeid endres over tid. Pedagogikkforsker Gunn Imsen (2016, s. 65) viser til en felles forklaring av rollebegrepet ved at rollen står i et sosialt forhold til andre personer og til bestemte normer, forventninger og krav som stilles til hva personen gjør. Dette forklarer hun med at rollen ikke er noe som personer har inni seg, men et utenfra-begrep som påføres personer i ulike situasjoner. I samfunnet kan vi befinne oss i mange ulike situasjoner hver dag, derfor må vi også forholde oss til flere roller samtidig (Imsen, 2016, s. 66). Læreren kan ha flere roller utover rollen som lærer, for eksempel yrkesrolle, samboer, en venn, foreldre eller trener. De forskjellige rollene stiller ulike forventninger til hva en bør gjøre, samtidig som de kan ha fellestrekk. Vi kan altså si at en lærer skifter mellom ulike roller i løpet av en dag. Noen av rollene er regulert gjennom lover og forskrifter, mens andre er definert gjennom mer uformelle sosiale bånd (Imsen, 2016).

I denne studien velger jeg å forstå rollebegrepet som de forventninger, normer og regler som er forbundet med en sosial posisjon eller oppgave. Lærerrollen må altså forstås gjennom definerte lovregler, forskrifter og sosiale forventninger som rettes mot læreren av politikere, samfunnet, skolen, rektor, foreldre og elever (Imsen, 2021). En lærer skal derfor ta hensyn til forventninger fra en rekke ulike grupper i sin rolle. I en stortingsmelding fra 2009 vises det til tre relasjoner i lærerrollen. Den første er relasjonen mellom læreren og elevene. Videre vises det til relasjon hvor lærer er en del av et profesjonelt fellesskap. Den siste relasjonen beskriver læreren i møte med foreldrene (Meld. St.11 (2008-2009)). Lærerrollen krever dermed god kunnskap og ferdigheter rundt relasjonsbygging. Gjennom presentasjonen av rammene det liberale demokratiet og opplæringsloven setter for KRLE-lærerrollen viser kjennskapet KRLE-læreren må ha til elevene og foreldrenes rettigheter for å kunne ivareta dem på best mulig måte. Lærerrollen er de siste årene tillagt stor vekt for aktivitetene i skolen (Andreassen, 2016). I faget KRLE gjenspeiles dette gjennom opplæringsloven, offentlige dokumenter, læreplanen og pedagogisk faglitteratur for lærerutdanningen ved at de legger klare føringer for hvordan læreren kan utøve sin rolle i klasserommene. Lærer stilles overfor

flere forventninger til sin rolle i skolen, og for å få en enda bedre forståelse rundt forventningene skal vi se hvordan lærerrollen har beveget seg mer mot en lærerprofesjonalitet.

2.5.2 Lærerprofesjonalitet

I Norge dukket begrepet lærerprofesjonalitet opp i forbindelse med skolereformene på tidlig 2000-tallet (Imsen, 2016, 70). En sentral hendelse som gir innblikk i hvorfor begrepene profesjon og lærerprofesjonalitet er sentral for læreryrket, samt dens politiske bakgrunn, er publiseringen av den internasjonale kunnskapsundersøkelsen PISA (Programme for International Student Assessment). Da den internasjonale kunnskapsundersøkelsen PISA ble publisert i 2001 oppstod det debatt om kvaliteten i den norske skolen (Mausethagen, 2015). Kunnskapsundersøkelsen sammenlignet elevresultatene fra Norge med flere andre land, og resultatene skapte uro, samt bekymring for om skolen var på rett vei og om lærerne gjorde en god nok jobb (Imsen, 2016). Det ble dokumentert at resultatene ikke var så gode som det kanskje var forventet, og dermed førte dette til en økende oppmerksomhet rundt lærerens ansvar for hva elevene lærte (Mausethagen, 2015, s. 17). Den norske skolen har derfor vært preget av flere reformer som søker å heve kvaliteten i skolen. Lærerne ble etter PISA-undersøkelsen utsatt for kontroll og ansvar (Imsen, 2016). Det gjaldt ikke bare å ha kompetanse, lærerne måtte også kunne vise kompetansen gjennom synlige resultater. Utviklingen av lærerprofesjonen på 2000-tallet fikk dermed to fokus. Det ene fokuset baserte seg på læringsmål og læringsutbytte, som blant annet inneholdt former for oppfølging og kontroll av elevenes resultater. Det andre baserte seg på et større fokus på lærernes kunnskapsbase og deres profesjonelle utvikling som lærer i skolen (Mausethagen, 2015).

For å forstå mer av de økende forventningene til læreren etter PISA-undersøkelsen, skal vi se på betydningen av begrepene profesjonalitet og profesjon. Begrepet lærerprofesjonalitet har en del til felles med begrepet lærerrollen. Til forskjell fra rollebegrepet, som handler om de formelle og uformelle forventningene læreren møter, er profesjonsbegrepet mer omfattende ved at det også inneholder normative beskrivelser av hva det vil si å være profesjonell (Imsen, 2016, s. 71). For å svare på spørsmålet om hva det vil si å være en profesjonell lærer kan det vises til Molander og Terum (2008), som viser til den amerikanske sosiologen Talcott Parson og hans oppfatning av profesjoner. De viser til en sosiologisk oppfatning av at det er de økende kravene til utdanning som har forårsaket fremveksten av det "profesjonelle komplekset" (Molander & Terum, 2008). Profesjoner kan forstås som en yrkesgruppe som

utfører visse spesialiserte oppgaver, gjennom å ha skaffet seg en høyt spesialisert kompetanse. Innholdet i en profesjonsutdannelse begrunnes derfor først og fremst i hva som er relevant å lære for å utvikle yrket på en god måte (Smeby, 2008).

Hva en profesjon er belyser Molander og Terum (2008) fra to vinkler. Den første er den *organisatoriske* vinkelen, denne fokuserer på kontrollen som profesjonsutøveren har for yrket. Den andre er den *utøvende* vinkelen som beskriver ulike kjennetegn ved måten profesjonelt arbeid utføres på (Molander & Terum, 2008). For læreren vil den første vinkelen vise til at læreren har en rekke midler som gir dem kontroll over yrket, som for eksempel autonomi. Autonomi kan forklares som lærerens rett til å bestemme hvordan arbeidsoppgavene skal utføres i fagene (Imsen, 2016, s. 73). Autonomi i yrket er et viktig kjennetegn på profesjonalitet (Imsen, 2016, s. 84). Gjennom den andre utøvende vinkelen står lærerens kunnskap sentralt. Yrket har en spesiell kunnskapsbase ved at utdanningen tar utgangspunkt i relevant og viktig kunnskap (Imsen, 2016). Dermed kan vi si at læreren har kunnskaper som er spesifikke for undervisning av andre. For læreren har begrepet profesjonalitet blitt et vanlig ord å møte på etter offentliggjøringen av PISA-undersøkelsens resultater. Begrepet profesjonalitet kan brukes om personer som utfører oppgaver på en hensiktsmessig, god og riktig måte, og beskrive visse kvaliteter knyttet til hvordan arbeidet blir utført (Molander & Terum, 2008).

Mausethagen (2015, s. 21) nevner at det er særlig tre kjennetegn ved profesjoner og profesjonelt arbeid. Det første er at de bygger på vitenskapelig kunnskap og dermed en spesiell ekspertise. Det andre er at de har autonomi i yrkesutøvelsen sin, og den siste er at de har et spesielt ansvar gitt deres mandat. Ved å se på betydning av lærerrollen, profesjon og lærerprofesjonalitet får vi en bedre forståelse rundt yrke og sentrale sider ved lærerarbeidet og forventningene som stilles. Begrepet og betydningen av profesjon brukes på en positiv måte av både myndighetene og lærerorganisasjoner, men det viser også til noen forskjeller. Myndighetene bruker profesjonsbegrepet til å beskrive hva lærerne *bør* kunne, dette vil si de yrkesrettede kunnskapene og ferdighetene som forventes. Utdanningsforbundet bruker begrepet til både *faglig og yrkesmessig kunnskap, autonomi, skjønn og tillit* (Imsen, 2016, s. 84). Dette kan tolkes som at myndighetene fokuserer mer på et utvidet ansvar for elevenes læringsutbytte, mens lærerne fokuserer mer på det organiske aspektet ved profesjonen (Imsen, 2016). Slik sett lener myndighetene seg mot en mer kontrollorientert oppfatning av begrepet i motsetning til Utdanningsforbundets mer profesjonelle forståelse av begrepet. Mausethagen (2015, s. 23) skriver at det er viktig at fremtidige profesjonsutøvere har kjennskap til den

samfunnsmessige konteksten rundt eget arbeid og profesjon. Gjennom samfunnsutvikling kan det også oppstå profesjonsutvikling. Nye forventninger fra politikere, foreldre og elever krever at læreren er reflekterende og har kunnskaper som gjør det mulig å fornye seg i takt med samfunnets forventninger (Mausethagen, 2016).

2.6 KRLE-didaktikk

Hvis vi ser på didaktikk som fagområdet, plasserer vi den gjerne innenfor pedagogikken. Didaktikk kan forklares som undervisningskunst eller “kunsten å lære bort” (Andreassen, 2016, s. 20). Didaktikk kommer fra det greske ordet *didaskhein*, som betydde “å være lærer” og “å oppdra” (Andreassen, 2016). Religionsdidaktikeren Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 23) viser til naturfagsdidaktikeren Svein Sjøbergs definisjon av begrepet fagdidaktikk. Han viser til denne forklaringen: "Med fagdidaktikk forstår vi overveielser som er knyttet til en fagområdets situasjon i skolen og utdanning". Vi kan gjerne si at didaktikk handler om det som skjer i klasserommet av læring og undervisning. Didaktikk kan derfor bli forstått som læren om undervisning (Skrefsrud & Fuglseth, 2021). Til et bestemt fag finnes det mange varianter av fagdidaktikk. Vi kan for eksempel snakke om KRLE-didaktikk, historiedidaktikk og norskdidaktikk. Det skal videre fokuseres på KRLE-didaktikken, som er KRLE-fagets fagdidaktikk. Fra et lærerutdanningsperspektiv vil KRLE-didaktikken peke mot KRLE-undervisningen i skolen. Didaktikken i KRLE-faget bygger på den generelle didaktikken som er tema i pedagogikkundervisning, som vi i grunnskolelærerutdanningen kaller for pedagogikk og elevkunnskapsfaget (PEL) (Skrefsrud & Fuglseth, 2021, s. 15). Ved å se på forklaringene rundt fagdidaktikken kan vi gjerne tolke fagenes egenart som et viktig fokus. For å forstå hva KRLE-didaktikk er, blir vi nødt til å forstå hva KRLE-fagets formål og egenart er. Andreassen (2016, s. 27) viser til en definisjon av fagets didaktikk, som han omtaler for religionsdidaktikk, som ser slik ut:

«Religionsdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til religionsfaget og undervisning i dette faget, som kan gi økt kunnskap om religion og religionsfagets plass i skolen, om religionsfagets legitimering og om hvordan kunnskap om religioner og livssyn kan tilegnes, undervises og utvikles».

Gjennom denne definisjonen kan vi si at KRLE-didaktikk handler om refleksjoner knyttet til undervisning og læring i KRLE-faget, og hvordan kunnskap om religioner og livssyn kan

undervises, tilegnes og utvikles. Det er dermed viktig for KRLE-lærer å ha god KRLE-didaktisk kompetanse, ved at de skal undervise elever med ulike religiøse og kulturelle bakgrunner. Kompetansen vil hjelpe læreren til å kunne tilpasse undervisningen til elevenes behov, samt bidra til å skape et inkluderende og respektfullt læringsmiljø. Religionsdidaktikk bygger på den generelle didaktikken og religionsfagets egenart og formål.

I en artikkel av Elisabeth Johnsen (2017) tar hun for seg læreboken *Religionsdidaktikk: En innføring*, som er skrevet av religionsdidaktiker Bengt-Ove Andreassen (2016). Hun diskuterer Andreassens religionsdidaktikk, hans tanker til formålet og kritikk til faget som gjenspeiles gjennom boken. Det er relevant å nevne noe av Andreassens oppfatninger og syn som beskrives i artikkelen til Johnsen (2017), ved at det kan gi oss noen eksempler på ulike oppfatningene og syn rundt religionsdidaktikken, faget og lærerrollen. Andreassen hadde som forarbeid til boken gjort en analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk. Funn fra egen forskning var bakgrunnen for at Andreassen skrev en innføringsbok i religionsdidaktikk (Johnsen, 2017). Andreassen observerer en dominerende fagforståelse i disse bøkene, som tar en empatisk tilnærming til religion og utvikler et religionsfag som er eksistensielt og individorientert. Dette religionsfaget anser religion som en ressurs for elevenes personlige utvikling og vekst, og innføringsbøkene sikrer at hver elev kan oppleve religionsundervisning som stimulerer deres egen livstolkning. Å lære et “religiøst språk” og å lære *av* religion blir ansett som viktig og kan føre til personlig vekst. Ifølge Andreassen (2016) fungerer læreren i denne tilnærmingen mindre som en fagkunnskapsformidler og mer som en “samtalepartner og livstolker”.

Andreassens innføringsbok presenterer et tydelig alternativ til bøkene han analyserer. Han vil utvikle en religionsdidaktikk som fokuserer mer på å undervise religion i skolen som et ordinært skolefag, i stedet for å ta utgangspunkt i livstolkingsperspektivet. Hovedmålet med undervisningen mener han skal være å gi elevene kunnskap om ulike religioner og livssyn. Andreassen får frem at formålet med religionsfaget i skolen bør være å skape forståelse og innsikt i egen kulturarv og i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Dette må oppnås uten at kunnskapen om religioner og livssyn blir rettet mot den enkeltes elevs eksistensielle spørsmål (Johnsen, 2017). Han synliggjør også at det kan være problematisk å prioritere religiøs identitetsdannelse og oppdragelse i skolens religionsfag, da dette kan komme i konflikt med ideen om å ha et felles og obligatorisk religionsfag for alle elever, som er sekulært og har en pedagogisk begrunnelse. Andreassen legger vekt på betydningen av å forstå religion og religiøse praksis som kulturelle og samfunnsmessige fenomener, og får frem viktigheten av å

ta hensyn til elevenes bakgrunn og erfaring i religionsundervisningen. Han påpeker at en av hovedutfordringene ved religionsundervisning i Norge er at kristendom fungerer som en normalreligion, som de andre religionene blir sammenlignet med. Han kritiserer dette og mener det er viktig for fremtidige lærere å være bevisst på kristendommens fremstilling, fordi den i svært mange sammenhenger ifølge Andreassen fungerer som normalreligion (Johnsen, 2017). Artikkelen til Johnsen (2017) fremhever at boken til Andreassen er verdifull ved å synliggjør hvordan kristendommen har fungert som en dominerende normalreligion i presentasjoner av andre trosretninger. Innenfor skolens religionsfag er det avgjørende å behandle alle religioner og livssyn likeverdige, og Andreassen hjelper med å øke lærerens bevissthet om dette. Johnsen (2017) får frem hvordan Andreassen bidrar til å gi ressurser fra religionsvitenskapelig kunnskapsutvikling for kommende lærere.

2.7 Tidligere forskning

Oppgaven har hittil nevnt litt om den tidligere eksisterende forskningen som finnes rundt religionsfaget. I forarbeidet med oppgaven har jeg erfart at det er forsket en del rundt skolens religionsfag og begrepene flerkulturell og mangfold i tilknytning til undervisning.

Eksisterende forskning omhandler lærerrollen generelt og lærerprofesjonalitet, dette gjenspeiler interessen rundt lærerrollen i skolen. Det er bare en relativt liten andel av eksisterende forskning som tar for seg KRLE-læreren og samfunnets forventinger til KRLE-læreren, som denne studiens fokus.

Religionsdidaktiker Bengt-Ove Andreassen har i artikkelen *Religionslæreren- en rolle i endring* (2014), lagt et fokus på forventningene knyttet til religionslæreren slik den kommer til uttrykk i ulike rammeplaner for lærerutdanningen i perioden 1998 til 2010. Andreassen analyserer de utdanningspolitiske dokumentene og drøfter om religionslæreren har behov for en særskilt kompetanse, og hva innholdet i de nasjonale retningslinjene eventuelt innebærer for religionslæreren. Andreassen legger vekt på at de tidligere rammeplanene vektla lærerens kompetanse til å stimulere elevenes identitetsutvikling, mens de nye nasjonale retningslinjene er mer opptatt av religionslæreren som verdiformidler i den flerkulturelle skolen. Som datamateriale tar han for seg fem tekstdokumenter, og skal prøve å vise til et historisk perspektiv som viser endringene, samt den særskilte kompetansen som er tilegnet

religionslæreren. Han mener dette kommer frem som en “ekstrakompetanse” rammeplanene formulerer utover det rent religionsfaglige. Andreassen (2014) fastslår at det er lite tvil om at læreren i RLE-faget møter mange krav og forventninger i de utdanningspolitiske dokumentene. Han får frem at den røde tråden i de utdanningspolitiske dokumentene fra 1998 til 2010 vitner om at religionsfaget i grunnskolen fremdeles tilskrives funksjoner som kan knyttes til identitetsutvikling, integrasjon og toleranse (Andreassen, 2014). Han konkluderer med at KRL-faget i rammeplanene fra 1998, 2003 og 2009 var tiltenkt en funksjon i skolen som skulle sikre at alle sider ved elevenes utvikling ble ivaretatt. Lærerrollen settes særlig i forbindelse med elevenes identitetsutvikling og eksistensielle modning, mens i nasjonale retningslinjer for RLE i grunnskolelærerutdanningen fra 2010 fokuseres det på en rolle som verdiformidler i et multikulturelt samfunn. Andreassen (2014) synes at de ulike forventningene som kommer frem i dokumentene og som er knyttet til lærere i RLE, bidrar til å gjøre lærerrollen i faget uklar.

Andreassens studie av forventningene til religionslæreren er særlig relevant for denne oppgaven. Jeg skal i denne studien ta for meg noen av de samme dokumentene som Andreassen, og forsøke å finne forventningene som synliggjøres. Oppgaven vil ha samme fokus som Andreassen (2014), ved å bruke rammeplan fra 2009 og nasjonale retningslinjer fra 2010. Jeg har også valgt å se på nasjonale retningslinjer fra 2018 og forsøke å synliggjøre samfunnets ønske og forventinger, samt “ekstrakompetansen” til KRLE-læreren slik det kommer til uttrykk i de utdanningspolitiske dokumentene. Ved å også se på dokumentet fra 2018, vil jeg forsøke å se etter endringer i lærerrollen. Min studie tar for seg andre styringsdokumenter som opplæringsloven, overordnet del i læreplanen og læreplanen i KRLE-faget for å belyse KRLE-lærerens forventede kompetanse. Dette er styringsdokumenter som i dag er gjeldene. Selv om deler av mitt datamateriale er ulikt i forhold til Andreassens, vil det være relevant å se på mine funn i lys av Andreassens for å sammenligne og se eventuelle endringer i funn og konklusjon

3.0 Metode og materiale

I dette kapittelet skal det redegjøres for metodiske valg som ligger til grunn for å kunne besvare den overordnede problemstillingen. De metodiske valgene skal brukes som et verktøy for å finne de forventningene samfunnet har til KRLE-lærer og «ekstrakompetansen» som befinner seg i dokumentene. Kapittelet skal gi en begrunnelse for valg av metode for å kunne gi leseren et grunnlag for å vurdere oppgavens troverdighet. Først begrunnes og presenteres valg av tekstdokumenter, før valg av metodisk tilnærming og argumentasjon for fremgangsmåte og forskningsstrategi legges frem. En diskusjon og vurdering av studien og datamaterialets kvalitet kommenteres avslutningsvis i kapittelet.

3.1 Utvalg

Dokumenter kan vi finne overalt. De kan ha en avgjørende betydning både i våre egne liv og i samfunnet vi lever i (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 12). I denne studien har dokumentene en viktig rolle. Dette fordi studien tar utgangspunkt i dokumenter for å forsøke å belyse den overordnede problemstillingen så presis som mulig. Studier av dokumenter har lenge vært en tradisjon innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Dokument kan defineres som “ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å presentere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen” (Briet, 2006, s. 10 sitert i Asdal & Reinertsen, 2021, s. 15). Vi kan med andre ord si at dokumentene inngår i en rekke praksiser, dokumentene bidrar selv til å forme de konkrete praksisene som de hører under. I lys av problemstillingen vil dokumentene her være betydelig rettet mot KRLE-læreren. Det betyr at for å forstå, tolke og analysere samfunnets forventinger til KRLE-læreren, og synliggjøre den noe uklare “ekstrakompetansen”, er dokumentene og dokumentarbeid vesentlig for studiets ønske.

Søket etter relevante dokumenter var en viktig del av studiet. Forskeren må samle inn de data som er relevant og pålitelig ut fra problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19). Søket baserte seg på å forske og finne de dokumentene som var mest hensiktsmessig for å kunne svare på ønsket problemstilling. Det ble derfor gjort et grundig søk etter de dokumentene som i første rekke bestemmer KRLE-fagets innhold, samt beskriver KRLE-lærers ferdigheter. Etter å ha studert en stor del tekster og dokumenter som omhandlet forventninger, kompetanse, samt egenskaper knyttet til KRLE-læreren, falt valget på

utdanningspolitiske dokumenter og styringsdokumenter som hensiktsmessig og relevant for denne studien. Med en todelt problemstilling ble det også naturlig å dele de valgte dokumentene inn mot studiets to fokus. Styringsdokumentene skal brukes for å klargjør de forventningene som stilles til KRLE-læreren i dag, mens de utdanningspolitiske dokumentene skal forsøke å tydeliggjøre «ekstrakompetansen». Thagaard (2018) påpeker at vi benytter oss av dokumentanalyse når vi orienterer oss ved studier av faglitteratur om et bestemt tema. Faglitteraturen som er relevant for dette studiet vil her omhandle KRLE-læreren og ha dette som et sentralt tema. Dokumentene vil på bakgrunn av problemstilling og ønsket fokus kun ta for seg de delene av dokumentene som anses som relevante. Ved å ta i bruk dokumentanalyse som tilnærming og verktøy fikk jeg dannet et analytisk overblikk. Det ble spesielt nyttig i arbeidet med å kartlegge dokumentenes innhold, samt identifisere tekstens tema og mønster. Thagaard (2018) understreker at dokumentanalyse ikke bør stå alene som forskningsmetode. I denne studien ble tilnærmingen brukt mer som en del av datainnsamlingen og for å orientere meg i dokumentene.

Utdanningspolitiske dokumenter må ifølge Ben-Peretz (1995) bli forstått som en kompleks interaksjon mellom faktorer som ikke kan analyseres isolert fra hverandre. Med å ta utgangspunkt i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen som eksempel, vil retningslinjene oppstå i en kontekst og bidra til å forme konteksten. Gjennom dette hevder også Peretz (1995) at utdanningspolitiske dokumenter ikke bare er beskrivende, men også normative. Med dette menes at dokumentene ikke bare beskriver hvordan utdanningen *bør* være, men også legger føringer for hvordan den *skal* være. Berg (1999) uttrykker at utdanningspolitiske dokumenter må forstås som et resultat av politiske prosesser. Dette fordi dokumentene og tekstene inneholder informasjon om både formell og uformell styring. Kapittel 2 som tar for seg kontekst og tidligere forskning viser til noe av dokumentenes politiske prosess, samt konteksten de befinner seg i. Det vil være hensiktsmessig å lese og tolke dokumentene ut fra sin kontekst for å få en helhetlig forståelse.

3.2 Presentasjon av studiens datagrunnlag

Studiens datamateriale er hentet fra utdanningspolitiske dokumenter og styringsdokumenter lærere må forholde seg til. Utdanningspolitiske dokumenter og styringsdokumenter er relevant datamateriale for denne studien. Dette fordi de gir retningslinjer og rammer for utdanningssystemet, samt forventninger og kompetansekrav til KRLE-lærere. For å kunne

svare på den valgte problemstillingen skal det tas utgangspunkt i seks dokumenter. Gjennom å undersøkes hvilke forventninger samfunnet har til KRLE-læreren i dag, vil tre styringsdokumenter leses som tekster som uttrykker politiske rammer og kompetansekrav for KRLE-læreren. Videre vil de tre utdanningspolitiske dokumenter leses som tekster som uttrykker politiske vedtatte føringer og krav til utdanningssystemet, mer spesifikt den utdannelsen som lærere i KRLE selv må ha. Her ønskes det å synliggjøre og tolke den noe uklare “ekstrakompetansen” som er tilskrevet KRLE-læreren. Samlet sett skal dokumentene forsøke å gjenspeile samfunnets ønsker, forventninger og kompetansekrav til KRLE-lærere.

Styringsdokumentene forteller oss ikke direkte om KRLE-lærerens forventninger og kompetanse, slik som det blir synliggjort i de utdanningspolitiske dokumentene. De tre utdanningspolitiske dokumentene setter rammer for hvordan lærerens utdanning skal se ut og hvilke kompetanser som forventes å tilegnes i løpet av utdanningen. Det vil si at de eksplisitt formulerer kompetansekravene som forventes av en KRLE-læreren i skolen.

Styringsdokumentene kommuniserer derimot dette indirekte ved å si hva elevene skal lære og oppnå i KRLE-faget. Dokumentene må på bakgrunn av dette tilnærmes på litt ulike måter. Gjennom analysen av styringsdokumentene vil jeg forsøke å synliggjøre forventninger og kompetansekrav for KRLE-læreren, som indirekte uttrykkes ved at de gir en ramme for hva KRLE-læreren skal undervise i og lære elevene. Denne studien skal forsøke å tolke og analysere den indirekte veiledningen i styringsdokumentene for å kunne identifisere hva som forventes av KRLE-lærer i form av forventning og kompetanse. En mer presis forklaring av den konkrete fremgangsmåten kommer senere i kapitlet der innholdsanalyse og diskursanalyse presenteres.

3.3 Presentasjon av styringsdokumentene

3.3.1 Opplæringsloven: KRLE-paragrafen

Bestemmelsen § 2-4 i opplæringsloven (1998) regulerer undervisningen i faget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Bestemmelsen fastsetter at KRLE-faget skal gi elevene kunnskap om ulike livssyn, religioner og etiske spørsmål, og at undervisningen skal være religions- og livssynsåpen. Videre fremgår det av bestemmelsen at faget skal gi elevene en forståelse av hvordan religion og livssyn påvirker samfunnet og individene. Før opplæringsloven ble endret, var det obligatorisk med undervisning i kristendomskunnskap i

norske skoler. Da loven ble endret i 1974 ble det mulig å inkludere andre religioner og livssyn i undervisningen (Eggen, 2021, s.45). Dette ga grunnlag for en mer inkluderende og mangfoldig undervisning. Konteksten rundt denne bestemmelsen er mangfoldet av religioner, livssyn og kulturer som finnes i det norske samfunnet. Norge er et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn der ulike religioner og livssyn praktiseres av ulike grupper. Undervisningen i KRLE-faget skal derfor bidra til å fremme respekt, forståelse og toleranse for ulike kulturer og livssyn (Opplæringslova, 1998, § 2-4). KRLE-paragrafen er valgt å ta med fordi den setter rammeverket for hele KRLE-undervisningen.

3.3.2 Opplæringsloven: Formålsparagrafen

Bestemmelsen § 1-1 i opplæringsloven (1998) angir formålet med opplæringen i norsk skole. Formålsparagraf ble inntatt når loven ble vedtatt i 1998. Den gir føringer for hvordan opplæringen skal organiseres og gjennomføres. Formålsparagrafen gir også retning og mål for skolen, samt utdanningssystemet i Norge. Paragrafen er et viktig dokument som legger grunnlaget for hvordan norsk skole skal være og fungere (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Sammenlignet med KRLE-paragrafen gjelder for så vidt ikke formålsparagrafen KRLE-læreren spesifikt, men den gjelder hele skolens virksomhet. Det vil på bakgrunn av dette bli tatt utgangspunkt i de delene som anses å være relevant for studiens formål.

3.3.3 Opplæringsloven: Fritaksparagrafen

Opplæringsloven (1998) § 2-3a fastsetter en rett for foreldre og elever til å søke om fritak fra deler av opplæringen på bestemte vilkår. Formålet med fritaksordningen er å sikre at foreldre og elever med sterke religiøse eller filosofiske overbevisninger har mulighet til å få tilpasset opplæring som tar hensyn til deres livssyn. Den bidrar til å ivareta elevenes rett til livssyns- og religionsfrihet. Samtidig er den med på å sikre at elevene får tilstrekkelig opplæring i tråd med læreplanen (Opplæringsloven, 1998, § 2-3a). På lik linje med formålsparagrafen, vil det også i dette dokumentet bli tatt utgangspunkt i tekst som anses å være hensiktsmessig for å svare på problemstillingen. Den vil belyse om valgfriheten som ligger i det rettslige rammeverket i opplæringsloven. Samtidig skal det bli tatt utgangspunkt i paragrafens tekst for å forstå forventningene til KRLE-læreren.

3.3.4 Overordnet del av læreplanen

Overordnet del av læreplanverket er bygget på verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf. Overordnet del av læreplanen for grunnskolen, er en beskrivelse av hva som er formålet med opplæringen, dens kontekst og hva elevene skal lære. Den gir rammer og føringer for all faglig planlegging og undervisning i Norge. Den består av tre kapitler: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og dannelse, 3. Prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2020). Overordnet del har et fokus på verdier, demokratisk dannelse og holdninger. Den legger også vekt på at opplæringen skal være relevant for elevene. Fagene skal gi elevene forståelse av hvordan kunnskap og ferdigheter kan brukes i samfunnet og i arbeidslivet. Formålet med opplæringen er å gi elevene holdninger, ferdigheter og kunnskap som er nødvendig for å kunne delta aktivt, og for at elevene skal kunne utvikle seg som individer. Bakgrunnen for formålet er at samfunnet stadig endrer seg, det er derfor viktig at elevene tilegner seg kompetanse som gjør dem i stand til å håndtere disse endringene. Overordnet del gir retning for opplæringen i fag, og sammen med fagene skal opplæringens formål realiseres. Den tydeliggjør lærers ansvar for elevene og beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis gjennom hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Oppgaven skal gjennom dokumentets tekst forsøke å belyse kompetanse og forventinger som kan tolkes til KRLE-læreren.

3.3.3 Læreplan i KRLE

Læreplanen i KRLE er utviklet med utgangspunkt i overordnede mål for norsk skole. Den er inndelt i ulike kompetansemål som elevene skal oppnå etter endt opplæring. Læreplanen er en forskrift som omhandler generelle føringer for et spesifikt fag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den er delt inn i tre hoveddeler. Første delen heter *om faget* og består videre av fagets relevans og sentrale verdier, tverrfaglige temaer, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter. Videre følger *kompetansemålene* og *vurderingsformer*. Delen som omhandler fagets relevans og sentrale verdier beskriver fagets nytteverdi, samt sentrale verdier for KRLE-faget (Anker, 2022, s. 65).

En av de store endringene i fra tidligere læreplaner til LK20 er innføringen av kjerneelementer. Kjerneelementene presenterer det viktigste og mest sentrale som elevene skal lære i hvert fag (Regjeringen, 2018). I KRLE er de fem kjerneelementene: 1. kjennskap

til religioner og livssyn, 2. utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder, 3. utforsking av eksistensielle spørsmål og svar, 4. kunne ta andres perspektiv, 5. etisk refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). De fem kjerneelementene understreker skolefagets fagkombinasjoner ved å inkludere religions- og livssynsundervisning, etikk og filosofi. I KRLE inngår både kunnskapsinnhold og metoder for faget i kjerneelementene (Anker, 2022). De er ment å sikre en felles forståelse av hva som er viktig å lære innenfor fagområdene. Samlet sett skal de sørge for en indre sammenheng i faget og at elevene utvikler en bred forståelse av ulike kulturer, religioner og livssyn.

3.4 Presentasjon av utdanningspolitiske dokumenter

3.4.1 Rammeplan fra 2009

Rammeplan for allmennlærerutdanningen fra 2009 viser til RLE-faget (religion, livssyn og etikk). Studiefaget i allmennlærerutdanningen endret navn fra KRL til RLE, slik navnet hadde blitt endret i skolen fra 2008 (Eggen, 2022). Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2009 er en retningslinje for hvordan allmennlærerutdanningen i Norge skal være organisert og gjennomført. Den gir retningslinjer for hva som skal være inkludert i studiet, både pedagogisk og faglig. Rammeplanene er utformet av Kunnskapsdepartementet og fastsetter kravene til allmennlærerutdanningen i Norge. Den er utformet for å sikre at utdanningen gir studentene de kunnskapene, holdningene og ferdighetene som kreves for å kunne undervise i grunnskolen. Det vil bli tatt utgangspunkt i de delene av rammeplanen som omhandler RLE. Den vil synliggjøre krav og forventninger som forventes av RLE-læreren etter endt utdanning. Dokumentet blir viktig i prosessen om å klargjøre «ekstrakompetansen» som formuleres til RLE-læreren på dette tidspunkt. (Kunnskapsdepartementet, 2009).

3.4.2 Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen fra 2010

I 2010 ble allmennlærerutdanningen endret til grunnskolelærerutdanningen. Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet i Norge. Retningslinjenes hensikt var å sikre en høy kvalitet på lærerutdanningen, sørge for at alle lærere hadde de nødvendige kunnskapene og ferdighetene som kreves for å kunne undervise i grunnskolen. Retningslinjene inneholder en rekke krav og anbefalinger for hvordan grunnskolelærerutdanningen bør organiseres. Formålet er dermed å

sikre at grunnskolelærere i Norge er godt rustet til å møte de kravene og utfordringene som møter dem i læreryrket. I retningslinjene for hvert fag er det beskrevet forventet læringsutbytte, som beskriver hva studentene skal kunne etter fullført emne. Beskrivelsene av læringsutbytte tar utgangspunkt i tre nivåer: kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Det vil på lik linje med rammeplan for allmennlærerutdanningen bli tatt utgangspunkt i de delene som omhandler RLE. Dokumentet skal belyse «ekstrakompetansen» som formuleres i RLE-faget og vil kunne synliggjøre de endringene som har skjedd innen utdanningens historie. (Kunnskapsdepartementet, 2010).

3.4.3 Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (revidert: 2018)

Nasjonalt råd for lærerutdanningen fikk i oppgave å revidere og utvikle nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen. Utarbeidelsen har basis i Kunnskapsdepartementets forskrift for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. som ble vedtatt i 2016. Lærerutdanningen ble i 2017 endret til å gå fra et fireårig utdanningsforløp til en femårig masterutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2014). Retningslinjene har samme formål som fra 2010. De skal gi forpliktende kvalitetsstandarder for god lærerutdanning. Formålet er å sikre at retningslinjene bidrar til utvikling av femårig grunnskolelærerutdanning med master som en integrert profesjonsutdanning, til faglig utvikling innenfor lærerutdanningsfeltet og til styrking av kvalitet, helhet og sammenheng i lærerutdanningen (UHR, 2018). Til forskjell fra retningslinjene 2010, vil retningslinjene 2018 vise til fagets navneendring. RLE-faget vil nå bli omtalt som KRLE-faget. Sammen med de andre politiske dokumentene skal oppgaven benytte dokumentet for å belyse «ekstrakompetansen» som tilskrives KRLE-læreren. Gjennom dokumentet vil endringene komme tydelig frem og de gjeldene kravene til KRLE-læreren i dag.

3.5 Valg av metode

Som en del av studiets prosess må det tas gjennomtenkte valg til hvilke metodiske tilnærminger som skal velges. Bakgrunnen for valg av metode vil her være å finne den metoden som er mest relevant i forhold til problemstilling. Ifølge Grønmo (2004, s. 62), har problemstillingens utforming stor innvirkning på utviklingen av forskningsprosessen og kan få avgjørende betydning for de resultatene studien kommer frem til. Allerede ved å se på

problemstillingen, kan en finne definerte valg av metode. Innen samfunnsvitenskapelig forskning vil den valgte metoden ha mye å si for å kunne svare på problemstillingen og det som studien forsker på (Grønmo, 2004). Min forståelse av metode er den strategien eller teknikken jeg som forsker benytter for å besvare den valgte problemstilling, som da vil hjelpe til med å komme frem til ny kunnskap. Thagaard (2018) beskriver at metodevalg og tilnærming har en sammenheng med problemstillingen det fokuseres på og de valgte temaene som studeres.

Da denne studiens fokus er todelt, kan flere metoder være relevante. For det første vil det fokuseres på å få en dypere forståelse av samfunnets ønsker og forventninger til KRLE-læreren i dag. Dette skal gjøres ved å se på hvordan og hvilke forventninger som kommer til uttrykk i de valgte dokumentene. For det andre skal studien fokusere på den mer uklare “ekstrakompetansen” som kommer til uttrykk i rammeplaner og nasjonale retningslinjer for lærere i grunnskolen. Problemstillingen kan på bakgrunn av dette anses som analytisk ved at den har som hovedfokus å ta for seg tekst som skal forsøke å synliggjøre forventninger og krav til KRLE-læreren. En kvantitativ tilnærming vil ifølge Thagaard (2018, s. 13) anses som hensiktsmessig. Dette fordi denne studien tar et analytisk utgangspunkt i dokumenter som data. I analyser av dokumenter arbeider vi med tekst. Thagaard (2018, s. 13) nevner at data vi analyserer, som kommer til uttrykk i form av tekst, er et vanlig fellestrekk for kvalitativ tilnærming.

Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Ifølge Thagaard (2018) gir kvalitative tilnærminger muligheter til å studere sosiale handlinger og sosiale organisasjoner innenfor et mangfold av sosiale settinger. Det bidrar også til at vi kan utforske det komplekse i det sosiale liv. Nyeng (2012) forklarer kvalitativ forskning som et arbeid med rikholdige skriftlige eller muntlige kilder som gir forskere tolkninger i form av ord. Vi kan her trekke slutningen at kvalitativ forskning vil være hensiktsmessig ved at dokumentene anses som arbeid med rikholdige skriftlige kilder. På bakgrunn av at dokumentene leses som tekst, som uttrykker politiske føringer, vil dette kunne gjenspeile samfunnets ønsker og forventninger. Vi kan her se på politiske føringer og samfunnets forventninger, som de sosiale fenomenene studien søker en dypere forståelse av, samt KRLE-lærer som studiet søker en dypere forståelse om. Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for at vi kan fordype oss og utføre intensive analyser av de sosiale fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 12).

Det er flere ulike fremgangsmåter innenfor kvalitative forskningsmetoder, og flere av disse ble vurdert i prosessen med å velge den metoden som egnet seg best til studiets formål. Intervju av KRLE-lærere var blant disse. En tanke rundt intervju var muligheten til å studere KRLE-lærere sine egne opplevelser og oppfatninger av forventninger som kommer frem i politiske styringer. Etter å ha studert og sett på tilgjengeligheten rundt det jeg er på leting etter, gikk jeg bort i fra intervju. En del av den beslutningen baserte seg på ønsket om å fokusere mer på de overordnede rammene. Ved bruk av intervju må en stor del lærere intervjues, og ikke bare noen spesifikke ettersom mye da ville basert seg på den ene lærerens opplevelser, og ikke hva som generelt forventes basert på mer objektive kilder. I og med at dette studiet tar utgangspunkt i KRLE-lærere, vil ønskelig data være svært avhengig av informanter som underviser i KRLE. Mangel på informanter med KRLE-faglig bakgrunn, kunne påvirket studiets data og troverdighet. Beslutningen min gikk derfor over til å belyse studien ved hjelp av de kvalitative tilnærmingene innholdsanalyse og diskursanalyse. Det søkes i denne oppgaven etter å kunne belyse politiske og samfunnets overordnede ønsker og forventninger som kommer til uttrykk i dokumenter, og ikke den spesifikke undervisningspraksisen. Ved intervju hadde studien falt noe mer på en analyse av informantenes erfaring av den faktiske praksisen, som kunne ført til at samfunnets forventninger og kompetanse til KRLE-læreren mistet fokus. Før en nærmere begrunnelse av de valgte tilnærmingene, vil jeg i det følgende bli presentert en begrunnelse for studiens tolkningsarbeid og hvorfor dette anses som relevant for studiet.

3.6 Tolkningsarbeid: Hermeneutikk

Ifølge Thagaard (2018, s. 37) var hermeneutikken opprinnelig knyttet til fortolkning av tekst. Nå blir tilnærmingen også knyttet til fortolkning av fenomener. Thagaard (2018) belyser at en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Nyeng (2012, s. 45) beskriver hermeneutikk som fortolkningslære og definerer denne metodiske tilnærmingen ved å se forskning og vitenskap som systematisk arbeid med fortolkning. Bratberg (2021) får frem at mangfoldet av tekstanalytiske teknikker kan virke forvirrende. Dette begrunner han med at det gjerne er lite diskutert og gir sjeldent et klart rammeverk for hvordan tekst kan analyseres. Dette åpner opp for ulike teknikker, som igjen vil variere ut fra studiets ønske.

Bratberg (2021, s. 20) får frem at hermeneutikk som metode kan skille mellom filosofisk hermeneutikk og hermeneutisk intensjonalisme. Den filosofiske hermeneutikken handler om vilkårene for mellommenneskelig forståelse. Tolkningens refererer til noe allment, men kan også avgrenses og systematiseres til en analytisk tilnærming (Bratberg, 2021, s. 20). Møtet mellom forsker og tekst kan ta utgangspunkt i tolkning og forståelse hos forskeren. En slik tolkningsstrategi vektlegger synspunkt og fortolkningen i valgte enheter hos forskeren selv. Ordet enhet brukes her som en felles betegnelse for valgte data, dokumenter og tekster som skal analyseres og tolkes. Ved å rette oppmerksomheten mer mot avsender og betrakte en tekst som handling, trekker vi oss mer i retning hermeneutisk intensjonalisme (Bratberg, 2021, s. 20). Her fokuseres det mer på tolkning av intensjoner og tekstens mening.

Bratberg (2021, s. 22) forklarer at hermeneutikk har et innslag av hva vi kan kalle heuristikk. Dette blir definert som erfaringsbaserte antagelser du alltid har med deg. De erfaringsbaserte antagelsene er særlig relevante i møte med noe nytt du ikke selv kjenner i detalj, men som du har grunner til å anta noe om. Det vil være naturlig å nevne dette på bakgrunn av at erfaringsbaserte antagelser, bakgrunnskunnskaper og verdier kan spille en rolle for arbeidet rundt tolkning. Studien kan ses i lys av et hermeneutisk tolkningsarbeid. Dette fordi det legges vekt på å fortolke, avdekke en dypere mening og forståelse av valgte enheter. Hermeneutisk tilnærming gir med andre ord grunnlag for å få forståelse for analysen og funn i studien. Dette fordi det vil bære preg av forskers tolkning og forståelse, samt rette seg mot studiets ønske og søk i enhetene.

Ved å ta i bruk tolkning i hermeneutisk forstand forsøker studien, som forklart av Nils Gilje, å gjøre noe forståelig som er uklart (Gilje, 2019, s. 11). Studiet skal gjennom dette rette et søkelys mot enhetenes meningsinnhold og intensjon. For studiens analyse viser flere av forklaringene om hermeneutikken å være hensiktsmessig. Dette fordi studien er avhengig av å identifisere og tolke de valgte enhetene, for å kunne skape en bredere forståelse av meningsinnholdet. I studien vil det ikke være mulig å forstå samfunnets forventninger og ønsker til KRLE-læreren, uten en form for tolkningsarbeid. Hermeneutikk vil derfor være en del av de valgte metoden ved å tolke konteksten, de sosiale faktorene som påvirker teksten, meningsinnhold og betydningen av enhetene. Dette kan bidra til å avdekke skjulte eller underliggende betydninger og forståelse av enhetene. Hermeneutikken har lenge vært en historisk tolkningstradisjon innenfor kvalitativ tekstanalyse. (Gadamer, 2012 referert i Postholm og Jacobsen, 2018, s. 163).

3.7 Tekstanalyse

Den kvalitative tilnærmingen åpner opp for flere mulige strategier for å arbeide med dokumentene. Når formålet med studien er å analysere tekstens meningsinnhold, er det en kvalitativ tekstanalyse vi anvender (Thagaard, 2018). Kvalitativ tekstanalyse passer bra når skriftlige dokumenter og tekster skal studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Til denne studien vil Postholm og Jacobsen (2018) beskrivelse passe godt inn. De får frem at tekstanalyse handler om å lese og analysere trykte kilder og dokumenter, som for eksempel offentlige tekster som nasjonale styringsdokumenter. Tekstanalyse innebærer altså å fortolke hva teksten betyr og hvordan tekstenes mening kommer til uttrykk. Ifølge Bratberg (2021, s. 17) legger en analyse av tekst vekt på tolkning av meningsinnholdet.

Denne studien anvender tekstanalyse ved at den betrakter dokumentenes tekst som datamateriale. Data innhentes ved å analysere teksten, tolke den og filtrere relevant informasjon fra teksten som er hensiktsmessig for studien. På denne måten skal studien få tilgang til informasjon som står utenfor det vi kan sanse eller se (Bratberg, 2021). Ved å betrakte tekst som studiens data er det ifølge Bratberg (2021) flere bestemte teknikker for tekstanalyse som kan brukes. De som er vanlig å bruke er blant annet diskursanalyse, ideanalyse, innholdsanalyse, retorisk analyse og kildegransking. De tekstanalyse teknikkene studien har valgt å benytte seg av er innholdsanalyse og diskursanalyse som det nærmere skal redegjøres for videre.

3.7.1 Innholdsanalyse

Ifølge Krippendorff (2004, s. 18) kan vi beskrive innholdsanalyse som “a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use.” Her forstås innholdsanalyse som en teknikk for å trekke repliserbare og valide slutninger fra data til kontekst (Krippendorff, 2013). En annen definisjon som brukes er at i bred forstand viser innholdsanalyse til enhver analyse som systematisk sammenfatter tekstinhold (Bratberg, 2021). En slik definisjon kan beskrive innholdsanalyse om både kvantitative og kvalitative teknikker. I en kvantitativ innholdsanalyse er man mer opptatt av å telle og klassifisere ulike deler av teksten, for videre å gjøre en systematisk analyse av den. I en kvalitativ innholdsanalyse, som skal anvendes i denne studien, tar man som forsker ofte for seg et mindre utvalg av tekster for å gjøre en dypere analyse. Her er man opptatt av å forstå

sammenhengen mellom de ulike delene i teksten (Grønmo, 2019).

I innholdsanalyse betrakter man tekst som noe som inneholder en mening. Krippendorff (2013) beskriver at tekstene er produsert av noen for å gi mening til noen andre, den er altså produsert for å ha en funksjon. I denne studien er data hentet fra de utdanningspolitiske dokumentene og styringsdokumentene og betraktet som tekst. For å besvare problemstillingen vil data bli tolket og organisert på en måte som gjør det mulig å identifisere studiets ønske, samt problemstillingens to fokus.

3.7.1.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Det er i denne studien valgt å ta i bruk kvalitativ innholdsanalyse. Kvalitativ innholdsanalyse er ifølge Grønmo (2004, s. 187) en systematisk gjennomgang av dokumenter der en velger ut relevant informasjon for problemstillingen, kategoriserer innholdet og studerer kategoriseringene nærmere. Ved å ta i bruk kvalitativ innholdsanalyse skal prosessen inndeles i Widén (2015) sine tre analytiske dimensjoner. I den første dimensjonen skal analysens fokus rette seg mot tekstforfatteren, oppfatninger og hensikten med å skrive teksten. Videre skal den andre dimensjonen som Widén (2015) presenterer, rette oppmerksomheten mot tekstens form og innhold. Her vil det være teksten og språket som er i fokus. Det kan være ord, setninger eller andre konkrete uttrykk som gir mening og informasjon. Den tredje og siste dimensjonen innebærer å tolke, samt analysere teksten for å få en bedre forståelse av innholdet og forståelse ut ifra tekstenes kontekst og formål. Til sammen vil de tre dimensjonene være nyttig for å analysere dokumentenes tekst og innhold på en grundig og systematisk måte. Videre kan en slik prosess bidra til å avdekke ulike nivåer av mening og betydning som kommer frem av de utdanningspolitiske dokumentene og styringsdokumentene.

De tre nevnte dimensjonene vil ifølge Widén (2015) være viktig å bruke for å få en helhetlig analyse av teksten. I analysearbeidet har jeg valgt å bruke og bygge på spesielt to av dimensjonene, den andre og tredje dimensjonen. Dette fordi analysen i studien hovedsakelig tar utgangspunkt i tekst og innholdet i dokumentene for å svare på problemstillingen. Dette vil gjelde analysen av styringsdokumentene og analysen av de utdanningspolitiske dokumentene. Den første dimensjonen finne sted i kapittel 2 som tar for seg kontekst og teori. Dokumentenes kontekst, tekstforfattere og hensikt vil i analysen ikke være et fokus, men et verktøy til å forstå dokumentenes helhet. Analysen av styringsdokumentene vil ta for seg

problemstillingen sin første del, som innebærer å fokusere på å fremheve samfunnets forventninger til KRLE-læreren i dag. Relevante funn fra analysen av de ulike styringsdokumentene vil presenteres i en kategorisering.

Jeg har med utgangspunkt i kategoriseringen valgt å bygge på de tre nivåene: kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen formulerer kompetansekravene for KRLE i de nevnte nivåene. På bakgrunn av dette fant jeg det naturlig å bruke de samme nivåene for å synliggjøre samfunnets forventninger som kommer frem i opplæringsloven, overordnet del og læreplanen i KRLE. Analysen, tolkning og funn i styringsdokumentene, vil være hensiktsmessig og relevant for den videre analysen av de utdanningspolitiske dokumentene. Analysearbeidet av de utdanningspolitiske dokumentene vil ta for seg problemstillingens andre del, hvor det vil fokuseres på å synliggjøre “ekstrakompetansen” som kommer til uttrykk i de utdanningspolitiske dokumentene. Gjennom denne analysen vil det bli tatt utgangspunkt i Widén (2015) sin andre og tredje dimensjon, som innebærer å fokusere på tekstens innhold og tolke, samt analysere for å få en bedre forståelse av den. Sammenlignet med styringsdokumentene vil det ikke bli utført en kategorisering av dokumentenes tekst. Dimensjonene vil her bli brukt som et verktøy for å tolke og analysere relevant tekst i en videre diskursanalyse.

3.7.2 Diskursanalyse

Diskurs kan beskrives som et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser (Bratberg, 2021, s. 40). Diskurs kan forstås som en struktur som gir teksten mening. Diskursanalyse retter forskerens oppmerksomhet mot hvordan kollektive forestillinger skapes og opprettholdes gjennom språk (Bratberg, 2021, s. 41). Vi kan med andre ord si at diskursanalyse dreier seg om analyse av ytringer, tekster og utsagn. På bakgrunn av studiens intensjon om å se på “ekstrakompetansen” som kommer frem i de utdanningspolitiske dokumentene, valgte jeg en diskursanalytisk tilnærming til analyseprosessen. Mausethagen (2017, s. 205) hevder at diskursanalytiske tilnærminger vil kunne være godt egnet til å studere profesjoner. Hun forklarer diskursanalyse som en analyse av hvordan mennesker skaper og gir mening til virkeligheten gjennom språket de bruker (Mausethagen, 2017, s. 204). Dermed kan bruk av diskursanalyse i denne studien bidra til å identifisere de dominerende diskursene og makt i språket, som er til stede i de utdanningspolitiske dokumentene.

I kapittel 2 vises det til dokumentenes kontekst. Hitching og Veum (2011, s.27) hevder at det vil være hensiktsmessig at den diskursanalytiske tilnærmingen til tekstene inkluderer analyse av konteksten. Dette fordi diskursene som finnes i dokumentene ikke kan forstås isolert fra den sammenhengen de inngår i. Konteksten må tas i betraktning for å forstå de politiske og sosiale rammene som dokumentene befinner seg i. Gjennom en diskursanalyse skal konteksten brukes som et verktøy for å forstå hvilke diskurser som dominerer i de utdanningspolitiske dokumentene. Videre kan en diskursanalytisk tilnærming også avdekke de maktforholdene som ligger bak de ulike diskursene som finnes i dokumentene. Til dette vil jeg benytte en analyse som er inspirert av Stephen J. Balls diskursanalytiske tilnærming til de utdanningspolitiske dokumentene (Ball, 1994). Hans diskursanalytiske tilnærming vil i denne studien ta sikte på å avdekke de skjulte maktforholdene som ligger bak de utdanningspolitiske dokumentenes tekst, samt avdekke de diskursive utsagnene som synes å formulere en uklar “ekstrakompetansen” til KRLE-læreren. I sin analyse og teoriutvikling skiller Ball mellom “policy as text” og “policy as discours”. Ball argumenterer for at det er et gjensidig forhold mellom politiske prosesser (“policy as text”) og diskursen der politiske beslutninger implementeres (“policy as discourse”) (Ball, 1994, s. 15). Dermed reflekterer politiske behandlinger og vedtak knyttet til læreplanrammer for faget RLE/KRLE i lærerutdanningen både de bredere samfunnsmessige ønsker og intensjoner, samt gir veiledning om hvordan et fag bør tilnærmes i en praktisk sammenheng. Dette kan knyttes til de tre diskursene som identifiseres i kapittel 2. Den kultur-orienterte og mangfolds-orienterte diskursen viser begge til argumenter som legger vekt på fagets formål, og viser til ønsker for praktiseringen av faget. Samtidig viser den menneskerettighets-orienterte diskursen å vektlegge krav til lærerrollen i faget, som synes å imøtekomme kritikken faget tidligere har fått.

Med utgangspunkt i Balls perspektiver bruker studien en analytisk strategi som fokuserer på “policy as text”. Tilnærmingen “policy as text” refererer Ball (1994) til der man ser på utdanningspolitikk som dokumenter eller tekster som kan analyseres for å avdekke politiske mål. Som tidligere nevnt vil ikke denne studien kunne si noe om den faktiske praksisen til KRLE-læreren, men kan vise til mulige konsekvenser for “policy as discourse”, altså praksisfeltet. Med å se på selve teksten vil tilnærmingen forsøke å tolke og forstå hva som står skrevet i den. Studien skal gjennom en analyse prøve å identifisere de sentrale maktperspektivene som befinner seg i de tre utdanningspolitiske dokumentene. Dette er valgt for å få en bredere forståelse av de grunnleggende ideene som ligger til grunn for rammeplanen fra 2009, og de nasjonale retningslinjene fra 2010 og 2018. Ved å analysere

tekstens språkbruk vil det identifiseres hvordan diskursene blir presentert og konstruert, samt hva som er ønsket kompetanse for KRLE-læreren. Gjennom å kartlegge implisitte verdier og antagelser får dokumentene en dypere forståelse av de ideologiske posisjonene som ligger bak diskursene. Kontekst og teori i kapittel 2, vil sørge for at diskursene blir satt inn i en bredere sammenheng, og i samarbeid med funnene av den tidligere innholdsanalysen vil de prøve å klargjøre KRLE-lærerens “ekstrakompetanse”.

3.8 Kildekritikk

Etter å ha plukket ut et bestemt datamateriale som det videre skal gjøres en innholdsanalyse og diskursanalyse av, består neste trinn av en systematisk gjennomgang av tekstene. Når dokumentene skal analyseres, kommer vi ikke utenom kildekritikk. Kildekritikk handler om å bruke kilder på en informert og reflektert måte, slik at forskeren på bakgrunn av kildematerialet kan trekke holdbare konklusjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 90). Prinsipielt innebærer kildekritikk å innta en aktiv og kritisk innstilling til all informasjon vi møter (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 210). Dette innebærer at jeg som forsker må stille meg kritisk til dokumentene ved å ta en kritisk vurdering av dokumentenes opphav og gyldighet. For å kunne bruke dokumentene på en konstruktiv måte er det viktig å være kritisk til kildene og vurdere dokumentene på en reflekterende måte.

Gyldigheten til dokumentene vil variere avhengig av dokumentets innhold. Opplæringsloven vil ha høy grad av juridisk gyldighet fordi den er en formell lov, vedtatt av Stortinget, og dermed fastsetter rammene for det norske utdanningssystemet. Overordnet del av læreplanen vil også ha en høy grad av gyldighet ved at den er en del av læreplanverket og dermed en del av det formelle rammeverket for norsk utdanning. Ved at læreplanverket er hjemlet i opplæringsloven og er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, kan vi også her stole på avsender og kildene som står bak dokumentet. På denne måten har også læreplanen i KRLE en høy grad av juridisk gyldighet fordi den er del av læreplanverket som er hjemlet i opplæringsloven, og er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet.

De utdanningspolitiske dokumentene sammenlignet med styringsdokumentene har også en høy grad av gyldighet, men på en annen måte enn opplæringsloven og læreplanverket. Rammeplanen for allmennlærerutdanningen og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen er ikke en lov, men de gir forpliktende føringer og

kvalitetsstandarder for god lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2018). Jeg har i tillegg vært oppmerksom på at dokumentene kan endre seg over tid, og det ble derfor viktig å finne de styringsdokumentene som er gjeldende i dag. De tre utdanningspolitiske dokumentene er også med på å presentere forventningene til KRLE-læreren, samt hvordan det har endret seg gjennom tiden. Som forsker er jeg oppmerksom på at to av de utdanningspolitiske dokumentene ikke er gjeldene og gyldig for å beskrive KRLE-læreren i dag. Dermed vil ikke rammeplanen fra 2009 og nasjonale retningslinjer fra 2010 påvirke studiens troverdighet. De vil på den andre siden være med på å styrke forståelsen rundt endingene i lys av dokumentenes kontekst. Ved å ha utført grundig kildekritikk kan jeg som forsker sikre at studien bruker relevante og pålitelige dokumenter som grunnlag for arbeidet. Dette har også ført til at jeg har unngått å trekke feilaktige konklusjoner eller fatte feil beslutning basert på feilaktige opplysninger fra datamaterialet.

3.9 Pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet)

Forskning er en systematisk produksjon av kunnskap. En vanlig definisjon av kunnskap er å ha en sann og velbegrunnet oppfatning av noe (Nyeng, 2012, s. 9). Det som oftest kan skille forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder er måten vi søker etter sannheten på. Dette vil si metoden eller metodene som sikrer at det vi søker etter og resultatene kan godt begrunnes (Nyeng, 2012, s. 9). Et resultat som er sant og riktig i dag, kan i fremtiden bli utfordret av ny kunnskap ved at andre forskere bruker andre metoder og perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette vil si at forskningens kvalitet i all hovedsak må bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert. Dermed må man for å kunne bedømme kvalitet, forske på en kritisk måte som skal kunne beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer frem, er konstruktiv. Min forståelse av dette er ikke at all vitenskapelig kunnskap nødvendigvis er sann, men at det er god grunn til å tro den er sann fordi den er velbegrunnet og metodisk frembrakt.

Kunnskapen som presenteres i en forskningstekst, ofte kalt “funn”, er forskerens forståelse som er utviklet i de setningene og situasjonene som er blitt studert. Kunnskapen vil være kontekstuell, fordi den er konstruert med utgangspunkt i møte mellom forskeren og den konkrete settingen som forskningen er gjennomført i, og med de spesifikke enhetene som ble undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). I tillegg til at studien ønsker å oppnå kvalitet rundt forskningens funn, vil også studiens gyldighet og pålitelighet være viktig for å skape

troverdighet. Jeg vil her benytte meg av begrepene gyldighet i stedet for validitet og pålitelighet i stedet for reliabilitet. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver at tradisjonelt har pålitelighet vært definert som forskningsresultatenes konsistens, altså om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Dette perspektivet er knyttet til positivistiske idealer og passer innenfor kvantitative undersøkelser (Thagaard, 2018, s. 187). Imidlertid kan det være vanskelig å gjenta kvalitative undersøkelser for å teste påliteligheten, da møtet mellom forskeren og forskningsfeltet vil være forskjellig fra gang til gang. Derfor har forskere innenfor kvalitative undersøkelser vært skeptiske til å bruke reproduksjon av studier som en indikator på pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) viser til at funnene i en kvalitativ studie representerer kontekstuell kunnskap, og at forskerens subjektivitet må tas hensyn til når man skal forstå funnene. Dermed har reproduksjon av en studie ingen betydning med hensyn til hvor pålitelig studien er. I stedet fokuserer de på å knytte pålitelighet til refleksjon over hvordan studien og forskeren kan ha påvirket resultatene. Påliteligheten av studien blir dermed knyttet til graden av bevissthet om hvordan forskeren har påvirket funnene, og hvordan funnene kan tolkes i lys av denne påvirkningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil innenfor kvalitativ forskning være viktig at jeg som forsker argumenterer påliteligheten ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018).

I denne studien har dataene blitt utviklet mellom forskeren og de presenterte dokumentene. Det er viktig å erkjenne at forskerens forståelse og tolkning av tekstene kan påvirke resultatene, og gjøre en identisk gjentakelse av studien utfordrende. Dermed er det avgjørende å sikre troverdighet i forskningsprosessen ved å beskrive hvordan dataene er blitt utviklet. I denne studien er det derfor lagt vekt på å beskrive forskningsprosessen så detaljert som mulig. Forberedelsene, valg av datamateriale, tolkning, metode og analyse er beskrevet, og det er gjort rede for valg og fravalg som er tatt underveis. Ved å gi en innsikt i hvordan dataene har blitt utviklet, bidrar dette til å sikre en troverdig forskningsprosess. På denne måten kan forskningsresultatets troverdighet styrkes, selv om det kan være utfordrende å gjenskape studien. Å beskrive forskningsprosessen på en oversiktlig måte, med en grundig beskrivelse av datamaterialet og metoden som er brukt, vil bidra til å gi leseren tillit til resultatene og styrke studiens troverdighet.

Nyeng (2020, s. 109) forklarer at det finnes flere former for gyldighet, men at en av de mest grunnleggende er det vi kaller begrepsvaliditet. Kort sagt, handler dette om at det man måler er det man ønsker å måle. En annen forklaring er at man undersøker det fenomenet man

ønsker å undersøke. Han forklarer videre at når man forsøker å innhente data om et bestemt fenomen, vil man aldri være helt sikker på at man ikke samtidig får med noe mer og annet som gjør dataene urene (Nyeng, 2020, s. 109). Studiens data er ikke selve virkeligheten, men representasjon av den. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) hevder at et sentralt spørsmål når det kommer til studiens gyldighet vil være hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet det forskes på. De trekker også frem hvor sentral begrepsvaliditet er for studiens gyldighet og at det i all hovedsak dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete data (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Krippendorff (2013) hevder at begrepsvaliditet er en viktig faktor for å sikre at funnene fra kvalitative studier er pålitelige og gyldige. For denne studien vil det være viktig å ha klart definerte begreper for å sikre at jeg som forsker har en felles forståelse av fenomenet som studeres. I forhold til innholdsanalyse viser dette kapittelet hvordan begrepsvaliditet sikres ved å vise tilnærminger, utviklingen av kategorier og temaer. Dermed vil en forklaring, forståelse og definisjon av begreper som benyttes i analysen sikre studiens gyldighet og pålitelighet. Diskursanalyse vil på den andre siden gjøre det utfordrende å vise til begrepsvaliditet. Bratberg (2021, s. 74) hevder at en vesentlig del av med diskursanalyse er å belyse hvordan begrepene ikke lar seg entydig fange. Dermed vil det tale mot sin hensikt å skulle gi en fast og entydig forklaring av begrepene (Bratberg, 2021, s. 74). Denne studien vil dermed gi en så tydelig tolking som mulig av hvordan begrepene kommer til uttrykk og videre gi en klar fremstilling av hva som ligger til grunn for en bestemt tolking. Videre vil forskningen sikre holdbar analyse med en tydelig presentasjon av de utdanningspolitiske dokumentene. Gjennom en detaljert forklaring av hvordan tekstene er lest, analysert og synliggjøring av funn, kan studien anses som gyldig.

I denne kvalitative studien kan vi knytte gyldigheten til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Det vil ifølge Thagaard (2018, s. 189) være viktig å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjon og tolkningene studien kom frem til. Ved at studien er preget av forskeren subjektive tolkninger av data, vil den sikre pålitelighet og gyldighet med presentasjonen av det hermeneutiske tolkningsarbeidet. I denne studien er det derfor lagt vekt på nøye planlegging, bevisste valg og systematisk arbeid for å sikre at studien vurderes som gyldig og pålitelig.

4. Analyse

Ved en innsamling av kvalitative data, er det jeg som forsker som også bør analysere og tolke dem. Dette fordi teorier, hypoteser og forskerens forforståelse er et viktig utgangspunkt for dataanalyse (Silverman, 2006). Studiens data taler ikke for seg selv, jeg som forsker skal tolke dem. Selv om det i denne kvalitative studien kan virke som at analyse og tolkning glir over i hverandre, skal jeg nå skille dem tankemessig. Å *analysere* betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). Det jeg undersøker som forsker, betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler, og målet mitt er å avdekke et budskap eller en mening, samt å finne et mønster i datamaterialet. Når data er analysert, trekker jeg en konklusjon som skal svare på problemstillingen. Å *tolke* data betyr å sette noe inn i en større ramme eller sammenheng (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94). Når jeg som forsker tolker data, ser jeg på hvilke konsekvenser analyse og konklusjon har for det jeg undersøker. Tolkningen i denne studien dreier seg om å avdekke og forstå dypere meninger, og betydninger som ikke nødvendigvis er åpenbare ved første øyekast. Da jeg har presentert min forståelse og forklare funnene fra analysen, og når data er tolket bør jeg ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 94) ha oppnådd formålet med undersøkelsen. Før en innholdsanalyse og diskursanalyse av dokumentene, skal jeg presentere en presis beskrivelse av analysearbeidet. Tanken bak dette er å gi leseren en bedre forståelse av studiens analyse før selve analysearbeidet finner sted. Diskusjon og en nærmere presentasjon av sentrale og relevante funn vil finne sted i kapittel 5, Drøfting. Dermed vil dette kapittelets fokus i all hovedsak dreie seg om å analysere og presentere de sentrale delene i styringsdokumentene og de utdanningspolitiske dokumentene som anses å være relevante for studiens forskningsspørsmål. Etter innholdsanalysen og diskursanalysen skal jeg i kapittel 4.5 og 4.7 presentere en oppsummering fra hver analyse. Den korte oppsummeringen skal her gi en bedre oversikt av det mest sentrale, men diskusjon og tolkning gjøres nærmere i kapittel 5, Drøfting.

4.1 Innholdsanalyse

Grønmo (2004) skriver at kvalitative analyser går ut på at forskeren tolker meningsinnholdet i det som blir sagt eller skrevet. Han synliggjør at en kvalitativ innholdsanalyse skal bygge på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevant for problemstillingen. Analysestrategien bygger primært på Grønmos (2004) kategorisering og Widéns (2015) analytiske dimensjoner. I analysearbeidet skal jeg som tidligere forklart i kapittel 3, Metode og materiale, ta utgangspunkt i den andre og tredje dimensjonen til Widén (2015). Den andre analytiske dimensjonen retter oppmerksomheten mot tekstens form og innhold. Her skal det fokuseres på teksten og språket. Det kan være ord, setninger eller andre konkrete uttrykk som gir mening og ønsket relevant informasjon for problemstillingen. Den tredje analytiske dimensjonen innebærer å tolke, samt analysere teksten for å få en bedre forståelse av innholdet og forståelse ut ifra tekstenes kontekst og formål. Kategorisering av dokumentenes innhold er hentet med inspirasjon fra Grønmo (2004) og hans beskrivelse av kvalitativ innholdsanalyse. Den konkrete konstruksjonen av datamaterialets analyse er imidlertid min egen.

I denne analysen rettes fokuset mot forskningsspørsmålet sin første del om hvilke forventninger samfunnet har til KRLE-læreren i dag. I analysen er målet å finne hvilke begreper som omgir lærerrollen i KRLE-faget gjennom styringsdokumentene. Jeg forholder meg imidlertid til dokumentene som politiske rammer og føringer til lærerrollen ved at de består av utsagn som er med på å konstruere forventninger og kompetanse. Min tilnærming til innholdsanalyse begynner med å identifisere relevante begreper. Begreper jeg har vektlagt som mest relevant og interessant er markert i *fet kursiv*. Bruken av fet skrift og kursivering er valgt for å markere hvilke begreper som er identifisert og vektlagt i analysen. Begrepene som er uthevet med fet skrift og kursiv er med på å danne den videre kategoriseringen. Tabellen under viser kategoriene som begrepene skal plasseres under for å synliggjøre kompetansekrav til KRLE-læreren. Jeg velger også her å repetere kategoriens definisjon slik de blir beskrevet i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Regjeringen, 2011), dette for å gi en bedre forståelse for den videre analysen og mine valg ettersom begrepene skal plasseres under en av analysekategoriene.

Analyse kategorier:		
Forventinger til KRLE-lærerens kompetanse		
Kunnskaper	Ferdigheter	Generell kompetanse

Tabell 1: Analyse kategorier

Kunnskaper: Kunnskaper er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker (Regjeringen, 2011, s. 19).

Ferdigheter: Evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter - kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter (Regjeringen, 2011, s. 19).

Generell kompetanse: Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng (Regjeringen, 2011, s. 19).

De vektlagte begrepene vil her omtale kompetanse til lærerrollen i KRLE-faget, men peker også mot forventningene som samfunnet har til læreren. Datamaterialet for denne analysen utgjøres av tre styringsdokumenter og de delene av dokumentene som er relevant og interessant for KRLE-læreren. Styringsdokumentene som tidligere er presentert i kapittel 3. og er analysens datamateriale er formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, § 1-1), KRLE-paragrafen (Opplæringsloven, 1998, § 2-4), fritaksparagrafen (Opplæringsloven, 1998, § 2-3a), overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og læreplan i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2020). De tre bestemmelsene i opplæringsloven (1998) blir omtalt som et dokument, men vil i analysen bli delt hver for seg. Analysen tar utgangspunkt i de delene av styringsdokumentene som eksplisitt kan omhandle og tolkes som relatert til lærerrollen i KRLE-faget. Dokumentenes begreper og tekst som jeg velger å ta utgangspunkt i og anser som relevante for å svare på forskningsspørsmålet, vil gjennom kategoriseringene utgjøre kompetanse til KRLE-læreren, i form av setninger. I nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (1.-7.) kalles dette læringsutbytteformuleringer. De er med på å beskrive kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse som studenten skal ha tilegnet seg

etter fullført utdanning. Under vil det bli presentert et eksempel fra hver kategori for å gi et klarere bilde på hvordan studiens funn vil bli presentert. Eksempelet er hentet fra nasjonale retningslinjer (2018) for grunnskolelærerutdanningen i KRLE-faget.

Kunnskap

- *har kunnskap om læreplanen i skulen og utviklinga av religions- og livssynsfaget i Noreg*

Ferdigheter

- *kan identifisere og handtere utfordringar knytte til korleis skulen og elevane møter livssynsmangfald og etisk mangfald*

Generell kompetanse

- *kan drøfte kva religion og livssyn kan ha å seie for den enkelte og for samfunnet*

4.2 Opplæringsloven

4.2.1 formålsparagraf

I bestemmelsen § 1-1 i opplæringsloven (1998) er det tatt utgangspunkt i fem punkter som anses å være relevant for studiens fokus. Etter en innholdsanalytisk identifisering av sentrale og relevante begreper i dokumentet, ser teksten slik ut:

Opplæringa i skolen og lærebedrifta skal, i *samarbeid* og *forståing* med heimen, *opne dører* mot verda og framtida og gi elevane og læringane *historisk* og *kulturell* innsikt og forankring.

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

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

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

Skolen og lærebedrifta skal *møte* elevane og lærlingane med *tillit*, *respekt* og *krav* og gi dei *utfordringar* som *fremjar danning* og *lærelyst*. Alle former for *diskriminering* skal *motarbeidast*.

Bruken av fet skrift og kursivering markerer de begrepene som identifiseres som kunnskaper, ferdigheter eller generell kompetanse for KRLE-læreren. Det skal nå gis en tydelig oversikt over de vektlagte begrepene innenfor de tre analysekategoriene. Dette gir en oversiktlig plassering av begrepene før den videre presentasjonen av KRLE-læreren kompetanse som synliggjøres i dokumentet. En slik presentasjon skal være gjentakende etter hver identifisering av dokumentene. En plassering av de vektlagte begrepene med bakgrunn i denne teksten vil se slik ut:

Kunnskap	Ferdigheter	Generell kompetanse
Historisk	Samarbeid	Åpne dører
Kulturell	Forståelse	Bygge verdier
Kristen arv og tradisjon	Respekt for menneskeverd	Bidra til å utvide
Humanistisk arv og tradisjon	Åndsfrihet	Fremme demokrati
Ulike religioner	Nestekjærlighet	Fremme likestilling
Ulike livssyn	Tilgivelse	Fremme vitenskapelig tenkemåte
Menneskerettighetene	Likeverd	Danning
Nasjonal kulturarv	Solidaritet	Lærelyst
Internasjonal kulturtradisjon	Respekt for den enkeltes tro	
	Møte elevene	
	Tillit	
	Respekt	
	Krav	
	Utfordre	
	Motarbeide diskriminering	

Tabell 2: Formålsparagrafen

Kunnskap: KRLE-læreren

- Har historisk kunnskap
- Har kulturell kunnskap
- Har kunnskap om kristen arv og tradisjon
- Har kunnskap om humanistisk arv og tradisjon
- Har kunnskap om ulike religioner og livssyn
- Har kunnskap om menneskerettighetene
- Har kunnskaper om den nasjonale kulturarven og den internasjonale kulturtradisjon
- Har kunnskap om kulturelt mangfold

Ferdigheter: KRLE-læreren

- Skal samarbeide med hjemmet
- Vise forståelse til hjemmet
- Ha verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon
- Vise respekt for den enkeltes tro
- Møte elevene med tillit, respekt og krav
- Skal motarbeide alle former for diskriminering

Generell kompetanse: KRLE-læreren

- Skal åpne dører for elevene mot verden og fremtiden
- Skal bygge verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon
- Skal bidra til å utvide kjennskap til og forståelse av den nasjonale kulturarven og den felles internasjonale kulturtradisjon
- Fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte
- Skal gi elevene utfordringer som fremmer danning og lærelyst

4.2.2 KRLE-paragrafen

I bestemmelsen § 2-4 i opplæringsloven (1998) er det tatt utgangspunkt i fire punkter. Alle fire punktene er relevante for studiens forskningsspørsmål og vil synliggjøre kompetanse til KRLE-læreren. Etter en identifisering av sentrale begreper som forklarer lærerrollen i KRLE-faget, ser teksten slik ut:

Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal *samle*

alle elever. Undervisninga i faget skal **ikkje vere forkynnande**.

Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal **gi kjennskap** til **kristendommen, andre verdsreligionar** og **livssyn, kjennskap** til kva **kristendommen** har å seie som **kulturarv** og til **etiske** og **filosofiske** emne.

Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal **bidra til forståing, respekt** og **evne til dialog** mellom menneske med **ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål**.

Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal **presentere ulike verdsreligionar** og **livssyn** på ein **objektiv, kritisk** og **pluralistisk måte**. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei **ulike emna**.

Kunnskap	Ferdigheter	Generell kompetanse
Kristendommen	Gi kjennskap	Samle alle elever
Andre verdensreligioner	Forståelse	Ikke være forkynnende
Andre livssyn	Respekt	Bidra til forståelse
Kulturarv	Evne til dialog	Bidra til respekt
Etiske emner	Presentere	
Filosofiske emner	Objektiv	
tros- og livssynsspørsmål	Kritisk	
	Pluralistisk	

Tabell 3: KRLE-paragrafen

Kunnskap: KRLE-læreren

- Har kunnskaper om kristendommen
- Har kunnskaper om andre verdensreligioner og livssyn
- Har kunnskap om hva kristendommen har å si som kulturarv
- Har kunnskaper om etiske og filosofiske emner

Ferdigheter: KRLE-læreren

- Kan gi kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn
- Kan gi kjennskap til hva kristendommen har å si som kulturarv
- Kan gi kjennskap til etiske og filosofiske emner
- Evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger av tros- og livssynsspørsmål
- Kan presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte

Generell kompetanse: KRLE-læreren

- Skal kunne samle alle elever i faget
- Ikke drive forkynnende undervisning
- Skal bidra til forståelse og respekt
- Undervise på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i de ulike emnene

4.2.3 Fritaksparagrafen

I bestemmelsen § 2-3a i opplæringsloven (1998) anses tre punkt å være sentral og relevant for å belyse kompetansekrav til KRLE-læreren. De tre punktene vil som følger bli presentert og sentrale begreper vil bli identifisert og presentert i en kategorisering. Etter søke og identifisering av relevante begreper, ser teksten slik ut:

Skolen skal *vis* **respekt** for elevane og foreldra sine *religiøse* og *filosofiske* *overtydningar* og *sikre retten* til *likeverdig opplæring*.

Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisning ved den enkelte skole som dei ut frå *eigen religion* eller *eige livssyn* opplever som *utøving* av ein *annan religion* eller tilslutning til eit *anna livssyn*, eller som dei på same grunnlag opplever som *støytande* eller *krenkjande*. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum.

Skolen skal ved melding om fritak *sjå til* at *fritaket blir gjennomført*, og *leggje til rette* for *tilpassa opplæring* innanfor *læreplanen*.

Kunnskap	Ferdigheter	Generell kompetanse
Religion	Vise respekt	Likeverdig opplæring
Filosofi	Relasjon til eleven	Ikke være forkynnende
Mangfoldet i klassen	Relasjon til foreldrene	Legge til rette
Tilpasset opplæring	Se til (passe på)	
Læreplanen		

Tabell 4: Fritaksparagrafen

Kunnskap: KRLE-læreren

- Har kunnskaper om ulike religioner
- Har kunnskaper om filosofi
- Har kunnskaper om læreplanen

Ferdigheter: KRLE-læreren

- Vise respekt for elevene sin religiøse og filosofiske overbevisning
- Vise respekt for foreldrene sin religiøse og filosofiske overbevisning
- Relasjon til elevene og foreldrene
- Se til at fritak blir gjennomført

Generell kompetanse: KRLE-læreren

- Sikre elevenes rett til likeverdig opplæring
- Ikke drive undervisning som kan oppleves som støtende eller krenkende for elevene og foreldrene
- Ikke velge aktiviteter som har preg eller kan oppleves som utøving av andre religioner
- Legge til rette for tilpasset opplæring

4.3 Overordnet del av læreplanen

Gjennom overordnet del av læreplanen skal jeg presentere kapittel 1, Opplæringens verdigrunnlag, og de delene av den som kan knyttes til KRLE-lærerens kompetanse. Innenfor kapittelet er det flere emner. Omfanget på emnene og valgte tekster vil dermed variere ut ifra hva som kan knyttes til KRLE-læreren kompetanse. En gjentagende nærlesing av kapittel 1, Opplæringens verdigrunnlag, resulterte i følgende tekster.

4.3.1 Opplæringens verdigrunnlag: Menneskeverdet

Når lærere *viser omsorg* for elevene og *ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet* som en *grunnleggende verdi* for skolen og samfunnet.

Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettsstaten. De bygger på *universelle verdier* som gjelder for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og hvor de befinner seg. *Barnekonvensjonen* er en del av menneskerettighetene og gir barn og unge et særlig vern. *Opplæringen* må være i samsvar med *menneskerettighetene*, samtidig som elevene skal *tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene*.

Likeverd og *likestilling* er *verdier* som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må *ivaretas* og *forsterkes*. Skolen skal *formidle kunnskap* og *fremme holdninger* som sikrer disse verdiene. Alle elever skal *behandles likeverdige*, og ingen elever skal *utsettes for diskriminering*. Elevene skal også *gis likeverdige muligheter* slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal *ta hensyn til mangfoldet* av elevene og *legge til rette* for at alle får oppleve *tilhørighet* i skolen og samfunnet. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at *ulikheter anerkjennes* og *verdsettes*.

Mennesker er sårbare og feilbarlige. *Tilgivelse, nestekjærlighet* og *solidaritet* er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg. Den enkeltes *personlige overbevisning* og *samvittighet* skal *tas på alvor* slik at alle kan *tenke, tro* og *ytre* seg fritt. Elevene skal selv bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes.

Kunnskap	Ferdigheter	Generell kompetanse
Menneskerettighetene	Vise omsorg	Opplæring
Barnekonvensjonen	Se den enkelte	Formidle kunnskap
Tilhørighet	Anerkjenne menneskeverdet	Fremme holdninger
	Grunnleggende verdier	Legge til rette for tilhørighet
	Behandle likeverdig	Ta på alvor
	Ikke diskriminere	
	Gi likeverdig muligheter	
	Ta hensyn til mangfoldet	
	Anerkjenne ulikheter	
	Verdsette ulikheter	
	Tilgivelse	
	Nestekjærlighet	
	Solidaritet	

Tabell 5: Overordnet del av læreplanen: Menneskeverdet

Kunnskap: KRLE-læreren

- Har kunnskaper om menneskerettighetene
- Har kunnskaper om barnekonvensjonen

Ferdigheter: KRLE-læreren

- Kan vise omsorg for elevene
- Kan se den enkelte elev
- Kan anerkjenne menneskeverdet som er en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet
- Kan ivareta og forsterke likestilling og likeverd
- Kan behandle alle elever likeverdig
- Ikke utsette elevene for diskriminering

- Kan gi elever likeverdige muligheter
- Kan ta hensyn til mangfoldet av elevene
- Kan anerkjenne og verdsette ulikheter
- Har nødvendige verdier som tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet

Generell kompetanse: KRLE-læreren

- Kan drive opplæring som er i samsvar med menneskerettighetene
- Kan formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer likeverd og likestilling
- Kan legge til rette for at alle elevene opplever tilhørighet i skolen
- Kan ta den enkeltes personlige overbevisning og samvittighet på alvor slik at alle kan tenke, tro og ytre seg fritt

4.3.2 Opplæringens verdigrunnlag: Identitet og kulturelt mangfold

Skolen skal gi elevene *historisk* og *kulturell* innsikt og forankring, og *bidra* til at hver elev kan ivareta og utvikle sin *identitet* i et *inkluderende* og *mangfoldig fellesskap*.

Innsikt i vår *historie* og *kultur* er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal *lære å kjenne* de *verdiene* og *tradisjonene* som bidrar til å samle menneskene i landet. *Kristen* og *humanistisk arv* og *tradisjon* er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati.

Felles *referanserammer* er viktig for den enkeltes *tilhørighet* til samfunnet. Dette *skaper samhold* og forankrer den enkeltes *identitet* i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal *gi rom for mangfold*, og elevene skal *få innsikt* i hvordan vi lever sammen med *ulike perspektiver, holdninger* og *livsanskuelser*. De *erfaringene* elevene får i møte med *ulike kulturuttrykk* og *tradisjoner, bidrar* til å *forme deres identitet*. Et godt samfunn er *tuftet* på et *inkluderende* og *mangfoldig fellesskap*.

Opplæringen skal *sikre* at elevene blir *trygge språkbrukere*, at de utvikler sin *språklige identitet*, og at de kan *bruke språk* for å *tenke, skape mening, kommunisere* og *knytte bånd* til andre. Språk gir oss *tilhørighet* og *kulturell bevissthet*. I Norge er

norsk og de samiske språkene sør-, lule- og nordsamisk likeverdige. Norsk omfatter de likestilte skriftspråkene bokmål og nynorsk. Norsk tegnspråk er anerkjent som et fullverdig språk i Norge. **Kunnskap** om **samfunnets språklige mangfold** gir alle elever **verdifull innsikt** i ulike **uttrykksformer, ideer og tradisjoner**. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.

Fem folkegrupper med århundrelang tilknytning til Norge har status som nasjonale minoriteter i tråd med våre internasjonale forpliktelser: **jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere**. Disse folkegruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal **gi kunnskap** om **disse folkegruppene**.

Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal **støtte utviklingen** av den **enkeltes identitet**, gjøre elevene **trygge på eget ståsted**, samtidig som den skal **formidle felles verdier** som trengs for å møte og delta i **mangfoldet**, og **åpne dører** mot verden og fremtiden.

Kunnskap	Ferdigheter	Generell kompetanse
Historisk	Skape tilhørighet	Bidra
Kulturell	Skape samhold	Lære å kjenne verdier
Kristen arv og tradisjon	Gi rom for mangfold	Lære å kjenne tradisjoner
Humanistisk arv og tradisjon	Gi innsikt	Bidra til felles referanserammer
Samfunnets språklige mangfold	Gi erfaringer	Bidra til å forme identitet
Jøder	Sikre trygg språkbruk	Bygge et inkluderende fellesskap
Kvener/norskfinner	Sikre utvikling av språklig-identitet	Bygge et mangfoldig fellesskap
Skogfinner	Støtte elevenes utvikling	Gi verdifull innsikt
Rom og romanifolket/tatere	Gjøre elevene trygge	Åpner dører mot verden
	Formidle felles verdier	Åpne dører mot fremtiden

Tabell 6: Overordnet del av læreplanen: Identitet og kulturelt mangfold

Kunnskap: KRLE-læreren

- Har historisk kunnskap
- Har kulturell kunnskap
- Har kunnskap om kristen og humanistisk arv og tradisjon
- Har kunnskap om jøder
- Har kunnskap om kvener/norskfinner
- Har kunnskap om skogfinner
- Har kunnskap om rom og romanifolket/tatere.

Ferdigheter: KRLE-læreren

- Kan gi rom for mangfold
- Kan gi elevene innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser.
- Kan gi elevene erfaringer i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjon
- Kan sikre at elevene blir trygge språkbrukere og at de utvikler sin språklige identitet
- Kan sikre at elevene får bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre
- Kan gi elevene erfaringer at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet
- Kan støtte utviklingen av den enkeltes identitet
- Kan gjøre elevene trygge på eget ståsted
- Kan formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet

Generell kompetanse: KRLE-læreren

- Kan bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap
- Lære elevene å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet
- Kan bidra til felles referanserammer som er viktig for å skape tilhørighet, samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng.
- Kan bidra til å forme elevenes identitet gjennom erfaringer de får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner
- Kan bygge et inkluderende og mangfoldig fellesskap

- Kan gi elevene verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner gjennom kunnskap om samfunnets språklige mangfold
- Kan åpne dører mot verden og fremtiden

4.3.3 Opplæringens verdigrunnlag: Demokrati og medvirkning

Skolen skal *gi* elevene *muligheter* til å *medvirke* og til å *lære hva demokrati* betyr i praksis.

Opplæringen skal *fremme oppslutning* om *demokratiske verdier* og *demokratiet som styreform*. Den skal *gi* elevene *forståelse* for *demokratiets spilleregler* og *betydningen* av å holde disse *i hevd*. Å delta i samfunnet innebærer å *respekt* og slutte opp om *grunnleggende demokratiske verdier* som *gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet* og *frie valg*. *Demokratiske verdier* må *fremmes* gjennom *aktiv deltakelse* i hele opplæringsløpet.

Skolen skal *fremme demokratiske verdier* og *holdninger* som motvekt mot *fordommer* og *diskriminering*. Skolen skal også *skape respekt* for at mennesker er forskjellige, og elevene skal *lære å løse konflikter* på en *fredelig måte*.

Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefellesskapet må *utvikle bevissthet* om både *minoritets- og majoritetsperspektiver* og *skape rom* for *samarbeid, dialog* og *meningsbrytning*. Arbeidet med å *dyrke mangfoldet* på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et *bevisst verdisyn* og *utøvelse av profesjonelt skjønn*.

Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på *gjensidig respekt*. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og *forbereder* elevene på å bli *ansvarlige samfunnsborgere*.

Kunnskap	Ferdigheter	Generell kompetanse
Demokrati	Gi mulighet	Fremme demokratiske verdier
Minoriteter	Gi forståelse	Fremme demokratiet som styreform
Majoriteter	Respektere	Fremme demokratiske holdninger
	Toleranse	Utvikle bevissthet
	Demokratiske verdier	Dyrke mangfoldet
	Motvirke fordommer	Utøvelse av profesjonelt skjønn
	Motvirke diskriminering	Forberede på å bli ansvarlig samfunnsborgere
	Skape respekt	
	Løse konflikter	
	Utvikle bevissthet	
	Bevisst verdisyn	
	Skape rom for samarbeid	
	Skape rom for dialog	
	Skape rom for meningsbrytning	
	Gjensidig respekt	

Tabell 7: Overordnet del av læreplanen: Demokrati og medvirkning

Kunnskap: KRLE-læreren

- Har kunnskaper om demokrati
- Har kunnskaper om minoriteter
- Har kunnskaper om majoriteter

Ferdigheter: KRLE-læreren

- Kan gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis
- Kan gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd
- Kan respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg

- Kan skape respekt for at mennesker er forskjellige
- Kan lære elevene å løse konflikter på en fredelig måte
- Kan skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning
- Har gjensidig respekt i dialog med elevenes hjem
- Har gjensidig respekt i dialog med elevene

Generell kompetanse: KRLE-læreren

- Kan fremme opplutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform
- Kan fremme demokratiske verdier gjennom aktiv deltakelse
- Kan fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering
- Kan utvikle bevissthet om minoritets- og majoritetsperspektiver
- Kan dyrke mangfoldet og har et bevisst verdisynd og utøvelse av profesjonelt skjønn
- Kan forberede elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere

4.4 Læreplan i KRLE

For å synliggjøre hvilke forventinger til KRLE-lærerens kompetanse som kommuniseres gjennom læreplanen i KRLE, har jeg valgt å ta utgangspunkt i den delen som omhandler fagets kjerneelementer. Kjerneelementene er valgt fordi de anses å sette ord på det som er nødvendig å kunne, og derved være en hjelp til å prioritere faglig innhold (Anker, 2021, s. 66), med andre ord bidra til å slanke læreplanen. En gjentagende nærlesing og identifisering av begreper, resulterte i følgende tekst og sentrale begreper:

4.4.1 Kjerneelementer

Kjennskap til religioner og livssyn: Faget skal **gi kunnskap** om og **forståelse** for **kristendom** og **andre religioner** og **livssyn lokalt, nasjonalt og globalt** og på **individ-, gruppe- og tradisjonsnivå**. Elevene skal også få **innsikt** i hvordan **kristendom** og **andre religioner** og **livssyn** inngår i **historiske prosesser** og henger sammen med **samfunnsendringer** og **kulturarv**. Elevene skal **bli kjent** med **mangfoldet** av **religioner og livssyn**, og med de **ulike tradisjonenes indre mangfold**. Faget skal **gi grunnlag for refleksjon** over **majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiver i Norge**.

Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder: Elevene skal *undersøke* og *utforske kristendom* og *andre religioner* og *livssyn* som sammensatte fenomener *gjennom bruk av varierte metoder*. Deres *forståelse* av *religioner* og *livssyn utdypes* og *utfordres* gjennom *analyse* av og *kritisk refleksjon* over *kilder, normer* og *definisjonsmakt*. *Kjennskap til ulike syn* på og *definisjoner* av *religioner* og *livssyn* inngår i kjerneelementet og er vesentlig for å *forstå* og *håndtere mangfold*.

Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar: Faget handler om ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi. Faget skal *gi rom for refleksjon, filosofisk samtale* og *undring* ved å *utforske eksistensielle spørsmål*. Elevene skal også kunne *forholde seg* til spørsmål det er *dyp uenighet om*.

Kunne ta andres perspektiv: Faget skal gi elevene *mulighet til å utvikle* egne *synspunkter* og *holdninger* i møte med andre *gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver* og gjennom *dialog* og *refleksjon* over *likheter* og *forskjeller*. På den måten skal faget *bidra* til at elevene *utvikler interesse* og *respekt* for hverandre uavhengig av *kulturell, sosial, religiøs* eller *livssynsmessig bakgrunn*. Faget skal *bidra* til at elevene *utvikler mangfoldskompetanse*. *Samiske perspektiver* inngår. Temaer knyttet til *kjønn* og *funksjonsevner* inngår også.

Etisk refleksjon: Elevene skal kunne *identifisere etiske dilemmaer* og *drøfte moralske spørsmål* ved hjelp av *egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse* og *ulike etiske modeller* og *begreper*. *Etisk refleksjon* gir mulighet til å *håndtere store og små spørsmål, konflikter* og *utfordringer* med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet. *Filosofiske tenkemåter* gir elevene *redskaper* til å *analysere argumentasjon* og *påstander*.

Kunnskap	Ferdigheter	Generell kompetanse
Kristendom	Gi forståelse	Innsikt i historiske prosesser
Andre religioner	Gi kjennskap	Gi grunnlag for refleksjon
Livssyn	Undersøke	Bruk av varierte metoder
Samfunnsendringer	Utforske	Utforske eksistensielle spørsmål
Kulturarv	Utdype	Utvikle synspunkter
Mangfold av religioner	Utfordre	Utvikle holdninger
Mangfold av livssyn	Analysere	Bidra til å utvikle interesse
Majoriteter i Norge	Kritisk refleksjon	Bidra til å utvikle respekt
Minoriteter i Norge	Forstå mangfold	Bidra til mangfoldskompetanse
Urfolk i Norge	Håndtere mangfold	Drøfte moralske spørsmål
Kilder	Gi rom for refleksjon	
Normer	Gi rom for filosofisk samtale	
Definisjonsmakt	Gi rom for undring	
Ulike syn på religioner	Forholde seg til spørsmål	
Ulike syn på livssyn	Innenfra- og utenfra-perspektiver	
Ulike definisjoner av religioner	Refleksjon	
Ulike definisjoner av livssyn	Dialog	
Likheter	Identifisere etiske dilemmaer	
Forskjeller	Etisk refleksjon	
Ulike etiske modeller	Filosofiske tenkemåter	
Ulike etiske begreper	Analysere argumentasjon	
Samiske perspektiver	Analysere påstander	
Kjønn		
Funksjonsevner		

Kunnskap: KRLE-læreren

- Har kunnskap om kristendom lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe og tradisjonsnivå
- Har kunnskap om andre religioner lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå
- Har kunnskap om livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå
- Har kunnskap om ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn

Ferdigheter: KRLE-læreren

- Kan gi forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå
- Kan gi kjennskap til mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold
- Kan forstå og håndtere mangfold
- Kan forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om
- Kan identifisere etiske dilemmaer ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller og begreper
- Kan bruke etisk refleksjon til å håndtere store og små spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet
- Kan bruke filosofiske tenkemåter som redskap til å analysere argumentasjon og påstander

Generell kompetanse: KRLE-læreren

- Har innsikt i hvordan kristendom og andre religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv
- Kan gi grunnlag for refleksjon over majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiver i Norge

- Kan ta i bruk varierte metoder for å undersøke og utforske kristendom og andre religioner og livssyn som sammensatte fenomener
- Kan gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt utdype og utfordre elevenes forståelse av religioner og livssyn
- Kan utforske eksistensielle spørsmål ved å gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring
- Kan bidra til å utvikle mangfoldskompetanse
- Kan gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller
- Kan bidra til å utvikle interesse og respekt uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn
- Kan drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller og begreper

4.5 Oppsummering av innholdsanalysen

Gjennom innholdsanalysen av styringsdokumentene får vi et godt innblikk i de forventningene og kravene som danner seg rundt lærerrollen i dagens KRLE-fag. Det mest sentrale fra hvert dokument skal kort oppsummeres, og en nærmere diskusjon rundt funnene kommer i kapittel 5, Drøfting. De tre bestemmelsene i opplæringsloven viser til KRLE-lærerens sentrale kunnskaper om historie, kristen og humanistisk arv og tradisjon, kultur, ulike religioner og livssyn, menneskerettigheter, nasjonal og internasjonal kulturtradisjon, og kulturelt mangfold. I tillegg skal KRLE-læreren ha en rekke ferdigheter som å samarbeide med hjemmet og vise forståelse, ha respekt for den enkeltes tro, møte elevene med tillit, respekt og krav, og motarbeide alle former for diskriminering. Den generelle kompetansen som kommer til syne inkluderer å åpne dører for elevene mot verden og fremtiden, bygge verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte, legge til rette for tilhørighet, bidra til å utvide kjennskap og forståelse av den nasjonale kulturarven og den felles internasjonale kulturtradisjon, og undervise på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i de ulike emnene.

Overordnet del av læreplanen viser gjennom opplæringens verdigrunnlag at KRLE-læreren skal ha kompetanse om menneskerettighetene, vise omsorg for elevene, og legge til rette for likeverd og tilhørighet i undervisningen. Lærerrollen krever også historisk, kulturell og tradisjonell kunnskap om ulike folkegrupper og religioner. Dette inkluderer også å gi elevene rom for mangfold, sikre at elevene blir trygge språkbrukere og støtte utvikling av den enkeltes identitet. Kompetansen inkluderer å bygge et felles og mangfoldig fellesskap, lære elevene om felles verdier og bidra til å danne elevenes identitet gjennom erfaringene de får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner. KRLE-læreren skal gi elevene mulighet til å medvirke og lære om demokrati, skape respekt for menneskelig forskjellighet. Kompetansen inkluderer også å fremme demokratiske verdier og holdninger, utvikle bevissthet om minoritets- og majoritetsperspektiver, dyrke mangfoldet og forberede elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere. Læreplanen i KRLE viser gjennom fagets kjerneelementer at KRLE-læreren skal ha kunnskap om kristendom, andre religioner og livssyn på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå, og kan gi forståelse for disse på lokalt, nasjonalt og globalt nivå. Lærerrollen krever innsikt i historiske prosesser og kan gi grunnlag for refleksjon over majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiver i Norge. Lærer i KRLE-faget skal bidra til å utvikle elevenes mangfoldskompetanse og respekt uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn.

4.6 Diskursanalyse

Valget for diskursanalyse som analysestrategi drøftes i kapittel 3.7.2, Metode og materiale. Diskursanalyse er valgt som analysestrategi fordi den er egnet til å analysere hvordan og hvilke kunnskaper som er presentert i de utdanningspolitiske dokumentene og hvilken dominerende diskurs som formes i dokumentene. Dermed vil en diskursanalyse bidra til å synliggjøre hva som er ønsket kompetanse for en lærer i skolens RLE/KRLE-fag. I denne analysen rettes fokuset mot forskningsspørsmålet sin andre del. Her er målet å synliggjøre hvilken “ekstrakompetanse” som kommer til uttrykk, og det som synes å være underliggende forventninger i de utdanningspolitiske dokumentene. I nærlesingen og gjennomgangen av dokumentene vil det legges særlig vekt på de delene av rammeplanen og nasjonale retningslinjer som eksplisitt formulerer kompetansekrav til RLE/KRLE-læreren.

Som tidligere nevnt skal det benyttes en analyse av Stephen J. Balls diskursanalytiske tilnærming til de utdanningspolitiske dokumentene (Ball, 1994). Ved å bruke hans diskursanalytiske tilnærming søkes det å ta høyde for et makronivå og et mikronivå. Gjennom makro- og mikronivå viser Ball ulike nivåer av analyse og forskning. I lys av makronivå vil studien gi en bredere forståelse rundt samfunnets kontekst som har påvirket utdanningen og utdanningspolitikken. I denne studien vil dette inkludere politiske og kulturelle forhold som påvirker utdanningssystemet som helhet, som belyses i kapittel 2, Kontekst og teori.

Makronivå vil dermed se på hvordan samfunnsmessige forhold påvirker de utdanningspolitiske dokumentene og praksis. Et mikronivå vil mer detaljert fokusere på individuelle aktører og praksiser innenfor utdanningssystemet. Gjennom et mikronivå vil denne studien se hvordan RLE/KRLE-læreren blir påvirket av de utdanningspolitiske dokumentenes maktperspektiv i omtale av ønsket kompetanse.

Ved at denne studiens datamateriale ikke kan si noe om den faktiske undervisningspraksisen til KRLE-læreren, har rammeplanen og nasjonale retningslinjer en klar begrensning til kun å gjelde som tekst, der fokuset er å forstå, identifisere og tolke innholdet. Ball viser til at makro- og mikronivå er begge viktig for å forstå utdanningssystemet og utdanningspolitikken kompleksitet (Ball, 1994). Ved å kombinere begge nivåene ønsker jeg å få en dypere forståelse av hvordan og hvilke diskursive utsagn de utdanningspolitiske dokumentene vektlegger når det gjelder lærerrollen i KRLE-faget. Som tidligere nevnt vil studien ta i bruk Ball (1994, s. 15) sin analysestrategi som er spesielt rettet mot “policy as text”. Dermed skal analysen av de utdanningspolitiske dokumentene forsøke å tolke og forstå hva som står skrevet for å belyse hvilke kompetanser som kommer til syne.

Min strategi for analysens tilnærming er tilpasset studiens datamaterialer, etter inspirasjon fra Balls (1994) perspektiver og artikkelen til Andreassen (2014). Den konkrete konstruksjonen av datamaterialets analyse er imidlertid, som tidligere nevnt, min egen. Målet med analysen er å finne hvilke begreper som omgir KRLE-læreren i dokumentene, og hvilke verdier og holdninger som bidrar til å skape makt i språket og forme ønsket kompetanse. Gjennom dette skal jeg belyse “ekstrakompetansen” som kommer frem i dokumentene. Jeg har derfor valgt å fokusere på de delene som formulerer kompetanse utover det rent religionsfaglige. Min tilnærming til diskursanalyse begynner med å identifisere begreper og diskursive utsagn som er rettet mot KRLE-læreren. Jeg har valgt å gjøre det samme som i innholdsanalysen ved at jeg markerer vektlagte begreper og utsagn med *fet* kursiv. Bruken av fet skrift og kursivering er gjort for å markere hvilke begreper og diskursive utsagn som blir identifisert og vektlagt i

analysen, og som er med på å danne kompetanse til KRLE-læreren. Tekst som er blitt uthevet i de utdanningspolitiske dokumentene skal presentere det som anses som relevant for å besvare studiens forskningsspørsmål. Etter en diskursanalytisk identifisering av sentrale begreper og utsagn fra de tre dokumentene: rammeplan for allmennlærerutdanningen (Utdanningsdepartementet, 2009), nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2010) og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.7.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2018), ser tekstene slik ut.

4.6.1 Fra KRL til Religion, livssyn og etikk (RLE): Rammeplanen fra 2009

I denne presentasjonen legges det særlig vekt på de delene som eksplisitt danner kompetansekrav til RLE-læreren. I rammeplanen fra 2009 var dette formulert under overskriftene Å være lærer i RLE og Samhandling og refleksjon. Her synliggjøres det for sentralt innhold til RLE-lærerrollen. RLE-faget var i 2009 et obligatorisk 20 poengs fag, som alle lærerstudenter skulle ha. Gjennom kapittel 2, Kontekst og teori, får vi et innblikk i hvorfor det oppstod et navneskifte fra KRL til RLE, som ble innført høsten 2008. Allmennlærerutdanningen endret dermed studiefagets navn november 2009. Den internasjonale kritikken faget i grunnskolen fikk, førte til at RLE-faget ble nokså forskjellig fra KRL-faget. Den internasjonale kritikken førte også til et behov for endringer i allmennlærerutdanningens studiefag. Under Formål og egenart formulerte rammeplanen for allmennlærerutdanningen denne teksten, som skulle imøtekomme kritikken KRL-faget hadde fått.

Opplæringen skal legge til grunn at undervisningen i grunnskolen ut fra menneskerettighetene skal være *objektiv, kritisk og pluralistisk*. Gjennom studiet skal studentene skaffe seg *kunnskap om religioner og livssyn*. Undervisningen skal være *saklig og upartisk* og *presentere alle religioner og livssyn på en faglig måte*, ut fra deres *særpreget og mangfold*, og med *respekt*. Vektlegging mellom kristendom og andre religioner og livssyn skal være om lag som i læreplanen for grunnskolen.

Under formål og egenart i rammeplanen formuleres det samtidig en "brobyggerkompetanse" til RLE-læreren gjennom dette avsnittet.

Lærerstudentene skal *utvikle kompetanse i å forstå så vel norsk kultur og tradisjon som den flerkulturelle virkeligheten*. Som det tilsvarende faget i grunnskolen har Religion, livssyn og etikk i lærerutdanningen en *brobyggerfunksjon* og skal *bidra til å skape forståelse, respekt, åpenhet og fredelig sameksistens*. Faget skal *bygge opp under felles verdier og fremme toleranse og aksept for ulikheter, i samsvar med menneskerettighetene*.

For å skape en bedre forståelse av brobyggerfunksjonen som faget skal bidra med, skal kompetanse som formuleres under Å være lærer i RLE og Samhandling og refleksjon presenteres.

- Ha kunnskap om *grunnskolefagets historie, begrunnelse, innhold og formål og det regelverket som gjelder for faget*
- Kunne gi *tilpasset opplæring med respekt for elevenes tros- og livssynsgrunnlag*
- Ha innsikt i oppgaven som *verdiforbidler i et flerkulturelt samfunn*
- Ha *yrkesetisk kompetanse* og kunne *reflektere over sin rolle som RLE-lærer*
- Kunne *utvikle tillitsforhold og samarbeide med elevene og foreldre/foresatte* med ulik kulturell og religiøs bakgrunn
- Kunne veilede elevene i deres arbeid med *eksistensielle spørsmål av etisk, religiøs og livssynsmessig art*

4.6.2 Fra allmennlærer til grunnskolelærer: Nasjonale retningslinjer fra 2010

I 2010 byttet allmennlærerutdanningen navn til grunnskolelærerutdanningen, og et helt nytt planverk ble presentert som skilte mellom å være lærer for 1.-7.trinn og 5.-10-trinn. For første gang i historien ble det også presentert at RLE-faget ikke lenger var et obligatorisk fag i lærerutdanningen (Fuglseth, 2010). Studenter som i 2010 valgte RLE i lærerutdanningen fikk nå et omfang på 30 studiepoeng, som var 10 poeng mer sammenlignet med RLE-faget i 2009. Rammeplanen for allmennlærerutdanningen var nå endret til nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen. De delene fra 2009 som definerte lærerkompetanse var nå endret. I nasjonale retningslinjer for 1.-7.trinn (2010) ble kompetansekravene formulert i tre nivåer: kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Gjennom en nærlesing av dokumentet ser valgte deler som synliggjør tenkning om RLE-lærerens "ekstrakompetanse" slik ut.

Faget har ein *brubyggjarfunksjon*. Det skal gje medvit om *felles verdier* i samsvar med *menneskerettane og fremje toleranse*. Dette føreset *kritisk refleksjon* og evne til å sjå *tradisjonar innanfrå og utanfrå*, noko som krev *fagkunnskap* så vel som *praktisk øving* i å *argumentere og tolke kva andre meiner*.

Ferdigheter: Studenten

- Kan planleggje, gjennomføre og vurdere RLE-undervisning på ein sjølvstendig og fagleg gjennomtenkt måte med vekt på *danningsperspektiv* og dei *fleirkulturelle utfordringane*
- Kan *samarbeide* med andre lærarar, *eleva og heimen om faget*
- Kan kombinere kravet om *objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning i RLE* med varierte, elevaktive og engasjereande arbeidsmåtar med tilsvarende vurderingsformer

Generell kompetanse: Studenten

- Kan leggje til rette for *samarbeid mellom heimen*, skolen og lokalmiljøet
- Har forståing for rolla som *verdiformidlar i eit fleirkulturelt samfunn*

4.6.3 Fra fireårig lærerutdanning til femårig: Nasjonale retningslinjer fra 2018

Universitets- og høgskolerådet for lærerutdanningen (UHR) fikk i 2014 ansvaret for de nasjonale retningslinjene for hele lærerutdanningen i Norge (UHR, 2022). Etter at regjeringen varslet omgjøring fra 2017 av den fireårige grunnskolelærerutdanningen til femårig masterutdanning, har nasjonalt råd for lærerutdanningen arbeidet med den nye nasjonale retningslinjen som kom i 2018. Denne skulle sikre at retningslinjene bidrar til utvikling av femårig grunnskolelærerutdanning med master som en integrert profesjonsutdanning (UHR, 2018, s. 2). Faget var som i 2010 enda et 30 poengs fag, men fagets navn ble endret. Faget ble endret fra RLE til KRLE, som ble innført i 2015. De sentrale delene som det er blitt tatt utgangspunkt i, representeres gjennom denne teksten.

Faget skal stimulere til refleksjon over fagstoffet og egne livstolkningar og *vere kulturopnande*. Det skal i særleg grad kunne *fremje dialog og toleranse*, noko som føreset *fagkunnskap, analytiske tilnærmingar, empati og samarbeidsevne*.

Ferdigheter: Studenten

- Kan nytte *etiske grunnlagsteorier* på emne frå *profesjonsetikken* og på *elevorientert områdeetikk*
- Kan *identifisere* og *handtere utfordringar* knytte til korleis skulen og elevane møter *livssynsmangfald og etisk mangfald*
- Kan *samarbeide* med *elevlar*, kollegaer, *føresette* og aktørar i lokalmiljøet

Generell kompetanse: Studenten

- Kan gjere greie for og ta stilling til *etiske spørsmål* som gjeld skulen og *elevane*

4.7 Oppsummering av diskursanalysen

Etter den internasjonale kritikken kommer det tydelig frem i rammeplanen fra 2009 at RLE-faget skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det kommer også klare formuleringer om at RLE-læreren skal ha kunnskaper *om* religioner og livssyn, og undervisningen skal presentere alle religioner og livssyn med respekt. Det formuleres en tenkning om RLE som et brobyggerfag og et særlig ansvar for RLE-læreren som verdiformidler. Brobyggerfunksjonen knyttes til forståelse, respekt, åpenhet og fredelig sameksistens. Samtidig skal RLE-læreren kunne veilede elevene i deres arbeid med eksistensielle spørsmål av etisk, religiøs og livssynsmessig art. Det kristne begrepet kan tolkes som noe nedtonet i rammeplanen fra 2009, og læreren i RLE-faget vektlegges en rolle som nøytral og som verdiformidler.

Nasjonale retningslinjer fra 2010 videreførte tenkningen om RLE-læreren som en brobygger og verdiformidler. Her knytter brobyggerfunksjonen til felles verdier, menneskerettigheter og det å fremme toleranse. Dette kan i nasjonale retningslinjer synes å knyttes til å se på en religion gjennom innen- og utenfraperspektivet. Dermed kan det synes at brobyggerfunksjonen skal bidra til en forståelse av at det finnes felles verdier i alle religioner, livssyn og kulturer som er i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som det skal fremme toleranse. Lærerrollen i faget kan synes å vektlegges et særlig ansvar for samarbeid mellom hjemmet (foresatte), ved at dette nevnes både under ferdigheter og generell kompetanse. Nasjonale retningslinjer fra 2018 viser til fagets endring av navn. Beskrivelsene om lærerrollen og faget som brobyggerfunksjon, er her tatt bort. KRLE-læreren blir i stedet vektlagt en rolle som kulturåpner. Dette knyttes i særlig grad til å kunne fremme dialog og

toleranse, noe som krever fagkunnskap, analytiske tilnærminger, empati og samarbeidsevne. KRLE-læreren synes også her å vektlegges en rolle som er verdibasert gjennom etisk bevissthet rundt profesjonsetikk og områdeetikk, og etiske spørsmål som gjelder skolen og elevene. Ansvar for samarbeid med hjemmet er noe nedtonet, ved at dette bare kommer inn under ferdigheter, sammenlignet med nasjonale retningslinjer fra 2010.

5. Drøfting

I kapittel 4 er funnene presentert på en systematisk og tydelig måte. Formålet med dette kapitlet er å undersøke hvordan funnene som er presentert i analysen, kan ses i lys av studiens teoretiske rammeverk og kontekst, og bidra til å gi en helhetlig forståelse av funnene. Dette skal også bidra til besvarelse av studiens forskningsspørsmål. Funnene drøftes i ulike kategorier for å fremheve det mest relevante fra analysen, samtidig som disse kategoriene kan bidra til å belyse oppgavens overordnede tema, som er krav og forventninger til lærerrollen i KRLE-faget. Disse kategoriene gjenspeiler de forventningene som er avdekket i analysen, og funnene fra de ulike styringsdokumentene og utdanningspolitiske dokumentene kan dermed flytte over i hverandre og være vanskelig å skille fra hverandre. Det er derfor viktig å betrakte datamaterialet som en helhet når temaene presenteres i kategorier.

5.1 Kompetanse og forventninger

I kapitlets første del presenteres de ulike kompetansekravene som fremkom i styringsdokumentene. Analysens funn er inndelt i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, og hver av disse kategoriene vil bli presentert hver for seg. Målet er å oppnå en dypere forståelse av funnene og kompetansene som kan knyttes til KRLE-læreren innenfor hver kategori. Dette vil bidra til å besvare studiens forskningsspørsmål, som fokuserer på forventningene til dagens KRLE-lærere. Jeg vil imidlertid ikke drøfte hvilke kompetanser som kommer mest til syne innenfor kristendom eller andre religioner i denne delen, dette blir drøftet og presentert i en egen del, kapittel 5.2, Kulturarv eller mangfold?

5.1.1 Kunnskap

Den brede religionsfaglige kunnskapen som forventes av en KRLE-lærer i grunnskolen har tydelig vært til stede helt siden KRL-faget ble innført. Vektleggingen av kunnskap innenfor de sentrale emnene i faget har derimot variert. Gjennom KRLE-fagets tidligere navn og ulike læreplaner, får vi et godt innblikk i de ulike vektleggingene av fagets mange forskjellige emner. Da faget ble innført høsten 1997 syntes KRL-faget å legge stor vekt på kristendommen. Faget skulle ha en hovedvekt på kristendom gjennom kunnskapsområder som Bibelen, hovedlinjer og hovedpersoner i kristendommens historie og grunntrekk i kristen tro og etikk (Andreassen, 2016, s. 68), noe som tilsa en tydeligere vektlegging av lærerens kunnskaper innenfor kristendom. RLE-faget presenterte en mer likeverdig formulering av kristendom og andre religioner. Dette for å signalisere at kristendommen ikke skulle ha en

sterkere vektlegging i faget. Ved navneendringen fra KRL til RLE, og dermed en mer nøytral beskrivelse av faget, synes også lærerens kunnskap i fagets ulike emner å fokusere mer på kravene til likeverd og nøytralitet. KRLE-faget som vi har i dag har fått tilbake ordet *kristendom* i en del formuleringer, der det i RLE-faget har stått *religion og livssyn*. Selv om KRLE-faget i dag skal samle alle elever og presentere religioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte, kan lærerens kunnskaper innenfor kristendommen tolkes som noe mer vektlagt. Dette fordi om lag halvparten av undervisningen i KRLE skal brukes til kunnskap om kristendom, samtidig som kristendommen representerer (K-en) i KRLE-fagets navn. Gjennom analysen av styringsdokumentene som representeres gjennom kategorien kunnskap, skal jeg nå se nærmere på hvilken kunnskap som er ønsket og kreves av KRLE-læreren.

Det kommer tydelig frem at læreren i KRLE-faget skal ha bred kunnskap om kristendommen og andre religioner og livssyn. Gjennom analysen av styringsdokumentene kan det hevdes at kategorien kunnskap ikke bare forholder seg til ett etablert fagområde. Kunnskapene som kommer frem introduserer et sett vitenskapelige diskurser og praksiser om religion, livssyn og etikk. Forventningene som kommer frem gjennom analysen synes å tilskrive KRLE-læreren kunnskap om ulike relevante fagdisipliner. Lærerrollen kan tolkes som en som representerer ulike fagdisipliner som teologi, religionshistorie, religionsvitenskap, filosofi, etikk og idehistorie. Ved å trekke fram betydningen av nivået kunnskap som blir beskrevet i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011) ser vi at teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområdet og/eller yrker er forståelsen av kunnskaper.

De tre bestemmelsene formålsparagrafen, KRLE-paragrafen og fritaksparagrafen fra opplæringsloven (1998), viser alle til krav om kunnskap om kristendom og religion som kommer frem gjennom ulike formuleringer. Formålsparagrafen formulerer dette gjennom “Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv (...)” som “kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn (...)”, og “Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald (...)”, og “gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt (...)” (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). I bestemmelsen § 2-4 blir dette beskrevet som “Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendom, andre verdsreligionar og livssyn (...)”, og “Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn (...)” (Opplæringsloven, 1998).

Fritaksparagrafen § 2-3a i opplæringsloven viser til dette gjennom “Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar (...)” (Opplæringsloven, 1998). De ulike formuleringene tolkes inn mot lærerrollen ved at de nevner sentrale begreper som er relevante for KRLE-faget. Ved å se på den tidligere nevnte beskrivelsen om begrepet kunnskap, synes bestemmelsene å tilskrive en særlig forventning som omhandler forståelse av fakta og begreper til kristendom og andre religioner og livssyn. Her synes en særlig religionsdiskurs å fremkomme, ved at det legges vekt på KRLE-lærerens rolle som en person med spesiell religiøs og livssynsmessig kompetanse.

Krav til kunnskap kommer også tydelig frem i læreplanen i KRLE under fagets kjerneelementer. Dette beskrives som “faget skal gi kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner (...)”, “Elevene skal også få innsikt i hvordan kristendom og andre religioner (...)”, “Elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn (...)”, “Elevene skal undersøke og utforske kristendom og andre religioner (...)”, og “Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kjerneelementene synes å gjenspeile kunnskap i form av fakta og begreper til KRLE-læreren i fagets sammensetning av religions- og livssynskunnskap, filosofi og etikk.

I den overordnede delen av nåværende læreplan ble det tatt utgangspunkt i temaene menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold og demokrati og medvirkning, som presenteres under Opplæringsens verdigrunnlag. Her synes mer den historiske og kulturelle kunnskapen å vektlegges sammen med begrepene menneskeverd og demokrati. Dette er også begreper som går igjen i opplæringsloven og KRLE-fagets kjerneelementer. Begrepet demokrati kan først og fremst tenkes å være rettet mot samfunnsfag, men demokratiske verdier kan også tenkes å være sentrale i KRLE-faget. Dette fordi demokratiske verdier kjennetegner å ivareta individets grunnleggende rettigheter som frie valg, som er en del av menneskerettighetene, og som blir nevnt i både opplæringsloven og overordnet del av læreplanen. Analysen av kategorien kunnskap viser at det er flere begreper som er gjennomgående i styringsdokumentene og synes dermed å være sentrale for lærerrollen i KRLE-faget. Funnene peker på en nødvendig og mangfoldig kunnskapsbase som inkluderer historisk og kulturell kunnskap, og kunnskap innen kristendom, andre religioner og livssyn, filosofi, etikk, nasjonal og internasjonal kulturtradisjon og kulturelt mangfold.

5.1.2 Ferdigheter

Gjennom analysen kom det fram flere ulike begreper og setninger i kategorien ferdigheter. I Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011) beskrev de ferdigheter som evner til å anvende kunnskap og til å løse problemer og oppgaver. Det er tydelig at KRLE-læreren ikke bare skal ha forskjellige evner til å anvende kunnskap og til å løse problemer og oppgaver, som det blir beskrevet. Det legges også vekt på verdier som synes å vektlegges lærerrollen i KRLE-faget, og som var gjentakende i flere av styringsdokumentene. De tre bestemmelsene, formålsparagrafen, KRLE-paragrafen og fritaksparagrafen i opplæringsloven (1998), viser alle til flere verdier og ferdigheter som “vise respekt”, “relasjon”, “evne til dialog”, “samarbeid”, “vise forståelse” og “møte elevene”. En fellesnevner for dem alle er at de er satt inn i en kontekst som retter seg mot eleven og hjemme. Opplæringsloven viser særlig til verdier og ferdigheter som respekterer og viser forståelse for både elevene og foresatte. Dette gjenspeiles ved at formålsparagrafen, KRLE-paragrafen og fritaksparagrafen direkte nevner “vise respekt for den enskilde si overtøying (...)”, “Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssysspørsmål” og “vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtøyingar (...)” (Opplæringsloven, 1998).

Viktigheten av forventningene til KRLE-læreren verdier og evner som kan ivareta elevene og foresatte kan ses i sammenheng med foreldrenes engasjement og striden rundt KRLE-faget, som beskrevet i kapittel 2. På bakgrunn av at religion er for noen mennesker nært knyttet til identitet, som mange kan ha et personlig forhold til, kan man hevde at lærerrollen i KRLE-faget vektlegges sentrale verdier og ferdigheter som kan skape gode relasjoner til elevene og foresatte, samt respekt og forståelse. Dette kommer også frem i den overordnede delen av læreplanen gjennom “Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samarbeid med hjemme var på samme måte et tydelig ønske som kom frem i nasjonale retningslinjer fra 2010, som under kravene til både ferdigheter og generell kompetanse viste til “Kan samarbeide med andre lærarar, elevar og heimen om faget” og “Kan leggje til rette for samarbeid mellom heimen (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 70). Både dommen fra FN’s menneskerettighetskomité (2004) og EMD (2007) mente at KRL-faget var i strid med foreldrenes frihet til å sørge for sine barns moralske og religiøse oppdragelse. De fastslo at det

var brudd på foreldreretten, ved at det ikke var tatt hensyn til foreldres religiøse og filosofiske overbevisning (Andreassen, 2016). Ut fra dette synes de uttrykte begrepene og formuleringene i styringsdokumentene og nasjonale retningslinjer fra 2010, å imøtekomme kritikken ved en slik vektlegging.

Det er flere funn i analysen som viser til ønsket evne og verdier til KRLE-læreren, og som synes å imøtekomme kritikken og engasjementet rundt faget. I analysen ser vi begrepet diskriminering i både formålsparagrafen i opplæringsloven (1998) og overordnet del av læreplanen som formulerer “Ingen elever skal utsettes for diskriminering (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2017) og “Alle former for diskriminering skal motarbeidast” (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). I KRLE-paragrafen og fritaksparagrafen viser formuleringene “Presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte (...)” og “Sjå til at fritaket blir gjennomført (...)” (Opplæringsloven, 1998) også til ferdigheter og evner som kan styres inn mot lærerrollen i KRLE-faget. Dette vil være evner og verdier som sørger for at foresatte og elevens rettigheter blir ivarettatt og respektert. Hvilke verdier som er ønsket viser seg også gjennom formuleringene “Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg” (Kunnskapsdepartementet, 2017) og “Formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Disse formuleringene bidrar til å synliggjøre hvilke verdier og evner som er ønskede for KRLE-lærerens rolle. Selv om jeg forstår Imsens forklaring av at rollen ikke er noe som personer har inni seg, men et utenfra-begrep som påføres personer i ulike situasjoner (2016, s. 65), vil jeg hevde at lærerrollen i KRLE-faget likevel synes å være tiltenkt personlige verdier og egenskaper. KRLE-læreren forventes å ha visse personlige verdier for å kunne bidra til at elevene skal vokse og utvikle seg, samtidig være bevisst på hvilke verdier som formidles og som elevene trenger for kunne møte og delta i mangfoldet. På bakgrunn av dette synes en verdibasert diskurs å legge vekt på KRLE-lærerens rolle som formidler av verdier og normer som er viktig for samfunnet. Diskursen viser ikke bare til at lærerrollen skal undervise om ulike religioner og livssyn, men også bidra til å utvikle elevenes moralske og etiske bevissthet. Ferdighetene som blir presentert, og funnene i analysen viser at KRLE-læreren må ha flere evner og verdier. Funnene viser ikke bare hvilke ulike evner en KRLE-lærer trenger for å løse problemer og oppgaver, men også verdier som må være til stede i møte med elevene og foresatte.

5.1.3 Generell kompetanse

Den generelle kompetansen som kommer fram i analysen, kan ifølge Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011) forstås som den kompetansen læreren har gjennom å anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner. Et gjennomgående tema i styringsdokumentene i forbindelse med generell kompetanse er henvisningen til en kompetanse som skal sikre en likeverdig opplæring. Ut fra ordlyden i KRLE-paragrafen og fritaksparagrafen utleder jeg følgende krav til kompetanse (Opplæringsloven, 1998):

- Ikke drive forkynnende undervisning
- Undervise på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i de ulike emnene
- Sikre elevenes rett til likeverdig opplæring
- Ikke drive undervisning som kan oppleves som støtende eller krenkende for elevene eller foreldrene
- Ikke velge aktiviteter som har prege eller kan oppleves som utøving av andre religioner

Ut fra dette kan vi forstå som under ferdigheter, at KRLE-læreren skal ha kompetanser som imøtekommer kritikken faget tidligere har fått. Bestemmelsene vektlegger en tydelig kompetanse som tar sikte på å ivareta elevene og foresatte, ved å ha kunnskap og ferdigheter for å kunne praktisere faget på en respektfull måte i møte med mangfoldet. En slik kompetanse kommer også frem under overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og fagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2019), hvor følgende krav til kompetanse kan utledes:

- Kan drive opplæring som er i samsvar med menneskerettighetene
- Kan formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer likeverd og likestilling
- Kan fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering
- Kan dyrke mangfoldet og har et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn
- Kan bidra til å utvikle interesse og respekt uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn.

De opplistede kravene til kompetanse viser til et tydeligere og større ansvar for KRLE-lærerens bevissthet rundt egen rolle. Gjennom å ha et bevisst verdisyn skal KRLE-læreren dyrke mangfoldet, samtidig som demokratiske verdier og holdninger skal bidra til å motvirke fordommer og diskriminering. Ut ifra dette kan det hevdes at KRLE-læreren skal gjennom personlige verdier, kunnskaper og ferdigheter kunne drive en opplæring som formidler, fremmer og bidrar til å utvikle respekt og likeverd. KRLE-læreren gis dermed en viktig oppgave til å bidra til å sikre utviklingen av elevenes verdier og holdninger gjennom KRLE-faget. Med bakgrunn i dette kan man hevde at KRLE-læreren synes å være særlig vektlagt en rolle som “verdiformidler”, som både kommer frem i rammeplanen fra 2009 og nasjonale retningslinjer fra 2010. Her blir det formulert en kompetanse til RLE-læreren som tilsier “Ha innsikt i oppgaven som verdiformidler i et flerkulturelt samfunn” (Kunnskapsdepartementet, 2009) og “Har forståing for rolla som verdiformidlar i eit fleirkulturelt samfunn” (Kunnskapsdepartementet, 2010). Begge formuleringene viser til læreren som “verdiformidler” i et flerkulturelt samfunn, noe som tydelig legger forventninger i retning av de verdiene som fremmer respekt og likeverd rundt mangfoldet. Imidlertid synes forventningene å rette dette særlig mot KRLE-faget, som følge av at det er her elevene får erfare og møte ulike religioner og livssyn. Dermed vil KRLE-lærerens verdier og holdninger være viktig for å sikre at også undervisningen bygger på grunnleggende sentrale verdier som skal sikre å fremme mangfoldet. Den verdibaserte diskursen og menneskerettighets-orienterte diskursen synes begge å komme tydelig frem her. På den ene siden vises det til at KRLE-læreren har en spesiell rolle som verdiformidler. På den andre siden vises det til at lærerrollen i faget skal ha tydelig kompetanse som tar sikte på å ivareta og respektere elevene og foresatte.

Et annet krav til kompetanse som kan utledes gjennom styringsdokumentene er krav om KRLE-lærerens kunnskap og ferdigheter til å bidra til å inkludere alle elevene. Dette kommer frem i opplæringsloven og overordnet del av læreplanen. Dokumentenes tekst dannet følgende tolkning av generell kompetanse til KRLE-læreren:

- Skal kunne samle alle elevene i faget
- Legge til rette for tilpasset opplæring
- Kan legge til rette for at alle elevene opplever tilhørighet
- Kan bygge et inkluderende og mangfoldig fellesskap

- Kan bidra til felles referanserammer som er viktig for å skape tilhørighet, samhold og forankre den enkeltes identitet i et større fellesskap

Her skapes det forventning om kompetanse som inneholder inkludering og tilhørighet. KRLE-læreren skal kunne samle alle elevene gjennom undervisningen i faget og legge til rette for at elevene opplever tilhørighet. Gjennom å legge til rette for tilpasset undervisning kan KRLE-læreren sikre å ivareta mangfoldet gjennom planlagte aktiviteter som ikke oppleves som utøvelse av andre religioner eller fører til ønsket fritak av foresatte og elever. Ved å vise til felles verdier og bidra til felles referanserammer vektlegges KRLE-læreren en særlig kompetanse som kan skape samhold, tilhørighet og inkludering. Kompetansene viser alle en vektlegging av et særlig behov for å kunne legge til rette for å skape et inkluderende læringsmiljø som fremmer tilhørighet og fellesskap blant elevene. KRLE-læreren skal dermed kunne bygge et inkluderende og mangfoldig fellesskap som tar hensyn til ulikheter og fremmer respekt for mangfold. Disse tolkningene rundt KRLE-lærerens kompetanse synes også å imøtekomme kritikken faget tidligere har fått ved å vektlegge et fokus på å inkludere elevenes mangfold og sikre tilhørighet og samhold.

5.2 Kulturarv eller mangfold?

De ulike kompetansene og forventningene som kommer fram i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse viser til en tydelig spenning mellom de to diskursene, kultur-orientert diskurs og mangfolds-orientert diskurs. I denne delen skal jeg først ta for meg de delene av styringsdokumentene som formulerer kompetanse i form av “kulturargumentet” og viser til en tydelig vektlegging av kristendommens plass. Videre skal jeg ta for meg de delene som vektlegger “mangfoldargumentet”, og som viser til viktigheten og vektlegging av andre religioner og livssyn. Dermed vil funnene fra analysen vise til hvilke av de to diskursene som blir mest vektlagt og som viser ønsket kompetanse for KRLE-læreren.

De tre bestemmelsene formålsparagrafen, KRLE-paragrafen og fritaksparagrafen i opplæringsloven, viser alle til formuleringer som synliggjør både kompetanse innen kristendom og andre religioner. De utvalgte bestemmelsene viser til formuleringer som dannet følgende tolkninger inn mot KRLE-lærerens kompetanse rettet mot “kultur”.

- Har kunnskap om kristen arv og tradisjon

- Har kunnskaper om den nasjonale kulturarven
- Har verdier i kristen arv og tradisjon
- Kan bygge verdier i kristen arv og tradisjon
- Har kunnskap om kristendommen
- Har kunnskap om hva kristendommen har å si som kulturarv

Disse kravene til kompetanse kan knyttes til det ene argumentet og tankegangen Fuglseth (2021, s. 24) nevner som “kulturargumentet”. Her kommer det tydelig frem at (K-en) i KRLE-faget skal utgjøre om lag halvparten av undervisningen og kristendommens betydning som kulturarv. Argumentet viser til at kristendoms kunnskap er viktig for å forstå samfunnets kulturarv. Den kristne kulturarven har vært sentral i Norge og derfor argumenteres det for at den trenger større plass i undervisningen. KRLE-læreren blir dermed stilt ovenfor et diskursivt utsagt som ønsker særlig kompetanse innen kristendom, kulturarv og verdier i kristen arv og tradisjon. Dette kommer også frem i den overordnet delen av læreplanen og KRLE-fagets kjerneelementer. Som følge av dokumentenes tekst, dannet jeg tolkninger som utgjorde disse formuleringene til KRLE-lærerens kompetanse.

- Har nødvendige verdier som tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet
- Har kunnskap om kristen arv og tradisjon
- Har kunnskap om kristendom lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå

Den kristne kulturarven synes å vektlegges gjennom tilgivelse og nestekjærlighet, ved at det er to sentrale verdier som ofte fremheves og vektlegges i kristendommen. Dette er også kompetanser som viser til “kulturargumentet” som Fuglseth (2021) hevder er viktig for at elevene skal forstå dagens samfunn. KRLE-paragrafen i opplæringsloven vil i denne sammenheng skille seg ut, ved at den nevner “Kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarven og til etiske og filosofiske emne (...)” (Opplæringsloven, 1998), uten å nevne “humanistisk arv og tradisjon” som formålsparagrafen og overordnet del av læreplanen nevner gjennom “Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon (...)” (Opplæringsloven, 1998) og “Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at formuleringen synes å “forsvare” (K-ens) viktighet og vektlegging av kristendom i undervisningen, særlig ved at dette eksplisitt synliggjøres i KRLE-paragrafen.

Dette kommer også til syne gjennom de nevnte kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som danner flere kompetanser til KRLE-læreren som synes å vektlegge kristendommen. Imidlertid viser stor del av formuleringene å eksplisitt nevne kristendommen først. På den ene siden kan det være at (K-en), som representerer kristendommen, er første bokstav i fagets navn, og kan ha en avgjørende betydning for å forstå den "naturlige" plasseringen av kristendommen. På den andre siden var endringen av fagets navn fra RLE til KRLE politisk motivert gjennom en avtale mellom Høyre og Kristelig Folkeparti. På bakgrunn av dette hevder jeg at (K-ens) plass og plassering ikke er tilfeldig. Avtalen mellom Høyre og Kristelig Folkeparti synes å ha en avgjørende betydning for å forstå hvorfor kristendommen har en kvantitativ vektlegging i faget, som også Andersland (2020) viste til i sin artikkel ved å se på det norske KRLE-fagets vektlegging og formål.

Den andre delen av funnene viser til kompetanse relatert til en mangfolds-orientert diskurs. Krav til kompetanse kan ses i lys av tankegangen og argumentet som Fuglseth (2021, s. 25) beskrev som "mangfoldargumentet". Tankegangen viser til at vektlegging av kristendom gjør det vanskelig å åpne opp for andre perspektiver i faget. Gjennom analysen av styringsdokumentene dannet jeg følgende tolkninger til KRLE-lærerens kompetanse, som er rettet mot andre religioner og "mangfoldargumentet":

- Har kunnskap om humanistisk arv og tradisjon
- Har kunnskap om ulike religioner og livssyn
- Har kunnskap om kulturelt mangfold
- Har verdier i humanistisk arv og tradisjon
- Har kunnskaper om andre verdensreligioner og livssyn
- Kan formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet
- Kan bygge et inkluderende og mangfoldig fellesskap
- Kan gi elevene verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner gjennom kunnskap om samfunnets språklige mangfold
- Har kunnskap om minoriteter og majoriteter
- Har kunnskap om andre religioner lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå
- Har kunnskap om andre livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå
- Har kunnskap om ulike syn og definisjoner av religioner og livssyn

- Kan gi kjennskap til mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold

Styringsdokumentene viser her krav om kompetansen som relaterer seg til mangfold og som peker på viktigheten rundt vektleggingen av andre religioner og livssyn som elevene kommer til å møte senere i samfunnet. Det er tydelig at ønsket kompetanse hos KRLE-læreren er å skulle gi kjennskap til andre religioner og livssyn, og hjelpe til med integrering av mangfold blant elevene. Det kommer godt fram at det norske samfunnet i dag består av flere religioner og livssyn, ved at stor del av undervisningen skal gi kjennskap til andre religioner og livssyn. De ulike kravene til kompetanse viser til KRLE-lærerens viktige oppgave med å hjelpe elevene til å lære å se og forstå flere sider av samfunnet. Å skape et inkluderende og mangfoldig fellesskap har en viktig plass i de fleste av styringsdokumentene, noe som også vektlegger KRLE-lærer verdier og evner som kan fremme dette.

Kompetanse som tolkes gjennom styringsdokumentene befinner seg i en særlig spenning mellom “kulturargumentet og “mangfoldargumentet”. Overgangen fra religionsfagets tidligere navn RLE til navnet KRLE satte et mer fokus på “kulturkonvensering”, og en tydelig plassering av kristendommen. Dette påpeker også Husebø (2014) ved at religionsfaget siden 2008 hadde fått et mer fokus på “mangfold”, men ved endringen av fagets navn fikk et mer fokus på “kultur”. Dette skyldes (K-ens) plass og endringene til *kristendom*, der det tidligere hadde stått *religion og livssyn*. Ved å se på de ulike kompetansekravene som stilles til KRLE-læreren gjennom styringsdokumentene, oppstår det en spesiell spenning. På den ene siden skal KRLE-læreren ha kompetanse som bidrar til å utvikle elevenes evner og gjøre dem i stand til å leve i et mangfoldig samfunn, med mangfoldskompetanse. På den andre siden legges det vekt på en kvantitativ vektlegging og forståelse av kristendoms-kunnskap og bygge verdier i kristen arv og tradisjon.

Som i Imsens (2016) forklaring av rollebegrepet kan vi forstå at lærerrollen står i et sosialt forhold mellom personer, bestemte normer, forventninger og krav. Gjennom analysen kan det også hevdes at lærerrollen dras mellom de to diskursene. På bakgrunn av dette kan KRLE-lærerens rolle synes å stå i et vanskelig spenningsforhold. Samtidig som det kommer tydelig frem at lærerrollen i faget må forholde seg til lover og forskrifter, er det faglige innholdet knyttet til undervisningen og lærerens kompetanse i en klar spenning mellom en kulturorientert diskurs og en mangfolds-orientert diskurs. Ut fra dette kan lærerrollen i faget synes

utfordrende og “uklar” ved at fagets vektlegging, formål og forståelse dras mellom to diskursive spenninger. Dette synes å samsvare med utfordringen som Andreassen (2016) trekker fram ved at kristendom kan oppfattes som en dominerende normalreligion i presentasjoner av andre religioner. Selv om jeg er enig i Andreassens (2016) mening om at undervisningens hovedmål skal være å gi elevene kunnskap om ulike religioner og livssyn, vil jeg argumentere for at kulturargumentet gjør dette til en utfordrende oppgave for lærerrollen i KRLE-faget. Til tross for prinsippet om likebehandling av alle religioner og livssyn, kan betoningen av kristendommens plass og tid i undervisning synliggjøre et inntrykk av at kristendommen har en mer fremtredende og betydningsfull rolle enn andre religioner og livssyn.

5.3 Fra en brobygger til kulturåpner

De utdanningspolitiske dokumentene viser til mange krav og forventninger som møter RLE/KRLE-læreren. I denne delen skal jeg presentere funnene fra de utdanningspolitiske dokumentene og fokusere på hvilken “ekstrakompetanse” som synes å vektlegge lærerrollen i faget RLE/KRLE. Målet er å oppnå en tydeligere forståelse rundt de ekstra kompetansekravene som stilles til lærerrollen, utover det rent religionsfaglige. I NOU 1995:9 ble forarbeidet som lå til grunn for innføringen av KRL-faget presentert. Her viste de til formuleringer som peker mot den “religiøse oppdragelsen”, som Bengt-Ove Andreassen viser til i sin artikkel *Religionslæreren- en rolle i endring* (2014).

Fagene må gi grunnlag for elevenes modning knyttet til personlig tro og livssyn, og gi ferdigheter i dialog og evner til å la meninger møtes og brytes. Undervisningen i fagene må aldri bli utvendig og blodfattig, men preg av vilje til eksistensiell søken og undring overfor mysteriet (NOU 1995:9, s. 85).

Andreassen viser til en viktig ekstrarfunksjon for læreren i KRL-faget som kom frem i rammeplanene. KRL-læreren synes å være tiltenkt en rolle i skolen som skulle sikre at elevenes utvikling ble ivaretatt, også den “eksistensielle modningen”. Dette kommer også frem i rammeplanen fra 2009 som utledes fra formuleringen i Samhandling og refleksjon:

- Studenten skal kunne veilede elevene i deres arbeid med eksistensielle spørsmål av etisk, religiøs og livssynsmessig art (Kunnskapsdepartementet, 2009).

- Studenten skal kunne drøfte etiske spørsmål på grunnlag av faglig kunnskap og innsikt i elevenes livssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Formuleringen fra NOU 1995:9 og rammeplanen fra 2009 viser til en “ekstrakompetanse” i tillegg til det faglige kunnskapsinnholdet som peker mot elevenes eksistensielle søk og modning. RLE-læreren synes å være tiltenkt evner som møter og hjelper elevene mot eksistensiell søken og på et mer personlig nivå. Den internasjonale kritikken som KRL-faget i grunnskolen hadde fått, førte til endringer i rammeplanen fra 2009 for å imøtekomme kritikken. Det kom tydelig fram både i opplæringsloven (1998) og rammeplanen for allmennlærerutdanningen at faget skulle være objektivt, kritisk og pluralistisk. Fritaksrett var også et viktig prinsipp som førte til at RLE-læreren måtte tenke nøye gjennom arbeidsmåter i faget. I tillegg skulle faget ha en brobyggerfunksjon som kommer frem ved formuleringen “Som det tilsvarende faget i grunnskolen har Religion, livssyn og etikk i lærerutdanningen en brobyggerfunksjon (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2009). Brobyggerfunksjonen er i denne sammenheng knyttet til å skape forståelse, respekt, åpenhet, fredelig sameksistens og bygge felles verdier og fremme toleranse. Rammeplanen fra 2009 formulerer også krav til RLE-læreren som “verdiformidler”. Ut fra dette kan brobyggerfunksjonen dermed tenkes å gi RLE-læreren et ansvar for å etablere “felles verdier” gjennom undervisningen i faget. Samtidig synes formuleringene å vektlegge RLE-læreren en særlig ekstrakompetanse for elevenes eksistensielle modning, innsikt i elevenes livssituasjon og innsikt i egen rolle som verdiformidler. En slik tenkning vil også kreve god relasjonskompetanse av RLE-læreren, både til elevene og foresatte.

I nasjonale retningslinjer fra 2010 videreføres formuleringer om RLE som et brobyggerfag sammen med RLE-lærerens ansvar som verdiformidler. Her synes også den verdibaserte diskursen å fremkomme. Et fokus på elevenes eksistensielle modning i rammeplanen fra 2009, har i nasjonale retningslinjer (2010) et mer fokus mot en brobyggerfunksjon i et mangfoldig samfunn. Formuleringene knytter primært brobyggerfunksjonene til menneskerettighetene, felles verdier og fremme toleranse. Den menneskerettighets-orienterte diskursen synes nærmest å tvinge seg fram i retningslinjene, og vektlegger lærerens kunnskap om og forståelse for menneskerettighetene. Brobyggerfunksjonen antas å være basert på en oppfatning om at det eksisterer visse universelle verdier i alle kulturer og religioner som samsvarer med menneskerettighetene, og at disse verdiene kan bidra til å fremme toleranse. I

nasjonale retningslinjer (2010) formuleres det to kompetansekrav under generell kompetanse og ett under ferdigheter, som gjør fagets brobyggerfunksjon tydeligere.

Ferdigheter

- Studenten kan samarbeide med andre lærerlar, elevar og heimen om faget

Generell kompetanse

- Studenten kan leggje til rette for samarbeid mellom heimen, skolen og lokalmiljøet
- Studenten har forståing for rolla som verdiformidlar i ett fleirkulturelt samfunn

RLE-læreren er særleg tiltenkt en “ekstrakompetanse” som vektlegger samarbeid mellom hjemmet. Samarbeid med foreldre og foresatte kommer inn under ferdigheter og generell kompetanse. På bakgrunn av dette synes brobyggerfunksjonen å vektlegge et særleg ekstra ansvar til RLE-læreren for å legge til rette for samarbeid og relasjon med hjemmet. Et ansvar for å legge til rette for samarbeid mellom skolen og hjemmet gjelder alle lærere, uavhengig av undervisningsfag. Likevel får RLE-læreren et ekstra ansvar for dette og er tiltenkt noe ekstra krav til lærerrollen ved at dette eksplisitt nevnes under ferdigheter og generell kompetanse i de nasjonale retningslinjene fra 2010.

Foreldrenes engasjement i faget og striden rundt det tidlige KRL-faget førte til klarere juridiske rammer. Dette kan ha en avgjørende betydning og være en av grunnene til at RLE-læreren tillegges et ekstra ansvar for samarbeid mellom hjemmet. Foreldrenes religionsfrihet er nedfelt i menneskerettighetskonvensjonen og sikrer foreldrenes rett til å oppdra sine barn i den religionen eller livssynet som er ønskelig (Hansen & Schjetne, 2021). Bestemmelsene i menneskerettighetskonvensjonen (FN, 1966) viser til foreldrenes sterke rett til å styre og påvirke sine barns religiøse oppdragelse. Dette samsvarer med Hansen og Schjetne (2021), som viser til hvor viktig det er for lærerrollen å kjenne til de sentrale rettighetene til hjemmet. Ut fra dette kan vi få en tydeligere forklaring på hvorfor menneskerettighetene primært er knyttet til fagets brobyggerfunksjon som de nasjonale retningslinjene (2010) formulerer, samtidig forklare hvorfor RLE-læreren tillegges denne “ekstrakompetansen”. På bakgrunn av at formuleringene fra de utdanningspolitiske dokumentene videreføres og gjentas, synes dette ifølge Ball (1994) å være viktige ideologiske føringer som kan tolkes å uttrykke makt i språket og en tydelig ønsket kompetanse.

En annen “ekstrakompetanse” som kan knyttes til fagets brobyggerfunksjon er oppgaven som verdiformidler i et mangfoldig samfunn. Faget “skal gje medvit om felles verdier i samsvar med menneskerettane og fremje toleranse” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 68). RLE-læreren synes å skape “felles verdier” i samsvar med menneskerettighetene. Som brobygger anser det som et ansvar for RLE-læreren å skape “felles verdier” i praksis. Ut fra dette kan vi forstå at RLE-læreren har en viktig oppgave som formidler, samtidig et ekstra ansvar som formidler av felles verdier i religioner og livssyn og som også er forankret i menneskerettighetene. I nasjonale retningslinjer fra 2018 vises det også til fagets vektlegging av toleranse ved at faget “skal i særlig grad kunne fremje dialog og toleranse (...)” (UHR, 2018, s. 34). Dette er i tråd med et av funnene til Andreassen (2014), som viser til at toleranse har vært en tilskrevet funksjon i rammeplandokumentene fra 1998-2010. På samme måte kan vi også se den røde tråden i nasjonale retningslinjer fra 2018 som vitner om at dagens KRLE-fag fremdeles tilskrives funksjoner som knyttes til toleranse.

I nasjonale retningslinjene fra 2018 ser vi at faget ikke lenger heter RLE, men KRLE, som ble innført i 2015 (Eggen, 2021). Retningslinjene for KRLE i grunnskolelærerutdanningen fra 2018 synes å videreføre en “ekstrakompetanse” eller ekstra kompetansekrav til KRLE-læreren. Her er derimot fagets brobyggerfunksjon erstattet med et mer ansvar og fokus som rettet seg mot å være kulturåpnende. Formuleringen viser til at faget “skal stimulere til refleksjon over fagstoffet og eigne livstolkningar og vere kulturopnande” (UHR, 2018, s. 34). Det at faget skal være kulturåpnende knyttes primært til å fremme dialog og toleranse, noe som krever fagkunnskap, analytiske tilnærmingar, empati og samarbeidsevne (UHR, 2018, s. 34). Ved å trekke fram tre kulepunkter fra KRLE-fagets retningslinjer som formulerer ferdigheter til KRLE-læreren, blir lærerrollen som “kulturåpner” noe mer tydelig av følgende punkter:

- Kan nytte etiske grunnlagsteoriar på emne frå profesjonsetikken og på elevorientert områdeetikk
- Kan identifisere og handtere utfordringar knytte til korleis skulen og elevane møter livssynsmangfald og etisk mangfald
- Kan leie filosofiske samtalar som samalar elevgrupper i utforskande fellesskap (UHR, 2018, s. 36)

De tre kulepunktene vektlegger ulike sider ved å være kulturåpnende. KRLE-læreren som en kulturåpner synes på den ene siden å måtte være i stand til å bruke etiske teorier og perspektiver gjennom fagets ulike emner som berører profesjonsetikk og etikk i relasjon til elevene. På bakgrunn av dette kan man hevde at lærerrollen som kulturåpner skal kunne fremme dialog og toleranse gjennom å anvende etiske teorier på spørsmål og utfordringer som er relatert til elevenes område. Det kan synes å være kulturåpnende ved å omfatte etiske spørsmål knyttet til elevenes kultur, livssyn, verdier og mangfoldet blant elevene. På den andre siden synes KRLE-læreren å være tiltenkt evner som er i stand til å identifisere og takle utfordringene som kan oppstå når elevene møter ulike livssyn og etiske perspektiver. Her kan KRLE-lærerens rolle som kulturåpner forstås gjennom å identifisere og håndtere utfordringene knyttet til livssyns- og etisk mangfold, og dermed bidra til å skape inkludering og få elevene til å forstå og respektere ulike religiøse og kulturelle tradisjoner. Ut fra dette kan vi forstå KRLE-læreren som en lærer som skal være i stand til å håndtere utfordringer når det gjelder skolens tilnærming til mangfoldet av livssyn og etikk, samtidig hvordan elevene selv forholder seg til og møter mangfoldet. På samme måte synes også KRLE-læreren å skulle være en kulturåpner gjennom å lede filosofiske samtaler, som kan åpne opp for ulike kulturelle synspunkter og verdier. Ut fra dette synliggjøres en forståelse om at KRLE-læreren skal være i stand til å veilede disse samtalene på en måte som bidrar til å fremme dialog, toleranse og et utforskende fellesskap blant elevene. Ut ifra de tre punktene kan det hevdes at KRLE-læreren skal ha en sentral rolle som "kulturåpner" ved å legge til rette for dialog, refleksjon og forståelse for ulike etiske og kulturelle perspektiver. På samme måte kan KRLE-læreren bidra til å utvide elevenes perspektiver og fremme respekt og toleranse i møte med et mangfoldig samfunn.

6. Avslutning

Gjennom en innholdsanalyse og diskursanalyse har problemstillingens todelte fokus blitt utforsket, og analysen viser interessante funn fra de utvalgte dokumentene. Problemstillingen som ble presentert i kapittel 1.2 lød “Hvilke forventninger har samfunnet til KRLE-læreren i dag, og hvilke kompetanser utover det rent religionsfaglige har blitt synliggjort i utdanningspolitiske dokumenter?”

I denne oppgaven er det undersøkt forventninger til KRLE-lærere med fokus på hvilke kompetanser som er ønsket og kommer til syne gjennom styringsdokumenter og utdanningspolitiske dokumenter. De utvalgte dokumentene er interessante tekster, fordi de kan anses å synliggjøre noen av de tidligere forventningene til læreren i faget og de gjeldende forventningene til dagens KRLE-lærer. Styringsdokumentene leses som tekster som uttrykker politiske vedtak, føringer og retningslinjer for lærerrollen i KRLE-faget, mens de utdanningspolitiske dokumentene leses som tekster som uttrykker ønsker for utdanningssystemet. Styringsdokumentene og de utdanningspolitiske dokumentene kan sies å gjenspeile samfunnets ønsker og gir retningslinjer for kompetansekrav til lærere i grunnskolen. Oppgaven viser også til at det er flere grunner til å stille spørsmål om KRLE-lærerens kompetanse. Nysgjerrighet rundt KRLE-fagets endringer, engasjement og KRLE-fagets paragraf i opplæringsloven, skapte et ønske om å undersøke og få en bedre forståelse rundt kravene som stilles til lærerrollen i faget.

Det er ingen tvil om at læreren som i dag skal undervise i KRLE-faget, møter mange forventninger og krav. Helt siden KRL-faget ble innført, har religionsfaget i grunnskolen alltid krevd bred kunnskap innenfor faget. For å finne svar på hvilke krav og ønsker samfunnet har til KRLE-læreren i dag, ble det gjort en innholdsanalyse. Innholdsanalysen tok utgangspunkt i, og ble delt inn i de tre kategoriene: kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Gjennom denne innholdsanalysen ble krav og forventninger til KRLE-lærerens kompetanse, slik de kommer til uttrykk i styringsdokumentene, analysert, identifisert og knyttet til hver av kategoriene. Ut fra denne analysen kan det utledes at KRLE-læreren i dag skal forstås som en som skal representere flere fagdisipliner som teologi, religionshistorie, religionsvitenskap, filosofi, etikk og idehistorie. Kunnskapene som fremkommer, viser til vitenskapelige diskurser. Det er tydelig at det er en særlig forventning til kunnskap, i form av fakta og begreper til KRLE-læreren, innenfor fagets sammensetning av religions- og

livssynskunnskap, filosofi og etikk. Sammen med begrepene menneskeverd og demokrati, som gjentas i flere av styringsdokumentene, ser det ut til at det også forventes at KRLE-læreren har historiske og kulturelle kunnskaper. Samtidig som en religionsdiskurs viser et tydelig ønske om bred religionskunnskap, er også KRLE-fagets vektlegging i en særlig spenning mellom den kultur-orienterte og mangfolds-orienterte diskursen. Oppsummert kan vi si at funnene viser samfunnets ønske om KRLE-lærerens mangfoldige kunnskapsbase, som inkluderer historisk og kulturell kunnskap, kunnskap innen kristendom, andre religioner og livssyn, filosofi, etikk, nasjonal og internasjonal kulturtradisjon, samt kulturelt mangfold.

KRLE-lærerens ferdigheter viser tydelig til en verdibasert diskurs. Vektleggingen av evner og verdier som respekterer og viser forståelse for både elevene og foresatte, er et tydelig ønske til lærerrollen i KRLE-faget i dag. Ferdighetene som utledes fokuserer på å skape gode relasjoner til elevene og foresatte. KRLE-læreren tilskrives evner og verdier som skal sørge for at foresatte og elevenes rettigheter blir ivaretatt og respektert. Vektleggingen av KRLE-lærerens personlige verdier som tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet fremstår å være sentral for at elevene skal kunne vokse og utvikle seg. Samtidig utledes det fra styringsdokumentene at lærerrollen i faget skal ha en betydningsfull oppgave som skal formidle felles verdier som elevene trenger for å kunne møte og delta i mangfoldet.

KRLE-lærerens generelle kompetanse fremstår å imøtekomme kritikken faget tidligere har fått. Styringsdokumentene vektlegger en tydelig kompetanse som tar sikte på å ivareta elevene og foresatte, samtidig som den skal sikre en likeverdig opplæring i faget. Kompetansen og forventningene som er utledet fra styringsdokumentene tyder på at KRLE-læreren skal ha gode ferdigheter og kunnskaper for å kunne praktisere faget på en respektfull måte i møte med mangfoldet. Læreren i faget skal ha en tydelig bevissthet rundt egen rolle. Et bevisst verdisynt synes å være forventet for å kunne dyrke mangfoldet, samtidig som demokratiske verdier og holdninger skal bidra til å motvirke fordommer og diskriminering. Styringsdokumentene vektlegger KRLE-læreren et ansvar for å fremme og bidra til utvikling av respekt og likeverd ved å bruke sine personlige verdier, kunnskaper og ferdigheter. Samtidig ser det ut til at lærerrollen får en oppgave gjennom KRLE-faget med å sikre elevenes utvikling av verdier og holdninger. Den generelle kompetansen som kreves av KRLE-læreren viser til et særlig behov for å kunne legge til rette og skape et inkluderende læringsmiljø som fremmer tilhørighet og fellesskap blant elevene. Forventningene til lærerrollen i faget virker også å imøtekomme

kritikken faget tidligere har fått ved å vektlegge et fokus på å inkludere elevenes mangfold og sikre tilhørighet og samhold.

De utdanningspolitiske dokumentene vektlegger på lik linje med styringsdokumentene en tydelig relasjonell kompetanse til RLE/KRLE-læreren. Det er samtidig interessant at de faglige, didaktiske og pedagogiske kompetansekravene ser ut til å kombineres med en relasjonell “ekstrakompetanse”. Italesettelsen av sentral kompetanse for læreren i faget ser ut til å ha vært en viktig del, og dette er det Ball (1994) beskriver som “policy as text”.

Rammeplanen fra 2009 viser til en “ekstrakompetanse” i tillegg til det faglige kunnskapsinnholdet som peker mot elevenes eksistensielle søk og modning.

Brobyggerfunksjonen i faget vektlegger en viktig ekstrarfunksjon til læreren, som synes å være tiltenkt evner som kan møte og hjelpe elevene mot eksistensiell søken og på et mer personlig nivå, også den eksistensielle modningen. Imidlertid synes også brobyggerfunksjonen å vektlegge RLE-læreren en særlig “ekstrakompetanse” som “verdiformidler”. Dette kommer tydelig frem i de nasjonale retningslinjene fra 2010, der lærerens rolle som “verdiformidler” videreføres. Lærerrollen som verdiformidler antas å være basert på en oppfatning om at det eksisterer visse universelle verdier i alle kulturer og religioner som samsvarer med menneskerettighetene. Ut fra fagets brobyggerfunksjon synes lærerrollen i RLE-faget å få et ansvar for å etablere disse verdiene.

I nasjonale retningslinjene fra 2010 gis lærerrollen i RLE-faget et mer ansvar som brobygger i et mangfoldig samfunn. Lærerrollen er særlig tiltenkt en “ekstrakompetanse” som vektlegger samarbeid mellom hjemme, ved at dette nevnes eksplisitt under ferdigheter og generell kompetanse. Denne tenkningen kan handle om at læreren i RLE-faget har et spesielt kunnskapsgrunnlag, og derfor kan legge til rette for et godt samarbeid med elevenes foresatte i et mangfoldig samfunn. Nasjonale retningslinjene fra 2018 viderefører ekstra kompetansekrav til KRLE-læreren, men her er fagets brobyggerfunksjon erstattet med et ansvar som kulturåpner. De nye retningslinjene har et sterkere fokus på å fremme dialog og toleranse gjennom å anvende etiske teorier på spørsmål og utfordringer som er relatert til elevenes område. KRLE-læreren er tiltenkt evner som er i stand til å identifisere og håndtere utfordringer knyttet til livssyns- og etisk mangfold, og bidra til å skape inkludering og få elevene til å forstå og respektere ulike religiøse og kulturelle tradisjoner. KRLE-læreren vektlegges en "ekstrakompetanse" som synliggjør et særlig ansvar for å håndtere utfordringene som gjelder skolens tilnærming til mangfold av livssyn og etikk, samtidig

hvordan elevene selv forholder seg til og møter mangfoldet. Alle lærere har et ansvar for å legge til rette for tilhørighet og fremme respekt og toleranse i møte med mangfoldet. Likevel synes dette å være et ekstra ansvar som gis læreren i KRLE-faget. Funnene viser at KRLE-faget fremdeles er tenkt som et fag som tillegges ekstra forventninger til lærerrollen.

For en nyutdannet lærer, kan de ulike forventningene og kravene som stilles til KRLE-læreren, gjøre lærerrollen i faget uklart. Hvorfor KRLE-læreren vektlegges ekstra kompetansekrav som skal formidle felles verdier som elevene trenger for å møte og delta i mangfoldet, er noe uklart. I likhet med Andreassen (2014), er jeg enig i at alle lærere i dagens skole, uavhengig av fag, er formidlere av verdier. Mangfoldet som eksisterer på skolen og i klasserommet, vil være til stede uavhengig om det er norsk eller KRLE-undervisning. Formålsparagrafen i opplæringsloven (1998) viser likevel til fem av syv formuleringer som kan anses særlig rettet til KRLE-læreren. I overordnet del av læreplanen var det særlig tre av seks emner i opplæringsens verdigrunnlag som rettes til læreren i KRLE-faget. Dette indikerer at styringsdokumentene, selv om de egentlig gjelder hele skolens virksomhet, synes å ha flere krav og forventninger til læreren i KRLE-faget. Det er derfor hensiktsmessig å argumentere for en økt vektlegging av sammensetningen av den religionsfaglige kompetansen til lærere i KRLE-faget, med det formål å tydeliggjøre lærerrollen.

Imidlertid viser styringsdokumentene og de utdanningspolitiske dokumentene en enighet om at lærere som skal undervise i KRLE, må ha bred fagkompetanse. Hvilken kompetanse som vektlegges viser seg derimot å være i en spenning mellom diskursive utsagn, som på den ene siden vektlegger et kulturargument, men på den andre siden et mangfoldsargument. Sammen med en presisering fra KRLE-paragrafen (Opplæringsloven, 1998) som viser til at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk, og sørge for en kvantitativ likebehandling av alle religioner og livssyn, gir det lærerrollen i KRLE-faget en rekke fagdidaktiske utfordringer. Forventningene og kravene som utledes viser hvordan det tidligere religionsfaget og dagens KRLE-fag blir konstruert og forstått. Ved å analysere styringsdokumentene og de utdanningspolitiske dokumentene har oppgaven bidratt til å belyse og reflektere over de komplekse forventningene til KRLE-læreren, og peker på behovet for en grundigere vurdering og styrking av den religionsfaglige kompetansen i faget for å tydeliggjøre lærerrollen.

Funnene i styringsdokumentene og de utdanningspolitiske dokumentene viser at dagens KRLE-lærer møter mange forventninger og krav, og at lærerrollen i faget er sammensatt og kompleks. Studien anses derfor som et bidrag til å sette lys på KRLE-lærerens utfordrende, men samtidig viktige oppgaver i skolen. Det ble tatt utgangspunkt i dokumentenes tekst og formuleringer som kunne knyttes til lærerrollen i KRLE-faget. Oppgaven kan dermed ikke si noe om den faktiske praksisen, og KRLE-lærerens praktisering av faget. Studien kan likevel belyse utfordrende sider ved lærerrollen i KRLE-faget, og mulige konsekvenser for praksisfeltet. Funnene i studien kan være et grunnlag for videre forskning rundt lærerrollen i KRLE-faget. Forskning som inkluderer observasjon og intervjuer av KRLE-lærere vil være interessant for å få en dypere forståelse av den faktiske praksisen og lærerens syn på egen rolle i faget. Studiens funn kan også danne grunnlag for videre forskning om hvilke verdier og kunnskaper som ligger til grunn for KRLE-faget i skolen.

7. Litteraturliste

Andersland, I. (2020). Mangfoldskompetanse eller livsfilosofi? Ulike formål med religionsfag i Skandinavia: En ideanalytisk sammenligning av læreplanktekster. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur*, (1-2), 93-120. <http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1909/1883>

Andreassen, B.-O. (2017). Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag? I: Lippe, M. von der & Undheim, S. (red.), *Religion i skolen* (s. 35–53). Universitetsforlaget.

Andreassen, B.-O. (2008). “Et ordinært fag i særklasse”: En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin vitenarkiv. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1570/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Oslo Universitetsforlaget.

Andreassen, B.-O. (2014). Religionslæreren - en rolle i endring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 316-328. <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-03>

Anker, T. (2022). Fagfornyelsen og KRLE. I K. Fuglseth & T. A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 61-73). IKO forlaget.

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2021). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.

Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.

Ben-Peretz, M. (1995). Educational reform in Israel: An example of synergy in education. I D. S. Carter & M. H. O'Neill (Red.). *Case studies in Educational Change: An International Perspective*, (s. 86-95). The Falmer Press.

- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal AS.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Christoffersen, S. A. (2011). Profesjoner og profesjonsetikk: hva er det?. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2. Utg.), s. 18-42. Universitetsforlaget.
- Eggen, B. R. (2022). Fagets historie. I K. Fuglseth & T-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 40-60). IKO forlaget.
- Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). *PISA: sannheten om skolen?*. Universitetsforlaget.
- FN. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen).
- FN. (1966). Internasjonal konvensjon om sivile og politiske rettigheter.
- Fuglseth, K. (2010). Exit religion? Om RLE-faget i den nye grunnskulelærerutdanninga. *Kirke & Kultur*, 3, s. 192–200.
- Fuglseth, K. (2021). Å etablere eit fagsyn i KRLE. I K. Fuglseth & T-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 19-39). IKO forlaget.
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannheten og metoden: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2019). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, O. H. B. (2018). Barns beste i en mangfoldig skole. I E. Schjetne & T-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 96-110). Gyldendal.
- Hansen, O. H. B. & Schjetne, E. (2021) KRLE-læreren. I K. Fuglseth & T-A. Skrefsrud

(Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 83-101). IKO forlaget.

Husebø, D. (2014). Tro- og livssynsfag i Skandinavia - en sammenligning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 364-375. <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-07>

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Johnsen, K. J. (2017). Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside. *Teologisk tidsskrift*, 6(5), 322-337.

Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis. Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>

Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An introduction to its methodology* (3.utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (NKR). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*. Hentet fra : https://www.uhr.no/f/p1/i53d3c727-7ee1-4e9c-8acb-ffd8e1dbdb8f/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn_fire_rig.pdf

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/?kode=rle01-03&lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen: Forskrift om rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/larer/rammeplan_alu2009.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2014, 30, september). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*.

Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>

Kunnskapsdepartementet. (25.06.2009). *Veiledning til lov- og regelverk for grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/lov--og-regelverk-for-grunnskolen-og-vid/id547229/>

Mausethagen, S. (2017). Diskursanalytiske perspektiver i studier av profesjoner og profesjonelt arbeid. I J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.

Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). *Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy.

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?*. Universitetsforlaget.

Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

NOU 1995: 9. (1995). *Identitet og dialog*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-9/id140223/?ch=1>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Regjeringen. (2018). *Forny innholdet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606065>

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction* (3.utg.). Sage.

- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrefsrud, T.-A. & Fuglseth, K. (2021). Invitasjon til KRLE-didaktikk. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 83-101). IKO forlaget.
- Smeby, J.-O. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- UHR. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*. Hentet fra: https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- UHR. (2022, 07. november). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningen*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-lærerutdanningene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 176- 193). Liber AB.