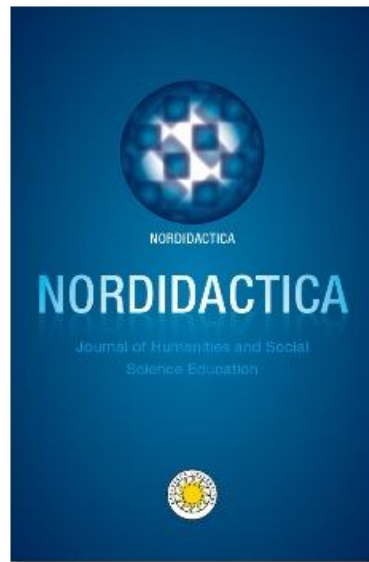


Den brede fritaksretten i skolen. En kvantitativ studie av læreres erfaring med og kunnskap om fritak på livssynsmessige grunnlag i grunnskolen

Christian Lomsdalen



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2026:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2026:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Den brede fritaksretten i skolen. En kvantitativ studie av læreres erfaring med og kunnskap om fritak på livssynsmessige grunnlag i grunnskolen

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v16i2026:2.27667>

Christian Lomsdalen

Universitetet i Bergen

Abstract: Religious and lifestance-based exemption requests in Norwegian primary schools challenge the school's societal mandate and ideals of inclusion. Parents and students seek exemption from instruction they perceive as contradicting their convictions, and these requests appear more salient in teachers' reported practice experiences than much of the earlier Norwegian empirical literature has been able to capture. Consequently, balancing religious freedom with curricular mandates becomes complex, and understanding practice is vital for safeguarding students' rights and the school's formative mission. This study, based on a 2023 teacher survey, explores experiences with, and distribution, and handling of such requests. Findings reveal exemptions sought in Physical Education and Food and Health, in addition to Religion and Ethics. Teachers' limited awareness of legal frameworks may result in inconsistent practice. Given the low response rate, findings should be read as indicative, yet the share of respondents reporting exemption requests and the breadth of contexts point to a need for competence development and clearer routines.

KEYWORDS: RELIGIOUS EDUCATION, EXEMPTIONS, RELIGION, TEACHER EDUCATION, NORWAY

About the author: Christian Lomsdalen (f. 1985), ph.d-stipendiat ved Universitetet i Bergen. Han er medlem av forskergruppen *Utdanningsrett* og forskergruppen *Forskning og undervisning om kontroversielle tema*.

Innledning¹

Hva skjer om elever ikke bare ønsker fritak fra skolegudstjenester, men også enkelte deler av (K)RLE-faget, svømmeopplæringen i kroppsøving, eller bruken av digitale læringsverktøy? Hvordan skal lærere kunne møte foresattes krav om å skåne elevene fra temaer som homofili i samfunnsfag, eller evolusjon i naturfaget, uten at skolens tilpasning for enkeltelever går på bekostning av sentrale kunnskapsområder? Hvilke praktiske og pedagogiske dilemmaer oppstår når enkelte foreldre krever fritak fra hele temaer eller fag? Kan skolen imøtekomme ønsket om tilpasset opplæring i samsvar med elevenes og/eller de foresattes oppfatninger eller verdier, samtidig som kunnskapsinnholdet i læreplanen ivaretas?

Norsk skole har siden 2005 hatt en fritaksordning for å ivareta foreldres rett til å sikre at opplæringen til sine barn er i tråd med deres egen religiøse og livssynsmessige overbevisning. Denne ordningen sikrer at elever kan fritas for undervisningsaktiviteter som oppleves som støtende eller krenkende ut fra deres tro eller livssyn, eller som oppleves av eleven eller de foresatte som utøvelse av en annen religion eller et annet livssyn. Tidligere norsk empiri har ofte undersøkt fritak i avgrensede utvalg, tidsvinduer og med ulike mål på "fritak", og gjerne med hovedvekt på religionsfaget og skolegudstjenester. Dette har bidratt til et bilde av fritak som relativt begrenset, men kunnskapsgrunnlaget er fragmentert og metodologisk vanskelig å sammenholde direkte. Denne studien bidrar derfor først og fremst med et deskriptivt, eksplorativt kart over hvilke fag og aktiviteter lærere rapporterer fritaksønsker i, og hvordan slike forespørsler håndteres.

Studien tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: Hvordan anvendes fritaksretten i norsk offentlig skole? Basert på tidligere forskning er følgende hypoteser formulert. Hypotesene brukes her som analytiske forventninger som strukturerer en deskriptiv undersøkelse. Materialet legger ikke til rette for inferensiell hypotesetesting, og vurderingene nedenfor forstås derfor som indikasjoner innenfor dette utvalget.

TABELL 1

Innledende hypotesesoversikt

Hypoteser	
H1	Fritaksretten i skolen er lite benyttet.
H1a	Fritaksønsker fra elever og foresatte avvises.
H1b	Fritak innvilges kun i KRLE-faget og for skolegudstjenester.
H2	Typer av fritaksønsker varierer etter elevens/foresattes livssyn.
H2a	Det er primært humanetikere som ber om fritak fra skolegudstjenester.
H2b	Jehovas vitner blir rapportert å be om mange fritak.
H3	Lærere har lite kunnskap om fritaksretten.
H3a	KRLE-lærere har bedre kunnskap om fritaksretten enn andre lærere.
H3b	Lærerne er positive til fritaksretten.

¹ Takk til de anonyme fagfellene for grundige, gode, og utfordrende refleksjoner i arbeidet med den endelige artikkelen.

Disse hypotesene vurderes ved å analysere lærernes rapportering om fritaksinnvilgelser, deres kjennskap til fritaksrettens rammer og livssynstilhørigheten knyttet til de innmeldte fritaksønskene.

Først redegjør artikkelen for retten til fritak på religiøst og livssynsmessig grunnlag. Deretter går jeg gjennom den tidligere forskningen på området og presenterer analyser basert på nye data fra en kvalitativ spørreundersøkelse rettet mot lærere og ansatte i skolen gjennomført i 2023. Etter å ha gjort rede for metoder som er brukt, blir funnene analysert. Funnene blir drøftet i lys av Lipskys teori om bakkebyråkrati, med lærere her forstått som bakkebyråkraten i møte med foreldre og elever som ønsker ulike religiøse og livssynsbaserte fritak.

Rammeverket for fritak på livssynsmessig grunnlag

Fritaksretten i norsk skole skal bidra til å regulere skolens virksomhet med et utgangspunkt i at Norge har et felles skolesystem med felles og fastlagte læreplaner og verdier. Samtidig som det er de foresatte som, gjennom foreldreretten, har det menneskerettslige ansvaret for og myndighet over sine barns utdanning. Dette går særlig fram av den andre artikkelen i den første tilleggsprotokollen til den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen og i andre konvensjoner Norge har sluttet seg til (Europarådet, 1952; Forente Nasjoner, 1966; Council of Europe, 2013). Norsk skole er forpliktet til å ivareta elevenes rett til utdanning, samtidig som de skal ivareta elevenes og foreldrenes trosfrihet og foreldrenes rett til å bestemme over egne barns utdanning, inkludert å oppdra barnet i egen tro eller eget livssyn (von der Lippe, 2017, s. 88–91; 2018, s. 146; 2019, s. 131).

Et viktig aspekt ved retten til fritak på religiøst og livssynsmessig grunnlag i Opplæringsloven, er at den gir foreldre og elever mulighet til fritak fra undervisningsaktiviteter som oppleves som utøving av eller tilslutning til et annet livssyn enn deres eget, eller som er støtende eller krenkende (Opplæringslova, 1998, §2-3a)². Fritaksretten ble, i sin nåværende form, innført i 2005 etter kritikken Norge fikk i FNs menneskerettighetskomité i 2004 (United Nations Human Rights Committee, 2004; Gravem, 2005; Høstmælingen, 2005). Kritikken ble forsterket da Norge tre år senere ble dømt i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen for det samme

² § 2-3 a. *Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa*

Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdig opplæring.

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

Det kan ikkje krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen. Dersom skolen på eit slikt grunnlag ikkje godtek ei melding om fritak, må skolen behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova.

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

Skoleeigaren skal årleg informere elevane og foreldra til elevlar under 15 år om reglane for fritak og om innhaldet i opplæringa. Elevlar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnt i andre ledd.

sakskomplekset (ECtHR, 2007). Fritaksretten gjelder for alle fag og all aktivitet i grunnskolen, og fra skoleåret 2024/2025 også i videregående skole, men samtidig er den begrenset av læreplanenes kunnskapskrav (Lomsdalen, 2024)³. Eleven kan nemlig ikke fritas fra opplæring i kompetansemålene. Dette begrenser fritaksmulighetene, men det gis rom for å bruke alternative undervisningsmetoder for den enkelte elev med et fritaksbehov. Dermed kan man sikre at fritatte elever får tilgang til samme kunnskap som medelevene. Fritaksretten kan dermed gi fritak fra enkelte aktiviteter, men eleven må oppnå kunnskapen gjennom et likeverdig undervisningsopplegg.

Det er fire forskningsarbeidere som har sett på fritaksretten i Norge etter endringen i 2005. Dette er Hovdelien (2011), Kleive (2013), Fuglseth (2014), og Lomsdalen (2019).

Olav Hovdelien (2011) undersøkte omfanget av fritak i religionsfaget i grunnskolen i Oslo og Agder like etter innføringen av ny fritaksrett i 2005. Av 168 rektorer opplyste 57% at de aldri hadde mottatt fritaksmeldinger, mens 5% hadde mottatt over 20 fritaksmeldinger på tre til fire år (Hovdelien, 2011, s. 101; 226–227).

Hildegunn Valen Kleive gjennomførte prosjektet «RLE på Sunnmøre»⁴ en studie hvor 114 RLE-lærere svarte på en spørreundersøkelse i 2009, og fem lærere deltok i en fokusgruppe i 2012. Kun fire av 58 lærere hadde opplevd fritaksønsker det siste året, i hovedsak knyttet til skolegudstjenester. Kleive diskuterer om mangel på religiøst mangfold i elevgruppen kan forklare den begrensede forekomsten. To lærere oppga å velge arbeidsformer for å unngå fritak, mens majoriteten ikke gjorde dette (Kleive, 2013, s. 14–16; 23).

I prosjektet «RLE-faget nord for Dovre»⁴ fant Kåre Fuglseth og kolleger i en kvantitativ undersøkelse fra 2013 at 30,8% av lærerne hadde erfart ulike fritaksformer. Blant disse tilfellene gjaldt 61% fritak fra skolegudstjenester, 7,8% fra bønn, 15,6% fra sang og musikk, 19,5% fra omvisninger i gudshus, samt lavere andeler for andre aktiviteter (Fuglseth, 2014b, s. 11; 2014a, s. 68–69; Straum, 2014, s. 30).

Samtidig viser Lomsdalen (2019) sin masteroppgave at fritakssaker behandlet hos statsforvaltere dekker et bredt spekter av religiøst begrunnede fritaksønsker.

Læreren som bakkebyråkrat

Som en del av profesjonsfellesskapet i skolen skal læreren håndtere en rekke ulike problemstillinger og ta en rekke valg. Enten det gjelder undervisningens innhold og metoder, møtet med en 14 årings kjærlighetssorg eller foreldre som ikke ønsker at deres barn skal delta i skolens svømmeundervisning. Håndteringen foregår i en spenning mellom ulike perspektiver og hensyn, ved hjelp av lærerens skjønn, med utgangspunkt iblant annet fagdidaktiske, pedagogiske, og juridiske perspektiver. Dette innebærer

³ Forskningen ble gjennomført før vedtak og implementering av ny opplæringslov. Artikkelen vil derfor forholde seg til daværende lovverk. Der det er relevant vil nye lovbestemmelser fra Opplæringsloven (2023) bli opplyst om i tekst eller fotnote. For mer om endringene i forbindelse med ny lov så anbefales Lomsdalen (2024).

⁴ Faget har skiftet navn en rekke ganger siden 1997 og denne forskningen ble gjennomført mens faget het RLE – Religion, livssyn, og etikk.

blant annet den praktiske implementering av opplæringsloven og annet relatert lovverk, og ulike forskrifter, som læreplanverket. Dette bidrar til å gjøre lærere til viktige iverksettere av den politikken som Stortinget og regjeringen velger å innføre.

Michael Lipskys teori om "Street-Level Bureaucracy" fokuserer på den viktige rollen offentlige tjenstepersoner spiller i gjennomføringen av politikk, ved å utøve betydelig skjønn i komplekse, ressursbegrensede miljøer (Hupe og Hill, 2007; Lipsky, 2010; Tummers *et al.*, 2015, s. 1099). Disse tjenstepersonene inkluderer lærere, sosialarbeidere, politibetjenter, og helsearbeidere (Lipsky, 2010, s. xi; 3; Hupe, Hill og Buffat, 2015, s. 16; Andresen, 2020, s. 154). Lipsky argumenterer for at disse byråkratene utøver betydelig skjønnsmessig makt fordi de må tilpasse generelle retningslinjer til konkrete situasjoner, ofte under press av begrensede ressurser, tid og motstridende krav (Lipsky, 2010, s. 15; 30; Andresen, 2021, s. 28). Selv om Lipskys teori understreker viktigheten av skjønnsmessig makt, hevder kritikere at det ikke i tilstrekkelig grad betoner behovet for faglig kunnskap og institusjonelle betingelser som er nødvendige for å utføre implementeringen av lovverket og ivaretagelsen av dette i deres arbeid (Brodkin, 2012, s. 944–945).

Hos Lipsky er bakkebyråkraters skjønn et strukturelt presspunkt: når krav, regelverk og etterspørsel overstiger tid og ressurser, utvikles mestringsstrategier (coping mechanisms) som gjør arbeidet gjennomførbart, men som også kan forskyve politikken innhold idet den realiseres i praksis (Lipsky, 2010). Senere forskning presiserer mestringsstrategier som atferdsmessige grep i tjenesteleveransen. Tummers mfl. (2015, s. 1099) skiller mellom strategier der frontlinjeaktører beveger seg *mot* brukere (regelbøying/ekstra innsats), *bort fra* brukere (rasjonering/standardisering/delegasjon) eller *motarbeider* brukere (rigid regelhåndheving), mens nyere oversikter også inkluderer "moving with clients", der mestringsstrategier skjer gjennom samarbeid og forhandling (Edri-Peer og Cohen, 2025). I sammenheng med livssynsbegrunnede fritak kan håndtering av fritak dermed analyseres som situasjoner der lærere, under krysspress mellom regelverk, profesjonsetikk, og elevers behov, mobiliserer ulike mestringsstrategier som former elevenes faktiske møte med skolen, og der faglig og juridisk kompetanse blir et vilkår for hvilke strategier som fremstår tilgjengelige og legitime (Lipsky, 2010, s. xi; 3; Tummers *et al.*, 2015, s. 1099; Brodkin, 2012, s. 944–945).

I skjæringspunktet mellom politikk, ressurser, og praksis skapes dermed en praksisutforming, der bakkebyråkraternes valg og handlinger kan avvike fra de formelle politiske målene (Lipsky, 2010). Dette kan føre til ulik praksis og resultater for individene de møter i sin profesjonsutøvelse. Lipsky hevder at slike bakkebyråkrater former den faktiske politikken mer enn de overordnede retningslinjene selv, fordi retningslinjene aldri kan være konkrete og spesifikke nok, og dermed er praktikerne ofte tvunget til å prioritere og improvisere her-og-nå (Lipsky, i følge Andresen, 2021, s. 28).

Læreres arbeid er slik at de ofte fungerer som gode eksempler på bakkebyråkrater (Lipsky, 2010, s. xi; 3; Hupe, Hill og Buffat, 2015, s. 16). Som aktører i utdanningssystemet har de betydelig makt til skjønnsmessig å tolke og implementere utdanningspolitiske retningslinjer i hverdagen (Taylor, 2007, s. 558; Hupe og van Kooten, 2015, s. 227; 234–235; 239). Selv om lovverket og nasjonale læreplaner setter

rammer for hva det skal undervises i, har lærere betydelig handlingsrom i hvordan de tilpasser undervisningen til individuelle elevers behov, evner og kontekster. Denne skjønnsutøvelsen kan være nødvendig for å møte varierte elevgrupper, men kan samtidig føre til ulik praksis som påvirker elevenes rett til likeverdig opplæring. Lærere må ofte balansere motstridende krav, som for eksempel behovet for å følge læreplanen, samtidig som de må håndtere elever med særskilte behov eller tilrettelegge for elever med rett til tilpasning eller fritak (Hupe og Hill, 2007, s. 295).

Tummers mfl. viser at lærere som bakkebyråkrater ofte håndterer rollekonflikter mellom regelverk, profesjonsetikk og elevers behov ved å justere praksis på måter som både kan bøye og i enkelte tilfeller bryte regler, særlig når formelle krav oppleves som lite gjennomførbare i konkrete situasjoner. Ressursknapphet gjør samtidig at lærere rasjonerer innsats ved å prioritere mellom elever, og de kompenserer ofte for systemets begrensninger ved å bruke egne ressurser (tid, energi, og noen ganger også private midler) for å få hverdagen til å gå opp, en mestringsform som avlaster press, men som også kan forrykke likebehandling (Tummers *et al.*, 2015).

Dette gjør lærerne til sentrale aktører i hvordan utdanningspolitikken faktisk utspiller seg, hvor deres beslutninger kan forme elevenes faktiske opplevelse av skolegangen, og hvor presset fra begrensede ressurser, tid og klassemiljøets dynamikk påvirker utøvelsen av deres skjønn. Dette gjør lærernes kompetansedannelse gjennom lærerutdanningen til et viktig aspekt.

Hovdenak (2010) påpeker at skolens styringsdokumenter gir uklare signaler og varierende forventninger til skolene, der elevenes faglige resultater står sentralt. Dette understrekes av Mausethagen *et al.* (2019, s. 81), som viser at lærerne opplever at deres kompetanse for å arbeide med regelverket hovedsakelig er forankret i pedagogisk erfaring, ikke i inngående rettskunnskap – en lærer uttalte for eksempel: «Hvis jeg hadde fått en prøve i opplæringsloven, så hadde jeg gjort det dårlig» (Mausethagen *et al.*, 2019, s. 80). Lærernes evne til å «legge merke til et problem», tolke dets betydning i den pedagogiske hverdagen og løse saker raskt, illustrerer at de stoler på sin kjernekompetanse innen undervisning fremfor juridisk presisjon (Mausethagen *et al.*, 2019, s. 80–81). Denne tendensen reflekteres også hos Fjørtoft *et al.* (2017, s. 1; 4; 11–12), som påpeker at empiriske undersøkelser av ikke-juristers lesing og anvendelse av lovtekster er få, og at forsøk på å styre skolepraksis med rettslige mekanismer møter utfordringer i et relativt svakt juridisk tolkningsfelleskap i skolen.

Mausethagen med flere påpeker at rektorene fremhever sin egen rettslige kompetanse og påpeker at de har tilgang til eksterne ressurser, for eksempel fra kommunen, ved behov for juridisk avklaring. Ressurser lærerne ikke har direkte tilgang på (Mausethagen *et al.*, 2019, s. 58; 70). Samtidig uttrykker flere rektorer at lærerutdanningen ikke tilstrekkelig forbereder de fremtidige lærerne på å arbeide med det omfattende og kompliserte lovverket som regulerer skolen (Andenæs og Møller, 2016, s. 18–21; Møller og Sivesind, 2016, s. 176; Mausethagen *et al.*, 2019, s. 62). Dermed blir tolkningsfelleskapene ute i skolene begrenset til rektor og enkeltlærere med annen utdanningsbakgrunn enn flertallet av lærere. Ifølge Møller og Ottesen (2016, s. 186; 199) fører økt regulering til at både lærere og skoleledere må utvikle et balansert skjønn som kombinerer rettslig innsikt med pedagogisk vurdering, for å sikre elevenes

rettsikkerhet og et trygt skolemiljø. Denne kunnskapsdifferensieringen – der lærerne primært håndterer de daglige pedagogiske utfordringene og skoleledelsen ivaretar sakshåndtering og dokumentasjonskrav, viser samtidig et udekket behov i lærernes profesjonsfaglige kompetanse i skolen.

Med dette som utgangspunkt kan det argumenteres for at mangelfull lærerutdanning når det kommer til juridisk forståelse og skjønnsutøvelse, skaper risiko for å opprettholde eller forsterke skjevhet, eller ulik behandling av elever. Juridisk skjønnsutøvelse er et fagfelt, og slik opplæring er nødvendig for at lærere skal kunne tolke tvetydige politiske direktiver, tilpasse seg til varierte elevbehov, og samarbeide med kollegaer og skoleledelsen i profesjonsutøvelsen (Kennedy, 2016, s. 946–948).

Dette peker på en utfordring med tanke på lærere som bakkebyråkrater, hvor spenningen mellom pedagogisk kompetanse og juridisk skjønn, og behovet for kompetanse for å utøve skjønnsutøvelsen som byråkratene må gjøre, kan både bidra til mer fleksible og individuelle pedagogiske løsninger, men også til å risikere å undergrave likhetsprinsipper og rettferdighet i skolen som en offentlig tjeneste (Lipsky, 2010, s. 8–9; 15). For å navigere begrensede ressurser, tvetydige retningslinjer og høy arbeidsbelastning kreves både pedagogisk ekspertise og kontinuerlig profesjonsutvikling (Taylor, 2007, s. 568–569). Fra et kritisk synspunkt kan Lipskys rammeverk utilsiktet overromantisere «på bakken»-skjønnen som lærere besitter uten å vurdere de strukturelle og individuelle forutsetningene for å bruke dette skjønnen (Brodkin, 2012, s. 945–946). Ved å integrere nødvendigheten av en god opplæring i rammene og en faglig (videre)utvikling i Lipskys konsept om bakkebyråkrater, oppstår en mer omfattende forståelse av arbeidet som byråkrat på gatenivå – en forståelse som ikke bare omfatter ansvaret og begrensningene lærere står overfor, men som også ivaretar behovet for kompetanse i utviklingen av klasseromsskjønnet.

For å undersøke lærernes håndtering av og kompetanse om fritak valgte jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse rettet mot lærere og skoleledere.

Metode

Undersøkelsen var en digital, kvantitativ spørreundersøkelse i SurveyXact distribuert via rektor eller administrasjonen ved 2702 norske grunnskoler mellom mars og mai 2023. Totalt 555 svar ble mottatt (målet var 800), tilsvarende 0,7% av de 79 496 lærerne og en svarrate på 0,64%. Det potensielle universet utgjorde 85 748 lærere og ledere (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Med utgangspunkt i den lave svarprosenten vil jeg være forsiktig med å generalisere ut fra resultatene. Det er blant annet usikkerhet om hvilke skoler faktisk videresendte undersøkelsen og hvilke lærere som deltok.

TABELL 2

Grunninformasjon om respondenter

Arbeidssted ved skoler	Prosent
I byer	31%
I bynære strøk	21%
På et tettsted	26%
I spredtbygde strøk	22%
Stillingskoder	Prosent
Adjunkter med og uten tilleggsutdanning	56%
Lektorer med og uten tilleggsutdanning	14%
Avdelingsleder	7%
Rektorer	18%
Andre undervisningsstillinger	6%
Rektorer og avdelingsledere med fast undervisning	30%

Usikkerheten omkring hvilke skoler som videresendte undersøkelsen kan øke tilfeldigheten i utvalget og dermed generaliserbarheten, men innebærer også en fare for skjevheter, blant annet muligheten for selvseleksjonsskjevhet. Det er uklart hvilke faktorer som påvirket rektorers og administrasjoners avgjørelser, eller om lærere med bestemte holdninger til fritaksretten er overrepresentert. Analysene er deskriptive (frekvenser/andeler i materialet). Spørsmålene om fritak måler primært om læreren har erfart minst én forespørsel i en femårsperiode, ikke antall forespørsler per lærer eller nasjonal forekomst. Resultatene kan derfor ikke brukes til å estimere utbredelse i norsk skole, men til å identifisere mønstre, typologier og mulige risikopunkter for praksisvariasjon.

Undersøkelsens troverdighet støttes av at respondentenes utdanningsnivå i stor grad samsvarer med den generelle lærerpopulasjonen i grunnskolen (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Dette antyder at utvalget ikke avviker vesentlig fra lærermassen generelt. Tabell 2 viser at fordelingen av lærere stort sett samsvarer med skolesektoren generelt. Ledelse er imidlertid overrepresentert: I skolen utgjør rektorer og avdelingsledere ca. 8% (Statistisk Sentralbyrå, 2023), mens de i dette utvalget utgjør 25%. Dette er forventet, siden undersøkelsen ble sendt gjennom skoleledelsen. Respondentenes undervisningsfag reflekterer også i stor grad skolens fag- og timefordeling.

For å øke reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen ble det i forkant av spørreundersøkelsen gjennomført fokusgruppeintervjuer om tematikken. I disse intervjuene ble det spurt om lærernes erfaring med fritaksretten og det ble undersøkt hvordan de ville håndtert eksempeltilfeller. Dette ble brukt for å utforme spørsmålene i denne spørreundersøkelsen.

En utfordring var å fange opp eventuelle sosiale ønskeverdighetseffekter⁵, som handler om at respondenter kan justere svarene ut fra oppfatninger om hva som er sosialt

⁵ Social-desirability bias i norsk språkdrakt, se for eksempel Gravdal og Sandal (2004)

akseptabelt (Stausberg, 2022, s. 463). Begge ytterpunkter – enten hyppige fritak eller restriktiv praksis – kan fremstå som ønskverdig svar avhengig av tolkning. For å redusere slike effekter ble spørsmålene formulert så nøytralt som mulig, med fokus på praktisk håndtering framfor juridisk kunnskap, og noen av spørsmålene var også supplert med hjelpetekster.

Relevante spørsmål ble avgrenset ved at respondentene bare fikk oppfølgingsspørsmål der dette var aktuelt (Clark *et al.*, 2021, s. 222). Skjemaet besto hovedsakelig av avkrysningsspørsmål, men inkluderte i tillegg 35 åpne felt for tilfeller hvor forhåndsdefinerte alternativer ikke passet. Disse åpne svarene blir i liten grad analysert i denne artikkelen, men benyttet til kvalitetskontroll, samt for å avdekke fritaksområder utenfor forventet kategori. For å sikre anonymitet ble spørsmål og analyser lagt opp og presentert slik at enkeltskoler ikke skulle kunne gjenkjennes (Clark *et al.*, 2021, s. 235–236; Stausberg, 2022, s. 478).

Undersøkelsen ble registrert i UIB RETTE⁶ for å ivareta personvernkrav, og informert samtykke ble innhentet ved oppstart. Ingen enkeltelever ble identifisert i dataene, men enkelte fritaksønsker kan potensielt gjenkjennes og oppleves problematisk. Likevel inkluderes enkelte eksempler for å illustrere bredden, uten identifiserbar informasjon. Validiteten ble styrket gjennom bruk av flere beslektede spørsmål og hjelpetekster for å redusere usikkerhet (Clark *et al.*, 2021, s. 117; Gilliat-Ray *et al.*, 2022, s. 91; Stausberg, 2022, s. 478). Det var tre ulike spørsmål som avdekket om en hadde mottatt ulike typer fritaksønsker på litt ulikt vis. I fag, utenfor fag, og fra elever som ikke hadde ønske om å delta i aktiviteter på religiøst og livssynsmessig grunnlag, men uten å ha bedt om fritak først.

De tre spørsmålene ble analysert separat, men sett i sammenheng for å avdekke lav validitet. Vesentlig avvik mellom dem ville indikert lav validitet, men resultatene tyder på tilfredsstillende validitet (Clark *et al.*, 2021, s. 154–158).

At spørreundersøkelsen var kortfattet burde bidra til å heve svarraten, men reduserer samtidig mulighetene for mer detaljerte analyser, eksempelvis av sammenhenger mellom livssyn og fritaksønsker. Tilbakemeldinger fra skoleledere understreket tidsmessige begrensninger. Det begrensede antall spørsmål gjør det vanskelig å påvise useriøse svar. Likevel ble ingen slike indikasjoner funnet, og valget av en kort undersøkelse kan ha fremmet seriøs deltakelse. Analysene er begrenset til enkle frekvensberegninger og å avdekke noen sammenhenger i materialet. Dette metodiske kompromisset sikrer et pålitelig, om enn ikke fullt ut nyansert, innblikk i skolens praksis.

⁶ Universitetet i Bergen sitt “system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter” (Universitetet i Bergen, 2024). <https://rette.app.uib.no/>.

Funn fra undersøkelsen

Tidligere forskning (Hovdelien, 2009; 2011; Kleive, 2013) tyder på at fritaksretten i norsk skole i liten grad benyttes, selv om funn har pekt på at fritaksretten har blitt benyttet til en viss grad i KRLE-faget (Fuglseth, 2014a). Samtidig er det ikke gjennomført større systematiske undersøkelser som kan bekrefte denne oppfatningen og et viktig formål med denne studien har derfor vært å undersøke hvorvidt lærere kjenner til retten til fritak, hvilke fritaksønsker de har mottatt og i hvilken grad de innvilger fritak på religiøst og livssynsmessig grunnlag.

I det følgende presenteres funn fra undersøkelsen. Funn knyttet til hver av de tre hoved-hypotesene vil bli presentert under hver sin underoverskrift. Først vil jeg redegjøre for fritak og innvilgelse av fritak, dernest for koblingen til livssynstilhørighet, og til slutt for lærernes kjennskap til fritaksretten.

Fritak og innvilgelse av fritak

Det store spørsmålet knyttet til fritaksretten handler om hvorvidt den blir benyttet eller ikke, og dette spørsmålet danner utgangspunktet for dette kapitlet. Formålet er å undersøke hvorvidt disse påstandene stemmer overens med læreres erfaringer, og om fritaksretten faktisk anvendes i større eller mindre grad enn tidligere antatt.

- H1: Fritaksretten i skolen er lite benyttet.
 - H1a: Fritaksønsker fra elever og foresatte avvises.
 - H1b: Fritak innvilges kun i KRLE-faget og for skolegudstjenester.

Gjennom en spørreundersøkelse som kartla hvorvidt lærere hadde mottatt fritaksforespørsler, og hvilke fag og aktiviteter de omfattet, samt hvor ofte de ble innvilget. I det følgende presenteres sentrale funn og drøftinger som belyser omfanget av fritaksretten, hvilke fag og aktiviteter som oftest utløser fritaksønsker, og hvorvidt resultatene støtter de innledende hypotesene.

TABELL 3

Fritak og innvilgelse av fritak

Spørsmål	Mottatt forespørsler	Fritak innvilget	Noen fritak innvilget	Alle fritak avvist
<i>Fritak i fag (N=426)</i>	36%	73%	22,6%	4,4%
<i>Fritak utenfor fag (N=407)</i>	45,2%	88%	10,9%	1,1%
<i>Elever som ikke ønsker å delta i aktiviteter (N=398)</i>	22,9%	56%	31%	13%

I det første spørsmålet om fritak innenfor fag de siste fem årene (Tabell), svarte 36% at de hadde mottatt slike forespørsler; av disse hadde 73% innvilget alle fritaksønsker. På det andre spørsmålet om fritak fra utenomfaglige aktiviteter svarte 45,2% at de hadde

Christian Lomsdalen

mottatt slike fritaksønsker og 88% av disse hadde innvilget alle fritaksønsker. Det tredje spørsmålet angikk elever som ikke ønsket å delta i undervisning på grunn av religiøse eller filosofiske overbevisninger. 22,9% bekreftet slike tilfeller, og 56% svarte at de hadde innvilget alle slike forespørsler. Det var ingen forskjeller ut fra alder på læreren eller om vedkommende jobbet på en skole i by eller bygd på om fritakene ble innvilget eller ikke.

I tabell 4 finner vi en oversikt over innkomne fritaksønsker til lærere sett opp mot de ulike fagene de underviser i.

TABELL 4

Opplevd fritaksønsker, fordelt på lærers fag

Lærer med undervisningsfag	Opplevd fritaksønsker i fag	Opplevd fritaksønsker for utenomfaglige aktiviteter	Opplevd at elever ikke har ønsket å delta i faglige aktiviteter uten fritaksforespørsel.
<i>Norsk</i>	35%	49%	22%
<i>Matematikk</i>	37%	50%	24%
<i>Engelsk</i>	34%	51%	20%
<i>Kunst og Håndverk</i>	39%	47%	25%
<i>Kroppøving</i>	42%	50%	24%
<i>Mat og Helse</i>	44%	50%	26%
<i>Musikk</i>	36%	50%	27%
<i>Naturfag</i>	37%	48%	26%
<i>KRLE</i>	35%	48%	21%
<i>Samfunnsfag</i>	36%	47%	22%
<i>Fremmedspråk</i>	25%	41%	28%
<i>Arbeidslivsfag</i>	27%	54%	15%
<i>Fordypning</i>	23%	35%	13%
<i>Valgfag</i>	28%	44%	26%
<i>Utdanningsvalg</i>	40%	50%	28%

Dette viser samtidig at for lærere i de fleste fag så er det relativt like andeler respondenter som rapporterer erfaring med fritak. Selv om det også her er noen tydelige unntak, hvor særlig lærere som underviser Mat og helse og Kroppøving har høyere forekomst av fritaksønsker enn lærere i de andre fagene. Dette kan være fritak knyttet til bestemte mattyper som svin eller aktiviteter som svømming eller fellesdusjing. Det er uansett viktig når man ser denne tabellen å huske på at de fleste lærere underviser i de såkalte basisfagene, og så i tillegg har noen av de andre fagene, noe som gjør at fordelingen mellom fagene blir slik den blir.

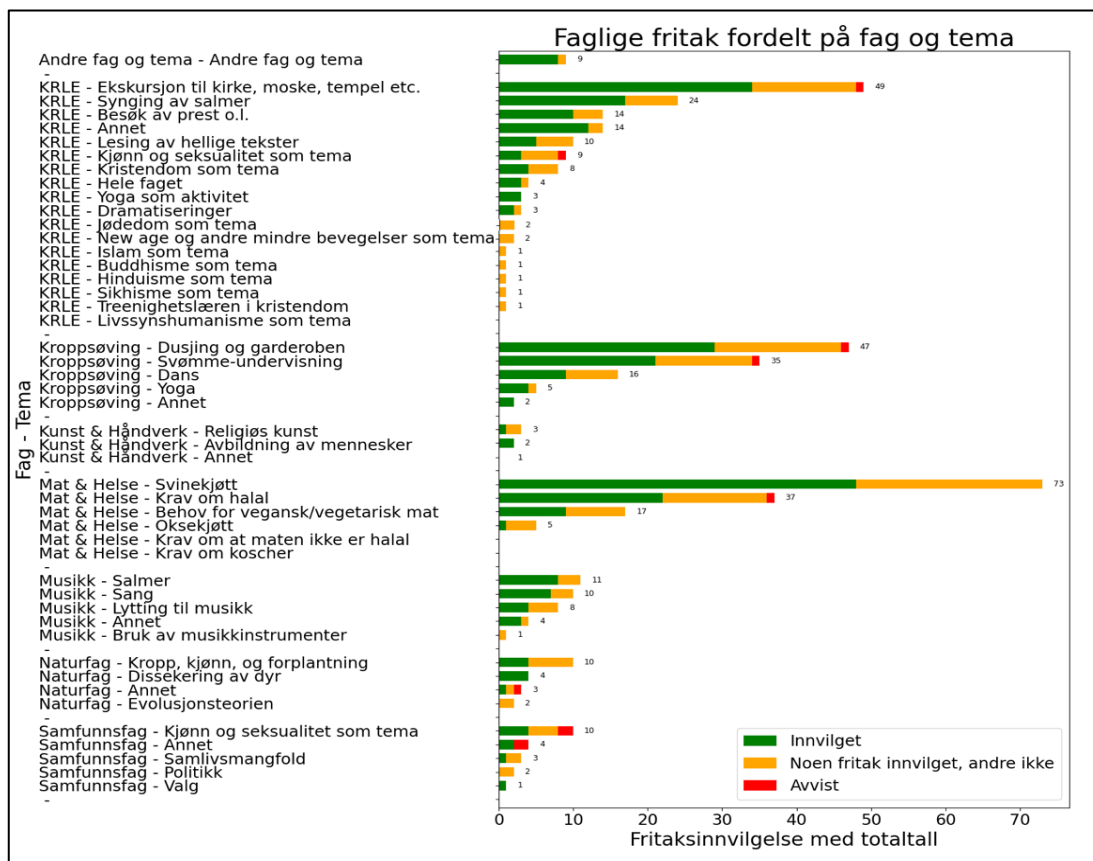
Når vi ser nærmere på fritaksønskene innenfor de ulike fagene tegner det seg et svært bredt bilde, og det viser en bredde som går langt ut over KRLE-faget. I Figur 1 får vi en oversikt over de fritaksønskene som lærerne indikerer at de har mottatt innenfor de ulike fagene.

Som vi ser i tabell 4 så ser vi at lærerne rapporterer at fritaksretten har blitt benyttet i langt på vei de fleste fag og innenfor mange ulike tema. Det er likevel noen tema som

DEN BREDE FRITAKSRETTE I SKOLEN. EN KVANTITATIV STUDIE AV LÆRERES
ERFARING MED OG KUNNSKAP OM FRITAK PÅ LIVSSYNSMESSIGE GRUNNLAG I
GRUNNSKOLEN

Christian Lomsdalen

skiller seg ut som særlig aktuelle for fritaksønsker fra foresatte eller elever. Dette er særlig tydelig i fagene Kroppsøving (42%) og Mat og helse (43,6%), hvor det er tydelig at mange lærere har opplevd behov for livssynsbaserte tilpasninger av faget i forhold til gjennomsnittet (36%).



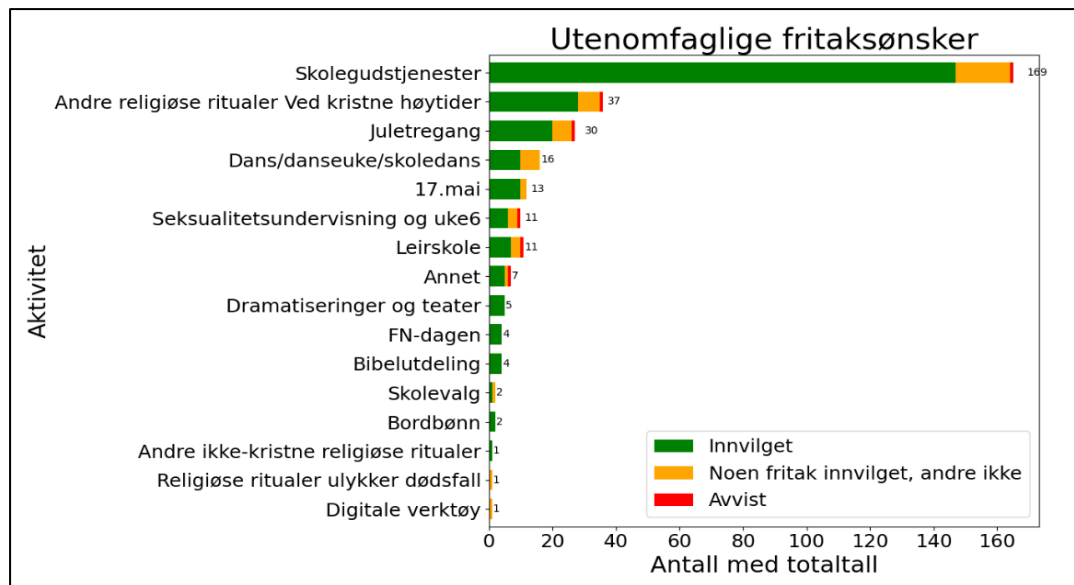
FIGUR 1

Faglige fritak fordelt på fag

Som vi ser i Figur 1 så finner vi de mest fremtredende fritaksområdene svømmeundervisning (35), dusjing/garderobesituasjonen (47) og dans (16) utgjør de største kategoriene⁷. I KRLE er ekskursjoner (49) mest sentralt, fulgt av besøk av livssynsrepresentanter (14), lesing av hellige tekster (10) og salmesang (24), som også utløser fritak i musikkfaget (11). Fritak fra seksualitetsundervisning er fremtredende i

⁷ Se tabell 1 i vedlegget for informasjonen i diagrammet i Figur 1 i tabellform.

både naturfag, samfunnsfag og KRLE. Det mest slående er nok likevel at langt på vei det meste av fritaksønskene ser ut til å ha blitt innvilget.



FIGUR 2

Utenomfaglige fritaksønsker

Når det gjelder antallet fritaksønsker knyttet til utenomfaglige aktiviteter så ser vi i 3 at 184 av 407 hadde mottatt slike ønsker. 175 av disse valgte å svare på om fritaksønskene ble innvilget eller ikke⁸. I Figur 2 ser vi fordelingen av disse.

Kategorien for «noen fritak innvilget, andre ikke» er med andre ord bare en indikasjon, og sier lite om det aktuelle fritaket ble innvilget eller ikke. Særlig tydelig blir det når det gjelder fritak fra svinekjøtt i Mat og helse-faget. Med tanke på frekvensen på dette fritaket, så vil den i størst grad «samle opp» i seg andre aktiviteter hvor lærerne også har markert at noen har blitt gitt fritak for og andre ikke.

Det er samtidig tydelig at den klart mest framtrædende aktiviteten som utløser søknader, er skolegudstjenestene. Sammen med andre høytidsrelaterte arrangementer i skolen så utgjør dette en klar overvekt blant fritaksønskene utenfor fagene, med 75% av fritaksønskene i Figur 2.

Det er verdt å trekke frem at 17. mai, seksualitetsundervisning, og leirskole, samt ulike former for dansearrangementer alle har fått mer enn ti svar i undersøkelsen. Vi ser også at det er lærere som rapporterer at elever har bedt om fritak fra bordbønn.

Med utgangspunkt i hypotesene som er trukket frem her så ser det ut som det kan argumenteres for at underhypotesene (H1a og H1b) bør ansees som støttede. Hypotese H1 berører frekvens/omfang, mens spørsmålene i denne undersøkelsen primært fanger opp hvorvidt lærere har erfart minst én forespørsel i en femårsperiode. Hypotesen kan derfor ikke avkrefte i streng forstand. Samtidig rapporterer 36% av respondentene fritaksforespørsler i fag og 45,2% fritaksforespørsler knyttet til utenomfaglige

⁸ Se tabell 2 i vedlegget for informasjonen i diagrammet i Figur 2 i tabellform.

aktiviteter. Dette kan ikke oversettes til nasjonal utbredelse, men indikerer at fritaksønsker ikke er et rent unntaksfenomen i dette materialet, og at bredden i hva det søkes fritak fra går langt ut over (K)RLE og skolegudstjenester. Tvert imot ser det ut til at de de mest sentrale funnene er at fleste fritak innvilges og at bredden ser ut til å være stor, selv om slike fritak er blant de mest aktuelle fritaksområdene.

Oppsummerende kan vi si at det er noen fag som særlig går igjen med tanke på fritak, men at bredden i fritak, som lærere har vært borti, er for bred til å kunne karakterisere et eller flere fag som «fritaksfaget». Det er også en stor bredde i fritaksønsker som gjelder andre hendelser og aktiviteter i skolen utenom fagene, med skolegudstjenester som den klart mest framtrepende aktiviteten det ønskes fritak fra. Samtidig ser vi at fritak fra aktiviteter som juletrengang, seksualitetsundervisning, og leirskole også forekommer. De fleste fritaksønskene blir innvilget, med et fåtall tilfeller hvor enkelte fritak blir avvist eller bare delvis innvilget. Det brede spekteret av fritaksønsker tyder på at skolene i stor grad tilpasser seg elevenes ulike behov. Det er samtidig også livssynstilhørighetsforskjeller med tanke på hva disse behovene er.

Fritaksønsker og livssynstilhørighet

Den tidligere forskningen som har blitt gjort på klagesaker knyttet til fritaksretten viser at det er en sammenheng mellom livssynstilhørighet og hva slags aktiviteter og tema en ønsker fritak fra i skolen (Lomsdalen, 2019; 2021). Dette danner utgangspunkt for hypotese 2 og dens underhypoteser.

- H2: Typer av fritaksønsker varierer etter elevens/foresattes livssyn.
 - H2a: Det er primært humanetikere som ber om fritak fra skolegudstjenester.
 - H2b: Jehovas vitner blir rapportert å be om mange fritak.

Tidligere forskning har i begrenset grad belyst hvem som ber om fritak og hvilke livssynsgrupper disse tilhører. I denne studien ble respondentene bedt om å rapportere fritaksønsker fra et totalperspektiv, altså uten å spesifisere livssynstilhørighet for hvert enkelt fritakstilfelle, for å holde tidsbruken på undersøkelsen nede. Det bør bemerkes at dette ikke er informasjon lærere og skoler skal samle inn og ha oversikt over. Det er likevel informasjon som mange lærere fanger opp og gjør hypoteser om ut fra sin relasjon med elevene. Undersøkelsen fanger likevel opp noen tendenser angående livssynstilhørighet og fritak slik vi nå ser.

TABELL 5

Livssynstilhørighet for fritaksønsker

	Fritak innenfor fag (N=154)	Fritak utenfor fag (N=184)
<i>Livssynstilhørighet</i>	Antall	Antall
<i>En kristen retning (Ikke Jehovas vitne)</i>	24	32
<i>Jehovas Vitne</i>	32	32
<i>Muslim</i>	105	111
<i>Buddhist</i>	1	1
<i>Hindu</i>	3	5
<i>Sikh</i>	0	0
<i>Veganer/vegetarianer</i>	17	1
<i>Humanetiker</i>	27	63
<i>Annen ikke-religiøs livssynstilhørighet</i>	18	31
<i>Annet</i>	4	8
<i>Ikke markert livssynstilhørighet</i>	2	0

Tabell 5 viser at 154 respondenter mottok fritaksønsker i fag, og 152 av disse oppga livssynstilhørighet hos elever/foresatte. For fritaksønsker utenfor fag anga alle 184 aktuelle respondenter også livssynstilhørighet. Noen grupper fremstår med særlig høy andel fritaksønsker, og for å tydeliggjøre dette er kategoriene «humanetikere» og andre «ikke-religiøse» holdt adskilt. Begrunnelsen er at «humanetikere» kan oppfattes som knyttet til Human-Etisk Forbund, mens betegnelser som «humanist» kan tolkes bredt, enten som ikke-religiøse eller som religiøse humanister. Denne distinksjonen kan ha påvirket respondentens tolkning av kategoriene, men begge anses som ikke-religiøse grupper⁹.

Med utgangspunkt i de faglige fritakene vi ser i Figur 1 så er det noen punkter som særlig skiller seg ut med tanke på lærernes avkryssninger for livssynstilhørigheter¹⁰. Med utgangspunkt i problematikken angitt over så vil det være noen av markeringene som umiddelbart ikke gir logisk mening. Dette skyldes at lærerne har angitt flere ulike livssynstilhørigheter og fritaksønsker, men uten at det er mulig å skille mellom dem. De viktigste punktene kan oppsummeres som følger:

1. **Kroppsoving:** Svømmeundervisning (35) og dusjing/garderobe (47) er de temaene som har flest fritaksønsker, spesielt fra muslimer, Jehovas vitner og «andre ikke-religiøse». Dans (16) og yoga (5) har også flere fritaksønsker.

⁹ Human-Etisk Forbund foretrekker å bruke «humanist» som en egenbetegnelse om sine medlemmer (Human-etisk Forbund, u.å). Her ble likevel «humanetiker» og andre «ikke-religiøse» for å ikke skape noen tvil knyttet til ulike bindestreks-humanismer i spørreundersøkelsen. Denne artikkelen bruker derfor de samme begrepene som i spørreundersøkelsen.

¹⁰ Se tabell 3 i vedlegget for tabelloversikt over faglige fritak sett opp mot livssynstilhørighet.

2. **KRLE:** Ekskursjoner til religiøse steder har 49 fritaksønsker, med muslimer som den største gruppen (38). Lesing av hellige tekster (10) og synging av salmer (24) har også betydelige antall fritaksønsker, særlig fra muslimer og «andre ikke-religiøse».
3. **Mat & Helse:** Svinekjøtt er det som i størst grad utløser fritaksønsker i dette faget, mest 73 fritaksønsker, hovedsakelig fra muslimer (72), men også der hvor det er indikert Jehovas vitner og andre grupper. Krav om halal (37) og behov for vegansk/vegetarisk mat (17) er også tydelige i datamaterialet.
4. **Naturfag:** Kropp, kjønn og forplantning (10) og dissekering av dyr (4) er blant de temaene med flest fritaksønsker, særlig fra muslimer, Jehovas vitner og «andre ikke-religiøse».

Generelt viser undersøkelsen at innenfor fagene er det temaer relatert til kropp, kjønn, religion, og matvaner som oftest gir opphav til fritaksønsker. Elever med muslimsk bakgrunn utgjør den største gruppen både for faglige og utenomfaglige fritaksønsker. Dette tilsier også at hypotese H2 er støttet ved at det er forskjeller i livssynstilørighet knyttet til de ulike fritaksønskene.

Historisk har det også vært en forståelse av at Jehovas vitner har hatt en særlig bruk for fritaksretten i skolen (Lomsdalen, 2022, s. 74). Elever med bakgrunn i Jehovas vitner utgjør en mindre gruppe, men med utgangspunkt i antallet medlemmer av trossamfunnet, som 31.12.2023 var 12683, så er det grunn til å anse forekomsten i datamaterialet slik vi ser det i tabell 5 som uproporsjonalt høy (Barne- og familiedepartementet, 2024). Dette til sammenligning med medlemmer i muslimske menigheter som utgjør 190 452, mens kristne menigheter i og utenfor Den norske kirke utgjør 3 840 571 personer (Statistisk Sentralbyrå, 2024b; 2024a). Humanetikere og andre ikke-religiøse utgjør også en stor gruppe innenfor faglige fritak, men det er særlig som en del av de utenomfaglige fritakene disse utgjør en stor andel. Fritaksønsker fra ikke-religiøse av ulik art er likevel en mindre andel av fritaksforekomsten i datamaterialet, enn der hvor lærerne antar at det dreier seg om muslimer som ber om fritak.

Det er vanskelig å slå fast ut fra datamaterialet hvilke av de ulike livssynstilørighetene som er i tilknytning til hvilke fritak. Det er grunn til å tro at kategorien skolegudstjenester skaper særlige vanskeligheter for å koble de ulike fritakene og livssynstilørighetene sammen, ettersom såpass mange lærere har erfaring med nettopp dette fritaksønsket. Når vi ser de ulike aktivitetene enkeltvis så er det tydelig at noen livssynsgrupper skiller seg ut på de enkelte aktivitetene. Dette kommer tydeligere frem når man ser på hver av aktivitetene for seg.

Tydeligst blir livssynstilørighetens betydning når vi ser på markeringene lærerne har gjort for ulike livssyn i forbindelse med skolegudstjenester. 109 av 111 markeringer for muslimer skjer der hvor noen også krysser av for skolegudstjenester. Tilsvarende er det 63 av 63 markeringer for humanetikere og 31 av 31 markeringer for annen ikke-religiøs livssynstilørighet skjer der hvor noen krysser av for det samme. Det er også slik at 28 av 32 markeringer for Jehovas vitner også har skjedd i en slik sammenheng. Det ser med andre ord ut til at elever med muslimsk bakgrunn er de som i størst grad ber om

fritak fra skolegudstjenester, tett fulgt av ulike ikke-religiøse grupper. Dette bidrar også til å støtte at hypotese H2 er underbygget i dette datamaterialet.

Samtidig så ser vi også at når det gjelder kristne retninger så har 27 av 32 blitt markert samtidig som noen også har markert for skolegudstjenester, og det er liten grunn til å tro at kristne har en høy andel som ikke ønsker å delta på skolegudstjenester. Dette henger (nok) sammen med at av 184 som har angitt at de har opplevd fritaksønsker utenfor fagene så har 169 markert at for skolegudstjenester som et slikt fritaksønske de har opplevd. Vi finner også fire av fem markeringer for hinduer, og en av en markeringer for vegetarianere og buddhister der hvor det er krysset av for skolegudstjenester. Dette tilsier at selv om humanetikerne har en høy andel markeringer for skolegudstjenester så utgjør de likevel ikke den største gruppen, og bredden i de som ber om fritak fra skolegudstjenester er stor. Dette tilsier at hypotese H2a ikke støttes.

Den tidligere markerte likheten mellom ulike religiøse grupper, som Jehovas vitner og andre kristne grupper, synes å ha forsvunnet når det gjelder fritak fra juletrengangen. Tilsvarende ser vi en betydelig nedgang i antall respondenter med ikke-religiøs livssynstilhørighet som markeres for fritak. Samtidig er det verdt å nevne at en relativt stor andel lærere rapporterer om fritaksønsker fra antatte muslimer for denne aktiviteten. Disse mønstrene, peker på en tydelig tendens til at religiøse og livssynsmessige tilhørigheter påvirker fritakspraksis slik det er antatt i hypotese H2, H2a, og H2b.

Fritaksønskene fordeler seg på tvers av både faglige og utenomfaglige aktiviteter, med klare skiller mellom ulike livssynsgrupper. Elever som oppfattes å være muslimer, humanetikere, medlemmer av Jehovas vitner, og ulike kristne grupper dominerer blant de som søker fritak. Det er særlig skolegudstjenester og juletrengang som gir opphav til fritaksønsker, men også aktiviteter i fag, spesielt i Mat og helse, Kroppsøving og KRLE, er hyppige kilder til fritak. For humanetikere er det en distinkt forskjell mellom faglige og utenomfaglige fritaksønsker, hvor skolegudstjenester er den tydeligste fritaksårsaken. Elever med muslimsk bakgrunn søker fritak primært i Mat og helse og Kroppsøving, men skolegudstjenester og juletrengang er også sentrale fritakspunkter. Jehovas vitner markerer seg også i særlig grad ved fritak fra utenomfaglige aktiviteter, med skolegudstjenester og juletrengang som hovedankepunkter. Sett i forhold til andelen Jehovas vitner i befolkningen peker de samlede tallene her i retning av å støtte hypotese H2b. Det betyr ikke at Jehovas vitner er i en majoritet hva gjelder fritaksønsker, men at de er blant livssynsgruppene som i størst grad er representert i datamaterialet. Med tanke på utbredelsen av Jehovas vitner i Norge kan dette tyde på at de trolig er overrepresenterte i bruken av fritaksretten.

Samlet sett viser analysen en klar sammenheng mellom livssynstilhørighet og fritaksønsker, der spesifikke religiøse og sekulære grupper skiller seg ut i både faglige og utenomfaglige sammenhenger. Dette innebærer at hypotese H2 og H2b ansees som støttede, mens H2a nok kan sies å ikke ha støtte. Forskjellene i behov med utgangspunkt i livssynstilhørighet understreker betydningen av lærernes forståelse av elevenes livssynstilhørighet i møte med fritaksønskene. I neste kapittel vil vi derfor undersøke lærernes kjennskap til fritaksretten. Dette er viktig fordi graden av kjennskap vil ha direkte innvirkning både på hvordan lærerne møter elevene som fremmer fritaksønsker, og på om fritakene innvilges eller avvises.

Kjennskap til fritaksretten

Med utgangspunkt i Lipskys forståelse av lærere som bakkebyråkrater og kompetansebehovskritikken så blir det et viktig spørsmål hvorvidt foresatte, lærere, skoleledere og skoleeiere kjenner til at fritaksretten eksisterer og hvilke rammer som gjelder for den. Det er også interessant i sammenhengen hvordan de ser på fritaksretten. Utgangspunktet mitt for denne underoverskriften er hypotese 3 og dens underhypoteser.

- H3: Lærere har lite kunnskap om fritaksretten
 - H3a: KRLE-lærere har bedre kunnskap om fritaksretten enn andre lærere.
 - H3b: Lærerne er positive til fritaksretten.

Fokusgruppeintervjuene som ble gjort i forkant av undersøkelsen tydet på at dette var viktig å undersøke. Kjennskapen til fritaksretten som kom frem i samtalene var sprikende. Noen av informantene kjente godt til fritaksretten i §2-3a, mens andre ikke hadde noen oversikt. Det er flere spørsmål i undersøkelsen som på ulikt vis forsøker å gi svar på dette.

TABELL 6

Informasjon om og gyldighet av fritaksretten

	Gis det ut informasjon om fritaksretten til foreldre og elever årlig? (N=520)	Gjelder retten til fritak på religiøst, filosofisk, og livssynsmessig grunnlag for ditt/dine fag? (N=361)
<i>Ja</i>	221 (42%)	112 (31%)
<i>Nei</i>	128 (25%)	97 (26,9%)
<i>For noen, men ikke alle fagene mine</i>	Ikke et alternativ	96 (26,6%)
<i>Vet ikke</i>	171 (33%)	56 (15,5%)

I §2-3a står det at det skal gis informasjon til elevene og foresatte til elever under 15 år om fritaksretten. Med dette som utgangspunkt ble det stilt følgende spørsmål til alle som besvarte undersøkelsen: «Gis det ut informasjon om fritaksretten til foreldre og elever årlig?». Av de 520 som valgte å svare så svarte 42% at denne informasjonen ble gitt årlig.

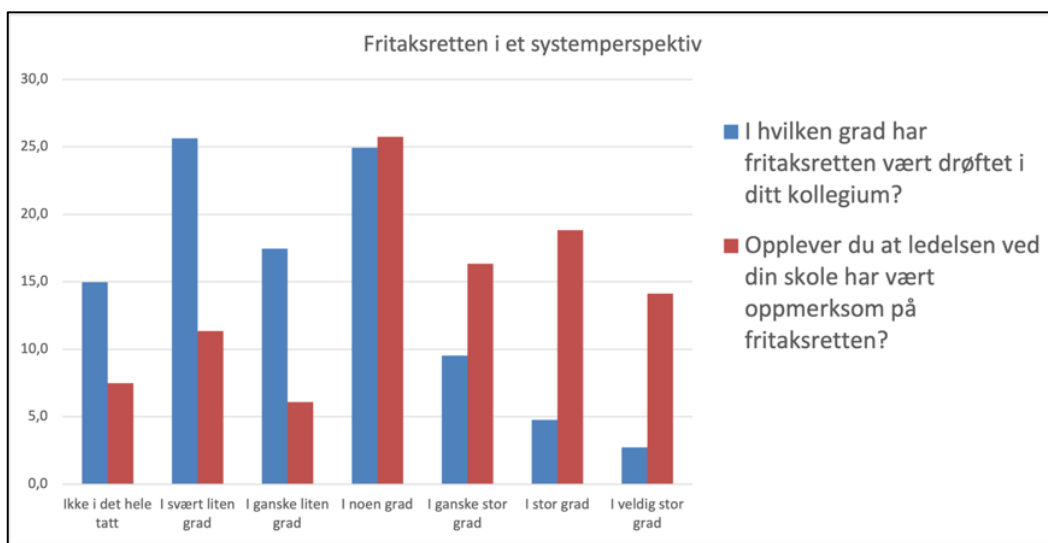
TABELL 7

Gjelder fritaksretten i dine fag? Fordelt på fag

Gjelder fritaksretten i dine fag? (N=361)				
<i>Fag</i>	Ja	Nei	Noen, ikke alle	Vet ikke
<i>Norsk</i>	32 %	27 %	26 %	15 %
<i>Matematikk</i>	28 %	28 %	28 %	16 %
<i>Engelsk</i>	34 %	24 %	26 %	16 %
<i>Kunst og Håndverk</i>	31 %	24 %	27 %	18 %
<i>Kroppsøving</i>	33 %	24 %	28 %	14 %
<i>Mat og helse</i>	33 %	25 %	30 %	12 %
<i>Musikk</i>	34 %	25 %	24 %	17 %
<i>Naturfag</i>	33 %	23 %	26 %	18 %
<i>KRLE</i>	38 %	17 %	31 %	14 %
<i>Samfunnsfag</i>	32 %	24 %	30 %	14 %
<i>Fremmedspråk</i>	25 %	25 %	34 %	16 %
<i>Arbeidslivsfag</i>	27 %	31 %	27 %	15 %
<i>Fordypning</i>	39 %	16 %	26 %	19 %
<i>Valgfag</i>	26 %	22 %	37 %	16 %
<i>Utdanningsvalg</i>	32 %	26 %	28 %	14 %

I tillegg ble det stilt et spørsmål om hvorvidt fritaksretten gjaldt for lærernes undervisningsfag. Før endringen i 2005 var fritaksretten knyttet eksplisitt til KRL-faget (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 9–10). Det var da mulig å få fritak for deler av innholdet i faget, men det var ikke mulig å få fritak fra hele faget slik det hadde vært før 1997 (NOU 1995: 9, s. 17). Etter 2005 så gjaldt fritaksretten alle fag. Denne endringshistorien og det at fritaksretten har vært såpass sterkt knyttet til skolens religionsfag gjør det særlig interessant å se på om lærerne kjenner til at fritaksretten også gjelder for andre av deres undervisningsfag. I undersøkelsen ble det derfor spurt: «Gjelder retten til fritak på religiøst, filosofisk, og livssynsmessig grunnlag for ditt/dine fag?».

Totalt sett var det 361 respondenter som fikk muligheten til å svare på dette spørsmålet og som valgte å svare på det. 31% svarte ja. Selv om dette var den største svargruppen så var det likevel 26,9% som svarte nei, mens 26,6% svarte at fritaksretten gjaldt for noen, men ikke alle av fagene deres. De resterende 15,5% visste ikke om den gjaldt for fagene de underviste i. Hvis vi ser på dette fordelt på hvilke fag de underviser i, slik vi ser i tabell 4 så ser vi at det er små variasjoner mellom fagene. På tross av den lave variasjonsbredden ser vi at KRLE-faget peker seg ut som et fag med større Ja-prosent enn andre fag (38%) og valgfagene peker seg ut med en lavere ja-prosent (26%) og høyere andel som svarer at det gjelder i noen av fagene, men ikke i alle undervisningsfagene deres (38%).

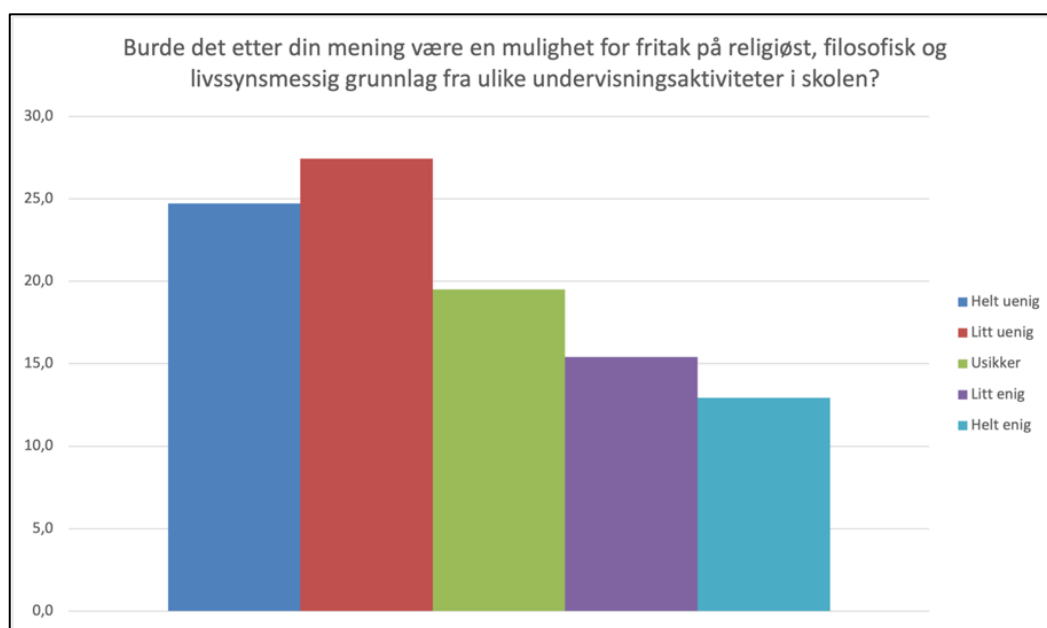


Figur 3

Fritaksretten i et systemperspektiv. I prosent

Med tanke på at kjennskapet til fritaksretten er lavt blant lærere så er det interessant å se på om fritaksrett er noe som blir diskutert med kollegene og om det oppfattes som om skoleledelsen er oppmerksomme på fritaksretten. I undersøkelsen er det dermed et spørsmål om «I hvilken grad har fritaksretten vært drøftet i ditt kollegium?» (N=441) og «Opplever du at ledelsen ved din skole har vært oppmerksom på fritaksretten» (N=361). Som vi ser i Figur 3 så har disse to spørsmålene motsatt tendens. Begge spørsmålene har størst oppslutning om svaralternativet «i noen grad». De skiller seg fra hverandre ved at de fleste respondentene angir at det er lite diskusjon i kollegiet om fritaksretten. Derimot er det flere av respondentene som angir at dette er noe ledelsen har vært oppmerksom på. Dette kan peke i retning av at dette er noe lærerne har liten oppmerksomhet på og noe som i liten grad angår klasserommet.

Samtidig kan det også peke i retning av en viss motstand mot fritaksretten som sådan. Et videre spørsmål i undersøkelsen stiller spørsmålet «Burde det etter din mening være en mulighet for fritak på religiøst, filosofisk og livssynsmessig grunnlag fra ulike undervisningsaktiviteter i skolen?». Dette spørsmålet ble besvart av 441 respondenter i undersøkelsen. Som vi ser av i Figur 3 er det bare 12,9% av respondentene som angir at de er helt enig i at en slik fritaksrett burde være en mulighet i skolen, i motsetning til 24,7% som er helt uenig i dette. Det er samtidig 19,5% av respondentene som er usikre på dette. Det er ingen forskjell på svarfordelingen når dette spørsmålet sees opp mot om man har mottatt fritaksønsker (og dermed som vi har sett, også innvilget fritak).



FIGUR 4

Burde det være mulig å be om fritak

Med utgangspunkt i det vi har sett i dette underkapittelet er det mulig å argumentere for at lærerne har begrenset kjennskap til fritaksretten, og de er også ganske negativt innstilt til at det finnes en fritaksrett. Vi ser likevel at KRLE-lærerne har en noe bedre kjennskap til fritaksretten enn hva vi ser hos lærere som underviser i andre fag i skolen. Dette tilsier at hypotese H3 er støttet. Det samme er H3a mens H3b ikke støttes.

Fritak som praksis, en diskusjon

Hypotesene brukes som analytiske holdepunkter for å strukturere en deskriptiv gjennomgang av materialet. Vurderingene i tabell 8 uttrykker derfor hvorvidt funnene fremstår som konsistente med hypotesene i dette utvalget, ikke statistisk bekreftelse eller avkreftelse.

Læreren og andre som jobber i skoleverket blir i Lipskys forståelse bakkebyråkrater fordi de skal iverksette politisk bestemte planer og lover for utdanningen til elevene, og de må daglig ta selvstendige avgjørelser i tråd med dette, i møte med motstridende krav fra læreplaner, lovverk, elevmangfold, foresatte og skoleledelse (Lipsky, 2010, s. xi; Hupe, Hill og Buffat, 2015, s. 16). Lærere har begrensede ressurser og tid til å håndtere komplekse situasjoner (Lipsky, 2010, s. 30), noe som medfører at de utøver skjønn i avgjørelser som har store konsekvenser for elevenes rettigheter og inkludering (Hupe og Hill, 2007, s. 295). Spørsmål om fritak fra ulike aktiviteter og i ulike fag aktiverer nettopp dette skjønnet: Læreren må avveie lovverk og menneskerettighetsforpliktelser

mot skolens behov for å sikre et felles kunnskapsgrunnlag og mot de ulike ønsker som foresatte og elever fremmer.

TABELL8

Oversikt over hypoteser og vurderinger angående disse

Hypotese	Hva materialet faktisk måler / viser	Indikativ vurdering i dette utvalget
H1: Fritaksretten i skolen er lite benyttet	Spørsmålene fanger primært om respondenten har erfart minst én forespørsel i perioden, ikke antall forespørsler (frekvens/utbredelse).	Ikke vurderbar som omfang/frekvens. Samtidig indikerer funnene at fritaksønsker er et relevant praksisfenomen i materialet.
H1a: Fritaksønsker fra elever og foresatte avvises	Viser i hvilken grad respondenter rapporterer avvisning vs. innvilgelse/helt eller delvis.	Ikke konsistent med materialet.
H1b: Fritak innvilges kun i KRLE-faget og for skolegudstjenester	Viser bredden i arenaer (fag/aktiviteter) der fritaksønsker rapporteres.	Ikke konsistent (materialet peker mot bredde utover KRLE/skolegudstjeneste).
H2: Typer av fritaksønsker varierer etter elevens/foresattes livssyn	Bygger på læreres rapportering/kategorisering av hvem som ber om hva.	Konsistent med materialet
H2a: Det er primært humanetikere som ber om fritak fra skolegudstjenester	Skolegudstjenester vurdert alene opp mot livssynstilhørighet.	Ikke konsistent med materialet
H2b: Jehovas vitner blir rapportert å be om mange fritak	Viser om gruppen omtales/forekommer tydelig i rapportering;	Konsistent med materialet
H3: Lærere har lite kunnskap om fritaksretten	Indikatorerne er selvrapportert	Konsistent med materialet
H3a: KRLE-lærere har bedre kunnskap om fritaksretten enn andre lærere	Sammenlikning av selvrapportert klarhet mellom grupper.	Konsistent med materialet

Som Lipsky (2010, s. 15) påpeker, får bakkebyråkrater ofte stor makt fordi de omsetter overordnede retningslinjer til konkret praksis. Når det gjelder fritak, ser vi at ulike lærere kan tolke lovverket forskjellig, noe som gir rom for lokale variasjoner. Undersøkelsen viser at noen lærere innvilger de fleste forespørsler, mens andre uttrykker usikkerhet om hva som juridisk omfattes av fritaksretten. Denne usikkerheten kan føre til at enten for mange, eller for få, fritaksønsker godkjennes.

Brodtkin (2012, s. 944–945) viser i sin gjennomgang av street-level-byråkratiet at Lipskys bidrag lett kan misleses som en teori om «fri» autonomi, når poenget snarere er at skjønnsutøvelse alltid skjer innenfor begrensede handlingsrom som formes av uklare mål, krysspress, og organisasjonsbetingelser som bestemmer hva praktikere faktisk kan gjøre i situasjonen. Hun understreker samtidig at forklaringer som ensidig legger vekt på individuelle disposisjoner eller opplæring blir utilstrekkelige, fordi de overser hvordan arbeidsbetingelsene strukturerer både mulighetsrommet og sannsynligheten for ulike praksiser; bakkebyråkrater gjør ikke nødvendigvis det de vil, men det de (opplever at de) kan innenfor rammene de arbeider under. I vår kontekst innebærer dette at solid faglig og juridisk kompetanse om fritaksordningen ikke bare er «nyttig», men en forutsetning for å kunne bruke skjønn på en god måte, skille mellom aktiviteter det faktisk kan gis fritak fra, og deler av opplæringen det ikke kan fritas fra, og dermed redusere risikoen for at lærere ender i uformelle, ad hoc-løsninger som forskyver rettighetsbalansen mellom elever. At lærere i materialet oppgir begrenset kjennskap til fritaksretten, og at KRLE-lærere bare i marginalt større grad føler seg sikre på lovens rekkevidde, synliggjør nettopp denne spenningen mellom nødvendig kompetanse og et handlingsrom som lett blir styrt av situasjonspress fremfor regelklarhet.

Denne situasjonen gjenspeiles i andre studier av rettslig kompetanse i skolen. Mausethagen et al. (2019, s. 81–82) viser hvordan lærere i praksis baserer seg mer på pedagogisk erfaring enn på juridisk presisjon. Resultatet blir at mange lærere ikke ser ut til å vite at fritaksretten gjelder i alle fag, eller at fritak kun kan gis for deler av et tema, men ikke for sentrale kompetansemål. Denne manglende klarheten kan true prinsippet om likeverdig opplæring: Noen elever kan få innvilget fritak fra læreplanmål de skal ha, mens andre møter motstand på fritaksønsker de har, selv om de har rett til fritak.

Flere rektorer mener ifølge Møller og Ottesen (2016, s. 186; 199) at økt rettslig regulering krever at både lærere og skoleledere balanserer juridisk presisjon med pedagogisk skjønn. Likevel framgår det av Mausethagen et al. (2019, s. 60) at rektorer ofte sier at de har bedre tilgang til juridisk kompetanse enn lærerne, som står nærmere klasserommet. Dermed oppstår et tolkningsskille: Mens skoleledelsen oftere søker ekstern juridisk rådgivning, må læreren håndtere situasjoner spontant. Ifølge Andresen (2021, s. 28) tvinger tidspress og usikre rammer bakkebyråkraten til raske avgjørelser, noe som øker risikoen for vilkårlig praksis. Lærerne selv uttrykker behov for mer systematisk støtte, men slik opplæring gis sjelden som en del av den ordinære lærerutdanningen eller som tilstrekkelig etterutdanning (Møller og Sivesind, 2016, s. 176; Fjørtoft et al., 2017, s. 1; 4).

I lys av dette fremstår en sentral utfordring at fritakstemaet ikke diskuteres i kollegiet i særlig grad, slik funnene også indikerer. Dette fører til at praksisen blir fragmentert, og at forståelsen av hva fritak innebærer, blir basert på enkeltlæreres skjønn. Når mange lærere verken vet med sikkerhet hvilke fag fritaksretten gjelder for, eller hvordan slike forespørsler skal håndteres pedagogisk, trer problemstillingen frem som et klassisk eksempel på Lipskys (2010, s. 24) tese om at «politikken formes på bakkenivå».

Fra et juridisk perspektiv skal fritaksretten sørge for at elevene ikke tvinges til å delta i aktiviteter de eller deres foresatte oppfatter som religiøst utøvende, krenkende, eller i strid med deres overbevisninger (Opplæringslova, 1998, §2-3a). Samtidig skal skolen ivareta formålet om et felles kunnskapsgrunnlag, forankret i læreplanen (von der Lippe, 2017). I praksis, slik Lipsky (2010) beskriver, avvies disse hensynene av den enkelte lærer. Når lærere mangler opplæring i hvordan fritaksretten faktisk er juridisk og menneskerettslig begrunnet, kan de enten overstyre legitime fritaksønsker eller innvilge fritak der det ikke er dekning for det. Begge situasjonene fører til en uforutsigbar skolehverdag for elevene, og kan undergrave tilliten til skolesystemet som helhet (Hupe og van Kooten, 2015, s. 234–235).

Denne usikkerheten berører også skolens arbeid med sosial og kulturell inkludering. Fritak kan tolkes som et legitimt pedagogisk verktøy for tilpasning, men det kan også oppfattes som at elever «frakobles» sentrale læringsaktiviteter (Taylor, 2007, s. 558). Når læreren mangler kunnskapen som trengs for å tilby meningsfulle alternativer, risikerer man at elever enten går glipp av vesentlig kunnskap eller at de isoleres fra fellesskapet i situasjoner der det egentlig finnes didaktiske løsninger som ivaretar elevens integritet. Tummers et al. (2015, s. 1109) understreker at bakkebyråkratens skjønn forutsetter tilstrekkelig profesjonsfaglig kompetanse, slik at praktiske løsninger blir pedagogisk og rettslig funderte.

Systematisk etterutdanning og kompetanseheving kan gi lærerne bedre forutsetninger for å veie hensynet til skolens formål opp mot det menneskerettslige kravet om respekt for tros- og livssynsfrihet (Lipsky, 2010, s. 8–9). Dette innebærer ikke bare kunnskap om opplæringsloven og menneskerettighetskonvensjoner, men også øvelse i å utvikle pedagogiske alternativer som sikrer at elevene fortsatt når de viktigste kompetansemålene (Møller og Sivesind, 2016, s. 176). For eksempel kan en elev som ber om fritak i Mat og helse på religiøst grunnlag, få et tilpasset praktisk opplegg med alternative matvarer, samtidig som sentrale læringsmål som kostholdslære og hygiene ivaretas.

Videre viser funnene at fritakstemaet bare unntaksvis drøftes i kollegiene. Dette fører til at lærerne mangler et felles profesjonsfellesskap for hvordan de skal håndtere lovtolkning og skjønnsutøvelse i praksis (Fjørtoft et al., 2017). Mer strukturerte diskusjoner kan forhindre at løsningsforslag blir overlatt til enkeltsituasjoner og personlige fortolkninger. Ifølge Møller og Ottesen (2016, s. 199) er det nødvendig å bygge et rettslig tolkningsfellesskap, der lærerne er trygge på både juridiske føringer og faglige, pedagogiske prinsipper. Slik kan man unngå de negative utslagene av Lipskys teori, hvor varierende skjønnsutøvelse skaper uforutsigbarhet for elevene (Lipsky, 2010, s. 24). Dette kan dermed lettere skape et rom der lærerne i mindre grad må lene seg på mestringsstrategiene for å lykkes med å håndtere livssynsbegrunnede fritak på en likebehandlende måte.

Oppsummert viser denne studien at fritaksretten brukes bredere og i flere fag enn hypotesene (H1, H1a, og H1b) skulle tilsi, og at fritak i stor grad innvilges av lærerne i materialet, selv om de som gruppe er usikre på lovens praktiske rekkevidde/hvordan regelverket skal tolkes. Livssynstilhørighet spiller en betydelig rolle ved fritak (H2, H2a, og H2b), særlig i Mat og helse og Kroppsøving. Religiøse, men også sekulære

grupper benytter seg av fritaksretten ved markeringer og høytider. Det er samtidig slik at den største gruppen som ber om fritak fra skolegudstjenester er muslimer. Det er også et betydelig antall fritaksønsker som knyttes til elever tilhørende Jehovas vitner. Dette gir et mer variert bilde enn tidligere forskning har vist. Likevel reiser funnene spørsmål om lærernes kompetanse (H3): Resultatene i spørsmålet om fritaksretten gjelder for lærernes undervisningsfag tyder på at mange lærere mangler oversikt over regelverk og rammer for fritak, og at de dermed står i en utsatt posisjon som bakkebyråkrater (Lipsky, 2010).

Gjennom Lipskys perspektiv ser vi at lærere i praksis avgjør skolens reelle fritakspraksis. Dette skjer gjennom en innvilgelsespraksis hvor de aller fleste fritaksønsker innvilges. På grunn av begrensede ressurser, motstridende krav og varierende rettskunnskap, kan ulike skoler og klasserom ende opp med svært ulik tilrettelegging, ytterligere justert for ulik bruk av ulike mestringsstrategier hos lærerne. Dette kan undergrave prinsippet om likeverdig opplæring (Hupe og Hill, 2007). Samtidig er det mulig å se de samme skjønnsrommene som en ressurs: Lærere som forstår lovverket og de pedagogiske hensynene, kan finne gode løsninger som ivaretar elevens integritet og sikrer nødvendig faglig progresjon (Tummers et al., 2015, s. 1109).

For at en slik balansering skal lykkes, trengs økt oppmerksomhet om fritakstemaet i lærerkollegier og lærerutdanningen, samt støtte fra ledelsen (Møller og Ottesen, 2016, s. 199). Bare på denne måten kan man redusere vilkårlighet og samtidig sikre elevene den lovfestede retten til en opplæring i tråd med deres livssyn, uten at det går ut over felles, faglige innholdet i skolen. Studien demonstrerer dermed at en mer systematisk, kompetanseorientert tilnærming til fritaksretten er nødvendig for å realisere skolens overordnede idealer om både fellesskap og respekt for mangfold.

Referanser

Andenæs, K. og Møller, J. (2016) Bokens tema, i Andenæs, K. og Møller, J. (red.) *Retten i skolen : mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 17–25.

Andresen, S. (2020) Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer, *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), s. 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>

Andresen, S. (2021) *Skolens idealer og mangfoldige realiteter: Muligheter og begrensninger for læreres bruk av skjønn i undervisningen om kontroversielle temaer*, Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/89655>.

Barne- og familiedepartementet (2024) *Antall tilskuddstellende medlemmer i tros- og livssynssamfunn i 2024*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/tro-og-livssyn/tros-og-livssynssamfunn/innsiktsartikler/antall-tilskuddsberettigede-medlemmer-i/id631507/> (Hentet: 19.07.2024 2024).

Brodkin, E. Z. (2012) Reflections on Street-Level Bureaucracy: Past, Present, and Future, *Public Administration Review*, 72(6), s. 940–949. Tilgjengelig fra: <http://www.jstor.org/stable/41688028> (Hentet: 2024/12/16/).

Clark, T. *et al.* (2021) *Bryman's social research methods*. 6.

Council of Europe (2013) *European Convention on Human Rights*.

ECtHR (2007) *Case of Folgerø and others v. Norway*. Tilgjengelig fra:
<https://hudoc.echr.coe.int/fre?i=001-81356>.

Edri-Peer, O. og Cohen, N. (2025) Revisiting coping mechanisms on the street-level: a systematic literature review, *Journal of public administration research and theory*, 35(4), s. 397–421. <https://doi.org/10.1093/jopart/muaf022>

Europarådet (1952) *Protocol 1 to the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*. Tilgjengelig fra:
<https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/emke/p1/H2>.

Fjørtoft, H., Vatn, G. Å. og Eriksen, P. F. (2017) Juridisk literacy i skolen. Ikke-juristers lovtekstlesing og rettsanvendelse, *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.685>

Forente Nasjoner (1966) *Konvensjon om sivile og politiske rettigheter*. Tilgjengelig fra: <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-sivile-og-politiske-rettigheter>.

Fuglseth, K. (2014a) Orienteringas bakside. Om indirektisering av undervisninga i RLE-faget, i Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme: ein studie av det erfarte RLE-faget*. 1. utgave. Bergen: Fagbokforlaget, s. 63–84.

Fuglseth, K. (2014b) Det erfarte RLE-faget, i Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme: ein studie av det erfarte RLE-faget*. 1. utgave. Bergen: Fagbokforlaget, s. 11–24.

Gilliat-Ray, S. *et al.* (2022) Research Ethics, i Engler, S. og Stausberg, M. (red.) *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*. 2nd. Oxon, UK, New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, s. 88–109.

Gravdal, L. og Sandal, G. M. (2004) Sosial ønskevridighet: Marlowe-Crowne Sosial Desirability Scale i norsk forkortet utgave, *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 41(9). Tilgjengelig fra: <https://www.psykologtidsskriftet.no/artikkel/2004as08ae-Sosial-onskverdighet-Marlowe-Crowne-Social-Desirability-Scale-i-norsk-forkortet-utgave>.

Gravem, P. (2005) Religions- og livssynsundervisning i skolen innenfor rammene av menneskerettighetene, *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 106(2), s. 67–86. <https://doi.org/doi:10.18261/ISSN1504-2979-2005-02-02>

Hovdelien, O. (2009) Fritaksproblematikken som forsvant: norske grunnskolerektorer og skolens fritaksbestemmelser, *Prismet*, 60(3), s. 131–142.

Hovdelien, O. (2011) *Den multikulturelle skolen - hva mener rektorene? Grunnskolerektorer, skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen*. Doktoravhandling, Universitetet i Agder.

DEN BREDE FRITAKSRETTE I SKOLEN. EN KVANTITATIV STUDIE AV LÆRERES
ERFARING MED OG KUNNSKAP OM FRITAK PÅ LIVSSYNSMESSIGE GRUNNLAG I
GRUNNSKOLEN

Christian Lomsdalen

Hovdenak, S. S. (2010) Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk, i Hovdenak, S. S. og Riksaasen, R. (red.) *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir akademisk forl., s. 17–45.

Human-etisk Forbund (u.å) *Historien vår*. Tilgjengelig fra: <https://www.human.no/om-oss/historien-om-human-etisk-forbund> (Hentet: 24.02.2025 2025).

Hupe, P. og Hill, M. (2007) Street-level bureaucracy and public accountability, *Public Administration*, 85(2), s. 279–299. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2007.00650.x>

Hupe, P., Hill, M. og Buffat, A. (2015) Introduction: defining and understanding street-level bureaucracy, i Hill, M., Buffat, A. og Hupe, P. (red.) *Understanding street-level bureaucracy*. Bristol: Policy Press, s. 3–24.

Hupe, P. og van Kooten, E. (2015) First-line supervisors as gate-keepers: rule processing by head teachers, i Hill, M., Buffat, A. og Hupe, P. (red.) *Understanding street-level bureaucracy*. Bristol: Policy Press, s. 227–242.

Høstmælingen, N. (2005) For sterk trospåvirkning: norsk kristendomsundervisning i strid med menneskerettighetene, *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 106(4), s. 232–248. <https://doi.org/doi:10.18261/ISSN1504-2979-2005-04-03>

Kennedy, M. M. (2016) How Does Professional Development Improve Teaching?, *Review of Educational Research*, 86(4), s. 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>

Kleive, H. V. (2013) RLE på Sunnmøre, i Afset, B., Hatlebrekke, K. og Kleive, H. V. (red.) *Kunnskap til hva? : om religion i skolen*. Trondheim: Akademika forlag, s. 11–26.

von der Lippe, M. (2017) Fritak for hvem og for hva?, i Lippe, M. v. d. og Undheim, S. (red.) *Religion i skolen : didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 87–100.

von der Lippe, M. (2018) The right to be Exempted, i Rydving, H. og Olsson, S. (red.) *Religion, law, and justice*. Oslo: Novus Forlag, s. 145–172.

von der Lippe, M. (2019) ”It’s complicated”. Et historisk blikk på forholdet mellom religionsvitenskap og religions- og livssynsfagene i norsk skole, *Chaos - Skandinavisk tidsskrift for religionshistoriske studier*, 70(2), s. 121–142.

Lipsky, M. (2010) *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.

Lomsdalen, C. (2019) *Den besværlige fritaksretten. Om klagesaker og henvendelser gjort til fylkesmannsembetene knyttet til Opplæringsloven §2-3a*. Master, Universitet i Bergen. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/1956/21167>

Lomsdalen, C. (2021) Fritak og religiøse spenninger i skolen, *Prismet*, 72(2), s. 153–170. <https://doi.org/10.5617/pri.8884>

DEN BREDE FRITAKSRETTE I SKOLEN. EN KVANTITATIV STUDIE AV LÆRERES
ERFARING MED OG KUNNSKAP OM FRITAK PÅ LIVSSYNSMESSIGE GRUNNLAG I
GRUNNSKOLEN

Christian Lomsdalen

Lomsdalen, C. (2022) Fritaksklagene jeg ikke fant, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), s. 69–78. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.7>

Lomsdalen, C. (2024) Fritak på religiøst grunnlag, en endringsmelding, *Prismet*, 75(4), s. 229–246. <https://doi.org/10.5617/pri.12027>

Mausethagen, S. *et al.* (2019) *Regelverksetterlevelse i grunnopplæringen*. OsloMet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/sved/2.pdf>.

Møller, J. og Ottesen, E. (2016) Et godt psykososialt skolemiljø – rettslig regulering og yrkesetiske normer, i Andenæs, K. og Møller, J. (red.) *Retten i skolen : mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 184–200.

Møller, J. og Sivesind, K. (2016) Rektors blikk på opplæringslovens rettslige regulering, i Andenæs, K. og Møller, J. (red.) *Retten i skolen : mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 163–183.

NOU 1995: 9 Identitet og dialog: kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning, i Kirke-, u.-o. f. (red.). Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-9/id140223/?ch=1>.

Statistisk Sentralbyrå (2023) *Ansatte i skole og barnehage*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole> (Hentet: 13.06.2024 2024).

Statistisk Sentralbyrå (2024a) *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja> (Hentet: 22.07.2024 2024).

Statistisk Sentralbyrå (2024b) *Den norske kirke*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/den-norske-kirke> (Hentet: 22.07.2024 2024).

Stausberg, M. (2022) Surveys and questionnaires, i Engler, S. og Stausberg, M. (red.) *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*. 2nd. Oxon, UK, New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, s. 461–482.

Straum, O. K. (2014) KURLE-Survey, i Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme: ein studie av det erfarte RLE-faget*. 1. utgave. Bergen: Fagbokforlaget, s. 25–42.

Taylor, I. (2007) Discretion and Control in Education: The Teacher as Street-level Bureaucrat, *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), s. 555–572. <https://doi.org/10.1177/1741143207081063>

Tummers, L. L. G. *et al.* (2015) Coping During Public Service Delivery: A Conceptualization and Systematic Review of the Literature, *Journal of public administration research and theory*, 25(4), s. 1099–1126. <https://doi.org/10.1093/jopart/muu056>

DEN BREDE FRITAKSRETTE I SKOLEN. EN KVANTITATIV STUDIE AV LÆRERES
ERFARING MED OG KUNNSKAP OM FRITAK PÅ LIVSSYNSMESSIGE GRUNNLAG I
GRUNNSKOLEN

Christian Lomsdalen

United Nations Human Rights Committee (2004) *Leirvåg and ors v. Norway*.
Tilgjengelig fra: <https://juris.ohchr.org/casedetails/1298/en-US>.

Universitetet i Bergen (2024) *RETTE - UiBs prosjektoversikt*. Tilgjengelig fra:
<https://www.uib.no/forskningsetikk/128207/rette-uibs-prosjektoversikt> (Hentet:
20.02.2025 2025).

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) *Ot.prp. nr. 91 (2004-2005). Om lov
om endringer i opplæringslova og friskolelova*. Oslo. Tilgjengelig fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-91-2004-2005-/id400503/>.