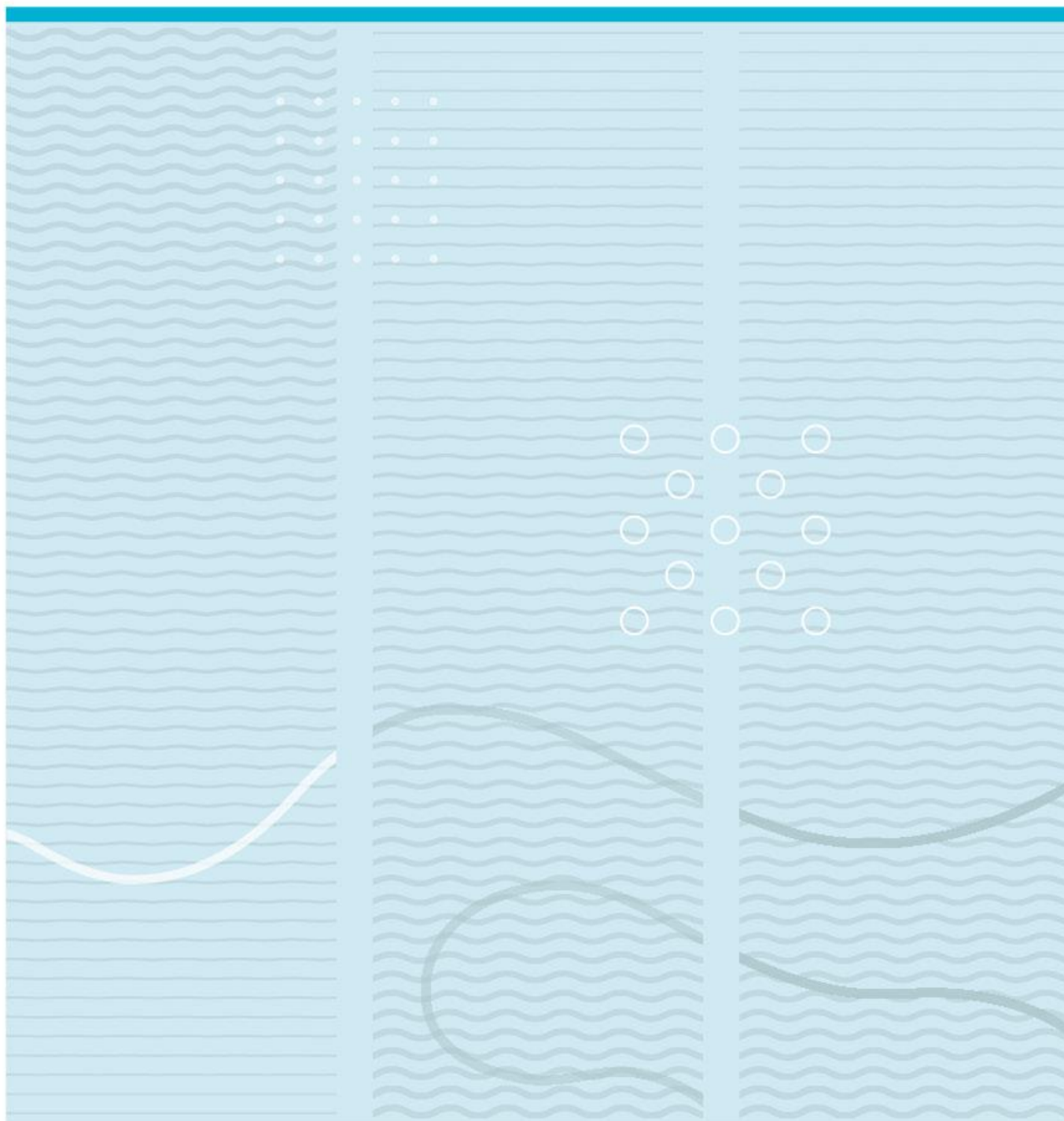


Marte Wisløff Gjelstad

## Religiøst mangfold i læreplanene

Hvordan har mangfoldsbegrepet endret seg i læreplanene i KRLE over tid?



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Marte Wisløff Gjelstad

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Samfunnet endrer seg raskt og blir stadig mer mangfoldig. I skolen er det et mål om at det elevene lærer skal være relevant og framtidsrettet. Læreplanene blir derfor endret iblant, slik at det kan holde følge med samfunnet. Temaet på denne masteroppgaven omhandler religiøst mangfold i læreplanene. I denne oppgaven har jeg hatt som mål å undersøke hvordan mangfoldsbegrepet har endret seg i læreplanene i KRLE over tid. For å kunne få til dette må jeg skaffe meg kunnskaper om KRLE-fagets historie. Siden 1997, har det blitt skiftet læreplanverk tre ganger – Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020. Før KRL97 besto religionsundervisningen av en to-fags løsning, der kristendomsfaget og livssynsfaget var skilt. Med innføringen av KRL97 opphørte det gamle kristendomsfaget og det gamle livssynsfaget. Likevel har det vi i dag kjenner som KRLE, byttet læreplan hele fem ganger og hatt flere navnebytter. For å undersøke om det har vært noen endringer blant representasjonene for religiøst mangfold blant KRLE-planene, bruker jeg diskursanalyse som metode. I dag er det utviklet en rekke ulike diskursanalytiske retninger, og det var Michel Foucault som var en sentral figur i fremveksten av diskursanalyse som egen teoretisk og metodisk retning. Jeg ser også på Goodlads læreplanteori. Når det kommer til analysen, så utfører jeg en kritisk diskursanalyse hvor jeg systematisk går gjennom de utvalgte tekstene og leter etter religiøst mangfold eksplisitt eller implisitt. Når alle representasjonene er funnet begynner jeg å se i hvilke kontekster de var satt. Her ser jeg at det er spesielt noen temaer som går igjen oftere enn andre, slik som felleskap, forståelse og respekt for andre. Dette kan jeg knytte opp til en inkluderende fellesskapsdiskurs og diskurs for demokratisk medborgerskompetanse. Til slutt konkluderer jeg med at jeg kanskje ville ha sett en større utvikling blant representasjonene av religiøst mangfold hvis jeg hadde brukt enda eldre læreplaner som en del av empirien min.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn og tema .....	7
1.2 Forskningsmetode .....	8
1.3 Oppgavens oppbygning .....	9
<b>2 Læreplan og fagets historie</b> .....	<b>10</b>
2.1 Hva er en læreplan? .....	10
2.2 Læreplanen i KRLE .....	11
<b>3 Tidligere forskning</b> .....	<b>14</b>
<b>4 Teori og metode</b> .....	<b>16</b>
4.1 Diskursanalyse .....	16
4.1.1 Sentrale begreper .....	17
4.2 Kritisk diskursanalyse som metode .....	20
4.2.1 Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse .....	21
4.2.2 Makt .....	22
4.2.3 Den tredimensjonale modell .....	23
4.2.4 Oppsummering .....	24
4.3 Hvordan utføre en diskursanalyse? .....	24
4.4 Læreplananalyse som metode .....	27
4.4.1 Læreplant teori .....	28
4.4.2 Den skjulte læreplanen.....	30
4.5 Forskningsetiske betraktninger .....	31
<b>5 Metode og materiale</b> .....	<b>33</b>
5.1 Tekst som empirisk materiale .....	33
5.2 Fremgangsmåte .....	35
5.3 Metodiske utfordringer .....	36
5.3.1 Validitet.....	37
5.3.2 Reliabilitet.....	38
<b>6 Analyse og diskusjon</b> .....	<b>39</b>
6.1 Steg 1: De tekstlige sosiale begivenheter.....	39
6.1.1 En gjennomgang av KRLE faget - fra KRL97 til KRLE20.....	40
6.2 Steg 2: Religiøst mangfold som sosialt konstruert .....	43

6.2.1	Hvordan snakker vi om religiøst mangfold?.....	43
6.3	Steg 3: Bli kjent med teksten og konteksten rundt. ....	44
6.4	Steg 4: Hva kommer frem i tekstene?.....	45
6.4.1	Tankesett.....	45
6.4.2	Representasjoner.....	52
6.4.3	Fordelaktige og uønskede effekter.....	54
<b>7</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>57</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>59</b>
	<b>Oversikt over tabeller og figurer.....</b>	<b>62</b>

# Forord

Denne masteren markerer avslutningen på fem lærerike år ved Universitet i Sørøst-Norge. Det føles veldig merkelig, men samtidig veldig godt. De to siste årene har vært krevende som student, da koronasituasjon tvang oss til å endre vanene våre og bli hjemme. Med dette forsvant mye av følelsen av tilhørighet i studentgruppen og av et faglig fellesskap, da det ikke lenger var mulig å treffe hverandre på skolen, enten om det skulle være for forelesninger, for å samarbeide på biblioteket eller for å spise lunsj sammen i kantinen. Jeg føler jeg mistet mye av tiden min som student.

Til tross for dette har jeg likevel har svært flotte år på studiet. Jeg ønsker å rekke en takk til Audun Toft, som skapte en trygg, interessant og utrolig lærerik arena når muligheten for det igjen var til stede. Jeg ønsker også å takke de andre flotte foreleserne jeg har hatt gjennom religionseminene, for lærerike forelesninger, gode diskusjoner, givende oppgaver og morsomme ekskursjoner. Alt dette har vært med på å vekke og dyrke en interesse for noe jeg ikke visste jeg likte så godt.

En takk rettes også til mine foreldre, for at de alltid har støttet meg og hatt troen på meg uansett hva det har måttet være (og for alle diskusjoner og tanker dere har måttet høre på og for alle måltidene dere har stått for i denne siste perioden). Jeg setter veldig stor pris på dere.

Til slutt vil jeg rekke en stor takk til veileder Ina Marie Lunde Ilkama, for uvurderlig hjelp, støtte, engasjement og forståelse gjennom denne perioden. Dette hadde ikke gått uten deg.

Drammen, 29.05.2022

Marte Wisløff Gjelstad

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og tema

Høsten 2020 ble nye læreplaner gradvis innført for grunnskole og videregående skole i Norge. Bakgrunnen for min masteroppgave kommer av innføringen av den nye læreplanen. Denne læreplanen er ny i den forstand at den har fokusområder rundt spesifiserte tverrfaglige temaer og kjerneelementer, og allerede innledningsvis i «Fagets relevans og sentrale verdier» finner vi klart at mangfold er en viktig del av faget, gjennom at elevene skal utvikle evne til å leve i og med mangfold.

Det er ikke til å legge skjul på at vi lever i en verden som blir stadig mer mangfoldig og globalisert. Vi lever i et samfunn som er i stadig utvikling. Samfunnet og fellesskapet som vi er en del av blir stadig mer flerkulturelt og derav beriket med religiøst og kulturelt mangfold. På bakgrunn av dette så ønsker jeg å se i hvilken grad læreplanene klarer å holde følge samfunnsutviklingen.

Jeg ønsker i mitt arbeid å se på den nye læreplanen fra 2020 og se hvordan denne stiller seg til mangfoldsbegrepet i forhold til tidligere læreplaner. Det finnes mange ulike elementer som kan falle under begrepet mangfold, nærmere bestemt alt som skiller oss mennesker fra hverandre – slik som eksempelvis etnisitet, oppvekst, funksjonshemninger eller jobb. Jeg ønsker i denne oppgaven å legge fokuset på religiøst mangfold.

Med bakgrunn i dette vil problemstillingen til min masteroppgave være:

*«Hvordan har mangfoldsbegrepet endret seg i læreplanene i KRLE over tid?»*

Til dette arbeidet vil jeg spesifikt se på læreplanene for KRLE-faget, da jeg ser dette som relevant. I læreplanen for KRLE fra 2020 presenterer Utdanningsdirektoratet faget som «et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## 1.2 Forskningsmetode

Forskningsmetoden jeg velger å bruke til denne oppgaven er en kritisk diskursanalyse, som er en form for tekstanalyse. Jeg har valgt å bruke denne formen for metode da jeg skal ta for meg læreplankter i mitt arbeid. Jeg skal i min masteroppgave forsøke å finne ut hvordan mangfoldsbegrepet har endret seg i KRLE-planene over tid. Dette skal jeg gjøre ved å gå inn i tekstene og se hvor ofte begrepet opptrer, representasjonen av begrepet og se i hvilke diskurser eller kontekster det blir brukt.

Dette førte til at jeg kom frem til følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke representasjoner av religiøst mangfold finner vi i læreplanene?
2. Hvilke diskurser om det religiøse mangfoldet kommer frem på bakgrunn av disse representasjonene?

Det empiriske grunnlaget mitt for denne oppgaven vil bestå av tekstanalyse av læreplaner, hvor jeg går direkte til primærkilden. Jeg vil se på læreplanene i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) for grunnsopplæringen fra 1974 og til i dag. Hovedtyngden av analysen vil ligge på læreplanene fra 1997, 2006 og 2020. Grunnen til dette utvalget kommer av at faget kristendomskunnskap i 1997 utviklet seg til å bli kristendomskunnskap med religion og livssyn (KRL). Dette er den første KRL-planen vi har. Læreplanen fra 2006 er med for å se hva som har endret seg mellom 1997 og 2020. Denne perioden inneholdt mange læreplanreformer og diskusjoner om hvordan faget skulle være.

Ved å bruke denne formen for metode så vil jeg ikke kunne se hvordan læreplanen settes ut i praksis. Jeg ser kun de styrende dokumentene som viser hvordan ting bør være, og ikke hvordan lærere og elever opplever arbeid med og for mangfold i skolehverdagen. På tross av dette mener jeg at mitt valg av metode er med på å kunne gi en god oversikt og viser hvordan representasjonen av mangfoldsbegrepet har vært og hvordan det har/eller ikke har utviklet seg i samtid med det stadig voksende mangfoldige samfunnet.



### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Denne masteroppgaven består av syv kapitler. I innledningen presenterer jeg bakgrunnen og tema for oppgaven. Jeg presenterer problemstillingen min, og jeg gir en kort gjennomgang av metodevalget mitt for å kunne løse denne oppgaven. I kapittel 2 tar jeg for meg hva læreplaner er og jeg går kort innom hovedpunktene ved KRLE-fagets historie. I kapittel 3 viser jeg vil tidligere forskning, før jeg går over til kapittel 4 hvor jeg presenterer oppgavens teori og metode. Her vil jeg gå innom diskursteori, diskurs som metode og læreplananalyse. I dette kapitlet vil jeg også gjøre meg noen tanker rundt forskningsetiske betraktninger. I kapittel 5 vil jeg presentere det metode og det empiriske materialet for oppgaven, fremgangsmåte og metodiske utfordringer. I kapittel 6 går jeg gjennom analysen og diskusjon Jeg vil i anledning med analysen komme med en gjennomgang av KRLE-fagets historie, men da kun knyttet til læreplanene som er en del av min empiri. Helt til slutt, i kapittel 7, vil jeg komme med en konklusjon på problemstillingen min.

## 2 Læreplan og fagets historie

Når det kommer til læreplanhistorie så vil jeg i dette kapittelet legge størst fokus på historien og utviklingen blant læreplanene i KRLE-faget, da det er disse som skal være i fokus under arbeidet mitt, men jeg vil også gi en oversikt og innblikk i det som vi kan kalle den generelle læreplanen også, for å hjelpe oss med å se et større bilde. Jeg vil starte med å først gi en forklaring på hva en læreplan er.

### 2.1 Hva er en læreplan?

I Norge er det slik at læreplanen fungerer som et offentlig, styrende dokument. Den blir sett på som en forskrift. Forskrifter omhandler generelle regler om rettigheter eller plikter og er bindene både for landets borgere og myndigheter (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 62). Dette betyr altså er læreplanene er noe som *må* følges. Den overordnede delen, som utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017), har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket. Den må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skolen.

Læreplanene har i hovedsak et tosidig formål. Den ene siden er at de fungerer som styringsdokumenter for styresmakten på ulike nivåer. I en slik desentralisert styringsstruktur som vi har, så fungerer læreplanene som et styringsredskap for også de lokale og regionale styringsmaktene. På den andre siden så er planene også et faglig og pedagogisk redskap for lærere og skoler. Ved å fastsette læreplanene så vil Kunnskapsdepartementet ha stor innvirkning på innholdet og praksis i skolen (Utdanningsforbundet, 2018, s. 6). I forkant av fastsettelse av læreplaner så skjer det en politisk prosess. Denne prosessen er med på å også gi stortinget anledning til å påvirke læreplanenes innhold og form. Læreplanene konkretiserer hva som skal være utbytte av utdanningen, mens opplæringsloven ivaretar elevenes mer generelle rettigheter.

De nye læreplanene, som startet å tre i kraft høsten 2020, er et resultat av Fagfornyelsen. Fagfornyelsen ble satt i gang for å revidere de allerede eksisterende læreplanene som var innført i 2006 under navnet Kunnskapsløftet (LK06) (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 62). Trine Anker får frem hos Fuglseth og Skrefsrud (2021, s. 63) at Fagfornyelsen ble til gjennom en kombinasjon av

faglige anbefalinger og politiske beslutninger. Dette inkluderer innspill fra ulike interesseorganisasjoner. Utdanningsforbundet fikk ansvaret for gjennomføringen.

I arbeidet med utformingen av læreplanene ble det lagt vekt på at verdigrunnlaget og prinsippene for opplæring fra overordnet del skulle komme tydelig frem i kompetansemålene og derved få reell betydning (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 64). I den overordnede delen er det omtalt flere sentrale verdier, samt at de grunnleggende ferdighetene nevnes. Noe som er helt nytt for Fagfornyelsen er at det i tillegg, til det allerede nevnte, blir definert tre tverrfaglige temaer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.

I den overordnede delen finner vi at de tverrfaglige temaene skal ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. En del av dette er at elevene skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2017). De tverrfaglige temaene er noe av inspirasjonen min til denne oppgaven, da jeg synes det er veldig interessant hvordan det har blitt en del av læreplanen at elevene skal få opparbeide seg kompetanse som fremmer god psykisk helse og hvordan vi kan anerkjenne ulikheter og lære å leve sammen med mennesker som tenker forskjellig fra oss selv.

## **2.2 Læreplanen i KRLE**

La oss ta en nærmere kikk på læreplanene i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Til dette ønsker jeg å ta en historisk gjennomgang av faget. Faget som vi i dag kjenner som kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), har en lang og sammensatt historie bak seg. Ikke bare var kristendomskunnskap det første faget i skolen, men KRLE er fremdeles et obligatorisk fag å finne i skolen. Faget har skapt mange debatter og har i mange år vært et tema i politikken. I Renate Banschbach Eggen sitt kapittel hos Fuglseth og Skrefsrud (2021) deles fagets historie opp i fem hovedperioder. Det er vanlig å dele fagets historie inn i ulike perioder, så dette er noe jeg også vil gjøre her. Jeg vil gå også innom alle epokene hver for seg. I De fem hovedperiodene er som følger:

1. *Kirkeskolen*: Kristendomsundervisning var grunnen til at skolen i 1739 ble etablert som landsdekkende institusjon. Målet var at alle som konfirmerte seg hadde det vi kan kalle grunnleggende kunnskaper om kristendom. På denne tiden var det kirken som bestemte innholdet i faget og hadde ansvaret for undervisningen.
2. *Et fag blant flere*: Halvveis ut på 1800-tallet fikk skolen flere fag. Dette førte til at det ikke lenger bare var prester som underviste, og skoleledelsen var ikke lenger forbeholdt kirkens menn. Dette førte til en viss sekularisering (eller verdsliggjøring) av skolen.
3. *Ikke lenger kirkens fag*: I grunnskoleloven fra 1969 ble kristendomsfaget løst fra kirken, da det ble bestemt at skolens kristendomsfag ikke lenger skulle fungere som konfirmasjonsundervisning for statskirken.
4. *To-fags-løsningen*: I 1974 ble det innført en to-fags-løsning, da et større religiøst og livssynsmessig mangfold etter hvert hadde gjort seg mer gjeldene i samfunnet. Dette førte til at behovet for et livssynsnøytralt alternativ til kristendomsfaget ble tydelig. Dermed ble det opprettet et alternativt livssynsfag for elever med foreldre som ikke var medlemmer av den norske kirke.
5. *Et fag for alle*: En anså etter hvert oppdelingen av elever etter livssyn som uheldig i et samfunn med stadig voksende religiøst og livssynsmessig mangfold. De to fagene ble derfor i 1997 endret til et fag som skulle samle alle elever: kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL). Med dette ble det laget et helt nytt grunnlag som også dagens KRLE-fag er basert på.

Bestemmelser om faget med dets mål, innhold og arbeidsmåter er nedfelt i lovtekster og læreplaner. Begrunnelser for valgene som ble tatt og hvilke synspunkter som gjorde seg gjeldende i de ulike diskusjonene, kan vi finne i utredninger og rapporter, som oftest gitt i oppdrag av regjeringen (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 42).

Siden faget ble innført i L97 har det vært et svært omstridt fag og vært gjennom en rekke endringer. Den mest synlige endringen vil muligens være den hyppige navnskiftningen av faget. Fra innføringen av faget *Kristendoms kunnskap med religions kunnskap og livssynsorientering (KRL)* i 1997, har faget rullet å skifte navn tre ganger. I 2002 ble navnet endret til *Kristendoms-, religions*

og livssynskunnskap (*KRL*), i 2008 ble det endret nok en gang, denne gangen til *religion, livssyn og etikk (RLE)*, før det i 2018 skiftet til sitt nåværende navn *Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 42).

Kristendommen fikk beholde en dominerende plass i det nye KRL-faget, da det ble innført etter to-fags-løsningen, samtidig som det var blitt et fag for alle elever. Det var ikke helt uforutsett at dette ville føre til innvendinger fra flere hold og til justeringer av fagets navn og innhold, også utenom innføringen av nye læreplaner og de store reformene for hele læreverket på 2000-tallet: Kunnskapsløftet 2006 og Fagfornyelsen 2020 (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 42).

### 3 Tidligere forskning

Det er allerede noe forskning som tar for seg temaer som mangfold i skolen, mangfold i læreplanene, skolen som en arena for kulturelt mangfold og inkludering i det norske samfunnet og på den historiske dimensjonen i KRLE-faget. I tillegg til dette så finnes det en studie om læreres forståelse av mangfoldsbegrepet gjort av Anne Bonnevie Lund i 2018. Denne artikkelen drøfter 16 læreres forståelse av begrepene mangfold og flerkulturalitet (Lund, 2018).

Siden det ikke er lenge siden den siste læreplanen kom, så er det foreløpig ikke mange som har nyere forskning på hvordan bruken av mangfoldsbegrepet har endret seg i læreplanene, og derav heller ikke i KRLE-planene. Vi finner forskning som tar for seg liknende problemstillinger, men som fokuserer på en annen læreplan eller som ikke har med den nyeste læreplanen i sitt utvalg. Eksempelvis her finner vi en læreplanhistorisk gjennomgang av religionsfaget i videregående skole. Denne artikkelen finner vi i et eksemplar av Prismet Forskning fra 2015. I denne artikkelen utfører Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen en læreplananalyse hvor de undersøker utviklingen i faget. Denne gjennomgangen tar for seg læreplaner for religionsfaget i videregående skole, fra 1976 til 2006 (Andreassen & Olsen, 2015, s. 63).

I et eksemplar av Prismet Forskning, fra 2020, skrev Tarald Rasmussen en artikkel om den historiske dimensjonen i KRLE-faget, som også tar for seg den nye læreplanen (LK20). Denne artikkelen ser nærmere på den nye læreplanen for KRLE-faget med utgangspunkt i spørsmålet om hvordan en historisk dimensjon er ivarettat (Rasmussen 2020, s. 323). Viviana Paola Ibarra Martinez skrev i 2018 en masteroppgave som tok for seg Kulturelt mangfold og fremtidens skole. Denne oppgaven har som formål å belyse og øke bevisstheten rundt forståelser av det kulturelle mangfoldet i sentrale dokumenter som danner del av fornyelsesprosessen av læreplanverket og i den ferdigstilte Overordnede delen av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Martinez, 2018, s. 3). Her ser hun også på LK20, da den overordnede delen var ferdigstilt på dette tidspunktet.

I tillegg til den allerede nevnte forskningen så vil jeg også trekke frem to masteroppgaver som er skrevet av Kine Halvorsen og Maiken Braaten Christensen. Kine Halvorsen gjorde i 2014 forskning på mangfold i skolen, med et fokus på det flerkulturelle mangfoldet. Problemstillingen hennes gikk ut på «*Hva kan et fokus på mangfoldet i skolen bety for elever med minoritetsbakgrunn?*». Formålet med undersøkelsen var å få et innblikk i elevenes tanker og opplevelser omkring et fokus på

mangfold i skolen(Halvorsen, 2014, s. 5).

Maiken Braaten Christensen skrev i 2020 en oppgave med mål om å svare på problemstillinger: *Hva forteller lærere om kulturelt mangfold og inkludering i skolehverdagen?* Denne studien er skrevet fra et lærerperspektiv og belyser hva lærere forteller om arbeidet med mangfold og kulturell inkludering i skolehverdagen, samt hva lærerne oppfatter som viktig innenfor disse temaene(Christensen, 2020, s. 3).

Forskningen som jeg skal utføre vil kunne være med på å skape en oversikt og se i hvilken sammenheng begrepet *mangfold* er blitt brukt og endret seg de siste tiårene. Det vil være med på å belyse hvordan begrepet blir brukt i den nyeste KRLE-planen (LK20) og hvordan fokuset i faget har endret seg i takt med tiden vi lever i. LK20 i sin helhet gjennomgikk store endringer og innførte nye elementer som kjerneverdier og tverrfaglige temaer. Min studie vil være med å vise hvordan mangfoldsbegrepet kommer frem i disse og hvordan dette har vært med på å endre hvor det faglige fokuset ligger.

## 4 Teori og metode

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og metodevalg knyttet til mitt arbeid. Disse blir presentert samtidig da hovedvekten av mitt teoretiske materiale også er med på å forklare metodene som er valgt. Jeg ønsker først å ta for meg tekstanalyse, da diskursanalyse og diskursteori, og definere sentrale begreper vi finner innenfor dette før jeg deretter går over til å se på kritisk diskursanalyse, Norman Faircloughs versjon av dette og hvordan vi kan bruke denne diskursanalytiske retningen som metode. Etter dette går jeg over til det læreplananalytiske, der jeg vil forklare læreplanteori og hvordan en kan arbeide med læreplaner. Til slutt i dette kapittelet vil jeg legge frem og drøfte forskningsetiske betraktninger til mitt arbeid.

### 4.1 Diskursanalyse

En av mine valgte metoder til dette arbeidet er diskursanalyse, da nærmere bestemt kritisk diskursanalyse. Dette valget er gjort med bakgrunn i at kritisk diskursanalyse er en metode som kan brukes for å analysere hvordan språk bidrar til å opprettholde maktrelasjoner i samfunnet.

I Johannessen et al. (2018, s. 51) forklarer de diskursanalyse som en kritisk analyse av etablerte tenke-, skrive- og snakkemåter, av tatt-for-gitte antakelser om hvordan verdet er eller burde være. Hovedformålet ved metoden er å problematisere fremstillinger av verden. Bakgrunnen til dette legger Johannessen et al. (2018, s. 51) frem til å være fordi enhver forestilling kunne vært annerledes, og fordi måtene vi fremstiller og kommuniserer om verden på har konsekvenser for både enkeltmennesker og samfunn.

I dag er det utviklet en rekke ulike diskursanalytiske retninger, og det var Michel Foucault som var en sentral figur i fremveksten av diskursanalyse som egen teoretisk og metodisk retning innenfor den generelle språklige vendingen som pågikk innenfor samfunnsvitenskapene mot slutten av 1960-tallet. Blant retningene innen diskursanalyse finner vi kritisk diskursanalyse som ble utviklet av Norman Fairclough, noe som er et mye brukt analytisk rammeverk. Johannessen et al. (2018) viser til den britiske sosiologen Rosalind Gill (2020) når de presenterer omfanget av diskursanalytiske retninger. Gill skal ha forsøkt å telle de forskjellige variantene av denne analysemetoden, men det kommer frem i Johannessen et al. (2018, s. 51) at dette forsøket ikke stanset med bakgrunn i at Gill presterte å finne alle kjente former for metoden. Det er tro på at hun ville funnet flere hvis forsøket



ble fortsatt. I tillegg til at det er mange diskursanalytiske retninger, så er de også typisk nokså vanskelige å få tak på. Hos Johannessen et al. (2018, s. 51) har de med i denne forklaringen at litteraturen foregår på et høyt abstraksjonsnivå, og trekker på innsikter fra psykologi, språkfilosofi, språkvitenskap, samfunnsvitenskap, vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori.

Det er vanlig å omtale diskursanalyser som helhetlige teoretiske og metodiske pakker, og Johannessen et al. (2018, s. 52) mener at det ikke er så viktig om en utfører en helt korrekt diskursanalyse, men at det som betyr noe er om teorien hjelper oss med å tenke og kommunisere klarere, og om den hjelper til med å stille, begrunne og besvare gode forskningsspørsmål.

#### 4.1.1 Sentrale begreper

Før jeg går videre til å gjøre rede for kritisk diskursanalyse som metode, så ønsker jeg å gå litt nærmere inn på noen begreper som vi ser som gjentakende og nødvendige for å kunne forstå diskursanalytiske metoder. Som allerede nevnt så er det i dag utviklet en rekke ulike diskursanalytiske retninger, hvor hovedformålet ved metoden er å problematisere fremstillinger av verden. Og siden det er en form for tekstanalyse, så er det naturlig at vi ser kritisk på språkbruk. Her presenterer Johannessen et al. (2018, s. 52) samme syn som jeg selv også sitter med, nemlig det at utgangspunktet vårt er at språklige beskrivelser aldri er nøytrale gjengivelser av virkeligheten. Språket vil ikke kunne uttrykke verden slik som den er, men heller uttrykke én av flere mulige måter å forstå den på. Dette, og andre utfordringer rundt metoden, står det mer om under delen om *metodiske utfordringer*.

De første begrepene som jeg ønsker å gjøre rede for og definere er representasjon og diskurs. Representasjoner kan vi definere som en språklig beskrivelse, eller som en språklig fremstilling av et fenomen (Johannessen et al., 2018, s. 53). Dette betyr at det er ikke tingen eller fenomenet i seg selv det handler om, men hvordan det blir presentert for oss.

Vi forholder oss til representasjoner omtrent hele tiden, og i mange tilfeller vil det kunne være vanligere å forholde seg til representasjon enn selve fenomenet som representeres. Bare tenk for eksempel på alle gangene vi leser nyheter, artikler eller reklameplakater. For majoriteten av befolkningen er det som oftest slik at det vi vet om verden er det vi har sett, lest eller hørt representert i form av bilder, tekst eller tale (Johannessen et al., 2018, s. 55). Som Johannessen et al. (2018, s. 55) nevner så er det de færreste av oss som faktisk har gått på månen eller besteget

Mount Everest, men vi har lest, sett eller hørt om disse fenomenene likevel og opplever derfor også at vi har en erfaring med dem – selv om det i realiteten kun er representasjonene av fenomenene vi har erfaring med.

En konsekvens av at representasjoner er så allestedsværende, er at vi ofte har lett for å ta dem for gitt. Med andre ord kan vi si at vi glemmer at de er representasjoner. Her kan vi gjøre som Johannessen et al. (2018, s. 55) og bruke nyheter som eksempel for å belyse dette. En nyhetssak er aldri en nøytral eller fullstendig gjengivelse av hendelsene slik de faktisk var, den vil bestandig bære preg av bestemte perspektiver eller forforståelser – og den vil bestandig være mangelfull. Når vi glemmer at nyhetssaken er en representasjon, så lar vi på et vis representasjonen «stå for» fenomenet det opprinnelig representerer. Dette fører til at vi tenker at de vi ser (representasjonen) er det samme som det som har skjedd (fenomenet) (Johannessen et al., 2018, s. 55).

Vi går videre til å se på diskurs. Kort sagt kan vi si at diskurser er måter å representere på. Vi kan kalle det for en kollektiv forståelsesramme. Når vi snakker om diskurser, så snakker vi om bakenforliggende og (ofte) tatt-for-gitte forståelsesformer (Johannessen et al., 2018, s. 58). Skrede (2017, s. 35) refererer til Fairclough (2010) når han forklarer at diskurser kan knyttes til ulike posisjoner eller perspektiver ulike grupper av sosiale aktører har. Dette betyr at diskursers innhold vil påvirkes av hvilken *genre* de forholder seg til.

En *genre* er en semiotisk måte å kommunisere på, og kan oversettes til «sjanger». Vi kan bruke sjangerbegrepet ganske vidt, og vi kan se det som en samling bestemte kjennetegn som visse tekster har til felles (Johannessen et al., 2018, s. 113). Vi kan bruke to enkle definisjoner av sjanger. Den ene er språkbruk assosiert med en spesiell sosial aktivitet, den andre er at en tekst har blitt «typisk» fordi den innehar karakteristikk som også kan gjenkjennes i andre (Skrede, 2017, s. 34). Noen sjangrer kan sies å være mer stabile enn andre, for eksempel forskningsartikler i et utvalg akademiske tidsskrifter er mer stabile enn reklamesjanger som på sin side er mer flytende og som stadig finner nye veier å nå ut til målgruppen på (Skrede, 2017, s. 35). Andre eksempler på sjangrer kan være intervjuer, kollektivtransport-sjanger, komedie-sjanger eller lovtekst-sjanger.

Et viktig element å huske er at diskurser ikke bare er en avspeiling av verden slik den er – eller slik den er tatt for å være – de er også forestillinger som representerer mulige verdener som er forskjellige fra den faktiske verdenen (Skrede, 2017, s. 35). Et sentralt poeng i diskursteori er at diskurser kommer til uttrykk i konkrete representasjoner. Det er på denne måten vi kan studere

diskurser. Som allerede nevnt så kan en diskurs sees på som en kollektiv forståelsesramme. De kommer til syne som gjentakende mønstre i språkbruk, som faste måter å snakke og skrive på som springer ut av samme tankegods, samme forståelsesramme (Johannessen et al., 2018, s. 59). De er delaktige i å dreie samfunnet i visse retninger. Skrede (2017, s. 35) referer til Fairclough (2003) når han uttaler at relasjoner mellom diskurser er et (semiotisk) element av relasjonen mellom mennesker: De kan komplimentere hverandre, konkurrere med hverandre, dominere over hverandre, etc. Hvilke diskurser vi trekker på i sosiale samhandling, griper derfor inn i sosial praksis.

Til tross for alt dette så må vi også huske på at koblingen mellom diskurs og representasjon også går «den andre veien». Den forståelsen vi sitter med når det kommer til ulike fenomener påvirkes av hva slags representasjoner vi blir utsatt for. Det er nettopp når vi blir eksponert for en rekke representasjoner av en bestemt type at vi lærer opp i bestemte tankesett (Johannessen et al., 2018, s. 59). Dette er ikke så uvanlig som det kanskje skulle høres ut som, vi kan se på det gjennom et eksempel. Hvis vi ser for oss fremtidige lærere og lektorer, så må de lærer opp i å følge rådende tankesett som vi finner i skolen. De skal gjennom utdannelsen sin bli presentert for en rekke sentrale tekster, delta på forelesninger og seminarer, samarbeide med erfarne utøvere (både i forelesningssalen og ute i praksis), og de skal utføre en rekke «repetisjonsøvelser» (semesteroppgaver, presentasjoner, m.m.) for å vise at de forstår stoffet. De blir lært opp til å tenke som lærere. Når vi ser på dette, så ser vi også at det ikke er noen tilfeldighet at medlemmer av samme kultur utvikler felles måter å tenke på (Johannessen et al., 2018, s. 59).

Det vi har sett på til nå kan sies å være diskursteori. Før jeg går over til å se på kritisk diskursanalyse som metode så ønsker jeg å ta for meg en siste ting. Diskursanalyser har som tidligere nevnt et fokus på tekst. Normalt når vi leser så er det hva teksten handler om som interesserer oss – altså fenomenet, ikke representasjonene. Dette er annerledes når det kommer til diskursanalyser, da tekster her er i fokus (Johannessen et al., 2018, s. 68). I diskursanalyser tenker vi ikke på tekster som passive, men som aktive og skapende. Dette betyr at vi tenker at tekster *gjør* forskjellige ting, og det er hva tekstene *gjør* som vi skal ha tak på i analysen (Johannessen et al., 2018, s. 69). Dette tankesettet fører også til at forfatterens intensjon bak teksten blir irrelevant, da vi tenker at teksten har måter å virke på som er uavhengige disse intensjonene. Dette kan sees på som en fordel når vi skal analysere, da vi ikke trenger å fundere på hva avsenderen av et budskap faktisk har ment, men heller forholde oss til teksten i seg selv.

## 4.2 Kritisk diskursanalyse som metode

Skrede (2017) forklarer kritisk diskursanalyse som noe som har utviklet seg fra kritisk lingvistik. De kritiske lingvistene demonstrerte ifølge Skrede (2017) hvordan teksters ideologiske aspekter ofte er skjult og at det derfor er viktig å lete etter ting som er fraværende i tekster, fordi det kan kommuniseres implisitt (Skrede, 2017, s. 20). Selv om den kritiske lingvistikken er opptatt av de sosiale implikasjonene av språkbruk, har en hovedinnvending mot disse vært at de ikke har diskutert relasjonen mellom språk, makt og ideologi i tilstrekkelig grad (Skrede, 2017, s. 21). Det er her de kritiske diskursanalytikerne skiller seg ut.

Skrede (2017, s. 21) legger frem at de kritiske diskursanalytikerne satte seg fore å utvikle teorier og metoder som kunne gripe om denne relasjonen mellom språk, makt og ideologi bedre. Kritiske diskursanalytikere undersøker hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene. Det er her Norman Fairclough kommer inn. Fairclough hevder at diskurser er ideologiske i den grad at de bidrar til å opprettholde eller utfordre maktrelasjoner (Skrede, 2017, s. 21). Typisk vil ideologer være stabile over tid, med samfunnet vil hele tiden være under endring. Felles for de kritiske diskursanalytikerne er å analysere hvordan ideologiske forhold reproduseres gjennom språk (Skrede, 2017, s. 21). Vanlig empiri for denne typen arbeid er blant annet politiske dokumenter, hvor sammenhenger mellom språk, makt og ideologi ofte er skjult. Dette er grunnen til at jeg har sett det som relevant å bruke læreplaner til min analyse, da de kommer frem som utdanningspolitiske dokumenter, hvor en del av formålet med dokumentet er å fungere som et verktøy for nasjonal politisk styring.

Det finnes flere forskjellige tilnærminger en kan se på når det kommer til diskursanalyse, slik som eksempelvis diskurs-historisk tilnærming eller sosio-kognitiv tilnærming. Kritisk diskursanalyse kan sees på som en paraply som brer seg over disse og flere liknende tilnærminger (Skrede, 2017, s. 23). Til tross for alle disse ulike vinklingene og tilnærmingene har Fairclough identifisert tre generelle karakteristikkene som han hevder bør være tilstedeværende for at en analyse kan regnes som kritisk diskursanalyse. Disse karakteristikkene er også med på å skille kritisk diskursanalyse fra mange andre former for samfunnsforskning (Skrede, 2017, s. 23). Karakteristikkene finner vi nevnt hos Skrede (2017, s. 23) og er som følger:

1. Kritisk diskursanalyse handler ikke bare om å analysere diskurser – en foretar også en eller annen form for systematisk analyse av forholdet mellom diskurser og andre elementer av

sosiale prosesser.

2. Det er ikke bare snakk om en generell og abstrakt omtale av diskurser – en foretar også en eller annen form for systematisk analyse av tekster.
3. Kritisk diskursanalyse er, som navnet tilsier, ikke bare en deskriptiv øvelse, det er også et normativt prosjekt. Kritisk diskursanalyse identifiserer og kritiserer uheldige samfunnsforhold i sitt diskursive element og skisserer mulige veier for å bøte på problemet.

#### 4.2.1 Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse

Som tidligere nevnt i dette kapitlet så var det Fairclough som blir sett på som metodeutvikler for denne diskursanalytiske retningen, og han arbeidet i flere år med å utvikle og justere denne tilnærmingen. Han, og flere kritiske diskursanalytikere, satte seg fore å utvikle teorier og metoder som kunne gripe om denne relasjonen mellom språk, makt og ideologi bedre. Hos Skrede (2017, s. 26) finner vi det at Fairclough er en av de få diskursteoretikere som har engasjert seg i kritisk realisme som vitenskapsteori og diskutert forholdet mellom kritisk diskursanalyse og kritisk realisme.

Diskurs er et begrep som blir brukt på litt ulike måter, og som nevnt tidligere så kan vi si at diskurser er måter å representere på. Skrede (2017, s. 35) refererer som sagt til Fairclough (2010) når han forklarer at diskurser kan knyttes til ulike posisjoner eller perspektiver ulike grupper av sosiale aktører har. Fairclough skiller mellom tre ulike måter å bruke begrepet diskurs på. Dette vil jeg se litt nærmere på nå.

Faircloughs tre måter å bruke diskursbegrepet på er som følger:

1. Meningsdannelse som et element av sosiale prosesser. Dette er en bred forståelse som inkluderer alle sosiale praksiser som involverer bruk av tegn og tegnsystemer.
2. Språk knyttet til et spesielt sosialt felt eller en sosial praksis, for eksempel politikken, hvor det er utviklet et spesifikt politikerspråk.

3. En måte å konstruere deler av verden på som er assosiert med et visst samfunnsmessig perspektiv, for eksempel en nyliberal diskurs som hevder at markedet er svar på de fleste spørsmål.

Fairclough omtaler den første av disse forståelsene som semiosis. Dette er også omtalt som den mest generelle forståelsen. Hos Fairclough finner vi det som vi kan kalle for en dialektisk-relasjonell tilnærming. Denne tilnærming har fått dette tilnavnet grunnet oppfattelsen av semiosis. Skrede (2017, s. 26) forklarer at dette kommer av at semiosis er oppfattet som et element av sosiale prosesser som er dialektisk relatert til andre, primært ikke-semiotiske, prosesser.

Skrede (2017, s. 27) forklarer godt at siden kritisk diskursanalyse er opptatt av relasjonen mellom ulike institusjoner, organisasjoner, samfunnsmessige strukturer, etc., og de semiotiske praksisene som disse dialektisk er relatert til, fordrer kritisk diskursanalyse at en trekker inn andre samfunnsvitenskapelige teorier i analysen, i tillegg til tekstanalytiske verktøy. Dette er med på å gjøre tilnærmingen attraktiv og relevant for analyse av samfunnsvitenskapelige fenomener.

#### 4.2.2 Makt

Hvis vi tar for oss dette maktbegrepet så er dette et viktig begrep innenfor denne retningen, både i begrepets «positive» og «negative» forstand. Når kritiske diskursanalytikere snakker om makt, er det ikke bare «negativ» makt som dominasjon og undertrykkelse som menes, men de refererer også til de mer usynlige maktstrukturene vi har i samfunnet (Skrede, 2017, s. 28). Et samfunn er avhengig av makt for å kunne fungere, og det er når makt utøves på en måte som har uheldige følger for visse sosiale grupper at den blir gjort til gjenstand for kritisk diskursanalyse.

Et viktig poeng for Fairclough (og tilsvarende også for Foucault) er at vi primært finner makt i det usagte og skjulte. Dette er en årsak til at jeg ser det som relevant å bruke læreplaner til mitt arbeid, da det her kanskje ikke alltid er like lett å se hva læreplanen faktisk gjør. Læreplanene blir ofte opp til hver enkelt skole eller lærer å tolke, men foruten dette så kan vi også snakke om *en skjult læreplan*. Dette omhandler det som *ikke* kommer frem i det offisielle læreplandokumentet. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

Foruten dette så ligger det en politisk institusjon bak teksten, og uten det så hadde nok dokumentet trolig ha mistet all betydning og virkning som det i dag innehar. Skrede (2017, s. 29) refererer til

Lukes (2005) når han viser til definisjoner av makt. Lukes innførte et tredimensjonalt syn på makt, som jeg synes legger det frem på en god måte: «A kan utøve makt over B ved å få ham til å gjøre ting han ellers ikke ville ha gjort, men A kan også utøve makt gjennom å påvirke, forme og bestemme Bs ønsker. Den mest effektive formen for makt er å få andre til å ønske det samme som deg selv – og det kan gjøres gjennom å kontrollere deres tanker og begjær.»

#### 4.2.3 Den tredimensjonale modell

Fairclough har utarbeidet en tredimensjonal modell som kan være med på å hjelpe og se hvordan lingvistiske valg henger sammen med sosiale fenomener. Det finnes både en eldre og en nyere versjon av denne modellen, og jeg velger til mitt arbeid å ta utgangspunkt i den «nye» modellen. Denne modellen presenteres i boken *Analysing discourse – textual analysis for sosial research* (Fairclough, 2003). Denne modellen er en modifisert utgave av den klassiske modellen Fairclough presenterte i boken *Discourse and social change* (1992). Skrede (2017) presenterer og diskuterer også disse modellene, med Fairclough (2003) som referanse.

Fairclough skiller mellom tre analytiske nivåer der språket og det sosiale står i et dialektisk forhold til hverandre. Nivåene i den nye modellen kaller han *sosiale begivenheter*, *sosial praksis* og *sosial struktur*. Nedenfor kan vi se hva disse nivåene ble kalt i den gamle modellen.

Table 1 Nye VS tidligere begreper

Nye begreper	Tidligere begreper
Sosiale begivenheter	Tekst
Sosial praksis	Diskursiv praksis
Sosial struktur	Sosial praksis

Språket er et element på hvert av disse nivåene; språkets system (grammatikk, semantikk osv.) er en type sosial struktur, tekster er et element av sosiale begivenheter og diskursordener og diskurser er sentrale deler av sosial praksis (Fairclough, 2003, s. 223). «Social structures define what is possible, social events constitute what is actual and the relationship between potential and actual is mediated by social practices» (Fairclough, 2003, s. 223). Gjennom en tekstanalyse vil vi kunne identifisere diskurser som skildrer noen sosiale praksiser og strukturer fremfor noen andre. Diskursene oppstår og endres i dialektiske relasjoner mellom de tre nivåene i modellen.

Fairclough har utarbeidet et manifest der han redegjør for at målet med kritisk diskursanalyse (og kritisk samfunnsforskning) er å bedre forstå hvordan samfunn fungerer, da med tanke på hvordan det både produserer fordelaktige og uønskede effekter, samtidig som en forsøker å foreslå hvordan de uheldige effektene kan elimineres (Skrede, 2017, s. 39). Bakgrunnen til at Fairclough valgte å bruke akkurat begrepet «manifest» kommer av at han ikke bare tar utgangspunkt i det akademiske, men også i politiske problemstillinger. Skrede (2017, s. 39) forklarer at målet med dette var å vise at språk er en viktig del av transformasjonen i samfunnet.

#### 4.2.4 Oppsummering

For å oppsummere raskt før vi fortsetter på utførelsen av diskursanalyse, så kan vi si at vi har sett at hovedformålet med diskursanalytisk metode er å problematisere fremstillingen av verden. Med dette mener jeg at enhver framstilling kunne vært forskjellig, og videre at måtene vi fremstiller og kommuniserer om verden på har konsekvenser for både enkeltmennesker og samfunn (Johannessen et al., 2018, s. 51). Jeg skal utforske representasjonen av mangfold, *da som religiøst mangfold*, som begrep og se i hvilke diskurser eller kontekster dette blir brukt. Normalt når vi leser en tekst, så er vi opptatte av hva teksten handler om og ikke nødvendigvis opptatte av representasjonene. Vi tenker ikke på tekster som passive, men som aktive og skapende. Dette betyr at vi tenker at tekster *gjør* forskjellige ting, og det er hva tekstene *gjør* som vi skal ha tak på i analysen. Gjennom en kritisk diskursanalyse er vi opptatte av hvordan teksten skaper mening, og hvordan den fremmer bestemte tenke-, handle- og væremåter (Johannessen et al., 2018, s. 68).

### 4.3 Hvordan utføre en diskursanalyse?

Når en skal gjennomføre en diskursanalyse så kan vi se på det som en stegvis prosess. I Johannessen et al. (2018, s. 72) presenterer de et forslag på en slik prosess. Vi må huske på, i denne sammenhengen, at diskursanalyser har store skiller seg imellom når det kommer til hva som vektlegges. Analysen vil bære preg av tematikken, tradisjonen og forskeren. Til tross for disse ulikhetene, så kan vi likevel skissere inn denne stegvise prosessen. En ting som er viktig å si noe om under denne typen analyse er «tekstens form og innhold, hvordan den forholder seg til verden, og hva slags verdensbilde den formidler» (Grue, 2015, s. 82).



Første steget å ta når det kommer til en diskursanalyse er å finne tekster som en vil analysere og deretter avgrense diskursene. Når en skal gå frem for å finne tekster å analysere så er det to datainnsamlingsstrategier vi kan skille mellom. Den ene går ut på at vi har én enkelt eller et knippe forhåndsutvalgte tekster. Denne fremgangsmåten en enklest å gjennomføre på en systematisk måte. Målet med dette er å finne et begrunnet og interessant utvalg tekster å analysere, og dette er med på å sette en ramme for analysen. Johannessen et al. (2018, s. 73) legger ved til dette at denne fremgangsmåten gjør at «du vet hva du har å jobbe med» – noe som kan være hjelpsomt for prosessen.

Den andre datainnsamlingsstrategien går ut på at en følger et begrep eller et konsept i ulike tekster. Dette beskriver Johannessen et al. (2018, s. 73) som en mer lekende metode, og noe som kanskje vil passe bedre til mer erfarne analytikere. Utfordringen med denne kan være å vite når en har fått samlet nok materiale, og å vite hvordan en best kan fortelle om sporene man har fulgt (Johannessen et al., 2018, s. 73). Disse to metodene er også mulige å kombinere. Ved å kombinere dem så kan en gå frem på ulike måter. Jeg har til mitt arbeid valgt å gå for en slik kombinert-variant: Jeg har valgt å følge et bestemt begrep, *mangfold*, gjennom forhåndsutvalgte læreplandokumenter.

Når det kommer til dette med å finne tekster og gjøre tekstutvalg så presenterer Neumann (2021, s. 52) noen poenger som jeg syns det er viktig belyse. Han sier at den ideelle situasjonen er at man dekker flest mulig eventualiteter ved å lese så mye som overhodet mulig. Han trekker frem at Foucault insisterte på at man burde «lese alt, studere alt». Dette er noe som ikke lar seg gjennomføre i praksis, og det vil derfor alltid foreligge en risiko for at enkelte relevante tekster ikke er blitt tatt med i betraktningen. Hovedpoenget er imidlertid at det er resepsjonen som avgjør, og at den nesten uansett hvilket omfang diskursen har vil være slit at et forholdsvis begrenset antall tekster utgjør hovedreferansepunktene. Derfor må man på et tidspunkt med god samvittighet kunne si at man har lest nok, selv om man ikke har lest alt (Neumann, 2021, s. 52).

Det neste steget i gjennomføringen av en diskursanalyse vil være å gjøre oss kjente med feltet som vi vil undersøke. Dette kan vi også kalle å innta *en diskursteoretisk innstilling til tekst*. Vi må rette fokuset vårt til selve tekstene, ikke det de handler om, og tenke på dem som aktive og skapende. Johannessen et al. (2018, s. 73) foreslår at en annen måte å si dette på er at vi må tenkte på fenomenet eller temaet vi undersøker som *sosialt konstruert*, og undersøke den rollen et utvalg tekster spiller i denne konstruksjonsprosessen. Johannessen et al. (2018, s. 73) kommer her med et godt eksempel, som opprinnelig bruker kjønn som valgt begrep, som jeg har tatt inspirasjon fra for

å også forklare mitt eget arbeid;

Jeg har, som nevnt, en variant av mangfoldsbegrepet som mitt utvalgte begrep. Når jeg skal gå frem for å studere dette i et diskursteoretisk perspektiv, så må vi tenke på mangfold som en sosial konstruksjon. Dette betyr at vi må tenke på hvordan vi snakker om og forstår mangfold på, som resultat av sosiale og diskursive praksiser. Vi trenger ikke å fornekte at det finnes eller at det er mulig å snakke om ulike typer mangfold. Vi trenger ikke å ha noen som helst formening om begrepet i det hele tatt. Det eneste som vi må, er å tenke at måten vi forstår og snakker om begrepet på, får samfunnsmessige konsekvenser – det påvirker hva slags rolle det får i et samfunn. Gjennom en diskursanalyse skal vi altså undersøke den rollen et utvalg tekster spiller i denne prosessen (Johannessen et al., 2018, s. 74).

Videre i analysen er det neste steget at vi gjør oss kjente med teksten og konteksten rundt. Dette betyr at vi må se på teksten og hva den faktisk er og hvordan den fungerer. Er det en intervju samtale, en læreplan eller et blogginnlegg? Hvordan er språket? Vi må finne ut av disse tingene. Når det kommer til kontekst må vi spørre oss selv om hvor teksten brukes, og i hvilke sammenhenger? Hvem leser den? Hvem er den relevant for? Vi må stille oss selv disse spørsmålene fordi all språkbruk foregår i en bestemt situasjon eller i en bestemt kontekst, og denne konteksten fungerer som en fortolkningsramme for de som leser den. Vi må vite hvilke sammenhenger teksten virker i, for å kunne si noe klokt om hva den gjør (Johannessen et al., 2018, s. 75).

Det siste steget i analysen innebærer å undersøke hva teksten gjør og hvordan den gjør det. Her legger Johannessen et al. (2018, s. 76) frem at dette vanligvis innebærer å besvare ett eller flere av følgende tre overordnede spørsmål:

1. Hva slags tankesett er det som fremmes?
2. Hva slags handle- og væremåte fremmes?
3. Hva slags samfunnsmessige konsekvenser har eller kan en slik fremstilling tenkes å få?

Dette er også spørsmål som vi ofte, i en omskrevet form, finner igjen som forskningsspørsmålet i en diskursanalyse.

Foruten denne stegvise prosessen, så vil det også i mange sammenhenger være lurt å stille seg noen analytiske spørsmål for å hjelpe oss med å besvare forskningsspørsmål. Å stille spørsmål underveis ved analyse av tekst vil kunne hjelpe oss med å problematisere det vi leser. Dette innebærer at vi går bort fra den hverdagsinnstillingen som vi har til representasjonene, og heller plukker, vrir og vender på teksten og inntar en rolle hvor vi er kritiske til innholdet og teksten i seg selv. Å problematisere vil si å innta det motsatte av en slik hverdagsinnstilling (Johannessen et al., 2018, s. 76). Eksempler på spørsmål som det går ann å stille kan være hva teksten krever av oss? Dette innebærer å finne ut av om teksten vi leser for eksempel krever noen form for forkunnskap av leseren. Er teksten tiltenkt en spesiell profesjon kanskje? Dette finner vi ut av nå.

Et annet eksempel på nyttige analytiske spørsmål vi kan stille er hvilke identiteter som er med, og hva slags rolle får de spille? Hvilke sosiale merkelapper blir satt? Til dette må vi også huske at tekster også kan skjule ting for oss, slik som tekstens forfattere – slik det ofte gjøres med tekster fra statlige instanser. Hvem representeres i teksten, og hvem holdes utenfor? (Johannessen et al., 2018, s. 81). Relevant her vil videre (eller i stedet) være å stille seg spørsmålet om hva det er som er utelatt i teksten. Hva slags alternative diskurser, identiteter eller praksiser er utelukket eller usynliggjort? Her tenker vi ikke på *alt* som kunne vært med, men på hva det er som *kunne* ha vært med, og som ville gjort en *relevant* forskjell for teksten og dens virkemåte (Johannessen et al., 2018, s. 83).

## 4.4 Læreplananalyse som metode

Den andre av mine valgte metoder til dette arbeidet er læreplananalyse. Noe vi ser når det kommer til arbeid med læreplaner, og analyser av disse, er at det finnes flere som mener at de tradisjonelle læreplanene «er ved utgangen av sin epoke» (Engelsen, 2003, s. 205). Her må det nevnes at dette er uttalelser som har kommet før utviklingen av den nåværende læreplanen (LK20), men de kommer likevel med noen gode poenger som det kan være nyttig å legge merke til. Det kommer frem at arbeidet med å utvikle læreplaner ofte er noe som tar lang tid og det ferdige produktet vil kunne føles foreldet nesten før det er publisert.

Hensikten med dette kapittelet er å fremstille den teoretiske konteksten som læreplaner finner seg i. På denne måten får jeg belyst og problematisert hva læreplanen er og hvordan det kan brukes. Vi kan si at jeg benytter to ulike perspektiver for å belyse dette, hvorav den ene er læreplanteori (som

forklarer hva en læreplan er) og den andre er teori om læreplanforskning (ulike typer læreplanforskning).

#### 4.4.1 Læreplanteori

Når det kommer til arbeid med læreplananalyse så bør vi vite at det finnes ulike læreplannivåer. Den norske læreplanforskeren Britt Ulstrup Engelsen (2012, s. 28) skisserer fem ulike læreplannivåer, inspirert av John I. Goodlad (1979) og det han kaller «læreplanens fremstillingsformer». Goodlad var en svært innflytelsesrik utdanningsforsker og hans arbeid har hatt stor innvirkning på skoler og på utdannelsen av lærere. Hans begrepssystem fremstår som et deskriptivt-analytisk verktøy, som kan brukes for å belyse læreplanpraksis i både begrepsmessige, teoretiske og empiriske undersøkelser (Bjørnsrud, 2009, s. 108).

De fem læreplannivåene som Engelsen (2012, s. 28) legger frem er; *ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattende læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen, og den erfarte læreplanen*. Av disse ønsker jeg å legge fokus på de to førstnevnte nivåene; *ideens læreplan og den formelle læreplan*.

Med det første nivået i Goodlads fem læreplan nivåer, *Ideens læreplan*, tenker Engelsen (2012, s. 28) på de mange ideene som blir fremmet blant annet i debatt om skole, utdanning, undervisning og fag. Disse ideene kan ha sin bakgrunn i filosofiske og ideologiske idéstrømninger, eller de kan bli fremmet ut av forhold som har med næringsliv og arbeidsmarked å gjøre. Noen slike ideer får betydning for innholdet i og utformingen av læreplanen, på samme tid som andre blir glemt (Engelsen, 2012, s. 28). Vi kan på en annen måte si at dette nivået inneholder interessegruppers ideologier og forslag forut for reformer. Det andre nivået, nivået om *Den formelle læreplanen*, går ut på at det er selve læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet (Engelsen, 2012, s. 28).

Grunnen til at jeg ønsker å belyse nettopp disse to nivåene, fremfor de andre, kommer av at jeg kan trekke disse to opp mot hva det er samfunnet ønsker og vil ha med inn i skolen, og hva det er som faktisk blir skrevet og tatt med. Dette er noe av det jeg er interessert i å studere i arbeidet mitt i denne oppgaven. De øvrige nivåene som Engelsen nevner, og som jeg refererer til, tar mer for seg opplevelsen og den faktiske bruken av læreplanen i praksis. Jeg er ikke ute etter den faktiske bruken og opplevelsen av læreplanene, men hva det er som står i den.

De gjenværende nivåene som Engelsen (2012, s. 28) også legger frem og som jeg ikke har forklart enda er *den oppfattende, den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen*. Det tredje nivået hos Goodlad, *den oppfattede læreplanen*, omhandler, som det ligger i navnet, hvordan lærere (og andre) oppfatter det som står i planen. Det er de tolkningene de gjør som blir utgangspunktet deres for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.

Det fjerde nivået, om *den operasjonaliserte læreplanen*, omhandler den opplæringen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer. Til sist, ved *den erfarte læreplanen* tenker vi først og fremst på elevenes erfaringer med opplæringen og deres opplevelser av den, samt deres læring og sosialisering. Istedenfor å (her) fremme elevenes erfaringer, så kan vi også rette oppmerksomheten mot foreldrenes opplevelse, eller hvordan det oppleves av et vanlig samfunnsmedlem.

Foruten dette så blir det også i læreanalyse ofte også vist til den svenske læreplanforskeren Ulf Lundgren (Engelsen, 2003, s. 16). Mens Goodlad har utviklet fem nivåer, skisserte Lundgren, på bakgrunn av den svenske læreplanvirkeligheten, i 1979 tre læreplannivåer (Engelsen, 2003, s. 16). Det første av disse nivåene retter han oppmerksomheten mot de prinsippene som ligger til grunn for en utdanning, og som kommer til uttrykk gjennom en læreplan. Det andre nivået dreier seg om de beslutnings- og kontrollprosesser som blir satt i verk under utviklingen av et læreplandokument. Med andre ord retter han her oppmerksomheten mot hvordan selve læreplandokumentet blir utformet. Det tredje nivået omhandler hvordan en konkret læreplan og et konkret læremiddel styrer den faktiske undervisningsprosessen, og derigjennom hvordan denne prosessen påvirker elevenes læring og sosialisering.

Engelsen (2003, s. 17) diskuterer henholdsvis Goodlads og Lundgrens inndeling av læreplannivåer. Det første og det andre nivået hos Lundgren knytter Engelsen til henholdsvis Goodlads første og andre nivå – ideenes læreplan og den formelle læreplan. De tre siste nivåene hos Goodlad, den oppfattede -, den operasjonaliserte -, og den erfarte læreplanen, kan ses som en presisering av Lundgrens tredje nivå.

#### 4.4.2 Den skjulte læreplanen

Før jeg går videre ønsker jeg her og også forklare begrepet og fenomenet *den skjulte læreplan*. Siden 1970-tallet har en rettet oppmerksomheten mot det rotfestede dannelsingsinnholdet i skole og undervisning. Engelsen (2012, s. 31) nevner her at sosiologene ble tidlig opptatte av motsetningen mellom skolens formål og dens faktiske funksjon. Etter hvert tok også læreplanteoretikere opp tenkningen omkring «den skjulte læreplanen». Et begrep som senere er blitt brukt med et mye skiftende betydningsinnhold.

Her ønsker en å understreke at det ved siden av det offisielle læreplandokumentet eksisterer en uskreven og uoffisiell læreplan. Engelsen (2012, s. 31) påpeker at det her er noen som har reagert mot at en bruker betegnelsen læreplan når det kommer til den skjulte læreplanen; de ønsker at denne betegnelsen skal reserveres for det offisielle læreplandokumentet. Dette er forståelig, da «den skjulte læreplanen» ikke finnes fysisk slik som den offisielle. Men når en likevel har valgt å bruke læreplanbegrepet, så er det viktig her å understreke at dette er gjort fordi en har må gjøre med forhold som i den praktiske hverdag i skole og klasserom har like sterk virkning som de offisielle planene, kanskje også enda sterkere (Engelsen, 2012, s. 31).

En av grunnene til at jeg ønsker å fortelle litt om den skjulte læreplanen er fordi den kan være med på å forsterke vektleggingen av det offisielle læreplandokumentet. Det er mange elementer i en skolehverdag som det ikke står skrevet om i den offisielle læreplanen. Eksempel på dette kan være å lære verdien av punktlighet, orden og disiplin. For at skolens formål skal bli nådd, må elevene utvikle en interesse for kunnskap og målrettet arbeid (Engelsen, 2012, s. 31).

Engelsen (2012, s. 32) henviser til Eisner (1979) når hun legger frem det som jeg har som hovedgrunn til at jeg ønsker å nevne dette med den skjulte læreplanen og en av grunnene til at det er nettopp mangfoldsbegrepet som jeg ønsker å vektlegge i mitt arbeid med læreplanene: nemlig det at emner og temaer som det ikke blir gitt opplæring i, kan være like viktige som det stoffet det blir undervist i. Her mener vi det at det man ikke kjenner til, får innvirkning på de valgene man kan gjøre, de alternativene man kan vurdere, og de perspektivene man kan se en sak i. En skaper seg et bilde utfra den kunnskap man har og ikke har. Det man ikke kjenner, kan være med på å gi grunnlag for utvikling av fordommer. Dette er viktig å være klar over når en arbeider med læreplaner, og det er også derfor en bør undersøke hva som nå *ikke* blir vektlagt i opplæringen.

## 4.5 Forskningsetiske betraktninger

Når det kommer til forskningsetiske betraktninger og hensyn så går dette ut på at det til enhver tid må være en kontinuerlig vurdering gjennom hele forskningsprosessen i all forskning. Bakgrunnen for dette er for å sikre at deltakerne i forskning ivaretas best mulig, og at forskningen bidrar til ny og verdifull innsikt og kunnskap for person, gruppe og samfunn.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2022b) viser til noen prinsipper når det kommer til generelle forskningsetiske retningslinjer. Dette er prinsipper jeg jobber til under mitt arbeid for å hele tiden sikre at jeg utfører redelig og godt arbeid. Disse prinsippene går ut på respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet. Dette betyr at personer som deltar i forskning, som informanter eller på annen måte skal behandles med respekt. Dette prinsippet gjennomføres i mitt arbeid, med tanke på at jeg selv ikke bruker personer som informanter eller til annet i mitt arbeid. Jeg sikrer privatpersoners privatliv og rettigheter ved å selv gå direkte til kilden ved innsamling av data, som innebærer at jeg henviser meg til skriftlige kilder og offentlige statlige styringsdokumenter. Dette er også med på å styrke min validitet, og jeg vil utdype dette mer under kapittelet som omhandler metodiske utfordringer. Som forsker skal en også etterstrebe at ens aktivitet har gode konsekvenser, og at mulige uheldige konsekvenser er akseptable. Et hvert forskningsprosjekt skal være rettferdig utformet og utført. Til slutt går det ut på at forskeren plikter å følge anerkjente normer og å opptre ansvarlig, åpent og ærlig.

Forskningsetiske normer som dukker opp når vi ser på forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora består av et grunnleggende sett som er utviklet over tid og er blitt forankret i det internasjonale forskerfelleskapet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2022a). Her finner vi en sannhetsnorm. Sannhetsnormen er ikke til å unngå når det kommer til all slags vitenskapelig virksomhet. I denne normen ligger sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet som forutsetninger for forskningens kvalitet og pålitelighet. Dette er elementer som er klar over under mitt arbeid, i form av at jeg nøytralt ønsker å se etter hva det konkret er som faktisk har skjedd og går direkte til kilden selv for å finne data til mitt arbeid.

Videre så viser De nasjonale forskningsetiske komiteene (2022a) også til det at forskning har overordnede metodologiske normer. Disse normene foretar seg elementer som saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet. Disse normene skal sikre at vitenskapelige metoder følges på en faglig forsvarlig måte. Jeg sikrer min forsknings saklighet ved å knytte det til aktuelle læreplaner,

og med det også til forskrifter til opplæringsloven, og ved å se på tekster som blir brukt til det daglige i det norske opplæringssystemet. Mitt arbeids etterprøvbarehet kommer jeg tilbake til under kapitlet om metodiske utfordringer. Videre så er forskning også regulert av institusjonelle normer, som skal bidra til at forskning er åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2022a).

Et velfungerende, kunnskapsbasert og demokratisk samfunn er avhengig av forskning som kilde til pålitelig kunnskap. Alle mennesker har rett til å få del i den vitenskapelige fremgangen og dens goder. Derfor er forskningsformidling en viktig del av forskningsetikken (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2022a). Jeg vil avslutte dette med å igjen nevne at jeg vil drøfte mer rundt validitet, reliabilitet og etterprøvbarehet, direkte knyttet til mitt eget arbeid, i kapitlet om metodiske utfordringer.



## 5 Metode og materiale

I denne delen vil jeg presentere det empiriske materialet for denne masteroppgaven. Siden jeg allerede har presentert flere læreplaner og gått gjennom læreplanhistorie vil jeg her kun forklare hvilket utvalg jeg har tatt blant disse. Jeg vil gå mer inn i tekstene i selve analysedelen. Her vil jeg også kort forklare tankene bak utvelgelsen av utvalgt mangfoldsbegrep. Deretter vil jeg presentere den metodiske fremgangsmåten jeg bruker for å identifisere og avgrense diskursene. Til slutt i dette kapittelet vil jeg legge frem og drøfte metodiske utfordringer, deriblant forskningsresultatenes validitet og reliabilitet.

### 5.1 Tekst som empirisk materiale

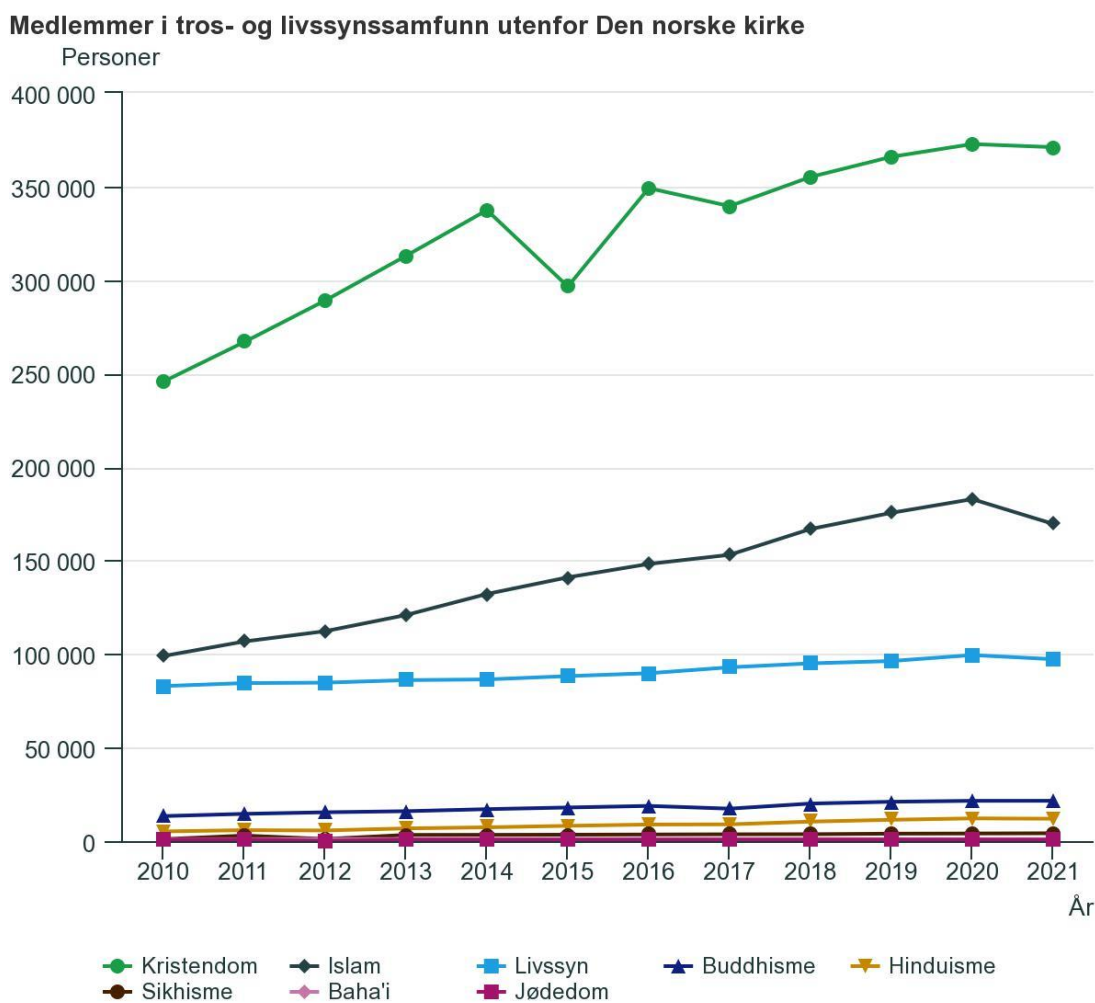
Siden jeg har valgt å bruke læreplaner til mitt analysearbeid, så har jeg sett det nødvendig å gjøre et utvalg blant disse for at det empiriske materialet ikke skal bli for stort. Siden jeg ønsker å se på hvordan mangfoldsbegrepet har utviklet seg over tid ser jeg det som aktuelt å se på de nyeste planene, da jeg ser dette som mest relevant for vår tid. Jeg har også spesifisert utvalget mitt til å kun basere seg på læreplanene innenfor kristendoms-, religion-, livssyn og etikkfaget (KRLE).

Faget som vi i dag kjenner som KRLE oppstod for første gang i 1997 under navet *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL)*. Før dette var faget, som tidligere nevnt, delt i to: *Kristendomskunnskap* og *livssynskunnskap*. Jeg velger derfor å legge hovedfokuset på min analyse på læreplanene fra L97, LK06 og LK20, da vi kan se dette som ulike versjoner av samme fag. Det er også de tre siste læreplanene vi har i dag, og det tar for seg et tidsrom på rett over 20 år.

Jeg har også gjort et utvalg når det kommer til mangfoldsbegrepet. Mangfold er som nevnt et begrep som kan omfavne mye, da det er noe som forteller oss om variasjon mellom enkeltmennesker og grupper i samfunnet. Det kan for eksempel inkludere variasjoner rundt kjønn, seksualitet, religion, kultur, funksjonsnedsettelse, sosial bakgrunn og mye mer. Til mitt arbeid har jeg valgt å ta utgangspunkt i det religiøse mangfoldet.

Dette valget har jeg tatt på bakgrunn av at vi lever i et samfunn som er i stadig endring og som i dag er i mye større grad globalisert enn tidligere. Forholdene mellom ulike kulturer er blitt mindre, og

mennesker med ulike kulturer og bakgrunner bor nærmere hverandre. Hos Statistisk sentralbyrå (2022a) ser vi en stigning av innvandring i Norge, både av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, og en stigning av medlemmer i tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke, bare fra 2010 til 2021 (Statistisk sentralbyrå, 2022b). Det finnes også tidligere tall på dette. Denne utviklingen kan bety at samfunnet er blitt rikere når det kommer til kultur og tro. Mangfold betones i større grad nå enn før, både i den overordnede delen som ble vedtatt i 2017 og i fagplanene som ble vedtatt etter dette (Øierud, 2019, s. 309). Med bakgrunn i dette ønsker jeg å se om det har skjedd noen endringer i læreplanene også, som støtter oppunder endringene vi finner i samfunnet og i befolkningen generelt, da det tydelig er en endring i samfunnet.



**Kilde:**

Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja, Statistisk sentralbyrå.

Figure 1 Medlemmer i tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke

## 5.2 Fremgangsmåte

Når det kommer til fremgangsmåten i forskningsprosessen min så har jeg tatt inspirasjon fra den stegvise prosessen som Johannessen et al. (2018, s. 72) presenterer. Som nevnt så må vi huske på at diskursanalyser har store skiller seg imellom når det kommer til hva som vektlegges. Analysen vil bære preg av tematikken, tradisjonen og forskeren.

Hos Johannessen et al. (2018, s. 73) er det første steget i prosessen å finne tekster som en vil analysere og deretter avgrense diskursene. Allerede i forkant av dette arbeidet visste jeg at jeg ønsket å ta utgangspunkt i mangfold. Dette ligger til grunn da jeg valgte å se på hvordan mangfoldsbegrepet av utviklet seg i skolen over tid. Jeg er her ikke opptatt av det faktiske mangfoldet, men av vi snakker om den. Dette førte til at jeg valgte å se på læreplanene, da disse er styrende, og utgangspunktet, for all faglig og sosial virksomhet i skolen. For å avgrense mengden data valgte jeg å legge fokus på det religiøse mangfoldet og på læreplanene for KRLE-faget.

Dette førte til at jeg kom frem til følgende forskningsspørsmål:

3. Hvilke representasjoner av religiøst mangfold finner vi i læreplanene?
4. Hvilke diskurser om det religiøse mangfoldet kommer frem på bakgrunn av disse representasjonene?

Videre etter dette er å bli kjent med feltet og tekstene, å ta en diskursteoretisk innstilling til dette. Jeg vil si jeg har kjennskap til feltet etter å ha vært en del av grunnskolelærerutdanningen og skoleverket de siste fem årene. Jeg vil også si at jeg har god kjennskap til læreplanene etter å ha arbeidet med flere av dem, og ikke minst fordi jeg også har observert, arbeidet med og fulgt skiftet til ny læreplan i 2020 på nært hold. For å unngå rene erfaringsbaserte fortolkninger, og for å holde forskningen nøytral, rettet jeg fokuset mitt til selve tekstene, og hva som sto i disse.

I første omgang leste jeg gjennom dokumentene i sin helhet for å bli kjent med materialet. Deretter brukte jeg en ordsøkningsfunksjon på Nasjonalbibliotekets nettsider for å markere ut for meg selv om det var noen endring i antall ganger mangfold blir nevnt konkret. Deretter tok jeg et utvalg og la større vekt på de siste planene (1997, 2006 og 2020), da jeg ønsker å se mest på hvilke endringer, eller mangel på endring, som har skjedd i nyere tid. Når utvalget var gjort satte jeg meg ned og

begynte å markere hvor jeg eksplisitt eller implisitt fant representasjoner av religiøs mangfold i tekstene. Jeg leste over tekstene flere ganger og å se om det var noe jeg ikke hadde fått med meg. Deretter begynte jeg å undersøke i hvilke kontekster representasjonene dukket opp. Her så jeg blant annet at religiøs mangfold ofte dukket opp når det omhandlet evne til å respektere andre, være en del av et fellesskap/samfunn, skape forståelse for andre religioner og livssyn enn sitt eget.. En annen ting jeg la merke til var at fellesskap også var gjentakende i teksten. Jeg bestemte meg derfor også for å markere alle plasser som implisitt eller eksplisitt omtalte fellesskap, da gjerne inkluderende fellesskap.

### **5.3 Metodiske utfordringer**

Jeg vil i denne delen ta for meg metodiske utfordringer ved oppgavens validitet og reliabilitet. Før jeg går videre til dette så ønsker jeg også å bemerke at en viktig metodisk presisering her er at det empiriske grunnlaget ikke gir oss innblikk i hvordan den faktiske undervisningspraksisen er ute i skolen, men den gir oss heller et blikk på de politiske vedtatte føringene og samfunnets ønsker til retningslinjer i faget. Dette er gjort bevisst på bakgrunn at det ikke er den faktiske undervisningspraksisen jeg ser på i mitt arbeid, men heller den faktiske utførelsen i læreplanene. På tross av dette mener jeg at mitt valg av metode er med på å kunne gi en god oversikt og viser hvordan representasjonen av mangfolds-begrepet har vært og hvordan det har/eller ikke har utviklet seg over tid.

Jeg vil også bemerke at det i dag, som tidligere nevnt, er utviklet en rekke ulike diskursanalytiske retninger. De fleste diskursanalytikere kan først og fremst sees som teoretikere, og det er dermed viet liten oppmerksomhet til den faktiske gjennomføringen av diskursanalyse. Et metodisk problem som diskursanalyse kan møte på, er at den benyttes av vidt forskjellige retninger innenfor samfunnsforskningen. Denne formen for analyse kan utføres på en rekke ulike måter, og innenfor flere forskjellige områder. Dette kan betegnes som diskursanalysens iboende pluralisme. Dette er med på å føre til spørsmål angående studiets validitet og reliabilitet, det vil si studiets gyldighet og pålitelighet.

### 5.3.1 Validitet

Det finnes pålitelighets- og gyldighetskriterier en må holde forskningsresultatene opp mot. Det viktigste kriteriet er validitet, som avhenger både av kvaliteten i de data som resultatene bygger på, og av holdbarheten av de slutningene som trekkes fra data (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 27). Vi kan snakke om flere ulike aspekter av validitet, slik som indre-, ytre- og begrepsvaliditet.

Forskningens validitet er ifølge Maxwell (2013, s. 121) ikke en vare som kan kjøpes ved hjelp av bestemte teknikker, men avhenger av forbindelsen mellom virkeligheten og de fortolkningene som gjøres på bakgrunn av datamaterialet. I vanlige ordbøker finner vi at validitet blir definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 253) er ikke forskningens validitet knyttet til en bestemt fase av undersøkelsen, men det bør gjennomsyre hele forskningsprosessen. Dette er en av grunnene til at det har vært viktig for meg å hele tiden være åpen rundt de valgene jeg har tatt i forskningsprosessen. Jeg har gjennom hele arbeidet forsøkt å gjøre rede for både hvordan og hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har gjort. Jeg har i arbeidet mitt blant annet beskrevet hvordan og hvorfor jeg har valgt den dataen jeg har, det videre utvalget jeg har tatt av dette og hvordan jeg har gått frem for å analysere de utvalgte tekstene.

Ifølge Maxwell (1996, s. 90) er det spesielt to elementer som truer forskningens validitet som man bør være oppmerksom på, hvorav en av de er forskerens forutinntatthet. Forskerens forutinntatthet kan være med på å true studiens validitet ved at en som forsker eksempelvis allerede har gjort seg opp en mening rundt det en skal studere, altså at en allerede har forutinntatte meninger og tanker rundt det en skal undersøke. Dette kan føre til at en ubevisst søker etter å finne svar som samsvarer med ens allerede satte forutinntatthet. Dette vil kunne være med på å gi studien et ugyldig resultat. Derfor er det viktig å være nøytral og ikke la ens egne meninger og synspunkter farge funn i studien.

Når en skal arbeide med forskerens forutinntatthet er det viktig at en redegjør for hvilke mulige forutinntattheter en kan være preget av og hvordan en håndterer disse (Maxwell, 1996, s. 90). Mulige forutinntattheter for min egen del kan være at jeg i forkant av studien allerede har dannet meg en mening om at det er en tydelig økning og endring i bruken av mangfoldsbegrepet i de nyere læreplanene på bakgrunn av at det i dag finnes et mye større kulturelt og etnisk mangfold i det norske samfunnet, uten å ha sett faktiske funn på dette. Det er av denne grunn muligheter for at jeg sitter med tanker og holdninger rundt hvordan jeg mener det burde være og at jeg derfor søkte etter

svar som er med på å underbygge min egen forståelse. Dette er noe jeg har vært svært bevist under hele mitt arbeid, og jeg har derfor vært veldig bevisst over å hele tiden stille meg nøytral til funnene mine. Jeg går frem for å finne en konkret endring, uten å farge dette med mine egne tanker.

### 5.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler, som nevnt, om pålitelighet. Hos Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) forklarer de reliabilitet som noe som har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Det behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. For å styrke forskningsprosessens pålitelighet har det vært viktig for meg å få frem den konkrete fremgangsmåten i avgrensningene mine. Dette styrkes hos Skrede (2017, s. 160), hvor vi finner at «kritisk diskursanalyse kan sies å være presis og etterprøvbar i den grad leseren kan se hvilke begreper og verktøy som er brukt i analysen».

## 6 Analyse og diskusjon

Jeg vil starte dette kapittelet med å aller først presentere de sosiale begivenhetene som utgjør det empiriske materialet mitt i analysen. Deretter vil jeg komme videre til hoveddelen, hvor jeg går inn på analysen av det empiriske materialet og presentere funnene fra dette. Jeg vil i min analyse følge den stegvise prosessen som vi finner skissert hos (Johannessen et al., 2018, s. 72). Under hoveddelen av analysen vil jeg også forsøke å besvare forskningsspørsmålene mine. Hovedfokuset mitt i analysen vil først gå ut på å finne representasjonen av religiøst mangfold i det empiriske materialet, før jeg deretter ser i hvilke kontekster det blir brukt. Til slutt i kapittelet vil jeg legge frem fordelaktige og/eller uønskede effekter ved læreplanene, samt si noen tanker rundt læreplanene fullkommenhet.

Kritiske diskursanalytikere undersøker hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene, og dette er sentralt fordi diskurser er ideologiske i den grad at de bidrar til å opprettholde eller utfordre maktrelasjoner. Typisk vil ideologier være stabile over tid, men samfunnet vil være i endring. Derfor er det interessant å se hvilke diskurser som dukker opp. Formålet i første omgang er å undersøke hvilke representasjoner, diskurser og forståelser av religiøst mangfold som kommer til uttrykk.

### 6.1 Steg 1: De tekstlige sosiale begivenheter

Jeg har til min analyse valgt å benytte to datainnsamlingsstrategier da jeg både har valgt å følge et bestemt begrep, religions mangfold, gjennom et allerede forhåndsutvalgt sett læreplandokumenter. De sosiale begivenhetene er empirien, tekstutvalget, til analysen. Siden jeg tidligere i oppgaven har presentert en historisk gjennomgang av KRLE-faget og allerede presentert og forklart utvalget mitt for analysen, så ønsker jeg her å gi en mer inngående forklaring av de utvalgte læreplanene, før jeg analyserer dem i neste avsnitt. Læreplaner er politiske dokumenter. De er offentlige, styrende dokumenter og blir ansett som forskrifter. Dette betyr at de er juridiske tekster som omhandler generelle regler om rettigheter eller plikter og er bindende for landets borgere og myndigheter. Alle læreplaner i Norge er fastsatt i etterkant av en politisk prosess, og kan sees som normative føringer.

Videre vil jeg kort presentere den enkelte tekst, men før jeg går over til dette ønsker jeg å formidle at jeg vil komme til å bruke forkortelser når jeg omtaler de forskjellige læreplanene. Det vil se slik

ut:

Table 2 Forkortelser til læreplanverk

Læreplan	Forkortelse
Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen	L97
Kunnskapsløftet 2006	LK06
Kunnskapsløftet 2020	LK20

Grunnet de mange navnskiftningene som læreplanene for KRLE har gjennomgått ønsker jeg å også gi forkortelser til disse, for å enklere kunne skille mellom dem. Forkortelsene er bygd opp ved å ta forkortelsen til faget og legge til årstallet den valgte plan var gyldig fra. Det vil se slik ut:

Table 3 Forkortelser for KRLE-faget

Plan	Hentet fra	Forkortelse
Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL)	L97	KRL97
Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)	LK06	KRL05
Læreplan i religion, livssyn og etikk (RLE)	LK06	RLE08
Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)	LK06	KRLE15
Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)	LK20	KRLE20

### 6.1.1 En gjennomgang av KRLE faget - fra KRL97 til KRLE20.

På slutten på 1900-tallet ble det norske samfunnet stadig mer preget av kulturelt, religiøst og livssynsmessig mangfold. Dette førte til at det ikke lenger var en selvfølge at elevene hadde samme kulturelle og religiøse bakgrunn. På grunn av dette ble en bekymret for at en to-fags ordning, på sikt, ville føre til skiller og oppsplitting i det norske samfunn (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 46). Dette førte til at det på begynnelsen av 90-tallet ble satt i gang et arbeid for å utforme et nytt kristendomsfag i skolen, og dette skjedde samtidig som at LK97 ble utviklet. Det nye faget fikk



navnet *Kristendoms kunnskap med religion- og livssynsorientering*. Før KRL97 besto religionsundervisningen av en to-fags løsning, der kristendomsfaget og livssynsfaget var skilt. Med innføringen av KRL97 opphørte det gamle kristendomsfaget og det gamle livssynsfaget, og man fikk i stedet et fag som omfattet fire områder: kristendom, andre religioner, (sekulære) livssyn og etikk og filosofi (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 47). Dette er den innholdsmessige strukturen som vi fortsatt finner igjen i faget den dag i dag. Ett av målene med innføringen av KRL97 var å skape et fag som kunne gi alle elever, uansett religiøs eller livssynsmessig bakgrunn, en felles referanseramme.

Et overordnet mål for det nye KRL-faget var å skape et samlende fag. På bakgrunn av dette har det derfor vært viktig å avgrense fritaksretten så mye som mulig uten å komme i konflikt med grunnleggende rettigheter for religionsfrihet. Det førte imidlertid til at innføringen av et slikt fag, med fortsatt stor vekt på kristendom og begrenset fritaksrett, møtte sterkt kritikk og motstand hos foreldre (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 49). Dette førte til at flere valgte å gå til sak mot staten. I de norske domstolene fikk staten medhold, noe som førte til at Human-Etisk forbund, sammen med foreldrene, tok saken til FNs menneskerettighetskomité og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD). Dette førte til at Human-Etisk forbund og foreldrene fikk medhold. Siden Norge bundet av Den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen, så måtte uttalelsen fra FNs menneskerettskomité føre til endringer i faget (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 49). Uttalelsen fra FN slo fast at fritaksordningen, med kun delvis fritak i kombinasjon med formålsparagraf som betoner kristen oppdragelse, ikke respekterte foreldrenes rett til å oppdra sine barn i overensstemmelse med egen religiøse eller livssynsmessige overbevisning.

Geir Winje (2005) skrev en kronikk angående hvordan det nye KRL-faget (KRL05) er designet for å imøtekomme kritikken fra FN. Det han ser her er blant annet at faget må først og fremst forstås som et allmenndannende fag basert på kunnskapsformidling. Det må videre forstås som et integreringsfag og ikke et assimilering- eller segregeringsfag. Det er ikke et fag der elever skal kunne delta i religiøs praksis eller lignende. Han ytrer også det ikke lenger står i loven at den som underviser i KRL må ta utgangspunkt i skolens formålsparagraf. Formålsparagrafen finnes riktignok fremdeles, og den er fremdeles omdiskutert. Men den knyttes altså ikke lenger særskilt til undervisningen i dette faget.

En stor revisjon av hele læreplanverket var planlagt fullført i 2006, og ble kalt Kunnskapsløftet. På bakgrunn av uttalelsen fra FN ble arbeidet med KRL-planen fremskyndet og planen, KRL05, var

allerede gjeldene fra starten på skoleåret 2005/2006. Endringen som ble foretatt i forbindelse med uttalelsen dreide seg i hovedsak om å velge formuleringer som ga en mer likeverdig omtale av kristendom og religioner og livssyn (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 50). Denne planen varte kun et par år, da dommen fra EMD kom i 2007. I dommen fastslo EMD at KRL-faget strider mot Den europeiske menneskerettskonvensjon. Dommen la vekt på at den norske skolen har en kristen formålsparagraf og at kristendommen har en svært dominerende stilling. Derfor er det vanskelig å ivareta livssynsminoritetenes rettigheter med et felles fag (Amble, 2007).

Da dommen fra EMD kom var allerede en del av endringene som dommen tilsa blitt foretatt, på grunn av utformingen av KRL05. Likevel var ikke alle formuleringene som dommen kritiserte, blitt endret (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 50). Dermed begynte et nytt arbeid med å revidere læreplanen. I den nye utgaven ble kristendom, verdensreligionene og livssyn omtalt helt likt. For å signalisere at kristendommen ikke lenger hadde en kvalitativ sterkere vektlegging i faget, endret også faget navn fra *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap* til *Religion, livssyn og etikk* og var gyldig fra skoleåret 2008/2009. Og med det fikk vi RLE08. Som alle læreplanprosesser var også denne prosessen påvirket av politiske interesser.

Dette faget varte noen år. Ved regjeringsskifte i 2013 så ble det i den nye regjeringens politiske plattform slått fast at regjeringen «vil endre RLE-faget til KRLE (*Kristendom, religion, livssyn og etikk*), samt gjeninnføre kravet om at faget skal inneholde 55 prosent kristendom. Til tross for innvendinger blir disse endringene gjennomført (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 51). Jeg kommer ikke til å gå dypere inn i analysen av KRLE15, da den største forskjellen mellom denne og forrige plan er at K-en er tilbake i tittelen og at det er i formålet, igjen, er presisert at «om lag halvparten av undervisningstiden i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Etter L97 har det vært to store reformer som har ført til fornyelser av hele læreplanverket, LK06 og LK20. Det er selvfølgelig flere ting som ligger til grunn for slike store skifter, men forenklet kan vi si at en av dem er samfunnsendringer. Når samfunnet forandres, så endres også samfunnets behov for kunnskap og kompetanse. Ved å endre fokus, åpne opp for nye perspektiver eller ved å introdusere nye områder forsøker en i nye læreplanverk å tilpasse utdanningen til endringene i samfunnet (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 52). Høsten 2020 ble LK20 innført under navnet *Kunnskapsløftet 2020*. Kunnskap sto i fokus, og behovet for kunnskap tilpasset et samfunn i rask endring ble vektlagt. Noe som var helt nytt i LK20 var et fokus på kjerneelementer. For hvert fag er det viktigste av faglig innhold, perspektiver og fremgangsmåter formulert som kjerneelementer. De

er ment å fange essensen i faget.

## 6.2 Steg 2: Religiøst mangfold som sosialt konstruert

Når jeg går frem for å studere religiøst mangfold i et diskursteoretisk perspektiv, må jeg tenke på dette som en sosial konstruksjon. For å gjennomføre dette så må jeg skape meg noen tanker rundt hvordan vi snakker om, og forstår, begrepet, da som et resultat av sosiale og diskursive praksiser. Jeg må tenke på at måten vi forstår og snakker om religiøst mangfold på, får samfunnsmessige konsekvenser. Dette er noe som igjen det påvirker hva slags rolle det får i et samfunn.

### 6.2.1 Hvordan snakker vi om religiøst mangfold?

Så la oss gå frem og se hvordan vi snakker om religiøst mangfold. Religiøst mangfold betyr at det er mennesker med forskjellige religioner som bor og lever på samme sted. Dette er ikke et ukjent fenomen i Norge. Det etniske og religiøse mangfoldet i Norge kom tydelig frem tidlig på 1970-tallet, da det kom arbeidsinnvandrere fra Tyrkia og Pakistan. Utvidelsen av EU førte til at det var betydelig med arbeidsinnvandring også etter årtusenskiftet, da særlig fra Polen og andre land i tidligere Øst-Europa (Repstad, 2020, s. 58). Mange herfra er katolikker. Foruten dette så har kommet flyktninger som følge av kriger, kupp og forfølgelser. Blant disse kom det på 1970- og 1980-tallet chilenerne og vietnamesere, hvorav mange chilenerne er katolikker og vietnamesere var dels buddhister og dels katolikker. Fra Sri Lanka på 1980-tallet kom det tamiler, hvor de fleste hadde hinduistisk bakgrunn, men noen også kristne eller muslimske. Etter årtusenskiftet har det kommet mange fra land som Irak, Iran, Afghanistan, Somalia og Syria, hvor majoriteten av befolkningen er muslimer (Repstad, 2020, s. 59). I årene før 1970 var ikke Norge homogent, da vi hadde minoriteter i landet som samer og kvener.

Dette har helt klart vært med på å forme hvordan samfunnet vårt ser ut i dag og det er liten tvil rundt det om det har vært en økning i det religiøse mangfoldet. Forholdene mellom ulike kulturer er blitt mindre, og mennesker med ulike kulturer og bakgrunner bor nærmere hverandre. Hos Statistisk sentralbyrå (2022a) ser vi en stigning av innvandring i Norge, både av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, og en stigning av medlemmer i tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke, fra 2010 til 2021 (Statistisk sentralbyrå, 2022b).

Økt religiøs mangfold kan bli møtt på flere måter. Religion kan være med på å skape eller å skjerpe motsetninger, og vi har sett at utvikling fra en mer enhetlig kultur til økt mangfold kan være med på å skape konflikter. På en side kan religiøs mangfold åpne for et mer inkluderende og kulturrikt samfunn, men på den andre siden kan det også skape mye uro og aggresjon. Det er ikke til å legge skjul på at det finnes mange som er motstandere av all innvandring og ønsker «folk hjem dit de kom fra». Mye av dette kan stamme fra hvordan mediene fremstiller religion, hvor vi ofte får høre om islamistisk terror. Medienes konfliktorientering rammer gjerne minoriteter. Repstad (2020, s. 84) viser til meningsmålinger og undersøkelser gjort på dette med personer holdninger til ulike religiøse grupper, og her finner vi at skepsisen mot muslimer er større enn skepsisen til andre religiøse minoriteter i Norge.

Dette synet på religiøs mangfold påvirker gjerne samfunnet vårt på negativt vis. Repstad (2020, s. 84) legger frem, ut at fra disse meningsmålingene og undersøkelsene, at vi ser at både antisemittiske og muslimfiendtlige holdninger er mer utbredt blant menn enn kvinner, mer blant eldre enn blant yngre, og mer blant personer med lav utdanning enn med høy. En nærmere analyse i denne studien, som han ser til, viser at antisemittisme og muslimfiendtlighet i større grad er beslektede holdninger enn motsetninger.

### **6.3 Steg 3: Bli kjent med teksten og konteksten rundt.**

La oss rette blikket mot tekstene og konteksten rundt dem. Som nevnt er mine utvalgte tekster læreplaner. Jeg har valgt å bruke dette da de kommer frem som utdanningspolitiske dokumenter, hvor en del av formålet er å fungere som et verktøy for nasjonal politisk styring. De er fastsatte som forskrifter. Læreplanene beskriver kompetansen elevene skal tilegne seg i fagene og består av kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon. Vi lever i en tid hvor samfunnet endrer seg raskt, samtidig som at det elevene skal lære skal være relevant og framtidsrettet. Dette fører til at det jevnlig kommer nye læreplaner, slik at hele tiden er relevant. Planene skal brukes som et styringsredskap, ikke bare for nasjonal politisk styring, men også for de lokale og regionale styringsmaktene. På den andre siden så er planene også et faglig og pedagogisk redskap for lærere og skoler. Ved å fastsette læreplanene så vil Kunnskapsdepartementet ha stor innvirkning på innholdet og praksis i skolen.

Språket i læreplanene burde være godt og klart. Med dette mener jeg at det blir brukt ord og

formuleringer som majoriteten forstår, da gjerne bruke synonymer som ligger tett til dagligtalen. Dette gjøre tekstene mer tilgjengelige for alle. Det er også en fordel om det er skrevet enhetlig og konkret. Hvis vi kaster et blikk på språket i KRL97 så fremstår dette som et tydelig og godt språk i mine øyne. Det er brukt formuleringer som de fleste forstår, noe som gjør det lettere tilgjengelig. Det er også blitt brukt korte og konkrete setninger, som er med på å gjøre lesingen mer effektiv. Dette ser vi også igjen i RLE08, KRLE15 og KRLE20. Når vi flytter blikket over til språket i den neste læreplanen, KRL06, så oppleves språket under fagets formål noe tungt og komplisert. Det er brukt et ordforråd som kan virke komplisert for mennesker utenfor lærerprofesjonen. Dette kan være med å gjøre teksten til dels vanskelig å forstå. Foruten dette er språket i resten av planen konkret og forståelig. Kompetanse målene er konkrete.

## **6.4 Steg 4: Hva kommer frem i tekstene?**

Så la oss gå over til å se på hvilke tankesett det er som fremmes i de ulike planene, før jeg går videre til å se hvilke representasjoner av religiøs mangfold som finnes i tekstene og hvilke diskurser vi kan knytte disse representasjonene til. Jeg vil i denne delen gå gjennom de utvalgte planene i kronologisk rekkefølge, fra eldst til nyest.

### **6.4.1 Tankesett**

I læreplanen for kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering fra L97 (KRL97) starter innledningen umiddelbart med at religion og livssyn har en formende kraft og har en stor plass i alle menneskers liv.

«De fleste møter et mangfold av religioner og livssyn ved opphold i andre land, og alle møter dette mangfoldet i dagens Norge. Å kunne omgås med åpenhet og samtale med kunnskap og respekt, med tillit og godhet, er egenskaper alle trenger å tilegne seg» (Kirkeundervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 89).

Dette sitatet viser til en tanke om å skape et inkluderende felleskap, hvor alle er velkomne. Det skaper et tankesett om at vi må legge til rette for at alle skal føle seg respekterte, og at vi skal skape et samfunn som bygger på likeverd. Det nevnes at vi skal omgås med tillitt og godhet, som implisitt henviser til å opptre uten rasisme eller diskriminering. Videre i innledningen for KRL97 viser de til

at det ikke bare er forskjeller mellom religionene, men også innad den enkelte religion:

«Hver av de store religionene rommer ulike tradisjoner og retninger, ulike uttrykksformer og idealer. Mange av disse forskjellene - både innen de store religionene og mellom dem – oppleves som så viktige at de har hørt til splittelse og strid, både i kultur og politikk.»  
(Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 89).

Dette er med på å skape en innsikt at mennesker er forskjellige og verdsetter ulike elementer. Ut fra dette sitatet kommer det en tanke om at det er så store forskjeller blant religionene at det kan bryte ut store uenigheter hos ulike grupper. Dette kan være med på å skape fremmedfrykt, på den måten at en frykter at det skal bryte ut uenighet, kamper eller kriger med bakgrunn i at det strides innad i en religion eller mellom religioner. Dette kan føre til at en danner seg meninger og fordommer rundt religiøse grupper og ytrer ønsker om at de ikke skal inkluderes eller bli en del av vårt samfunn da med bakgrunn i at de er til trussel for andre.

På den andre siden er utdraget om forskjellighetene med på å også skape forståelse for hverandre og for hvorfor personer fra også forskjellige grupper handler på ulike måter. Det viser til et mangfold. Et annet tankesett som vi kan hente fra innledningen til KRL97 er en tanke om at vi er avhengige av kristendom for at samfunnet skal fungere. Dette grunnis i at det bygger på gamle tradisjoner som vi har i Norge. Et direkte utdrag fra læreplanteksten er at «Uten kjennskap til den kristne tro og tradisjon fratras framtidens unge et viktig grunnlag for å forstå normer og verdier, språk, litteratur og kunst.» (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 89). Dette kan forstås som at uansett hvilken religiøs, etnisk eller kulturell bakgrunn du har, så må du innfinne deg i å følge kristne normer og regler hvis du skal sosialisert fullkomment inn i det norske samfunnet. Dette strider imot den tanken om et inkluderende felleskap som vi møter helst først i teksten, da det vi møter her kan forstås som direkte assimilering.

Med utsagn som det overnevnte utdraget vekkes en tanke om at religioner står hierarkisk til hverandre, hvor kristendommen står øverst og markeres som «riktigere» og viktigere enn andre religioner. Videre til dette står det også i læreplanene at uten denne kristendoms-kunnskapen vil elevene «få vansker med å følge med i og forstå en rekke av skolens øvrige fag, fordi de vil mangle viktige deler av de felles referanserammer.».

En av de mest sentrale delene under arbeidsmåter i faget finner vi til å være fortellinger. Dette

gjelder både bibelfortellinger, fortellinger fra kristendommen. Her åpner det seg et rom for å skape et inkluderende fellesskap, der historier fra både representerte og urepresenterte religioner er velkomne. Målene her går ut på at elever på småtrinnet skal prøve å danne seg et helhetsperspektiv og skal fascineres av spennende historier. Imidlertid står det også skrevet at det er viktig å skille de bibelske fortellingene fra andre hellige tekster. Vi kan her spørre oss om hvorfor dette er viktig. Er det slik grunnet den store hovedvekten som er lagt på viktigheten ved kristendommen, slik at en skal hvilke tradisjoner samfunnet vårt angivelig er bygget opp av? Eller er det slik fordi det skal skape ett skille mellom «oss og dem».

Gjennom å sammenlikne trekk ved religioner og livssyn får elevene mulighet til å se på kristendom og andre religioner i forhold til hverandre. Sammenlikning er noe vi finner ved alle skolens nivåer. For elever på ungdomsskolen finner vi, blant annet, at evne til å sette seg inn i og presentere andres syn er noe som skal prege arbeidet med stoffet. Og her trekkes det også frem at «i denne sammenhengen blir ulikheter i elevenes tilhørighet til religion eller livssyn både en viktig utfordring og en ressurs for undervisningen.» (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 92). Det å skulle sette seg inn i andres perspektiver er et nyttig redskap å ta med seg videre i livet da det kan hjelpe til med å forstå og respektere andre menneskers handlinger. Dette er noe som er svært sentralt når det kommer til å danne et inkluderende fellesskap.

Når det kommer til varierte læremåter så blir det oppfordret til, dersom elever og foreldre ønsker det, at elevene (eller foreldrene) kan bidra i klassen med å orientere om sitt eget livssyn og sine skikker, ritualer og høytider. Der som det er elever fra andre religioner i klassen, vil det være naturlig å markere høytidene i disse religionene. Dette er noe som åpner en mulighet for at noen utenfra, eller i klassen, kan fortelle om sin religion, noe som skaper en arena hvor det kan være mulig å åpne for dialog, respekt og toleranse. Ved å høre fra troende selv, i stedet for å kun høre på lærebøkene, vil det kunne være en mulighet å minske følelsen av «oss og de andre».

Med bakgrunn i at dette faget er nytt og er det første religionsfaget til å favne om alle elevene, så vektlegges det i KRL97 at det er avgjørende at alle foreldre og elever av ulik tilhørighet har god kjennskap til undervisningsopplegg og lærestoff. Det er lagt til rette på denne måten med mål i å øke foreldrenes trygghet når det gjelder opplæringens innhold.

Det vi ser kommer ut av denne læreplanen er det at det ikke oppleves som et skille mellom «oss» og «de andre». Faget legger opp til en tanke om likeverd blant alle, uavhengig ens kulturelle og

religiøse bakgrunn. Det er rom for utvikling av mangfoldskompetanse. Faget er skapt på en slik måte at det fremstår at alle har samme utgangspunkt og forutsetninger for å bli ivaretatt. Det er et noe større fokus på kristendom, som ble begrunnet med at det var grunnet vårt lands tradisjoner å bygge på kristelige verdier og ikke fordi det er noe vi ønsker å indoktrinere i befolkningen. Det ser fra denne læreplanen ut som at det norske samfunn og politikken legger opp til at vi har et rikt religiøst mangfold blant befolkningen, og at de ønsker å gi elevene en følelse av at de hører til i fellesskapet, uavhengig av hvilken religiøs bakgrunn de har. Videre så ser det også ut til å skulle utruste barn og unge til å bli respekterende og inkluderende samfunnsborgere, som skal inkludere og tolerere mennesker fra alle religiøse, etniske og kulturelle bakgrunner. Dette er holdninger som igjen vil være med på å styrke demokratiet.

I læreplanen for kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL), som vi finner i LK06 (gyldig fra 2005) blir vi først møtt av fagets formål. Her finner vi at «Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over.» (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette er med på å fremme tanker om at kunnskaper om ulike religioner hjelper oss med å forstå andre kulturer som vi møter. Faget fremstiller dermed at vi lever i et mangfoldig samfunn, og at å ha kunnskaper om annen tro, enn sin egen, kan være med på å skape en toleranse og respekt for andre. Dette er noe som igjen kan være med på å skape et inkluderende felleskap.

Videre står det at «kristendoms-, religions, og livssynskunnskap som allmenndannende fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer (...). Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette fremmer en tanke om at vi lever i et mangfoldig felleskap, og at skolen skal være en arena hvor vi skal tilegne oss kunnskaper nok til å kunne ha en viss forståelse for andre personers religion og tro.

Videre kommer det et avsnitt hvor det tydelig er kristne verdier som står i fokus, det står for eksempel at «faget skal fremme forståelse av og respekt for kristne og humanistiske verdier». Dette kan sees på som problematisk at det ligger et så sterkt fokus på den kristne troen, da dette kan være med å danne et bilde om at kristendom stiller hierarkisk høyere enn de andre. Dette kan være med på å minske følelsen av tilhørighet hos grupper fra andre religioner og livssyn, da hele 55 prosent av undervisningen i faget skal omhandle kristendommen.

I denne læreplanen er det et synlig økt fokus på hjem-skole samarbeid og tilpasset opplæring (da



eksempelvis når det kommer til fritak i faget). Det er et veldig fokus på varsomhet og på det at en skal ta hensyn. En skal tenke seg om før en velger arbeidsmetoder for faget, «spesielt gjelder det arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller eget livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn.» Læreplanen sier eksplisitt, og ved flere anledninger, at det ikke skal forekomme forkynnelse i dette faget. Begreper som varsomhet og distanse brukes ofte. Kan det her være at en grunnet disse «advarslene» blir redd for å gi noe annet enn rent faktabasert undervisning, og at en da frastår fra undervisning som inneholder rike diskusjoner og møter med kulturer, som er med på å skape forståelse og respekt? Videre så nevnes det eksplisitt at en på ungdomstrinnet skal jobbe med religiøst og livssynsmessig mangfold.

KRL05 ser ut til å i stor grad handle om å forstå og kunne om andre religioner, fremfor å bli kjent med de på «nært hold», gjennom dialoger, feiring og besøk. Det er lite vi finner som kan sies å passe inn i den inkluderende fellesskapsdiskursen før vi kommer til kompetansemålene for ungdomskolen. Kompetansemålene knyttet til etter 10.trinn åpner tydeligere for å forstå mangfold innad i religionene. Her kommer også religiøst mangfold inn som et eget tema. Målene innen dette temaet kan enkelt dras inn i både den inkluderende fellesskapsdiskursen og inn i diskursen for demokratisk medborgerskompetanse. Disse målene, som blant annet at mål for opplæringen er at eleven skal kunne «samtale om og forklare hva religion er, og vise hvordan religion kommer til uttrykk på ulike måter.» og «vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn.» åpner begge et rom å prate om religion, lære å forstå, respektere og tolerere de og hvordan leve med dem som en del av samfunnet vårt.

Videre til RLE08. I RLE08 er teksten bygd opp slik at vi først blir møtt av fagets formål. Her blir vi presentert for en tanke om et mangfoldig og inkluderende samfunn å bli presentert for at «barn og unge i dag møter et mangfold av kulturpåvirkninger og verditradisjoner». Det kommer videre frem en tanke om et religiøst og livssynsmessig mangfold i Norge ved setninger som at «Religiøst og livssynsmessig mangfold setter i stadig større grad preg på samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Faget kommer videre frem med et formål som omhandler at RLE08 skal bidra til et felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, samt at det skal bidra til nye innsikt. «Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal blir møtt med respekt.»

(Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette åpner opp for et tankesett rundt inkludering og mangfold. Faget skaper et rom for refleksjon, noe som kan være med på å utvikle elevenes forståelse, og igjen

da respekt.

Faget bygger på at vi skal, på tvers av oppfatninger om tro, skal tilegne oss evne til å ha dialoger rundt tros- og livssynsspørsmål. Her blir det også vektlagt i teksten at dette innebærer å ha respekt for religiøse verdier. Med fokus på dialog og respekt, ligger det til grunn en tanke om at en skal forberedes godt for et inkluderende og mangfoldig samfunn hvor det er åpning for å snakke sammen på tvers av tro og syn. Det ligger til grunn at en får lære hvordan en bevarer sin egen identitet, samtidig som en lærer om andre mennesker syn.

I RLE08 ser vi, i motsetning til KRL06, at det ikke lenger er et tydelig større fokus på kristne verdier og tankesett. Det er ingen krav her om at alle elever, uansett bakgrunn, skal få grundig kjennskap om bibelen og kristne trossamfunn. Her er det heller vektlagt at det kun skal gis kjennskap til den kristne tradisjonen, og kjennskap til hvordan den kristne kulturarven har hatt betydning for det norske samfunnet. Det tyder på en bevaring og respekt for den enkeltes egne identitet, respekt for ulikheter, og det fremmer en tanke om at en kan bli en god demokratisk samfunnsborger, uten å måtte sette sin egen identitet og tro til side og omtrent føle at en må assimileres for å kunne bli et fullverdig medlem av samfunnet.

Hovedområdet *jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn* legger opp til en arena hvor en skaper forståelse for religionene, både i tro, utbredelse og representasjon i Norge. Videre danner kompetansemålene i faget et grunnlag for å kunne samtale og reflektere sammen, og lære om mangfoldet både i samfunnet, men også i innad i de religiøse gruppene. Etter 7.årstrinn er et av målene for opplæringen at eleven skal kunne reflektere over utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet. Dette er med på å danne tanker om at vi lever i et mangfoldig fellesskap.

Etter 10.årstrinn er det gjentagende at målet for opplæringen innebærer at elevene skal kunne gi oversikt over mangfoldet innad de forskjellige verdensreligionene, samt nyreligiøsitet. De skal kunne sammenlikne ulike tradisjoner og gi en oversikt over hvordan de ulike religionene blir representert i Norge og i verden. De har som mål å skulle kunne respektere hverandre, uavhengig av bakgrunn. Disse målene gir et bilde av at samfunnet vårt er mangfoldig, og at skolen er med på å skulle ruste elevene til å bli gode medmennesker uansett hvilke personer eller samfunn de møter.

Til slutt har vi LK20. Denne læreplanen legger i stor grad vekt på mangfold og opplæring i mangfoldkompetanse. Gjentagende i teksten ser vi at elevene skal utvikle evne til å leve i og med

mangfoldet, få forståelse for andres synspunkter og meninger, ha respekt for menneskeverdet og likeverd. Dette bygger videre på et tankesett hvor vi ser mennesker som likeverdige, uavhengige av religiøst og kulturell bakgrunn. Selv om det fremdeles står skrevet i formålet at om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes på kristendomskunnskap, så ser vi fremdeles ikke en stor tyngde av dette i læreplanen. Planene tar heller for seg at elevene skal opparbeide seg en innsikt i kristen og humanistisk arv og tradisjon, og hvordan dette har endret seg gjennom historien.

Gjennom de nye kjerneelementene, som for første gang gjorde sin opptreden i LK20, så ser vi at målet med mye av faget er å skape en forståelse og evne til å håndtere mangfold. Gjennom disse kjerneelementene blir det tydelig hva som i størst grad skal vektlegges i faget. Blant kjerneelementene i KRLE20 finner vi blant annet *kjennskap til religioner og livssyn, utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder og kunne ta andres perspektiv* (Kunnskapsdepartementet, 2020). Av disse er det spesielt i *kunne ta andres perspektiv* hvor innholdet går spesifikt på dette med å lære om religiøst mangfold. «Faget skal 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.»

Nytt i LK20 er også innføringen og bruken av tverrfaglige temaer. De tverrfaglige temaene går ut på *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Disse er med på å begrunne hva faget handler om. I KRLE20 finner vi at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap handler om at «elevene skal delta i etisk refleksjon og få øvelse i å innta ulike perspektiver.». Faget skal også styrke elevenes evne til å være åpne for andres synspunkter i et mangfoldig samfunn. I dette læreplandokumentet legges det mye vekt på at elevene skal være i stand til å kunne se andres perspektiver. Dette er med på å skape forståelse på tvers av religions- og livssynssamfunn og ruste elevene opp til å bli gode demokratiske medborgere som vil fellesskapets beste.

Planen er laget med utgangspunkt i at vi lever i et stadig mer mangfoldig samfunn, noe som vi ser representert i teksten ved at mange av målene for faget går ut på å respektere, tolerere og sette seg inn i andre personers perspektiver. Det skal gis kunnskaper om et stort religiøst mangfold, menneskeverd og likeverd. Dette er verdier som skaper forståelse og harmoni i et globalt, religiøst og kulturelt mangfoldig samfunn.

## 6.4.2 Representasjoner

Jeg ønsker å undersøke hvordan religiøst mangfold har utviklet seg i læreplanene over tid. Til dette stiller jeg meg derfor spørsmålet om hvilke representasjoner av religiøst mangfold finner vi i læreplanene? Dette vil jeg undersøke ved å ta for meg de utvalgte planene og se hvilke representasjoner jeg finner. Jeg vil fremdeles følge en kronologisk rekkefølge. La oss ta en titt på første planen.

Representasjonene av religiøst mangfold som kommer frem i KRL97 er mange. Det er lite nevnt eksplisitt, men implisitt ser vi det kommer igjen ved mange anledninger. Vi møter begrepet eksplisitt helt i begynnelsen av innledningen, der det står skrevet at «De fleste møter et mangfold av religioner og livssyn ved opphold i andre land, og alle møter dette mangfoldet i dagens Norge.» Videre fremmes det religiøse mangfoldet ved at det blir presentert at «hver av de store religionene rommer ulike tradisjoner og retninger, ulike uttrykksformer og idealer.» Dette viser til et mangfold innad i religionen selv.

Videre er det representert ved at en inkluderer flere religioner når det foreslås arbeidsmåter i faget. Et felles mål for faget er at elevene skal få kjennskap til andre verdensreligioner, og et annet innebærer at faget har som mål «å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål.» Vi finner også representasjoner gjennom læreplanmål som går ut på at elevene, gjennom opplæringen, skal få kunnskap om ulike retninger innen kristendom, islam, jødedom, hinduisme, buddhisme, nye religioner og religiøse bevegelser med bakgrunn i de allerede nevnte. I KRL97 er det blant dette også nevnt Jehovas vitner, mormonere, bahai, okkultisme og satanisme.

Flere tilfeller der teksten fremmer mangfold implisitt er ved at «faget skal være åpent og bidra til innsikt, respekt og dialog på tvers av tros- og livssynsgrenser og fremme forståelse og toleranse i religiøse og moralske spørsmål.» (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 89). Dette åpner igjen for tanken om et inkluderende fellesskap, hvor målet er å skape dialog og fremme innsikt, forståelse og toleranse for hverandre. Dette er positive nøkkelord og knytte til fellesskapsdiskursen. Faget skal ivareta elevens egne identitet, på samme tid som det skal fremme dialog i en felles kultur.

Representasjonene av religiøst mangfold som kommer til syne i KRL05 er noen, og da gjerne eksplisitt. Foruten å ha religiøst mangfold som et eget tema på ungdomstrinnet, så kommer det også

eksplisitt oftere i KRL05 enn i KRL97. I KRL05 finner vi religiøst mangfold eksplisitt under fagets formål hvorav det blir lagt frem at barn og unge møter et mangfold av kulturer og verdier, og at religiøst og livssynmessig mangfold i stadig større grad setter preg på samfunnet. Det er også gjentakende blant kompetansemålene for etter 10.trinn, hvor representasjonene der omhandler mangfold innad i religionene. Implisitt er det lite nevnt, men vi kan finne representasjoner i forbindelse med mål som går ut på samtale om ulike religioner og livssyn for å skape forståelse.

I RLE08 finner vi representasjoner av mangfold både implisitt og eksplisitt. Det kommer tydelig frem at vi lever i en verden og i samfunn som er rike på mangfold, og at opplæringen skal gi elevene evne til å forstå og reflektere rundt det religiøse mangfoldet som finnes. Representasjonene kommer til syne eksplisitt i fagets formål hvor det presenteres at barn og unge på denne tiden møtte et mangfold av kulturpåvirkninger og verditradisjoner, og videre i formålet står det også eksplisitt at religiøst og livssynsmessig mangfold i stadig større grad setter preg på samfunnet. Foruten dette så kommer ikke representasjoner angående religiøst mangfold noe særlig mer frem. I et kompetansemål for etter 7.trinn er en del av målet for opplæringen å reflektere over utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet. Det er særlig i kompetansemålene for etter 10.trinn vi ser mål som omhandler å ha kunnskaper om mangfold innad verdensreligionene.

Til forskjell fra de andre planene så finner vi i læreplanen for KRLE20 representasjoner av religiøst mangfold både implisitt og eksplisitt gjennom hele planen. Læreplanen er bygget på en tanke om at vi lever i og med mangfold. Representasjoner er derfor ofte og mange. Vi finner representasjoner ved alle elementene i planen. I fagets formål står det at elevene «gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet.». I kjerneelementene i faget finner eksplisitt at elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold. Gjennom å *kunne ta andres perspektiv* finner vi at faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Dette kjerneelementet går spesifikt ut på dette med å lære om religiøst mangfold og hvordan bruke dette til å leve sammen i fellesskap. Det legger mye vekt på at elevene skal være i stand til å kunne se andres perspektiver. Dette skaper forståelse på tvers av religions- og livssynssamfunn, og ruster elevene opp til å bli gode demokratiske medborgere til fellesskapet.

Så hvis vi tar en oppsummering her nå, så vil jeg si at representasjoner av religiøst mangfold befant seg oftest i kontekster der hvor det blir frontet inkludering, fellesskap, forståelse for andre, respekt og å kunne ta andre perspektiver. Så hva kan vi da si om hvilke diskurser som kommer frem på

bakgrunn av disse representasjonene? Ut fra representasjonene mener jeg at det er passende å snakke om en inkluderende fellesskapsdiskurs og diskurs for demokratisk medborgerskompetanse som felles referanserammer utfra funnene i teksten. Jeg velger å trekke ut disse to diskursene, fordi jeg mener vi gjentagende blant læreplanene finner mål og verdier som omhandler det å respektere, tolerere og anerkjenne ulike meninger, religioner, tanker og levesett. Dette er alle verdier og holdninger jeg ser som viktige å ha når det kommer til å ha et inkluderende fellesskap. Det skal være plass til alle, uavhengig av tro, etnisitet og bakgrunn. For tanken om demokratiske medborgerskompetanse tenker jeg egentlig mye av det samme. For å være en god demokratisk medborger må en være i stand til å innta ulike perspektiver, være åpen for andres synspunkter, ha forståelse og respekt for andre som en del av et mangfoldig samfunn.

### 6.4.3 Fordelaktige og uønskede effekter

I denne delen vil jeg presentere eventuelle fordelaktige og/eller uønskede effekter som vi finner i gjennomgangen av læreplanene. Dersom det blir funnet uønskede effekter, vil jeg komme med forslag på hvordan en kan eliminere disse. Jeg vil også diskutere rundt det om jeg finner noe uheldig, samt tenke litt rundt læreplanene fullkommenhet. Vi kan starte med de fordelaktige og ufordelaktige effektene ved læreplanene.

Fordelaktige effekter vi finner ved KRL97 er at religions- og livssynsfaget ble samlet til et fag. Dette gjorde slik at alle elevene kunne delta på samme faglige arena, uavhengig hvilken religiøs bakgrunn de hadde. Dette er med på å sikre og styrke fellesskapet. Det ligger til rette for at hver enkelt elev skal kunne føle seg verdsatt i skolens læringsfellesskap, ved at opplæringstilbudet relateres til elevenes kulturelt betingede forutsetninger (Schjetne & Skrefsrud, 2018, s. 207). Dette nye religionsfaget la til rette for at alle elever, uansett bakgrunn, hadde mulighet til å få opplæring alle religioner og livssyn, da inkludert sin egen. Faget legger opp til deltakelse og medvirkning.

Ufordelaktige effekter i KRL05 mener jeg er at det ikke kommer tydeligere frem at en ønsker å utdanne elevene i å bli gode samfunnsborgere ved å legge et større fokus på å skape et inkluderende mangfold. Det ligger til rette for det i formålet med faget, men det forsvinner når en ser på kompetansemålene. Blant kompetansemålene står det godt og konkret hva målet med opplæringen skal være, men siden det ikke ligger klare linjer for hvordan dette skal utføres så leder dette til både fordelaktige og ufordelaktige momenter. Det er fordelaktig i den forstand at læreren og skolen da selv står ansvarlig for hvordan opplæringen skal foregå, gitt noen retningslinjer. Dette kan gi rom

for gode metoder. På den andre siden kan dette også være ufordelaktige fordi det kan resultere i veldig konkret og faktabasert undervisning, hvor en ikke blir like godt kjent med det mangfoldet som befinner seg i samfunnet. En kan miste en slags forståelse for mangfoldet, da en kun har fått opplæring i grunnleggende fakta som ikke sier hvordan religionen faktisk utfolder seg i realiteten.

I KRL05 er det også et stort fokus på kristendom. Målene i seg selv er ikke problematiske, men i formålet med faget kommer det frem at faget skal gi en grundig kjennskap til kristendommen som kulturarv, det kristne kirkesamfunn og Bibelen. Dette er med på å skape et bilde av at det kristne trossamfunn er viktigere og mer betydelig enn andre religioner. Dette kan føre videre til at personer tilknyttet andre trossamfunn kan føle seg mindre verdsatt og sett som en del av fellesskapet. Et stort fokus på å gi grundig kjennskap og kunnskaper om kristendommen kan virke uheldig for barn og unge som tilhører en annen religion eller livssyn, da deres interesser og behov blir satt til side til fordel for å bevare og bygge på gamle norske tradisjoner. Disse uønskede effektene kan elimineres ved å gi rom til å utforske og bli kjent med det florerende mangfoldet som kan finne seg både i lokalsamfunn og i større kontekster, og ikke legge et fullt så sterkt hovedfokus på en enkelt religion når mangfoldet er så stort som det er.

Faget sies at "skal gi gjenkjennelse ut fra elevens egen bakgrunn". Dette er et fint prinsipp som dessverre kan bli vanskelig å gjennomføre når religioner og trossamfunn som sikhismen, bahá'í, Jehovas vitner og mormonene ikke er satt opp som læringsmål før på ungdomstrinnet. En lærer om mangfoldet, men muligens litt sent å høre om det første gangen. Dette kan løses ved at det kan dannes kompetansemål som tar for seg disse utelatte trossamfunnene i tidligere klassetrinn. Savner imidlertid at læreplanene nevner sikhisme i det hele tatt, denne mangelen er gjentakende hos alle læreplanene som jeg har sett på i denne analysen, bortsett fra KRLE20 hvor det står at læreplanen skal legge til rette for (blant annet) sikhisme. Den første sikhene kom til Norge i 1969 og utover 1970-tallet begynte flere sikhene å etablere seg i Norge. Dette kan løses ved å legge til sikhisme som en del av tingene man skal utforske og få kunnskaper om i faget.

Fordelaktige effekter ved RLE08 ser jeg til å være omformuleringen til at undervisningen skal gi kjennskap til, fremfor grundige kunnskaper om, kristendom og den kristen kulturarv i Norge. Med denne omformuleringen tydeliggjør opplæringsloven at det ikke skal være kvalitative forskjeller i behandlingen av religioner og livssyn. Ingen religion blir stemplet som mer verdt enn de andre. RLE08 kan sies å fremstå som svært likeverdig ovenfor tros- og livssynsgrupper. Foruten dette som er hentet fra læreplanene, så vil jeg si det er svært fordelaktig at læreplanene er politisk styrte

dokumenter, som hele tiden forsøker å utvikle fagene i tråd med utviklingen i samfunnet. Dette gjør planene relevante, selv i en tid med mye endring.

Noe jeg finner som uheldig, men som jeg ikke har tenkt å ta opp til diskusjon i denne oppgaven er i den grad hvordan disse læreplanene blir arbeidet med ute i skolene og hvordan gjennomføringen av undervisningen foregår. Det er ikke til å legge skjul på at, selv om det er dannet klare og gode retningslinjer for hvordan faget skal være, så kan skolens og/eller lærerens oppfatning være en annen. All gjennomføring i klasserom kan være med på å skape konflikter og skiller mellom elevene innad i en elevgruppe. Dette kommer helt ann på gjennomførelsen.

Helt til slutt i denne delen vil jeg ytre noen tanker rundt dette om læreplanene hele tiden har vært fullkomne. Her så kan jeg ikke si meg for sikker på dette, da jeg ikke har undersøkt eldre planer en L97, men hvis en tenker på at KRL97 er det første religionsfaget som legger til rette for at alle dette er et fag for alle elever, uansett bakgrunn, religion og etnisitet, så tenker jeg at læreplanen aldri har vært et fullkomment dokument. Men dette er bare en antagelse. Vi fikk livssynsundervisningen inn i planen i 1974, samtidig som vi fikk mye arbeidsinnvandring inn i landet på denne tiden. Før dette var det kun ren kristendomskunnskap. Men hvis vi tenker på at læreplanen skal være relevant for tiden den er i, og hvor fort samfunnet endrer seg, så vil jeg konkludere akkurat dette med at læreplanene ikke vill oppnå en status hvor den er helt fullkommen. Det vil alltid være en eller annen person som ønsker en endring.



## 7 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg hatt som mål å undersøke hvordan mangfoldsbegrepet har endret seg i læreplanene i KRLE over tid. Med utgangspunkt i dette har jeg utført en kritisk diskursanalyse av læreplanene for religionsfaget fra Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020. Jeg har til dette arbeidet tatt utgangspunkt i Foucault og Faircloughs diskursteori, Skredes forklaring av kritisk diskursteori og brukt en stegvis analyse prosess skissert hos Johannessen et al. (2018) som støtte. Jeg har også sett på Goodlads læreplanteori. Jeg har gjort rede for en læreplanhistorisk gjennomgang av deler av faget. Ved hjelp av alt dette har jeg forsøkt å finne representasjoner og diskursive mønstre i det empiriske materialet for å svare på problemstillingen min: Hvordan har mangfoldsbegrepet endret seg i læreplanene i KRLE over tid?

Vi lever i et samfunn som er i rask endring, og det elevene lærer skal være relevant og fremtidsrettet. Dette fører til at læreplanene blir byttet ut jevnlig, slik at de holder seg relevante. Ved en læreplanhistorisk gjennomgang av religions- og livssynsfaget så får vi se at dette er et fag som ikke er helt uproblematisk. 1997 markerer året hvor kristendom og livssyn ikke legger var to splittede fag, men for første gang samlet. Siden den gang ser vi en markant økning i bruken av mangfoldsbegrepet i planene. Som en del av det analytiske arbeidet mitt har sett i hvilke kontekster begrepet dukker opp i. Og utfra dette har jeg satt det inn i passende diskurser. Utfra de planene som jeg valgt meg ut har jeg funnet at religiøst mangfold oftest dukker opp der hvor det er snakk om fellesskap, inkludering, forståelse for andre, respekt og å kunne ta andre perspektiver. Ut fra representasjonene mener jeg at det er passende å snakke om en inkluderende fellesskapsdiskurs og diskurs for demokratisk medborgerskompetanse som felles referanserammer utfra funnene i teksten.

Som vi ser gjennom analysen, og, som jeg vil konkludere problemstillingen min med, er at religiøst mangfold er blitt en mye større og sentral bit av læreplanen i LK20 enn de andre planene jeg har sett på i arbeidet mitt. Mangfoldsbegrepet har utviklet seg fra å være lite representert i KRL97 til å ha hovedfokuset for en hel plan. Vi finner i begge planene en tanke om at «faget skal være åpent og bidra til innsikt, respekt og dialog på tvers av tros- og livssynsgrenser», så tanken om et religiøst mangfold er til stede. Siden KRL97 er det første samlede religionsfaget vi har, og det er også er vektlagt noe mangfold. Så er jeg nysgjerrig på hva funnene mine hadde vært dersom jeg hadde sett på enda eldre planer under arbeidet mitt.

Vi har gått fra en tanke om at «opplæringen i faget kristendomskunnskap med religions- og

livssynsorientering skal gi elevene grundig innsikt i kristendom og hva kristen livstolkning innebærer, til at «KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns og studielivet. Lærerplanen for kristendom, religion, livssyn og etikk er en veldig nytenkende og inkluderende læreplan, og fremstår for meg som en veldig god læreplan for fellesskapet. Gjennom kjerneelementene og de tverrfaglige temaene blir leseren kjent med hovedformålet til planen.

Et aspekt som kunne vært med på å gjøre denne oppgaven mer spennende og innholdsrik hadde vært hvis jeg i etterkant av en diskursiv og læreplanhistorisk gjennomgang hadde observert ulike lærere i klasseromssituasjoner arbeide med eller for det religiøse mangfoldet, og utfra det se hvordan læreplaner kan bli tolket ulikt.

# Litteraturliste

- Amble, G. W. (2007). Dom fra EMD - KRL-saken. [https://lovdata.no/artikkel/dom\\_fra\\_emd\\_-\\_krl-saken/835](https://lovdata.no/artikkel/dom_fra_emd_-_krl-saken/835)
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2015). Religionsfaget i videregående skole. *Prismet Forskning*, årgang 66, hefte 2, s. 63-77.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling : tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal akademisk.
- Christensen, M. B. (2020). *Kulturelt mangfold og inkludering i skolen: en kvalitativ studie om hva lærere forteller om kulturelt mangfold og inkludering i skolen [Masteroppgave. Høgskulen på Vestlandet]*.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2022a, 16. desember 2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2022b, 10. februar 2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse : Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (Red.). (2021). *Innføring i KRLE-didaktikk : undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. IKO-Forlaget.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2014). *Mangfold i skolen: et fokus på det flerkulturelle mangfoldet*. [Masteroppgave. Universitetet i Oslo].
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (8277264119). Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.  
<http://data.udir.no/kl06/KRL1-01.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreplan i religion, livssyn og etikk (RLE1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/RLE1-01.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE1-2)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.  
<http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, A. B. (2018, 06 12). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 4, s. 2018.
- Martinez, V. P. I. (2018). *Kulturelt mangfold og fremtidens skole: En kritisk diskursanalyse [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]*.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design : an interactive approach* (Bd. 41). Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3. utg., Bd. 41). Sage.
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse : Mening, materialitet, makt* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Rasmussen, T. (2020). Den historiske dimensjon i KRLE-faget. *Prismet Forskning, Årgang 71, hefte 4*, s. 323-339.
- Repstad, P. (2020). *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (Red.). (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole : kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal.

- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2022a). *Fakta om innvandring*. <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Statistisk sentralbyrå. (2022b, 27. september 2021). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>
- Utdanningsforbundet. (2018). Læreplanar - mellom teori, trendar og tradisjon. (Temanotat 3/18). [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat\\_2018.03.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.03.pdf)
- Winje, G. (2005). KRL - et fag vi kan leve med? *Tønsbergs Blad*. <https://www.geirwinje.no/files/kronikk%20krl.pdf>
- Øierud, G. L. (2019). Mangfold, inkludering, dialog. *Prismet*, 70(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/pri.7513>

## Oversikt over tabeller og figurer

Table 1 Nye VS tidligere begreper

Figure 1 Medlemmer i tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke

Table 2 Forkortelser til læreplanverk

Table 3 Forkortelser for KRLE-faget