

# Religionsutøvelse på skolen

*En kvalitativ undersøkelse av muslimske elevers religionsutøvelse i norsk skole*

**Jonas Selhi**

Veileder: Stipendiat, Emil Sætra

Biveileder: Professor, Trine Anker

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

AVH5055: Masteroppgave (45 ECTS), våren 2020

Antall ord: 30000





## Forord

Dette har vært et av de mest hektiske årene i mitt liv. Jeg har fått min andre datter, begynt å jobbe som lærer og jevnt og trutt arbeidet med masteravhandlingen. Endelig er jeg ved veis ende og skal levere den lengste oppgaven jeg noensinne har skrevet. Det er flere som har hjulpet meg med å nå mine mål dette året, herunder fullførelsen av masteravhandlingen. Disse fortjener en stor takk og mye ros for sin støtte og sine bidrag.

Først og fremst vil jeg takke Gud som har gitt meg muligheten og styrken til å fullføre denne masteravhandlingen. Deretter vil jeg rette en stor takk til min veileder Emil Sætra som tok meg imot til veiledningssamtaler allerede før skoleåret hadde begynt. Han har motivert meg til å jobbe hardt og stilt krav til meg når det har vært på sin plass. I tillegg har han vært tilgjengelig gjennom hele året og aldri sagn nei til en rask telefonsamtale eller mailutveksling. Takk også til biveileder Trine Anker og religionshistoriker Lena Larsen for nyttige innspill og perspektiver.

Min familie har også bidratt med sitt for å gjøre studiehverdagen min enklere. Jeg er derfor takknemlig overfor min kjære kone Ifrah og mine to døtre Asiya og Amina for kjærighet, støtte og tilretteleggelse. Til slutt vil jeg rette en spesiell takk til min mor Signy som er den personen som har hjulpet meg mest fra dag én. Vi har hatt lange samtaler om oppgaven og du har ved flere anledninger lest gjennom utdrag fra teksten og kommet med tilbakemeldinger. Hvis jeg fortjener de skoene du ga meg i forbindelse med fullførelsen av masteroppgaven, fortjener du jammen et par solide ullsokker og mer. Tusen takk!

Tøyen, mai 2020



## Sammendrag

I denne avhandlingen undersøker jeg hvordan religion utøves på skolen og hvordan skolen kan imøtekomme dette. Oppgavens problemstilling lyder: *Hvordan erfarer og praktiserer et utvalg muslimske ungdommer religionsutøvelse på skolen, og hvordan kan skolen imøtekomme disse ungdommenes behov for trospraksis?*

I teorikapittelet tar jeg i bruk litteratur om religionsfrihet, religionsbegrepet, skolens mandat og ulike problemstillinger forbundet med hvordan skoler regulerer religionsfriheten i praksis. Metodisk baserer oppgaven seg på to semistrukturerte gruppeintervjuer med henholdsvis fire muslimske gutter og tre muslimske jenter fra ulike skoler i og omkring Oslo. I intervjuene diskuteres ungdommenes forhold til religion. Vi snakker blant annet om hvordan de praktiserer sin religion i hverdagen, hvilke behov de har for religionsutøvelse på skolen og om deres religiøsitet møter på utfordringer.

Ungdommene har religiøse behov knyttet opp mot bønn, faste, matvaner, bekledning og avhold. De opplever at skolens reaksjoner på disse praksisene er varierende. I noen kontekster erfarer elevene aksept og tilpasninger. I andre situasjoner opplever de motstand og begrensninger. I lys av disse funnene drøfter jeg hvordan skolen kan imøtekomme ungdommenes behov for trosutøvelse i tråd med de føringer som foreligger. God kommunikasjon, mer kunnskap og et større mangfold blant lærere vil heve kvaliteten, men ikke være nok til å sikre systematikk i skolens tilnærming til religionsutøvelse. Skolene trenger i tillegg tydeligere rammer for hvordan de skal tolke og oppfylle elevenes rettigheter hva gjelder religionsfrihet.



## Forkortelser

BK	FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen)
EMD	Den europeiske menneskerettighetsdomstolen
EMK	Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen
FN	De forente nasjoner
NOU	Norges offentlige utredninger
SP	FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	Avgrensning og valg av problemstilling .....	2
1.2	Tidligere forskning på religion i skolen .....	3
1.3	Oppgavens oppbygging .....	4
<b>2</b>	<b>Teori</b> .....	<b>6</b>
2.1	Internasjonale menneskerettigheter .....	7
2.2	Religionsfrihet .....	9
2.3	Religionsbegrepet .....	12
2.4	Skolens mandat .....	17
2.5	Regulering av religionsfriheten i skolen .....	22
2.6	Oppsummering .....	25
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	<b>26</b>
3.1	Utvalg av informanter .....	26
3.2	Innsamling av materialet .....	28
3.3	Analyse av materialet .....	31
3.4	Forskningens kvalitet .....	32
3.5	Etiske betraktninger.....	35
<b>4</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>37</b>
4.1	Ungdommenes forhold til religion .....	38
4.2	Trospraksis på skolen .....	40
4.3	Oppsummering .....	54
<b>5</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>56</b>
5.1	Tilretteleggelse for religionsutøvelse .....	57
5.2	Sanksjonering av religionsutøvelse .....	61
5.3	Sosialt press i forbindelse med religionsutøvelse .....	67
5.4	Oppsummering .....	69
<b>6</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>71</b>
<b>7</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>76</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>82</b>



# 1 Innledning

Denne avhandlingen tematiserer religionsutøvelse på skolen blant en gruppe muslimske ungdommer. Det at jeg selv er praktiserende muslim har fungert som en motiverende faktor for at jeg vil studere muslimske ungdommer og deres religiøse behov i skolesammenheng. Valget av dette temaet springer derfor til dels ut av personlige erfaringer.

Da jeg var elev på ungdomsskolen og videregående skole, hadde jeg behov for å utøve religion på skolen. I den forbindelse har jeg opplevd både positive og negative reaksjoner fra medelever, lærere og rektorer. Jeg har fått avslag på søknad om bønnenrom, noe som førte til at jeg måtte be under trappa på skolen; jeg fastet mens jeg hadde utholdenhetstest; og jeg har fått halalmat i mat og helse-undervisning. I dag er jeg lærer ved en ungdomsskole i Oslo. I kraft av mitt yrke, har jeg støtt på denne problemstillingen på ny. I mitt arbeid som lærer har jeg tilegnet meg nye erfaringer og perspektiver på dette, gjennom interaksjoner med lærere og ledelse på skolen. I et møte om hvordan skolen skulle forholde seg til elever som ønsket å be, fortalte rektor om hvordan skolen hadde gjennomført en lang og grundig prosess for å ta en avgjørelse omkring dette. Skolen hadde blant annet opprettet en samarbeidsgruppe, bestående av eksterne muslimske aktører, muslimske lærere, samt foresatte og representanter fra skolen, for å finne en god løsning for alle. Lærere jeg har snakket med om temaet, har hatt ulike perspektiver. Noen lærere har vært positive til å tilrettelegge for elever som ønsker et sted å be, mens andre mener at skolen ikke bør tilrettelegge for religiøs aktivitet, begrunnet i at skolen skal være et livssynsnøytralt sted. I lys av denne situasjonen, fikk mine personlige erfaringer fornyet aktualitet. Jeg forstod at dette er en problemstilling som angår flere og ulike aktører, og at det i så måte er en viktig problemstilling som fortjener å utforskes nærmere.

På et mer allment nivå er muligheter og begrensninger for religionsutøvelse i skolen forbundet med hvordan samfunnet forstår og praktiserer religionsfrihet. I Europa har de fleste land lovfestet religionsfrihet, vanligvis som en del av grunnloven (NOU 2013: 1, 2013, s. 73). Likevel praktiseres denne rettigheten og tros- og livssynspolitikken generelt på forskjellige måter i ulike land. Norge har, i likhet med mange andre europeiske land, utviklet seg til å bli et pluralistisk samfunn. Den norske befolkningen er verken etnisk eller religiøst homogen, men består tvert imot av mennesker med ulike etnisiteter og kulturer som forholder seg til tro

og livssyn på svært forskjellig måter. I lys av dette er det også av allmenn interesse hvordan en stor offentlig institusjon som skolen forholder seg til religionsutøvelse.

## 1.1 Avgrensning og valg av problemstilling

Denne studien tar utgangspunkt i hvordan et utvalg muslimske ungdommer erfarer og praktiserer religionsutøvelse på skolen. Utvalget består av praktiserende muslimske elever fra ulike skoler i og omkring Oslo. Informantene er i ulike aldre og går på forskjellige skoler, som befinner seg på både østsiden og vestsiden av byen, noe som gir variasjon og bredde til datamateriale med hensyn til disse parameterne. Skolene elevene går på representerer i så måte et visst mangfold med variasjoner av etnisiteter, kulturer og religioner.

Datainnsamlingsmetoden er semistrukturerte gruppeintervjuer, med henholdsvis fire gutter og tre jenter. Det som har kommet ut av samtalene utgjør oppgavens empiriske materiale.

Det er av flere grunner spesielt spennende å undersøke religiøs praksis med fokus på muslimske elever. Muslimer er i et historisk perspektiv en relativt ny gruppe i Norge, hvis religiøse behov kanskje kan virke fremmede i en norsk kontekst. Gruppen er dessuten en voksende minoritet her hos oss. Derfor er det også aktuelt å finne ut av hvordan nye og uvante behov og grunnleggende rettigheter kan balanseres på en god måte. Når jeg her undersøker hvordan religion utøves på skolen, er det relevant å se på dette i lys av eksisterende retningslinjer og rammer for nettopp religiøs praksis i offentligheten. Derfor vil jeg i teorikapittelet studere religionsfriheten, redegjøre for ulike tolkninger av religionsbegrepet og undersøke sammenhengen mellom skolens mandat og elevenes religionsutøvelse. På bakgrunn av disse perspektivene har jeg valgt følgende problemstilling på oppgaven:

*Hvordan erfarer og praktiserer et utvalg muslimske ungdommer religionsutøvelse på skolen, og hvordan kan skolen imøtekomme disse ungdommenes behov for trospraksis?*

Problemstillingen deles videre inn i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarer og praktiserer et utvalg muslimske ungdommer religionsutøvelse på skolen?
2. Hvordan kan skolen imøtekomme elevenes behov for trosutøvelse?

## 1.2 Tidligere forskning på religion i skolen

Religion i skolen diskuteres i mange sammenhenger. I europeisk skolesammenheng har diskusjonen om religion blant annet handlet om hvorvidt man skal ha religionsundervisning, hvordan dette kan og bør gjøres, om religiøse privatskoler skal åpnes og hvorvidt religiøse symboler og plagg bør tillates eller forbys på skoler. Det finnes en del litteratur og forskning på disse temaene. Blant annet diskuteres ulike temaer rundt religionsundervisning i boka *Religion i skolen* (2017). Og i 2013 presenterte et utvalg ledet av Sturla Stålsett en norsk offentlig utredning med navnet *Det livssynsåpne samfunn*. Her blir alle de ovenfor nevnte temaene nøye behandlet. Dog kan det virke som det har blitt gjort lite forskning på hvordan elever faktisk opplever og forholder seg til praksis og uttrykk for religion i den norske skolen. Derfor vil det også være av interesse å undersøke hvordan elever praktiserer sin religion på skolen, samt hvilke erfaringer de har hatt i møtet med andre elever, lærere og skolens ledelse.

Det er også blitt gjort flere studier av tro og praksis i ulike religiøse grupper. I en masteroppgave skriver for eksempel Hilde Sjø Førre (2015) om hvordan en gruppe Jehovas vitner fremstiller sin tro og praksis. Som nevnt over, finnes det en del litteratur som tar for seg problemstillinger knyttet til religiøse symboler og plagg i skolen, noe som også må kunne sies å være en del av religionsutøvelsen. I Julie Feøys (2018) masteroppgave i rettsvitenskap diskuteres det om religionsutøvelse i form av religiøse plagg og symboler beskyttes av religionsfriheten eller om staten kan forby slik praksis på skolen. Ifølge Feøy kan et slikt forbud anses som et inngrep i barnas religionsfrihet og i foreldrenes veiledningsplikt. Samtidig etterlyser hun ytterligere forskning for å kunne konkludere med større sikkerhet. *Det livssynsåpne samfunn* (NOU 2013: 1, 2013) tar også for seg flere tematikker relatert til religion og skole. Et helt kapittel er viet til religiøse plagg og symboler i offentligheten, deriblant skolen. Utvalgets grunnpremiss er å verne om individets rett til å selv bestemme når og om de vil bruke religiøse plagg eller symboler, og at det legges til grunn at det vil være positivt for ledere og andre ansatte i offentlige institusjoner å styrke sin kunnskap om ulike praksiser av religiøse plagg og symboler. Det er imidlertid lite å finne om annen religiøs praksis knyttet opp mot skolen i den over 400 sider lange utredningen. Andre temaer som berører religionsutøvelse i skolen, slik som for eksempel religiøse samlinger, religiøse behov ved matservering, religiøse høytider, og barns som faster, nevnes kun kort. Heller ikke boka *Religion i skolen* (2017) vier mye plass til konkrete uttrykk for religionsutøvelse. Boka

diskuterer i stedet andre viktige aspekter ved religion i skolen, som spørsmålet om fritak fra religionsundervisning og om man bør ha ekskursjoner som en del av undervisningen. Begge disse praksisene kan oppfattes og tolkes som utøvelse av religion. Boka behandler altså ulike problemstillinger knyttet til frihet fra religion, men sier lite om frihet til religion. Denne oppgaven vil ta for seg noen andre og betydelige sider ved religiøs praksis som ellers er lite behandlet, slik som behov for bønnenrom, elever som faster, religiøse matpreferanser, og ønsker om å avholde fra visse aktiviteter. Slik bidrar oppgaven med ny kunnskap inn i det forskningsfeltet som tematiserer religion i skolen.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Før jeg beveger meg videre til neste kapittel, vil jeg gi leseren et kart over oppgaven. Neste kapittel er oppgavens teorikapittel. Dette kapittelet har i hovedsak to funksjoner. For det første bidrar det til å kontekstualisere oppgaven utover det som allerede har blitt gjort i innledningen. For det andre presenteres den verktøykassen av teori og begreper som jeg vil benytte meg av i analyse og drøfting. Tematisk omhandler teorikapittelet en redegjørelse av hva religionsfrihet er og hva den omfatter, hvordan vi kan forstå religionsbegrepet, hvilket religionsperspektiv som vil være mest relevant for oppgaven, samt hvilket mandat skolen har med tanke på religionsutøvelse i skolen og hvordan dette reguleres i praksis. Etter teorikapittelet følger metodekapittelet. Det vil handle om hvilken metodisk tilnærming jeg har valgt å bruke for å svare på studiens problemstilling. Her vil jeg beskrive utvalg, datainnsamlingsmetode og intervjuanalyse, diskutere undersøkelsens kvalitet med fokus på validitet og reliabilitet, samt tematisere de etiske betraktningene som handler om informert samtykke og konfidensialitet. Videre vil jeg analysere oppgavens empiriske materiale og presentere oppgavens funn. I analysekapittelet vil jeg ha en deskriptiv tilnærming til empirien, ved å kartlegge elevenes behov, undersøke hvordan behovene blir møtt av skolen og se på hvilke utfordringer religionsutøvelse på skolen fører med seg. I det videre arbeidet, i oppgavens drøftingskapittel, vil jeg innlede med å trekke fram noen av de mest sentrale funnene fra analysen. Disse vil legge grunnlag for videre drøfting når jeg skal svare på hvordan skolen kan imøtekomme elevenes behov for trosutøvelse. Denne delen vil bestå av en beskrivelse av de utfordringer elevene opplever, refleksjoner rundt hva som kan ligge til grunn for skolens handlemåte, teoretiske rammeverk for hvilke føringer som foreligger, samt

skisser til løsninger på de utfordringer som blir beskrevet. Jeg vil avslutte med en kort konklusjon der jeg oppsummerer de viktigste funnene i oppgaven, forsøker å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt sier litt om avhandlingens betydning for praksis og videre forskning.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske grunnlag. Kapittelet presenterer teoretiske perspektiver som har relevans for oppgavens problemstilling. Primært har teoriperspektivene to funksjoner. For det første bidrar de til å kontekstualisere analyse og drøfting. For det andre vil teori og begreper fungere som analytiske redskaper.

Oppgavens problemstilling plasserer den innenfor rammen av internasjonale menneskerettigheter. Jeg vil derfor, med utgangspunkt i boka *Hva er menneskerettigheter?* (2019) av Njål Høstmælingen, innlede med å beskrive de internasjonale menneskerettighetene. Deretter vil jeg se nærmere på retten til religionsfrihet som beskyttes i FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter fra 1966 (SP), Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen fra 1950 (EMK) og FNs konvensjon om barns rettigheter fra 1989 (BK). Det brukes ulike betegnelser om denne rettigheten. FNs spesialrapportør har tittelen «UN Special rapporteur on freedom of religion or belief», som også er betegnelsen som brukes internasjonalt ( gjerne forkortet til FORB). I Norge er det vanlig å bruke betegnelsen tros- og livssynsfrihet (Regjeringen, 2014; Norsk senter for menneskerettigheter, 2016). Norges institusjon for menneskerettigheter benytter imidlertid konsekvent termen *religionsfrihet* (Norges institusjon for menneskerettigheter, u.å.). Siden mitt materiale omfatter muslimske elever og deres rett til å praktisere sin religion i skolen, finner jeg det i denne avhandlingen praktisk å bruke termen *religionsfrihet*.

Som en del av studien av hva retten til religionsfrihet er, vil det være nødvendig å diskutere forholdet mellom denne og andre friheter, som for eksempel barns rettigheter. Videre vil jeg diskutere hvordan begrepet *religion* kan forstås. Jeg vil beskrive hvordan europeiske land og domstoler har tolket religionsbegrepet samt redegjøre for et utvalg religionsdefinisjoner. Deretter vil jeg se nærmere på Nancy T. Ammerman forståelse av religion i boka *Everyday Religion* (2007), hvordan et slikt perspektiv kan være hensiktsmessig i diskusjonen av hva som omfattes av retten til religionsfrihet og hvorfor det kan fungere godt når jeg senere i oppgaven skal beskrive et utvalg muslimske ungdommers religiøsitet.

I siste del av kapittelet vil jeg rette fokuset mot skolen og dens mandat i forbindelse med religion på skolen. Jeg vil jeg først presentere de deler av opplæringsloven (1998) som har betydning for religion på skolen. Deretter vil jeg se på hva Stålsett-utvalget sier om hvordan



den norske skolen skal eller bør forholde seg til religionsutøvelse. Norges offentlige utredninger (NOU) er rapporter som har som formål å gi regjeringen og departementer ny kunnskap og hjelpe til med å danne grunnlag for forslag som sendes til Stortinget. I 2013 ble utredningen *Det livssyns åpne samfunn*, som var bestilt av Kulturdepartementet, fullført. Stålsett-utvalget var satt sammen av sentrale aktører på tros- og livssynsfeltet i Norge og utarbeidet en omfattende og grundig utredning. Utredningen presenterer anbefalinger og forslag til hvordan Norge som fellesskap og et mangfoldig samfunn kan gi rom til tro og livssyn i offentligheten, deriblant skolen. Loven om tros- og livssynssamfunn, som våren 2020 var gjenstand for forlik på Stortinget, har gjort rapporten politisk aktuell igjen (Trossamfunnsloven, 2020). På grunn av dens aktualitet og fokus på religion i offentligheten, vil det være relevant å ta utgangspunkt i utredningen og de vurderinger utvalget gjør i forhold til hvordan tro og livssyn bør reguleres på skolen og i andre offentlige institusjoner. Helt til slutt vil jeg beskrive ulike problemstillinger forbundet med hvordan skolen regulerer religionsfriheten i praksis.

Det har vært hensiktsmessig å dele teorien inn i fem deler som alle er relevante for oppgavens problemstilling. Delkapitlene om menneskerettigheter, religionsfrihet og religionsbegrepet vil ligge til grunn når jeg skal tolke og forstå ungdommenes religiøsitet, samtidig som det gir perspektiver som er til hjelp for å svare på hvilke former for religion skolen bør ta hensyn til. Delkapitlene om lovene som styrer skolens mandat og problemstillinger knyttet opp mot ulike typer praksiser og reguleringer av religionsutøvelse i skolen bidrar med et godt teoretisk grunnlag for å svare på hvordan skolen kan imøtekomme elevers behov for trospraksis.

## 2.1 Internasjonale menneskerettigheter

Menneskers forhold til religion og religionsfrihet er i stadig endring og utvikling. Norge har gått fra å være et samfunn med streng styring av religiøs tilhørighet og en sterk kobling mellom stat og kirke, til et samfunn med større aksept og toleranse for religiøst mangfold, og med en løsere tilknytning mellom stat og kirke. Utviklingen av retten til religionsfrihet i Norge er resultat av en langvarig historisk prosess. I 1814 var det den luthersk-evangeliske kirken som la fundamentet for religionspolitikken i den norske Grunnloven. Det var lite rom for religionsfrihet, og jøder og jesuitter ble nektet adgang til riket (Nygård, 1997, s. 146). løpet av de første tiårene etter 1814 ble retten til religionsfrihet utvidet. Dissenterloven, som

tillot å melde seg ut av statskirken og danne egne trossamfunn, kom i 1845, og jødeparagrafen ble opphevet i 1851 (Nygård, 1997, s. 152). I 1964 ble religionsfriheten endelig innlemmet i Grunnloven. Selv om Kirken fortsatt har en sterk plass i det norske samfunnet, ble stat og kirke adskilt med grunnlovsendringen i 2012 (Innst. 233 S (2011–2012)). I Norge, og Europa for øvrig, ser vi en tendens til økt sekularisering, i form av redusert oppslutning om religiøse trosoppfatninger og religiøs aktivitet, samtidig som globalisering og folkevandring gjør det nødvendig å forholde seg til mindre kjente religioner og livssyn (Botvar & Schmidt, 2010, s. 11-24; Voas, 2009, s. 155-168). For å forstå hva begrepet religionsfrihet egentlig handler om, er det nødvendig å se nærmere på hva de internasjonale menneskerettighetene er.

I boka *Hva er menneskerettigheter* (2010, s. 12) beskriver Njål Høstmælingen menneskerettigheter som individets grunnleggende rettigheter og friheter overfor staten. Her har individet rettigheter uavhengig av status, bakgrunn, etnisitet, kjønn, religion, statsborgerskap eller økonomi, og myndighetene er pliktet til å ivareta individets rettigheter. Disse reglene er nedfelt i avtaler mellom stater, ofte kalt traktater eller konvensjoner. Statene velger selv om de ønsker å slutte seg til avtalene. Etter andre verdenskrig skjedde det en enorm utvikling i bevisstheten rundt menneskerettighetene da de ble lagt inn i FNs verdenserklæring om menneskerettigheter i 1948 og Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen i 1950. Dette førte til at flere stater, inkludert Norge, frasa seg deler av sin selvråderett, ved å binde seg til disse avtalene, samtidig som menneskerettighetene ble mer harmonisert og universalisert (Høstmælingen, 2010, s. 13). Utviklingen av internasjonale menneskerettigheter var drevet av et felles ønske om fred, stabilitet og utvikling.

De internasjonale menneskerettighetene er nedfelt i Den norske grunnloven. I Grunnloven (1814) § 92 står det: «Dei statlege styresmaktene skal respektere og tryggje menneskerettane slik dei er fastsette i denne grunnlova og i traktatar om menneskerettar som er bindande for Noreg». Det er lovbestemt at staten skal respektere og sikre menneskerettighetene som står i loven og i de internasjonale konvensjonene Norge er bundet til. Etter menneskerettsloven (1999) § 2 ble blant annet EMK artikkel 9, SP artikkel 18 og BK artikkel 14 innlemmet som del av norsk lov. Videre i § 3 ble de internasjonale konvensjonene gitt en særstilling; de går foran annen norsk lovgivning dersom det er strid mellom punktene i konvensjonene og regler i alminnelig lov. Retten til religionsfrihet beskyttes av de overnevnte konvensjonene, i tillegg

til å ha en egen paragraf i Grunnloven som sier at «Alle innbyggere i riket har fri religionsutøvelse» (Grunnloven, 1814, § 16). Menneskerettighetene er først og fremst gjeldende for staten, ikke direkte overfor private personer eller private organisasjoner. Konvensjonene kan også være forpliktende overfor private, men da på en indirekte måte, gjennom lover eller forskrifter staten har vedtatt. Staten er pliktig til å respektere religionsfriheten ved å unnlate å krenke den gjennom lovgivning, handlinger, indoktrinering eller nedsettende ordbruk. I tillegg til å respektere religionsfriheten har staten også en begrenset plikt til å sikre friheten gjennom nødvendig lovgivning (NOU 2013: 1, 2013, s. 97).

Religionsfriheten er altså en sentral del av de internasjonale menneskerettighetstraktatene, og gjør seg ekstra gjeldende i en stadig mer globalisert verden der mennesker med ulike kulturer og religioner lever sammen. Det er derfor interessant å se nærmere på hvilken plass denne friheten har i nasjonale og internasjonale bestemmelser, samt prøve å forstå hva den betyr og innebærer for enkeltmennesker og hvilke dilemmaer man som samfunn kan bli stilt overfor.

## 2.2 Religionsfrihet

Retten til religionsfrihet er en individuell rettighet som gjelder alle mennesker og som skal beskytte den troende og ikke selve troen. Myndighetene er pålagt å realisere friheten i praksis. Likevel anvendes den på svært ulike måter i forskjellige samfunn. I Norge hadde vi inntil nylig en statskirkeordning, vi har et eget religionsfag på skolen, og mange skoler har skolegudstjeneste før jul. I Frankrike er det et absolutt skille mellom stat og religion, og det er forbudt med religiøse symboler og plagg på offentlige plasser. I Iran styres landet av et presteskap. USA har et stort mangfold av religioner, livssyn og praksiser, mens mangfoldet og variasjonen i for eksempel Saudi Arabia er mer ensartet (Høstmælingen, 2010, s. 59). Til tross for ulikhetene står religionsfriheten nedfelt i flere internasjonale avtaler. Religionsfriheten beskyttes i blant annet SP artikkel 18 og EMK artikkel 9. Ordlyden i første del av disse artiklene er tilnærmet lik. I SP lyder den slik:

Everyone shall have the right to freedom of thought, conscience and religion. This right shall include freedom to have or to adopt a religion or belief of his choice, and freedom, either individually or in community with others and in public or private, to manifest his religion or belief in worship, observance, practice and teaching. (FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter, 1966)

Friheten til religion innebærer at alle har rett til å utøve en hvilken som helst tro, både alene og i fellesskap, privat og offentlig. Det kan blant annet handle om tilbedelse i form av gudstjenester, seremonier eller ritualer som gir direkte uttrykk for troen. Det kan dreie seg om ulike praksiser og handlinger, som for eksempel alt fra hvordan man kler seg til hva slags mat man avstår fra å spise til etablering og organisering av institusjoner. Og det kan innebære ulike former for undervisning, opplæring, formidling og misjonering (Høstmælingen, 2010, s. 60-61). Retten til religionsfriheten innebærer altså ikke bare å ha en overbevisning, men også å gi uttrykk for det gjennom praksis og etterlevelse. Samtidig beskytter den også retten til å velge å ikke tro, og alle skal ha frihet fra tvang (jfr. SP artikkel 18.2). Det gjelder psykisk og fysisk tvang, så vel som positiv og negativ tvang, uavhengig av om det er tvang til å følge en religion eller til å ta avstand fra en religion. Det å konvertere, forlate eller skifte religion er også en del av religionsfriheten, til tross for at det kan være omstridt i mange samfunn (Høstmælingen, 2010, s. 60).

Religionsfriheten står imidlertid ikke alene og kan være gjenstand for begrensninger. I del én, § 5, i Wien-erklæringen står det: «All human rights are universal, indivisible and interdependent and interrelated» (FNs høykommissær for menneskerettigheter, 1993). Alle menneskerettighetene er altså tett forbundet. Det er derfor viktig å veie retten til religionsfrihet opp mot andre rettigheter og friheter og se den i sammenheng med disse. Artikkel 20 i SP forplikter staten til å stanse krigspropaganda og forby oppfordring til diskriminering, fiendskap og vold som bygger på nasjonalhat, rasehat eller religiøst hat. Dette gjelder også handlinger og ytringer som begrunnes i religionsfriheten (FNs høykommissær for menneskerettigheter, 1993). EMK og SP legger føringer for hvordan religionsfriheten kan begrenses når samfunnsinteresser eller andre rettigheter står på spill. I andre del av artikkel 9 i EMK står det:

Freedom to manifest one's religion or beliefs shall be subject only to such limitations as are prescribed by law and are necessary in a democratic society in the interests of public safety, for the protection of public order, health or morals, or for the protection of the rights and freedoms of others. (Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen, 1950)

Det presiseres at friheten til religionsutøvelse kun kan begrenses for å beskytte den offentlige trygghet, orden, helse eller moral, eller for å beskytte andres rettigheter og friheter. Begrensningene av religionsfriheten er ikke pålagt, og man velger selv hvilke hensyn man

ønsker å ta og hva som skal vektlegges. Det er først om fremst når religiøs adferd går ut over andre at det er grunnlag for regulering. Det gjelder altså ikke adferd som kun berører den enkelte troende selv, uavhengig om flertallet mener det er i strid med offentlig moral (NOU 2013: 1, 2013, s. 257).

Prinsippet om at den enkeltes religionsutøvelse ikke skal krenke andres rettigheter og friheter eller føre til skadelige praksiser er spesielt viktig med hensyn til de svakes interesser. For eksempel er barn, med bakgrunn i fysisk og psykisk umodenhet, omfattet av BK. Norge forpliktet seg til denne konvensjonen i 2003, da den ble en del av norsk lov i menneskerettsloven (1999). Staten er forpliktet til å sørge for at barn får nødvendig beskyttelse, også mot skadelig religiøs praksis. Dette skjer i første rekke gjennom å gi foreldrene omsorgsplikt. Artikkel 14 i barnekonvensjonen som omhandler religionsfrihet er inspirert av artikkel 18 i SP. Hovedforskjellen er at artikkel 14 i BK eksplisitt er rettet mot barns religionsfrihet, for å fremheve og understreke at barn på lik linje med voksne har krav på religionsfrihet (Brems, 2006, s. 1-2; Kohler-Olssen, 2012, s. 56). Samtidig er det etter SP og EMK en beskyttet rett at foreldre kan ta religiøse valg på vegne av sine barn. Foreldrenes rett til å utdanne sine barn i egen tro blir vektlagt i SP, og kan begrense barns rett til å ta selvstendige valg. Punkt 4 i SP artikkel 18 (1966) sier: «The States Parties to the present Covenant undertake to have respect for the liberty of parents and, when applicable, legal guardians to ensure the religious and moral education of their children in conformity with their own convictions». Foreldrenes rett og plikt til omsorg for sine barn gir dem retten til å både øke og begrense barnas religionsdeltakelse. Denne retten vil også gjøre seg gjeldende i skolesammenheng.

I Stålsett-utvalgets utredning, *Det livssyns åpne samfunn*, blir skolen «framhevet som et spesifikt samfunnsfelt der forholdet mellom barns rettigheter, statens ansvar og foreldrenes rettigheter må drøftes opp mot hverandre» (NOU 2013: 1, 2013, s. 20). Skolen blir dermed en arena der de tre ovennevnte forholdene må tas hensyn til og balanseres, og det kan være uklart hvor grensen går mellom barnas selvstendige religionsfrihet og foreldreretten. Stålsett-utvalget mener at foreldreretten må vike for barnets religionsfrihet når barnet selv er i stand til å ta begrunnede standpunkter om sin egen overbevisning, om foreldrene viser manglende omsorg eller når foreldrenes overbevisning strider med andre grunnleggende rettigheter for barnet som utdanning, helse og beskyttelse (NOU 2013: 1, 2013, s. 230). Når foreldrene ikke

oppfyller omsorgsplikten, er staten pliktet til å gripe inn, og barn må selv ha rett til å bestemme sin religion eller sitt livssyn og hvordan de ønsker å praktisere dette så snart de er i stand til å ha en egen mening om spørsmålet. 15 år blir ofte vurdert som en generell myndighetsalder for når barn selv kan bestemme om de ønsker å delta på religiøse aktiviteter eller ikke (Holgersen, 2008, s. 301). Det betyr at de eldste barna på grunnskolen selv kan bestemme hvilke religiøse aktiviteter de ønsker å delta på. Spørsmålet er da hvor langt vernet av religionsfrihet strekker seg, og hvilke begrensninger det kan ha for eldre elever i en offentlig grunnskole.

## 2.3 Religionsbegrepet

I diskusjonene rundt religionsfriheten er en felles forståelse av hva religion er av betydning. Bestemmelsene vi har sett på som beskriver religionsfriheten gir imidlertid ingen detaljert forklaring på hva som menes med begrepet *religion* og hva som dermed omfattes av denne rettigheten. Når jeg videre skal redegjøre for hva religionsfriheten faktisk omfatter og hvilke tankesett og handlinger som beskyttes av konvensjonene, vil det være nødvendig å diskutere hvordan religionsbegrepet kan forstås. Hva regnes egentlig som tro, religion eller overbevisning og hvordan kan vi vite hva som er utøvelse av disse? I denne sammenheng vil jeg først se på hvordan europeiske land og domstoler har tolket religionsbegrepet. Deretter vil jeg redegjøre for et utvalg religionsdefinisjoner. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på hva som ligger i begrepet hverdagsreligion og hvordan et slikt perspektiv på religion kan være hensiktsmessig i diskusjonen av hva som omfattes av religionsfriheten. Her vil jeg begrunne hvorfor nettopp et slikt perspektiv også kan fungere godt når jeg senere i oppgaven skal beskrive religiøsitet blant et utvalg muslimske ungdommer.

### Domstolene og konvensjonenes forståelse av religion

Religion er et vidt begrep som anvendes i mange sammenhenger. Første ledd av artikkel 18 i SP og artikkel 9 i EMK gir oss en forståelse av at religionsfriheten beskytter alle enkeltmenneskers rett til å tro på det de vil og utøve denne troen på den måten de skulle ønske, både privat og offentlig. Dette gjelder selvfølgelig også barn, noe som er presisert i BK. Konvensjonene dekker et vidt spekter av overbevisninger og filosofier, og omfatter både religiøse så vel som sekulære livssyn (NOU 2013: 1, 2013, s. 96). Siden fokuset ligger på den

enkeltes overbevisning, er dette noe som er nokså subjektivt, og det er vanskelig å sette noen klare grenser for hva som kan regnes som religion eller overbevisning. Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) kom i 1982 med en generell uttalelse knyttet til religionsfriheten i EMK artikkel 9. Dette satte noen grenser for hvilke oppfatninger eller meninger som beskyttes av bestemmelsen. I uttalelsen ble religionsfriheten redusert til å beskytte oppfatninger som har en viss grad av «cogency, seriousness, cohesion and importance» (EMD, 1982). Eksempler fra EMDs praksis viser at konvensjonen inkluderer gamle, veletablerte religioner så vel som relativt nye religioner. I tillegg beskytter den overbevisninger som veganisme og pasifisme. På grunn av at artikkelen omfatter både religioner og overbevisninger, har ikke domstolen sett det som nødvendig å komme med en klar definisjon av begrepet *religion*. I tillegg legger konvensjonene noen begrensninger for hvilke uttrykk for ens religion som omfattes ettersom det presiseres at det kun gjelder uttrykk som er direkte knyttet opp mot overbevisningen. Aspekter ved religionsfrihetene som ikke berører det å gi uttrykk for sin religion eller overbevisning kan dermed sies å være absolutte rettigheter som ikke kan begrenses av staten eller andre (Brems, 2006, s. 19). I en generell kommentar om tolkning av SP artikkel 18 utdyper FNs høykommissær for menneskerettigheter (1993) at konvensjoner i utgangspunktet skal beskytte handlinger eller uttrykk som er direkte knyttet opp mot overbevisningen. Dette omfatter blant annet tilbedelse, bruk av symboler, bæring av religiøse plagg og overholdelse av religiøse plikter knyttet til mat og helligdager. Utfordringen blir da å vite når noe ikke er å anse som direkte uttrykk for ens overbevisning. Domstolene har blitt kritisert for ikke å ha gode nok forutsetninger til å vurdere slike teologiske problemstillinger eller overprøve hvilke handlinger som skal regnes for å være direkte uttrykk for en overbevisning eller en religion (Kilkelly, 2009). For hvem er egentlig egnet og kompetent nok til å vurdere om andres religion eller overbevisning er gyldig? Kan en for eksempel skille mellom gamle velkjente religioner og relativt nye ukjente religioner, eller skal alle overbevisninger telles likt? Har det noe å si om handlingen man ønsker gjennomslag for kun er et ideal og ikke en plikt? Må ens overbevisning være en del av en hovedretning eller en religiøs majoritet? I *Det livssyns åpne samfunn* (NOU 2013: 1, 2013, s. 259-260) understrekes det at det er den enkeltes overbevisning som skal beskyttes og at dette er noe personen selv kjenner best til. Overbevisningen trenger i utgangspunktet ikke være basert på en anerkjent oppfatning, anses som en plikt, eller deles av flere enn en person. Først da kan en si at en tar enkeltmenneskets religion på alvor. Den enkeltes overbevisning

må respekteres og ikke overprøves, og dette bør være utgangspunktet for en vurdering av behov for særlige hensyn. Når den enkeltes rett til å tro og utøve sin overbevisning er beskyttet og vernet, må den likevel veies opp mot andre rettigheter og friheter.

### Religionsdefinisjoner

Et av de vanskeligste spørsmålene i religionsvitenskapen handler om hva religion egentlig er (Zakariassen, 2019). En vanlig måte å diskutere religionsbegrepet, er ved å skille mellom to ulike type definisjoner: *substansielle* og *funksjonalistiske* definisjoner. En substansiell definisjon prøver å si noe om en essens eller kjerne som er felles for alle religioner. Man forsøker å svare på hva religion *er*, hva som er dens substans. Slike definisjoner kan være problematiske fordi de kan bli for snevre eller for vide. Et eksempel på dette er definisjonen av religion som troen på åndelige vesener. Mange former for buddhisme vil ikke passe med en slik definisjon, fordi man ikke nødvendigvis tror på åndelige vesener. På den annen side reiser definisjonen også spørsmålet om de som tror på spøkelses da vil være følgere av en religion (Zakariassen, 2019). Den funksjonalistiske forståelsen av religion forsøker på sin side å svare på hva religion *gjør* i stedet for hva den *er*. En slik definisjon kan for eksempel ha som kriterium at religion gir mening til livet, eller at religion fører til et sterkere sosialt samhold. Man ser på religionens funksjon og ikke substans. Et problem med en slik forståelse av religion er at den fort kan bli for vid og innlemme andre ting som også gir livet mening, men som ofte ikke forbindes med religion, for eksempel det å være medlem av en supporterklubb. I tillegg fokuserer funksjonalistiske religionsdefinisjoner gjerne på enten psykologiske funksjoner eller sosiale funksjoner, noe som kan føre til at religion reduseres til å bare dreie seg om psykologi eller sosiologi (Zakariassen, 2019).

Religionshistorikeren Eric J. Sharpe har en *fenomenologisk* tilnærming til religion. Det betyr at man ikke er så opptatte av å definere eksakt hva religion er, men at man heller fokuserer på å kunne gjenkjenne religion når man møter på fenomenet (Sharpe, 1997). I stedet for å forsøke å svare på hva religion er eller hva religion gjør, blir det mer sentralt å undersøke hva som er typisk for religion og hvilke fenomener religion består av. Med dette utgangspunktet utviklet den skotske religionshistorikeren Ninian Smart det han kalte *de syv religionsdimensjonene* (Dæhli, 2019). Ifølge Smart (1998) består alle religioner av flere gjensidige avhengige fenomener. Disse delene kan brukes til å både sammenligne forskjellige



religioner, men også kartlegge unike sider ved hver religion. Smart deler religioner inn i syv dimensjoner: Handlinger og ritualer; opplevelser og følelser; fortellinger og myter; lære og filosofi; etikk, normer og verdier; fellesskap og institusjonalisering og materielle uttrykk (1998, s. 11-21). I læreplanverket *Kunnskapsløftet* (2006) brukes Smarts modell og forståelse av religion som utgangspunkt for kompetansemålene i religionsfaget. Dette gjenspeiles i temaene faget er delt opp i. Inndelingen av religioner i dimensjoner kan være nyttig å bruke når man skal analysere og sammenligne religioner, spesielt *verdensreligionene* som i dag har en sentral plass i religionsfaget. Likevel skal det nevnes at Smarts syv dimensjoner stadig blir utsatt for kritikk, både fordi inndelingen tar utgangspunkt i kristendommen (Zakariassen, 2019) og fordi den ikke tar nok hensyn til enkeltpersoners subjektive forståelse av religion.

### Hverdagsreligion

Ulike religionsdefinisjoner har opp gjennom tidene vært preget av den sosiale, kulturelle og historiske konteksten (Beckford, 2003). Tradisjonelt i religionsvitenskapen har tekst, lære og religiøse autoriteter ofte blitt lagt til grunn, mens vanlige folks forståelse og utøvelse av religion får liten plass. Ulike forskningsposisjoner bestemmer måten vi forstår religion på og har derfor stor makt (Masuzawa, 2005). Det kan i en slik sammenheng være nyttig å utvide de tradisjonelle perspektivene på religion til å også omfatte en mer praktisk orientert og hverdagslig religionsforståelse med fokus på hvordan ulike mennesker fremstiller, lever ut og konstruerer sin religion og sine religiøse erfaringer. Her er det relevant å trekke inn den amerikanske religionssosiologen Nancy T. Ammermans perspektiv på religion fra boka *Everyday Religion* (2007). I bokas innledning skriver Ammerman (2007, s. 4) om hvordan religion i vår tid spiller en svært viktig rolle i hverdagslivene til store deler av verdens befolkning, noe mange samfunnsvitere fra det forrige århundre ikke ville ha spådd. Samtidig ser man en tendens til at den moderne verden utvikler seg i både en mer sekulær og en mer individualistisk retning. Dette brytningspunktet mellom religionens plass i individers liv og hvordan samfunnet stadig blir mer sekulært og mindre styrt av religion antyder at vi trenger et nytt perspektiv på religion som kan kalles *hverdagsreligion*.

Denne forståelsen av religion fokuserer på vanlige folks hverdag og definerer ikke religion på bakgrunn av hva religiøse eksperter bestemmer eller hvilke aktiviteter som foregår innenfor organiserte religiøse institusjoner. Det er ikke dermed sagt at «offisielle» eller mer

tradisjonelle former for og forståelser av religion ikke kan omfattes av hverdagsreligion, men det forutsetter at slike former og forståelser anvendes av folk som ikke har en profesjonell religiøs bakgrunn. Hverdagsreligion kan oppstå i den offentlige så vel som i den private sfære, blant svært religiøse personer og mindre religiøse personer. Det kan dreie seg om dagligdagse rutiner, men det kan også handle om ting som plutselig oppstår eller trigges. De som opererer med begrepet hverdagsreligion er med andre ord opptatt av hvordan vanlige folk, som ikke er religiøse eksperter, tolker og praktiserer religion (Ammerman, 2007, s. 5).

Det er spesielt interessant å se på hvordan flerkulturelle ungdommer, slik som mine informanter, forholder seg til religion. Ammerman (2007, s. 221) beskriver at denne gruppen sjeldent adopterer religiøsiteten som er dominerende i landet de kommer til, men beholder den religionen de bringer med seg fra foreldrenes opprinnelsesland. De bruker religiøse praksiser og forbindelser til å navigere livet. Religionen brukes som et medium for å beholde en identitet som strekker seg over landegrensene, og fungerer som et middel til å finne sin tilhørighet og plass i et multikulturelt samfunn.

Det finnes ikke noen faste hverdagsreligioner, og den «rene» religion som defineres dogmatisk og teoretisk vil sjelden eksistere i praksis fordi dogmatikken tolkes på et menneskelig nivå og får en menneskelig karakter. Vektleggingen av hverdagslige opplevelser svekker den substansielle forståelsen av religion som en fast størrelse nettopp fordi personlige valg, handlinger og opplevelser varierer. Med utgangspunkt i dette kan man si at religion i dag er mangfoldig og ikke homogen (Ammerman, 2007, s. 6-7). En slik utvidelse av religionsdefinisjonen åpner religionsperspektivet fra å i stor grad legge vekt på de institusjonelle religionene, deres tekster, lære og autoriteter, til å rette fokuset over på hvordan vanlige mennesker fremstiller, lever ut og konstruerer sin religion og sine religiøse erfaringer. Utvidelsen av religionsdefinisjonen betyr likevel ikke at man adopterer en funksjonalistisk religionsforståelse, som innlemmer alt som gir mening eller tilhørighet (Ammerman, 2007, 224). Begrepet hverdagsreligion er således tydeligere avgrenset enn funksjonalistiske definisjoner.

I denne avhandlingen forskes det på en gruppe praktiserende muslimske ungdommers religionsutøvelse på skolen. Jeg har derfor valgt å kombinere flere av de ovennevnte forståelsene av religion. Den substansielle definisjonen, som blant annet innlemmer troen på

gud, dogmer, ritualer og tradisjoner, er relevant for oppgaven fordi jeg har valgt å undersøke ungdommer som deltar i organisert religion. Smarts (1998) dimensjoner om handlinger og etikk er velegnet for denne avhandlingen, ettersom jeg studerer ungdommer som i stor grad vektlegger disse sidene ved sin religion. Det kan dreie seg om hvordan ungdommene forholder seg til daglige ritualer, for eksempel bønn, eller hvilke regler de velger å følge, for eksempel avhold fra alkohol. Selv om avhandlingen bygger på en studie av ungdom som deltar i organisert religiøst liv og som vektlegger religiøse handlinger og etiske retningslinjer i utøvelsen av sin religion, er jeg ikke først og fremst ute etter å få svar på hva muslimske autoriteter, islamske dogmer eller religiøse tekster sier, men hvordan disse ungdommene forstår, erfarer og utøver sin religion. I et slikt perspektiv vil det være fordelaktig å ta i bruk en bredere og mer subjektiv forståelse av religion. Denne måten å studere religion på, er i tråd med det Ammerman (2007) kaller hverdagsreligion. Det kan også hevdes at det er både fordelaktig og mer rettferdig å bruke en slik bred og mangfoldig forståelse av religion når en skal avgjøre hva som skal beskyttes av retten til religionsfrihet, fordi den tar hensyn til enkeltindividenes tro og praksis framfor religiøse institusjoner og autoriteters anbefalinger.

## 2.4 Skolens mandat

I det følgende skal jeg se på hvordan lover og læreplaner pålegger skolen å legge til rette for elevenes religionsfrihet i skolehverdagen. Disse rammene kan imidlertid tolkes forskjellig og oppleves som generelle og lite anvendbare i konkrete situasjoner. Siden skolen fortløpende må ta stilling til hvordan forholdet mellom skolens myndighet og ulike uttrykk for tro og livssyn skal reguleres, vil jeg også trekke inn Stålsett-utvalgets forslag til en mer helhetlig praksis på feltet da disse er både mer detaljerte og mer konkrete enn lov og forskrift.

### Opplæringsloven

I tråd med oppgavens problemstilling, vil det være av interesse å se på de deler av opplæringsloven som har en betydning for hvordan skolen er lovpålagt å forholde seg til elevenes religiøse behov. Dagens opplæringslov tredde i kraft i 1998 og gjelder for både grunnskolen og videregående skole. § 2 om grunnskolen og § 9 om skolemiljøet er relevante. § 2-1 handler om elevenes rett og plikt til grunnskoleopplæring. Siden elevene ifølge § 2-1 av opplæringsloven både har plikt og rett til grunnskoleopplæring, som varer i lengre tid og over

flere år, og samtidig skal ha full religionsfrihet, vil det oppstå situasjoner der elever uttrykker et behov for religionsutøvelse på skolen. Dermed kan det argumenteres for at skolen må tilrettelegge for elevenes religionsutøvelse så lenge det ikke går ut over skolens undervisning. § 2-3a kan kalles religionsfrihetsparagrafen, fordi den presiserer at skolen skal vise respekt for elevenes og foreldrenes religiøse overbevisning. I tillegg gir den retten til fritak fra undervisning som oppleves som støtende eller som utøvelse av en annen religion eller livssyn. Dette handler ikke kun om religionsfaget eller gudstjenester, men også om andre former for religion som kan være vanskeligere å få øyet på, hvor skillet mellom det religiøse og det sekulære blir mer utydelig (Von der Lippe & Underheim, 2017, s. 100). Det skal sies at § 2 i opplæringsloven kun gjelder grunnskoleelever og at fritaksparagrafen dermed ikke omfatter elever på videregående skole (Von der Lippe & Underheim, 2017, s. 98). Videre i § 2-11 gir opplæringsloven elever som hører til et trossamfunn utenfor Den norske kirke retten til fri på alle helligdager såfremt foreldrene sørger for nødvendig undervisning i permisjonstiden.

I § 9 understrekes det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø. Dette er noe skolen har ansvaret for. Et eget punkt presiserer at et godt skolemiljø også handler om at det rent fysisk er tilrettelagt for at elevene opplever trygghet og trivsel. Dette kan anvendes overfor elever som ber om religiøse hensyn og tilpasninger. Læreplanverkets overordnede del har status som forskrift og beskriver det grunnsynet som skal prege all pedagogisk praksis i hele grunnskolen. Overordnet del understreker at skolens oppgave er å formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer likeverd og likestilling og som støtter opp under hver enkelt elev sin identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her presenteres deler av opplæringsverdigrunnlag under punkt 1.1:

Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Videre i punkt 1.2 om identitet og kulturelt mangfold står det: «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet [og] gjøre elevene trygge på eget ståsted». Skolens mandat dreier seg blant annet om å behandle alle elever likeverdig ved å ta hensyn til mangfoldet av elever og

legge til rette for at alle opplever tilhørighet. I tillegg skal skolen støtte opp om elevenes ulike identiteter. Dette gjelder også elevenes religiøse identitet.

### Stålsett-utvalget

Den offentlige skolen må stadig ta valg om hvordan forholdet mellom skolens myndighet og ulike uttrykk for tro og livssyn på skolens arena skal reguleres. Stålsett-utvalget mener at skolen ikke bare et sted der religion er begrenset til undervisningen (NOU 2013: 1, 2013, s. 180). Skolen er også et sted der elevenes religiøse liv skal kunne være en del av skolehverdagen, på andre måter og i andre kontekster enn i undervisningen. Norske skolars praksis hva gjelder tilrettelegging av religionsutøvelse er varierende. Noen skoler nekter å tilrettelegge for religiøs praksis, mens andre skoler er mer åpne for elevenes behov for å utøve sin religion i skoletiden. På høyskoler og universiteter virker dette å være et mindre problem da det i større grad er vanlig at studiestedet tilrettelegger for studentenes behov. Flere institusjoner har for eksempel studentprester, kapeller og stillerom som brukes på tvers av religioner. Dette kan være begrunnet i at studiestedene ønsker et godt studiemiljø og flere søkere, og derfor i større grad er villig til å bidra for dette (NOU 2013: 1, 2013, s. 180).

I innledningen av utredningen *Det livssyns åpne samfunn* står det:

«Utvalget er i mandatet bedt om å foreta en gjennomgang av statens tros- og livssynspolitikk og fremme forslag som kan bidra til å skape en mer helhetlig politikk på feltet. I dette arbeidet skulle utvalget ta som utgangspunkt at statens fremste oppgave i tros- og livssynspolitikken er å sikre og beskytte tros- og livssynsfriheten, slik denne er forankret i internasjonale konvensjoner og nasjonal rett. Utvalget skulle også legge til grunn at staten fortsatt skal føre en aktivt støttende tros- og livssynspolitikk, innenfor rammene av sentrale prinsipper i det norske samfunnet som demokrati, rettsstat og menneskerettighetene». (NOU 2013: 1, 2013)

Videre i det første kapittelet trekkes det frem noen grunnleggende prinsipper som har som hensikt å fungere som basis for en helhetlig tros- og livssynspolitikk i en tid som er preget av et større mangfold (NOU 2013: 1, 2013, s. 17-18). Staten oppgave er først og fremst å sikre og beskytte tros- og livssynsfriheten, slik den er forankret i internasjonal og nasjonal rett, i tillegg til at tros- og livssynspolitikken skal føres innenfor rammene av demokrati, rettstat og menneskerettigheter. Utvalget formulerer åtte grunnleggende prinsipper for en slik helhetlig

politikk. Disse prinsippene legger grunnlaget for anbefalingene som presenteres i utredningen og har som formål å tilby et fundament for hvordan politikken bør utformes på en robust og fleksibel måte.

De tre første prinsippene omfatter de internasjonale menneskerettighetene og handler om beskyttelse for alle, at det ikke gis rett til å krenke andre og at religionsfrihet er en sentral del av menneskerettighetene. Forpliktelsene Norge har ovenfor disse rettighetene åpner for et nasjonalt handlingsrom, noe som vektlegges i utredningen. Det er viktig å presisere at menneskerettighetene er minimumsstandarder, og man kan derfor velge å gi et større vern enn det som kreves i konvensjonene Norge er bundet av. Første prinsipp uttrykker at tros- og livssynsfrihet skal beskyttes for alle. Dette prinsippet bygger på artikkel 9,1 i EMK som handler om at alle skal ha retten til tro og gi uttrykk for sin overbevisning. Staten og dens borgere skal respektere religionsfriheten ved å ikke krenke den. I utredningen understrekes det likevel at det skal være rom for kritiske ytringer og at tro og praksis alltid skal være frivillig (NOU 2013: 1, 2013, s. 106-107). Artikkel 9,2 i EMK åpner for noen begrensninger av religionsfriheten. Det er nettopp dette det andre prinsippet i utredningen bygger på da dette handler om at den enkeltes tros- og livssynspraksis ikke må krenke andres rettigheter og friheter. Begrunnelsen for eventuelle begrensninger bør derfor ta utgangspunkt i viktige praktiske hensyn og andres rettigheter og frihet, fremfor for eksempel symbolske hensyn. Beskyttelse av de svakes interesser, prinsipp om rimelig tilpasning og frihetsprinsippet trekkes fram som de tre mest sentrale retningslinjene for hvilke avveininger man må ta (NOU 2013: 1, 2013, s. 107). Det tredje prinsippet i Stålsett-utvalgets utredning sier at det å ikke diskriminere på grunn av ens tro eller livssyn er en sentral del av den menneskerettslige beskyttelsen (NOU 2013: 1, 2013, s. 108).

Utvalget henviser til det som står i mandatet de fikk i arbeidet med utredningen når de presenterer prinsipp fire om aktiv tilretteleggelse for alle borgeres tros- og livssynspraksis. Der står det nemlig at «Utvalget skulle også legge til grunn at staten fortsatt skal føre en aktivt støttende tros- og livssynspolitik» (NOU 2013: 1, 2013). For det første argumenteres det for at en slik støtte bør gi materielt grunnlag for tros- og livssynsfrihet, fordi dette er essensielt for at rettigheten skal kunne oppfylles. Her nevnes det også at et viktig element i en aktiv støttende politikk er at det legges til rette tros- og livssynsbehov på offentlige institusjoner. For det andre mener utvalget at tro og livssyn kan være med på å videreutvikle fundamentale

verdier i samfunnet fordi de løfter fram spørsmål om meningen med livet, motiverer til grunnleggende verdivalg, skaper identitet og tilhørighet (NOU 2013: 1, 2013, s. 108-109).

Prinsipp fem, seks og syv handler om lik støtte til ulike tros- og livssynssamfunnene og at de viser åpenhet og respekt (NOU 2013: 1, 2013, s. 111). Disse prinsippene er derfor ikke like relevante for avhandlingen og beskrives ikke videre.

Det siste prinsippet utvalget presenterer er et samfunnsideal om åpenhet for andres religionsutøvelse og gjensidige forventninger. En slik åpenhet handler om å akseptere religiøse ytringer som ikke kun er begrenset til folks private liv eller til lukkede fellesskap, men som også kan utfoldes i det offentlige rom (NOU 2013: 1, 2013, s. 106). Stålsett-utvalget mener at religionsutøvelse eller livssynsmessige uttrykk ikke kun skal være forbeholdt hjemmet eller være begrenset til den enkeltes private liv, men skal også få ta del i det offentlig rom og den offentlige samtalen så lenge det ikke fører til tvang av andre (jf. det første prinsippet i utredningen). Det er viktig at det ikke bare er uttrykk fra ett livssyn som får plass i offentligheten, men at man blir eksponert for et mangfold av religioner og livssyn. Den enkelte bør fritt kunne gi uttrykk for sin religion eller livssyn, også i det offentlige rom, ved for eksempel å bære religiøse plagg, ved bønn eller ved andre praksiser. Offentlige institusjoner der man oppholder seg over lengre tid, for eksempel skolen, bør være livssynsåpne steder, der det er rom for å gi uttrykk for egen religion eller livssyn, og der ett livssyn ikke favoriseres på bekostning av andre (NOU 2013: 1, 2013, s. 112).

Med bakgrunn i disse prinsippene gjør Stålsett-utvalget noen vurderinger av hvordan den offentlige skolen bør forholde seg til religionsfriheten og religionsutøvelse på skolen (NOU 2013: 1, 2013, s. 158 & 181). Her understreker de at religionsfriheten favner alle og at denne rettigheten er et av skolens idealer, formulert i formålsparagrafen. De vurderer skolen som en plass som verken skal være forkynnende eller religionsfri, og påpeker at den skal være en åpen plass for alle, uavhengig av overbevisning, praksis eller måten man kler seg på. Det poengteres at barn på lik linje med andre har krav på at deres religionsfrihet skal beskyttes. Derfor skal skolebarn ha rett til å både synliggjøre og utøve sin religion også innenfor skolens rammer. Skolen bør vise respekt og fleksibilitet for elevenes religiøse liv, for eksempel vedrørende bruken religiøse plagg og symboler og religiøse samlinger i friminuttene, så langt det ikke går ut over undervisningen og generell ro og orden. Dette begrunnes i utvalgets

prinsipper om at alle har rett til religionsfrihet. Alle bør akseptere å bli eksponert for religionsutøvelse, og det skal likebehandles mellom majoritetsreligion eller majoritetens overbevisning og andre religioner og overbevisninger.

## 2.5 Regulering av religionsfriheten i skolen

Etter å ha sett på skolens mandat og hvilke føringer som foreligger når skolen skal forholde seg til religionsfriheten, vil jeg i det følgende se på hvordan religionsfriheten reguleres på skolen i praksis og hvilke aktuelle konflikter som kan oppstå i denne sammenheng. Jeg vil først og fremst undersøke norske utdanningsinstitusjoner, men også se på andre europeiske praksiser der det er relevant.

I 2012 svarte kunnskapsministeren på et spørsmål fra Stortinget om religion på skolen. Ministeren la vekt på at skolen bør være åpen for at elever på frivillig basis organiserer religiøse aktiviteter. Noen måneder senere valgte skolebyråden i Oslo likevel å hindre rektor ved Hellerud videregående skole i å åpne et stillerom på skolen der elever kunne be i friminuttene, med henvisning til at skolen ikke skal være en religiøs institusjon (NOU 2013: 1, 2013, s. 180). Det er vanskelig å finne noen klare regler eller retningslinjer for hva hver enkelt rektor og skole skal gjøre ved forespørsel fra elever om tilrettelegging for religiøse aktiviteter. Ståsett-utvalget kommer med en generell anbefaling om at offentlige institusjoner, spesielt institusjoner der man oppholder seg over lengre tid som for eksempel skolen, bør legge inn muligheter for at alle religioner kan få sine behov ivaretatt ved å for eksempel etablere livssynsåpne stillerom som er fleksible i bruk og åpne for alle (NOU 2013: 1, 2013, s. 186). Dette begrunner de med å vise til prinsippet om at alle bør akseptere å bli eksponert for tros- og livssynspraksis i det offentlige rom og at det å utrykke sin religiøse overbevisning er et normalt menneskelig fenomen som må kunne være en del av samfunnslivet og offentligheten.

Den årlige fasten i måneden ramadan er en annen praksis flere skoler må forholde seg til og regulere. Barneombudet (2011, s. 6) skriver i et innspill at de har mottatt henvendelser fra skoler som opplever at barn faster til tross for ung alder og at dette kan gå ut over skolearbeidet. De viser til at de har fått kritikk for å ha uttrykt at skolene bør ta kontakt med barnevernet dersom de ikke når frem til foreldrene. Mange skoler har løst dette ved å ha god



dialog med foreldrene. Barneombudet anbefalte at skolene hver høst bør ha en info- og holdningskampanje på foreldremøter for å informere om hvordan fasten kan påvirke elevenes skolehverdag. Kunnskapsdepartementet mente på sin side at det ikke er behov for dette. Ståsett-utvalget påpeker at de i samtaler med Islamsk Råd Norge har fått tydelig beskjed om at barn ikke skal tvinges til å faste og at fasten skal avbrytes dersom barnet lider (NOU 2013: 1, 2013, s. 246). Videre i utredningen oppfordres det til god dialog mellom skolen og foreldrene hvis fasten påvirker elevene negativt. Det er kun i situasjoner der dialog ikke hjelper og hvor foreldrene fortsetter å utsette barna sine for lidelser, at skolen skal vurdere om det foreligger omsorgssvikt. For å ivareta barnas religiøse behov på skolen må det også tas hensyn til hvilke føringer religionen eller livssynet legger for hva elevene kan spise. Ståsett-utvalget anbefaler at slike hensyn må tas ved matsservering på skolefritidsordninger og skolekjøkkenet, for å unngå at elevene blir satt i ubehagelige situasjoner.

Flere av de mest omdiskuterte sakene om inngrep i religionsfriheten i Europa har handlet som religiøse plagg og symboler (Weaver, 2018). Debatten har vært dominert av ulike perspektiver som religiøs frihet, statlig upartiskhet og likebehandling av kjønnene. I 2003 bestemte statlige skolemyndigheter i Sverige at skolene har rett til å forby ansiktsdekkende plagg. Senere besluttet det svenske diskrimineringsombudet at et slikt forbud kun er gyldige når det gjøres en konkret vurdering av den enkelte elevs forutsetninger for å delta i undervisning, og at slike forbud dermed ikke kan være generelle (Diskrimineringsombudsmannen, 2010). I England diskuteres også et forbud mot religiøse plagg og symboler på skolen, men domstolene har bestemt at hver enkelt skole får avgjøre om de skal tillate eller forby. Domstolene har dermed blant annet godkjent at en lærer ikke får bære slør, og et forbud mot elever som bruker *jilbab* (en kjole som dekker hele kroppen, bortsett fra ansikt og hender). Flere delstater i Tyskland forbyr lærere å bruke religiøse symboler, deriblant hijab. Noen av disse delstatene tillater imidlertid bruken av kristne symboler. Menneskerettighetsorganisasjonen *Human Right Watch* (2009) har i sin rapport, *Discrimination in the Name of Neutrality*, hevdet at dette er i strid med menneskerettighetene. I nabolandene Nederland og Belgia er det et forbud mot plagg som dekker ansiktet på offentlige steder, inkludert skolen. I 2004 ble en lov som forbyr elever på offentlige skoler å bruke religiøse symboler eller klær, for eksempel hijab, vedtatt i Frankrike. Ansiktsdekkende plagg på offentlige steder ble forbudt i 2011, og støttet av EMD i 2014 (Weaver, 2018).

Her i Norge er det generelt tillatt å bruke religiøse plagg og symboler på skolen, både i det offentlige rom og på offentlige institusjoner (NOU 2013: 1, 2013, s. 149). I likhet med resten av Europa har det i mange år foregått en omfattende debatt særlig knyttet til religiøse hode- og ansiktsplagg på skolen. Det politiske flertallet har valgt å ikke innføre et generelt forbud mot religiøse hodeplagg, og i 2011 stemte alle partiene på Stortinget med unntak av Fremskrittspartiet mot et forbud mot hijab i skolen (Innst. 232 S (2010–2011)). Fram til høsten 2018 var det kun tillatt å innføre forbud mot ansiktsdekkende plagg på skolen lokalt. Dette året vedtok Stortinget et nasjonalt forbud mot ansiktsdekkende plagg i barnehager og i undervisningssituasjoner (Innst. 351 L (2017–2018)). Den nye loven gjelder for lærere, elever og studenter i barnehager, skoler, høyere utdanning og i opplæring av nyankomne innvandrere.

Den europeiske menneskerettighetsdomstolen har i flere saker vurdert forskjellige lands lover om religiøse plagg og symboler på skolen og akseptert forbud i franske, sveitsiske og tyrkiske utdanningsinstitusjoner. Begrunnelsen for forbudene har vært hensyn til offentlig orden og andres rettigheter og friheter, som vi finner i andre ledd av artikkel 9 i EMK, samt vektleggingen av statens grunnleggende forhold til religion og sekularisme. Det kan virke som at domstolens praksis i større grad godtar restriksjoner mot relativt nye religioner i Europa mens velkjente kristne uttrykk godtas (NOU 2013: 1, 2013, s. 98). For eksempel godkjente EMD krusifikser i en sak fra italienske klasserom fordi skolemyndighetene i landet ble ansett for å ha åpenhet ovenfor andre religioner (EMD, 2011) mens domstolen valgte motsatt utfall ved å avvise klagen til en lærer i Sveits som ble nektet å bære hijab (EMD, 2001). Etter en økende grad av restriksjoner mot muslimer i Europa la Amnesty Internasjonal (2012) fram en rapport om diskriminering av muslimer i europeiske land. Rapporten fokuserer spesielt på forbud mot religiøse plagg og påpeker flere brudd på de internasjonale menneskerettighetene og myndigheters manglende iverksettelse av disse. FNs barnekomite har også vurdert flere saker som har med forbud av religiøse plagg og symboler i den offentlige skolen å gjøre. I en uttalelse kom komiteen fram til at et forbud mot religiøse plagg ikke var i samsvar med religionsfriheten. Komiteen har tydelig sagt at barnets rett til å utrykke seg blir tilsidesatt. I tillegg hevder de at andre rettigheter som retten til utdanning, retten til privatliv, ytringsfriheten og barnets beste kan brukes som argument for at et slikt forbud ikke er konstruktivt og i stedet kan føre til diskriminering og intoleranse (Langlaude, 2007, 133).

## 2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert ulike teoretiske perspektiver, som jeg på litt ulike måter vil støtte meg på når jeg i analyse og drøfting skal besvare oppgavens problemstilling. Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i de to hovedtemaene problemstillingen består av, *religionsutøvelse* og *religion i skolen*. De tre første delene dreier seg om menneskerettighetene, religionsfriheten og en diskusjon om religionsbegrepet, og er mest relevante for temaet *religionsutøvelse*. I de to siste delene dreies fokuset over på temaet *religion i skolen*. Her blir skolens mandat diskutert i lys av hva norske lover og Stålssett-utvalget sier om hvordan den norske skolen skal eller bør forholde seg til religionsutøvelse. Til slutt beskrives noen problemstillinger som har vært oppe i forbindelse med skolens regulering av religionsutøvelse.

Teorikapitlet gir leseren et innblikk i teoretiske perspektiver som er relevante når jeg forsøker å svare på problemstillingen. De teoretiske perspektivene som presenteres i dette kapitlet vil brukes som verktøy senere i oppgaven når jeg skal analysere og drøfte det empiriske materialet som er samlet inn i lys av problemstillingen. Teorien vil spesielt komme til nytte i drøftingskapitlet, når jeg der skal forsøke å svare på hvordan skolen kan imøtekomme ungdommenes behov for religionsutøvelse.

### 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive forskingsprosessen og begrunne de valgene som ble tatt underveis. Jeg vil gjøre rede for *hva* jeg valgte å gjøre, *hvordan* valgene ble gjennomført og *hvorfor* jeg foretok de ulike valgene. Videre diskuteres undersøkelsens kvalitet, og det gjøres rede for etiske betraktninger. Første del av metodekapittelet vil handle om de valgene jeg tok i det grunnleggende arbeidet med studien. Disse valgene omhandler *utvalg*, *datainnsamlingsmetode* og *intervjuanalyse*; hvem som skulle undersøkes, hvordan det empiriske materialet skulles samles inn, samt hvordan datamaterialet skulle omfortolkes fra muntlig tale til tekst. Deretter vil jeg diskutere undersøkelsens kvalitet med fokus på *validitet* og *reliabilitet*. Til slutt vil jeg se på de etiske betraktningene som handler om *informert samtykke* og *konfidensialitet*.

Det første man må ta stilling til når man skal begynne på en studie, er valg av tema, problemstilling og avgrensning. Disse valgene vil i mange tilfeller justeres og endres underveis, men legger likevel føringer for hvordan man velger å jobbe med undersøkelsen. Temaet for min avhandling er som nevnt religionsutøvelse på skolen, og problemstillingen lyder slik: «Hvordan erfarer og praktiserer et utvalg muslimske ungdommer religionsutøvelse på skolen, og hvordan kan skolen imøtekomme disse ungdommenes behov for trospraksis?». Allerede her; i problemstillingens ordlyd, blir oppgaven avgrenset til å handle om erfaringer og praksiser blant praktiserende muslimske elever. Temaet, problemstillingen og avgrensningen av oppgaven la på denne måten føringer for valgene jeg tok om hvem jeg skulle undersøke, hvordan datainnsamlingen skulle gjennomføres og hvordan materialet skulle analyseres. Ettersom formålet med min undersøkelse var å forstå deler av dagliglivet fra informantenes eget perspektiv, valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 27), begrunnet i ideen om at dette kunne bidra med å gi en dypere forståelse av et utvalg praktiserende muslimske ungdommers religiøse liv på skolen.

#### 3.1 Utvalg av informanter

Etter å ha formulert en problemstilling og bestemt meg for hva slags forskningsmetodisk tilnærming jeg skulle ha til undersøkelsen, måtte jeg ta stilling til hvem jeg skulle snakke med. Siden problemstillingen var innsnevret til å handle om «praktiserende muslimske

ungdommer», var oppgaven å finne et utvalg som kunne representere nettopp denne gruppen. Ettersom utvalget er lite, er det imidlertid viktig å bruke begrepet representere med litt omhu. Praktiserende muslimske elever er ikke alle like, og det er derfor en risiko for at ikke alle praktiserende muslimske elever vil oppleve at deres erfaringer og synspunkter blir representert av det utvalget som deltok i denne undersøkelsen. Likevel hadde jeg, på grunn av mitt kjennskap til det muslimske miljøet i Oslo, en ide om hvilke ungdommer som kunne passe til å gjenspeile denne gruppen, eller i det minste deler av denne gruppen. Derfor foretok jeg det som kalles en *skjønnsmessig utvelgelse* av informanter (Larsen, 2017, s. 89-90). Det vil si at jeg selv valgte informanter som jeg mente ville gi meg informasjon jeg ønsket å få belyst for å svare på problemstillingen, og som selv identifiserte seg som «praktiserende muslimske ungdommer». Jeg var også ute etter en viss variasjonsbredde innenfor denne gruppen. Derfor valgte jeg å inkludere informanter fra begge kjønn, fra øst og vest i Oslo, som gikk på ungdomsskolen og videregående skole, og med ulike bakgrunner. Dermed fikk jeg etter hvert en gruppe informanter som passet beskrivelsen av å være praktiserende muslimske ungdommer i Norge, og som samtidig representerte en viss variasjon på andre felt. For å få tilgang til flere personer enn de fem informantene jeg først kom i kontakt med, tok jeg i bruk det som kan kalles *portvokter* og *snøballmetoden* (Leseth & Tellmann, 2018, s. 45). Det vil si at jeg brukte de personene jeg allerede var i kontakt med til å få tilgang til andre praktiserende muslimske ungdommer som kunne være aktuelle for undersøkelsen. Dermed fikk jeg etter hvert utvidet antallet informanter til ti personer.

En utfordring ved det å ha kjennskap til informantene er at det kan påvirke kvaliteten av undersøkelsen negativt hvis vårt forhold påvirker ungdommene til å gi svar som ikke er sannferdige. Kjennskap kan imidlertid også være fordelaktig. For eksempel viste det seg at alle de fem informantene jeg kontaktet selv deltok på intervjuene mens kun to av de fem personene jeg hadde blitt anbefalt å kontakte dukket opp til intervjuene. Man kan kanskje også tenke seg at mitt kjennskap til noen av informantene og den tillit de på forhånd hadde til meg, kunne åpne opp for at de bidro med mer ærlig og personlig informasjon i undersøkelsen. Andre nødvendige refleksjoner rundt min rolle og posisjon i forhold til informantene vil diskuteres nærmere når vi skal se på hvordan forskerens rolle kan påvirke undersøkelsens kvalitet. Jeg endte til slutt opp med å intervju fire muslimske gutter og tre muslimske jenter i min studie. Alle elevene gikk på enten ungdomsskolen eller videregående skole, og de tilhørte forskjellige skoler i eller omkring Oslo.

En av innvendingene mot studier med få informanter, som gjerne kommer fra forskere med en mer kvantitativ orientering, er at funnene ikke kan brukes til å generalisere. Ettersom funnene ikke har statistisk generaliserbarhet, er det ikke sikkert at de er representative for en større populasjon, og funnenes rekkevidde og interesse forblir således vanskelig å anslå. Mer kvalitativt orienterte forskere, slik som meg selv her, kan begynne å besvare slike innvendinger ved å peke på at antallet informanter som er hensiktsmessig å inkludere i en undersøkelse kommer an på hva som er formålet med studien og ressursene og tiden som er til rådighet. I mitt tilfelle er formålet å foreta en analyse som går inn i dybden på informantenes erfaringer. Derfor er også intervju som metode, og et langt mindre antall informanter, fordelaktig av hensyn til kvalitet, tid og kapasitet. Kvalitative intervjuer med få informanter kan dessuten sies å ha en analytisk *overførbarhet* (i kontrast til statistisk), basert på begrunnede slutninger og argumenter om hvorvidt funnene i undersøkelsen kan si noe om andre tilfeller og situasjoner. Ved at bevisene og argumentene om studiens overførbarhet gjøres eksplisitte, kan leseren selv kunne avgjøre om slutningene er berettiget (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 297). Ved å undersøke ulike elevers erfaringer og praksiser tilknyttet religionsutøvelse på skolen, vil det således være rimelig å anta at funnene kan være overførbare til andre muslimske elever i Norge. Tematikken i oppgaven krever ikke først og fremst tall og statistikk, men innsyn i hvordan religionsutøvelse på skolen kan oppleves av den enkelte. Det er derfor sannsynlig at studien kan komme med interessante og vesentlige innspill til tematikken rundt religionsfrihet blant muslimer på skolen. Brinkmann og Kvale (2015, s. 140) hevder, i tråd med argumentasjonen over, at et generelt inntrykk av nye intervjuundersøkelser tilsier at mange vil være tjent med å ha færre intervjuer slik at de har mer tid til å forberede intervjuene og analysere dem. Av disse hensyn valgte jeg å begrense antall informanter til maks ti personer.

### 3.2 Innsamling av materialet

Ettersom jeg valgte en kvalitativ tilnærming til undersøkelsen, der jeg intervjuet syv muslimske ungdommer, handlet det neste steget om å bestemme seg for hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuene. I følgende avsnitt vil jeg presentere intervjuformen jeg valgte å bruke og en beskrivelse av hvordan intervjuene skulle gjennomføres i praksis.

Først måtte jeg ta stilling til om jeg skulle gjennomføre *individuelle intervjuer* eller *gruppeintervjuer*. Etter nøye vurderinger av hva som var mest hensiktsmessig i henhold til hva slags datamateriale de ulike intervjuformene ville gi samt tiden og ressursene jeg hadde til rådighet, bestemte jeg meg for å gjennomføre to gruppeintervjuer. En åpenbar fordel ved å ha gruppeintervjuer var at jeg fikk intervjuet flere informanter samtidig. Det gjorde intervjuene langt mer tidsøkonomiske enn om jeg hadde hatt flere individuelle intervjuer. Jeg fikk nok tid til å ha lange og gode samtaler med ungdommene, istedenfor mange korte individuelle intervjuer. I tillegg ga det meg muligheten til å bruke lenger tid på å analysere intervjuene skikkelig i etterkant. En annen potensiell fordel ved å ha gruppeintervjuer var at ungdommene kunne føle seg mer komfortable i hverandres selskap og dermed forhåpentligvis også være mer aktive enn hvis jeg hadde intervjuet dem alene. I tillegg til dette førte gruppesamtalene til at informantene brukte hverandre til å assosiere rundt spørsmålene og gi mer utdypende og interessante svar.

Selv om det viste seg å være hensiktsmessig å intervjuer i gruppe, var jeg også bevisst på potensielle ulemper. I et gruppeintervju kan det for eksempel eksistere et *asymmetrisk* (maktskjævt) forhold mellom informantene som kan føre til at noen av ungdommene i en gruppesamtale ikke tør å være ærlige og si sine meninger. Dermed kunne jeg endt opp med lite pålitelige data. Da jeg tok mine vurderinger, visste jeg at ungdommene kjente til hverandre fra før og at temaene vi tok opp om religion på skolen mest sannsynlig ikke ville være vanskelig å snakke om med andre. Hadde jeg for eksempel inkludert foreldre eller lærere i intervjuene, ville ting ha stilt seg annerledes; jeg ville mest sannsynlig tatt en annen vurdering og hatt separate intervjuer.

Jeg valgte å dele informantene i en jentegruppe og en guttegruppe. Grunne til at jeg valgte å dele dem etter kjønn, var særlig ideen om at noen av erfaringene ungdommene hadde gjort seg knyttet til religionsutøvelse på skolen kunne ha en tydelig kjønnsdimensjon. For eksempel var det kun jentene som dekket håret på skolen. Derfor tenkte jeg at det var hensiktsmessig å sette dem i sammen gruppe slik at de kunne dele sine erfaringer og sammenligne hverandres opplevelser.

Da jeg hadde bestemt meg for å gjennomføre to gruppeintervjuer, måtte jeg lage en plan for å gjøre intervjuene nyttige og fruktbare med hensyn til informasjonsmengde og -bredde. I

forberedelsesarbeidet til intervjuene bestemte jeg meg for å ha *halvstrukturerte intervjuer*. Et halvstrukturert intervju er en datainnsamlingsteknikk der intervjueren kan ha noen relevante spørsmål klare på forhånd, men også er åpen for at det tas opp temaer som ikke var planlagt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Jeg valgte å gjennomføre halvstrukturerte intervjuer fordi jeg på forhånd hadde noen relevante temaer og spørsmål jeg ønsket at ungdommene skulle diskutere og svare på samtidig som jeg var interessert i temaer elevene selv tok opp og som ikke nødvendigvis var planlagt på forhånd. Derfor ville verken et *strukturert intervju* eller et *ustrukturert intervju* være formålstjenlig. På den måten hadde jeg muligheten til å være litt deltakende, ved å for eksempel kunne stille oppfølgingsspørsmål og styre samtalen i en annen retning ved behov, samtidig som intervjuene ville være fleksible slik at informantene sto for mesteparten av samtalen.

Før jeg gikk i gang med gjennomføringen av gruppeintervjuene, lagde jeg en huskeliste med oversikt over de temaene som var viktige for problemstillingen. Denne listen med temaer kan kalles en *intervjuguide* (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 78). I motsetning til et *intervjuskjema*, som brukes i strukturerte intervjuer, er en intervjuguide som regel ikke en liste med klart definerte spørsmål som må stilles i en bestemt rekkefølge. En intervjuguide bør ha en viss konsistens, men også være fleksibel. Min intervjuguide var delt opp i fem deler. Jeg innledet med en introduksjon der jeg sa litt om samtalen og hva undersøkelsen gikk ut på, informerte om taushetsplikt og anonymitet og lot informantene presentere seg selv. De tre neste delene av intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillingen for avhandlingen. Disse var ikke satt opp i en bestemt rekkefølge, men ble brukt først og fremst for å sikre at samtalen handlet om de temaene som var relevante for oppgavens problemstilling, men også for å holde samtalen i gang når informantene ikke hadde mer å si. Den siste delen var en avslutning der jeg la fram en oppsummering av funnene i samtalen og ungdommene fikk mulighetene til å oppklare misforståelser, tilføye noe som ikke hadde blitt sagt og uttrykke hvordan de syntes det hadde gått. I arbeidet med intervjuguiden gjennomførte jeg et pilotintervju. Et pilotintervju er et forberedende intervju man bruker på personer utenfor studien for å teste om intervjuguiden er klart til å tas i bruk på informantene. Hensikten med et forberedende intervju er å vurdere om intervjuguiden må justeres og endres.



### 3.3 Analyse av materialet

Et godt forarbeid og en hensiktsmessig gjennomføring av gruppeintervjuene er med på å bestemme hvorvidt datamaterialet som ble samlet inn er relevant for oppgavens problemstilling. I analysen og tolkningen av intervjuene ville jeg få svaret på dette. For min del, var analysen av materialet den mest omfattende og tidkrevende delen av forskningsprosessen. Analysen av materialet dreide seg i første omgang i hovedsak om å tolke de muntlige samtalene fra gruppeintervjuene til tekst. Denne prosessen kan deles inn i tre faser. Tolkning underveis i intervjuene, transkribering av tale til tekst og sortering av tekst i koder.

Underveis i gruppeintervjuene oppdager informantene nye forhold når de tolker og reflekterer over sine egne beskrivelser så vel som de andre informantenes utsagn. Dette kan kalles selvanalyse (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 221). I likhet med informantene, som gjør selvanalyse, tolker hverandres utsagn underveis i intervjuene, og deretter kommer med ny informasjon, har også jeg som intervjuer mine egne tolkninger av informantenes samtale. I gruppeintervjuene hadde jeg særlig muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål for å bekrefte eller avkrefte mine egne fortolkninger, en mulighet jeg forsøkte å benytte meg av i de tilfeller jeg så det som hensiktsmessig.

Etter at gruppeintervjuene ble gjennomført, måtte den muntlige talen som ble tatt opp på lydopptaker gjøres om til skriftlig tekst. Dette kunne jeg også ha gjort underveis mens intervjuet pågikk, ved å ta notater. Å ta notater mens intervjuet pågår kan dog være svært krevende og øke sjansen for at intervjueren mister viktig informasjon eller feiltolker det som blir sagt. I tillegg blir det vanskelig å være en aktiv lytter og samtalepartner som forsøker å skape forståelse og mening i løpet av intervjuene (Gudmundsdottir, 1997). Jeg valgte derfor å ta i bruk lydopptak på begge gruppeintervjuene, slik at jeg fikk konsentrert meg om det som ble sagt i samtalene. Etter intervjuene måtte jeg høre på lydopptakene og skrive talen om til tekst. Noen av ulempene ved å transkribere er at det er svært tidkrevende og at man går glipp av andre former for kommunikasjon som for eksempel kroppsspråk. På en annen siden bidro dette arbeide med at jeg ble bedre kjent med innholdet i intervjuene, fordi jeg måtte høre på opptakene flere ganger og skrive ned alt som ble sagt. For at min transkribering av samtalene skulle bli så bra som mulig, var det viktig for meg å få gjort dette kort tid etter at intervjuene

var gjennomført slik at jeg fortsatt hadde den visuelle delen av samtalen sterkt i minne og dermed kunne unngå å misforstå de delene av intervjuet som ikke kom fram på lydopptaket. Etter å ha gjort om gruppeintervjuene til tekst skrev jeg et kort sammendrag av hver samtale med egne ord. Dette gjorde jeg for å bli enda bedre kjent med innholdet i samtale.

Den siste fasen i arbeidet med analysen av innsamlingsmaterialet gikk ut på å sortere teksten i ulike koder og trekke ut de mest relevante temaene som ble diskutert i intervjuene. Her brukte jeg en artikkel, skrevet av Virginia Braun og Victoria Clarke (2006), om hvordan man gjennomfører en tematisk analyse av datamaterialet som veiledning. I artikkelen beskrives dette steg for steg. Det første steget handler om å bli godt kjent med datamaterialet. Dette arbeidet er i stor grad beskrevet over; det skjedde da jeg transskriberte intervjuene til tekst, bearbeidet teksten og leste gjennom transskriptet flere ganger samtidig som jeg noterte ned ideer. I det andre steget begynner man på selve kodingen. Dette gikk ut på å kode interessante funn fra teksten og sortere de dataene som var relevante i relasjon til hverandre. Jeg leste nøye gjennom begge intervjuene samtidig som jeg la inn kommentarer i margin av teksten der jeg skrev koder eller stikkord til de ulike sitatene. Etter at jeg hadde lest gjennom begge gruppesamtalene og fylt dem opp med relevante koder, gikk det neste steget ut på å finne potensielle temaer som passet til kodene jeg hadde hentet ut av intervjuene. Dette gjorde jeg ved å skrive kodene jeg hadde samlet opp på et stort ark og lage streker mellom kodene som passet hverandre. Deretter skrev jeg inn forslag til temaer som omfattet kodene som var sortert sammen. I de to neste stegene gikk jeg gjennom temaene og kodene flere ganger, og fjernet det jeg anså som mindre relevant, fram til jeg endte opp med et endelig tematisk kart med tre hovedtemaer – religionens betydning, skolens tilrettelegging og utfordringer som oppstod i spennet mellom nettopp disse to faktorene – og tilhørende koder. Etter at dataene var nøye bearbeidet og satt sammen i temaer og koder, gjensto det siste steget, som var å skrive ned analysen av det empiriske materialet.

### 3.4 Forskningens kvalitet

I det følgende vil jeg redegjøre for hva validitet og reliabilitet er, hvilken betydning det har for oppgavens kvalitet samt beskrive hensyn jeg har tatt for å sikre oppgavens kvalitet.

*Validitet* handler om hvorvidt en påstand er sann, korrekt og sterk (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 282). Undersøkelsen er valid hvis mine tolkninger og konklusjoner er gyldige i relasjon til den sosiale virkeligheten jeg har studert. Validiteten av mine gruppeintervjuer kan måles ved å se på om den innsamlede dataen svarer på problemstillingen og passer til temaet for oppgaven. For eksempel kan et intervju av syv elever være gyldig hvis jeg er ute etter å si noe om deres erfaringer og praksiser i henhold til religionsutøvelse, men ikke hvis formålet med studien er å undersøke utbredelsen av religionsutøvelse.

Validitetshensyn er ikke begrenset kun til gjennomføringen av intervjuene, men gjennomsyrrer alle fasene i undersøkelsen. Derfor har det vært viktig å være bevisst på ulike validitetstrusler som kunne dukke opp underveis i arbeidet med forskningsprosjektet. Ingen metode kan sikre validiteten full og helt, men det er likevel ting man kan gjøre for å styrke den. Én metode er å foreta det som kalles *member validation*. Det innebærer at man får tilbakemeldinger på egne tolkninger av informantene. Jeg valgte dog ikke å gjøre dette, både fordi det er tidkrevende, men også fordi det kan føre til at informantene trekker noen av sitatene på grunn av at det føles mindre komfortabelt når de selv leser det. En annen måte å styrke validitet på er *triangulering* som handler om å ta i bruk ulike forskningsmetoder og kilder. Dette er også tidkrevende, og kan derfor være mer fordelaktig i en større oppgave med mer tid og flere ressurser. Validiteten kan også styrkes ved å sammenligne egne konklusjoner med konklusjonene fra andre undersøkelser. Det var lite forskning å finne om religionsutøvelse på skolen og derfor vanskelig for meg å gjøre dette. I min forskningsprosess gikk arbeidet med oppgavens validitet først og fremst ut på å begrunne mine tolkninger, alltid være kritisk til egne slutninger og gå grundig inn i datamaterialet. I første fase av analysen har koding vært en sentral metode. Dette har gitt meg anledning til å gjøre med godt kjent med alle deler av materialet. I kodingsprosessen har jeg vekslet mellom å se på detaljer og helhet, noe som sikrer at jeg forstår utsagnene og at jeg ikke trekker enkle og raske slutninger. Dette har økt sjansen for at tolkingene og konklusjonene jeg tok er gyldige i forhold til den sosiale virkeligheten jeg studerer. Samtidig gir et slikt omfattende arbeid med å systematisere materialet anledning til å hente ut den informasjonen problemstillingen etterlyser.

*Reliabilitet* dreier seg om forskningsfunnenes konsistens og troverdighet; om datamaterialet er til å stole på (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 281). Formålet er å reflektere rundt hvordan materialet kan påvirkes og vise en bevissthet om dette. En måte å måle en undersøkelses

reliabilitet på, er ved å se på hvorvidt en annen forsker som gjør nøyaktig den samme forskningen, kan reprodusere nøyaktig de samme resultatene. Dette er først og fremst aktuelt for kvantitative metoder. I kvalitativ forskning er en slik reproduserende effekt ikke sannsynlig, fordi forskere er ulike, har ulike posisjoner, tolker forskjellig og fokuserer på forskjellige ting. Likevel kan reliabiliteten i kvalitative intervjuer styrkes ved å unngå at informantenes svar endres underveis i intervjuet på grunn av hvordan intervjueren stiller spørsmålene og ved å forebygge at svarene påvirkes av *intervjueffekten* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 186-187). Denne effekten består i at informantene reagerer på en spesiell måte når de blir direkte intervjuet. Dette er på generelt grunnlag en potensiell ulempe i kvalitative tilnærminger. I mitt tilfelle gjør den seg gjeldende ved at jeg, som selv er muslim og har kjennskap til ungdomsmiljøet informantene tilhører, kan påvirke ungdommene ved at de for eksempel ønsker å gi et godt inntrykk av seg selv og derfor svarer det de tror jeg vil høre. Likedan kan de påvirkes av de asymmetriske forholdene seg imellom. I verste fall kan dette resultere i lite reliabel informasjon, og undersøkelsen kan miste sin verdi. For å sikre et mest mulig troverdig datamateriale, var det derfor viktig for meg, i starten av begge gruppeintervjuene, å være tydelig på hva undersøkelsen handlet om og hva jeg var ute etter som forsker, å bruke en kommunikasjonsform der jeg fremsto som nøytral og objektiv uten ledende spørsmål samt gjennomføre intervjuene på steder ungdommene følte seg komfortable. I arbeidet med å gjøre oppgaven troverdig var det også viktig at jeg holdt god orden på innsamlingsmaterialet og var nøyaktig i behandlingen av intervjuene. For eksempel måtte jeg være svært nøye på å ikke blande forholdet mellom navn og sitater i kodingsprosessen.

I kvalitative undersøkelser er forskerens rolle og integritet avgjørende for studiens validitet og reliabilitet og de etiske beslutningene som tas (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 97). I min undersøkelse handler dette om hvilken rolle eller posisjon jeg har i gruppeintervjuene. Jeg som intervjuer er det viktigste redskapet til innhenting av data. Derfor er forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet avgjørende faktorer for å sikre studiens kvalitet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 98). Ved å gjøre rede for forskningsprosessen og begrunne, argumentere og reflektere over de metodiske valgene jeg foretar meg og fortolkningene jeg har gjort underveis, vil leseren få en bedre forståelse av hva som ligger bak resultatene. Dette sørger, ideelt sett, for en gjennomsiktighet som vil gjøre leseren i stand til å foreta egne slutninger om oppgavens gyldighet og troverdighet.

### 3.5 Etiske betraktninger

I arbeidet med datamateriale som er innhentet fra andre personer, er det viktig å være seg bevisst at etiske hensyn blir ivaretatt i forskningsprosessen. Disse hensynene spiller også en avgjørende rolle for undersøkelsens kvalitet, relatert til for eksempel forskerens rolle og integritet. I kvalitative intervjuer må forskere foreta flere etiske betraktninger. I det følgende vil jeg presentere mine refleksjoner om *informert samtykke* og *konfidensialitet*.

*Informert samtykke* betyr at intervjudeltakerne er tilstrekkelig informert om undersøkelsens overordnede mål, er klar over mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet og at informantene deltar frivillig og når som helst kan trekke seg var undersøkelsen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 93). For å sikre at alle ungdommene i min undersøkelse var tilstrekkelig informert og deltok frivillig sendte jeg dem et informasjonsskriv (se vedlegg) med en samtykkeerklæring som de skulle skrive under på. I informasjonsskrivet sto det blant annet beskrevet hva formålet med prosjektet var, hva deltakelse innbar, at deltakelse var frivillig, og om personvern og deres rettigheter. For å kunne være med i prosjektet måtte informantene samtykke til å delta i intervjuet. Da jeg søkte om godkjenning fra *Norsk senter for forskningsdata* (NSD), krevdes det at jeg også fikk samtykke av informantene til å stille spørsmål om bakgrunn og religion. Informanten som var under 16 år måtte få tilsendt et informasjonsskriv som var omformulert slik at det ble stilt til de foresatte og samtykkeerklæringen måtte signeres av foresatte. I kvalitativ forskning er intervjuene mer fleksible, og det er derfor større rom for mulige endringer underveis enn i en kvantitativ undersøkelse. Noen ganger kan det dukke opp nye elementer til prosjektet som ikke var det før, og som kan gå ut over informantenes samtykke. Derfor var det mitt ansvar å ikke gjøre store endringer som for eksempel å bytte oppgavens overordnede mål. Hvis dette likevel skulle skje, måtte jeg løst dette ved å be deltakerne om å skrive under på et nytt samtykke med oppdatert informasjon om studien.

*Konfidensialitet* handler i hovedsak om at informantene holdes anonyme og at deres intervjuer blir lagret utilgjengelig for andre. For å sikre informantenes anonymitet valgte jeg å ikke ta i bruk deres navn i oppgaven. I stedet refererte jeg til hvert intervjuobjekt ved å bruke pseudonymer, slik at de ikke kunne gjenkjennes. Jeg måtte også unngå å navngi skolene informantene gikk på, slik at de ikke kunne gjenkjennes av andre elever eller lærere. En

utfordring i min undersøkelse var at jeg hadde gruppeintervjuer. Det innbar at ungdommene ikke var anonyme overfor hverandre. Dette løste jeg ved å opplyse alle informantene om at intervjuene ville bli holdt i grupper og få deres samtykke på dette.

Intervjuene ble samlet inn ved bruk av lydopptak og deretter skrevet over i tekst.

Lydopptakene registrerer hvordan stemmene til mine informanter høres ut og regnes derfor som personopplysning. På grunn av at jeg brukte lydopptak som verktøy for å samle inn datamaterialet, var jeg nødt til å melde forskningsprosjektet inn til NSD og få dette godkjent før jeg kunne sette i gang med intervjuene. Av hensyn til personvern brukte jeg en ekstern lydopptaker som ikke var koblet til datamaskin eller mobil. Dette gjorde jeg fordi samtaler som lagres på mobil eller datamaskin kan komme på avveie.

## 4 Analyse

I kapittel to og tre har jeg gjort rede for oppgavens teoretiske og metodiske grunnlag. I dette kapitlet vil jeg presentere det empiriske materialet som er samlet inn fra de kvalitative gruppeintervjuene. Jeg vil bruke empirien til å svare på første del av problemstillingen og et av to forskningsspørsmål som lyder slik: «Hvordan erfarer og praktiserer et utvalg muslimske ungdommer religionsutøvelse på skolen?». Forskningsspørsmålet besvares i tre steg. Først vil jeg kartlegge hvilke behov ungdommene har for religionsutøvelse på skolen. Deretter vil undersøke hvordan ungdommene erfarer at religionsutøvelse på skolen reguleres. Det siste steget blir å se på hvilke utfordringer ungdommenes behov for og skolens regulering av religionsutøvelse kan skape.

Jeg vil innlede analysen med en kort redegjørelse for hvilken betydning religion har for ungdommene i deres hverdag. Her vil jeg trekke inn deler av teorien som handler om religionsbegrepet og hvordan ulike religionsdefinisjoner kan brukes til å forstå ungdommenes forhold til religion. Resten av kapitlet tar for seg ungdommenes trospraksis på skolen. Som dere vil se innledningsvis, kommer det fram at religiøs praksis er viktig for informantene. Videre vil analysen vise at ungdommenes forhold til religion og religionsutøvelse på skolen er sentrert rundt noen bestemte praksiser. Hoveddelen av analysen struktureres på bakgrunn av disse praksisene som er mest fremtredende i det empiriske materialet. Delkapitlene i hoveddelen vil dermed handle om ungdommenes forhold til følgende praksiser på skolen: Bønn, faste, matvaner, bekledning og avhold.

I analysekapitlet har jeg en deskriptiv tilnærming til empirien. Ungdommenes erfaringer og praksiser på skolen er i fokus. I analysen av hver praksis vil jeg svare på forskningsspørsmålet ved å kartlegge elevenes behov, undersøke hvordan behovene reguleres og se på hvilke utfordringer religionsutøvelse på skolen kan generere. I det videre arbeidet med drøftingskapitlet vil jeg innlede med å trekke fram noen av de mest sentrale funnene fra analysen. Disse vil legge grunnlag for videre drøfting når jeg skal svare på andre del av problemstillingen og det siste av de to forskningsspørsmålene: «Hvordan kan skolen imøtekomme elevenes behov for trosutøvelse?».

## 4.1 Ungdommenes forhold til religion

Avhandlingen bygger på en undersøkelse av et utvalg praktiserende muslimske ungdommer. Mitt mål har likevel ikke vært å studere religionen islam; muslimske trossamfunn, lære eller tekster. Målet har hele tiden vært å undersøke hvilken rolle religion har i ungdommenes hverdag på skolen. Denne formen å studere religionen på er i tråd med det Nancy T. Ammerman (2007) kaller hverdagsreligion. Hverdagsreligion fokuserer på hvordan vanlige folk, i dette tilfellet ungdommene, som ikke er religiøse eksperter, forholder seg til, forstår og utøver sin tro. Siden religion kan sies å være nokså subjektiv og bestemmes av den enkeltes personlige definisjoner og opplevelser, har jeg oppdaget viktige perspektiver når jeg har undersøkt hvilken betydning religion har for hver enkelt av informantene og hvordan de lever ut religion i sine hverdager. I gruppeintervjuene var religionens betydning en sentral del av samtalen. Alle de syv ungdommene jeg intervjuet anser seg selv som praktiserende muslimer og gir uttrykk for at islam er en viktig del av deres liv. De beskriver religionen som en del av deres identitet, som en livsstil og en levemåte. Hoda beskriver islam som: «... en religion, men også en livsstil», og Josef sier: «Jeg baserer mitt liv rundt religionen islam, siden jeg anser religionen som en måte å leve på som gir suksess i dette og i det neste liv». Elias sier at islam er: «... meningen i livet», mens Iman sier at: «Religion er en viktig del av min hverdag, både spirituelt og fysisk» og trekker fram oppførsel, bekledning og bønn som eksempler på hvordan hun uttrykker sin religion.

Siden islam ser til å være en viktig del av ungdommenes hverdag, passer det å bruke begrepet *hverdagsreligion* når jeg skal analysere hvordan disse ungdommene erfarer og praktiserer religionen på skolen. Det betyr ikke at mer tradisjonelle tilnærminger til religion utelukkes. I samtalen med ungdommene ser vi at hverdagsreligion også kan sammenfalle med en mer «offisiell» tolkning av religionen. Det viser seg at flere av ungdommenes praksiser gjenspeiles i noen av Ninian Smarts (1998) dimensjoner. I samtalene med informantene legges det nemlig vekt på handlinger og etiske vurderinger, to trosspekter som begge er representert i Smarts dimensjoner. Alle de syv ungdommene gir uttrykk for at de fem daglige bønnene er en essensiell religiøs handling i dere liv. På spørsmål om hvordan de praktiserer religionen sin i hverdagen svarer Malik: «Å be fem ganger om dagen». Rami nevner også: «... de fem daglige bønnene som er noe man gjør hver dag», mens i gruppeintervjuet med jentene tilføyer Maria viktigheten av å: «... be dem i riktig tidspunkt», noe Hoda svarer at hun er enig i: «Ja, bønn er



viktig og jeg prøver å be fem ganger om dagen». I intervjuet av guttene sier Elias: «Jeg føler ikke jeg er den beste til å praktisere, men jeg praktiserer for eksempel bønn etter at jeg kommer hjem fra skolen, og faste når det er *ramadan* [en hellig måned i den islamske kalenderen] og driver ikke med drikke og sånne ting». Senere i intervjuet kommer det også fram av flere av informantene at mat som er *halal* – som betyr tillatt og som handler om at dyret skal slaktes på en spesiell måte – også vektlegges. Her gjør ungdommene en etisk vurdering av hva som er riktig å spise, og reflekterer dermed en annen av Smarts dimensjoner. Informantene jeg intervjuet viser seg altså å være nokså praktiserende, og religiøse handlinger og etiske vurderinger har en sentral plass i deres liv. I tillegg til bønn, faste, avhold og matpreferanser blir bekledning trukket fram i samtalen med jentene som et viktig religiøst uttrykk utenfor hjemmet. Maria sier: «Hjemme går jeg i [bare] t-skjorte, men ikke ute», noe både Iman og Hoda kjenner seg igjen i.

En stor del av svarene jeg fikk om religion i hverdagen har handlet om religionsutøvelse i form av religiøse handlinger og oppførsel. Det kommer også fram at kunnskap gjennom koranresitasjon, foredrag og helgeskole er noe ungdommene vektlegger. Dette er ikke like relevant for oppgavens problemstilling, men er interessant som bakteppe for hvem disse ungdommene er og hvilket forhold de har til religion. Rami sier at han forsøker å lese Koranen når han får tid samt gå på skole i helgene for å lære mer om religionen, mens Hoda sier: «Jeg har Koran hjemme som jeg prøver å sette av tid til å lese. Og så prøver jeg å gå på islamske foredrag og sånt, så jeg kan lære mer om islam». Til tross for informantenes unge alder, er søken etter kunnskap om deres religion viktig for dem. I tillegg til kunnskap trekker ungdommene fram god moral og oppførsel som en sentral del av det å være en praktiserende muslim. Josef sier: «Man praktiserer ikke religion bare ved visse handlinger, men også ved å være et godt menneske og en god representant. Å praktisere handler også om å unngå ting som er dårlig og gjøre ting som er bra», mens Iman sier: «Jeg prøver å være hyggelig med folk og vise den beste siden ved islam». I slutten av intervjuet med guttene, når de blir spurt om hvordan de syntes det var å delta på intervjuet og få snakket om disse temaene, kommer det også fram at de deler noen felles negative opplevelser ved å være religiøs muslim. Rami sier: «Det er deilig når man føler at det ikke bare er meg det [negative opplevelser] skjer med liksom, men det er flere. Så man tenker ‘åja, det mennesket der hater ikke bare meg’». De andre guttene uttrykker at de føler det samme.

Empirien jeg har samlet inn fra første del av gruppeintervjuene har handlet om ungdommenes forhold til religion, hvordan det er å være religiøs i Norge og hvilke sider ved religionen som er viktige i deres daglige liv. På spørsmål om ungdommenes trospraksis i hverdagen finner jeg ut at de fem daglige bønnene er den religiøse praksisen som tar størst plass i deres liv og som den viktigste handlingen for dem. I tillegg nevnes andre sentrale handlinger som faste i ramadan, matvaner og avhold fra alkohol og festing, men også viktigheten av søken etter kunnskap og det å være et godt menneske. Alt dette er handlinger og uttrykk som er direkte knyttet opp mot informantenes overbevisning. I en generell kommentar om tolkning av SP artikkel 18 utdyper FNs høykommissær for menneskerettigheter (1993) at konvensjonen i utgangspunktet skal beskytte slik trosutøvelse som er direkte knyttet opp mot ens tro. Det har imidlertid vist seg at det kan være vanskelig å vurdere hvilke handlinger som er direkte uttrykk for ens overbevisning. I denne diskusjonen stiller Stålsett-utvalget viktige spørsmål om hvilke hensyn man skal ta når man skal vurderes gyldigheten av andres overbevisning (jfr. teorikapittelet). I informantene tilfelle er deres religion, islam, en velkjent religion. Samtlige ungdommer som ble intervjuet tilhører hovedretningen i islam, *sunniislam*. Og handlingene de anser som viktige i sin hverdag, som for eksempel de fem daglige bønnene, er en plikt i islam. Det viser seg altså at mine informanters hverdagsreligion i stor grad reflekteres i det mange anser som tradisjonell islam.

## 4.2 Trospraksis på skolen

Med informantenes hverdagsreligiøsitet som bakteppe vil jeg videre i analysen sette fokuset på hvordan denne religiøsiteten utspiller seg på skolen. Etter at ungdommene i gruppeintervjuene har beskrevet hvilken betydning religion har for dem og hvilke religiøse handlinger som er viktige i deres hverdag, går samtalen over i hvordan deres religiøsitet utspiller seg på skolen. Her diskuteres det hvilke behov de har for tilretteleggelse av religiøse aktiviteter, og det kommer tydelig fram at mange av de samme handlingene som er sentrale i ungdommenes hverdag også er viktige på skolen. Det gjelder de fem daglige bønnene, faste i ramadan, halalmat, bekledning for jentene og avhold fra visse aktiviteter. Siden informantene jeg intervjuet uttrykker at religion også har en sentral plass i skoletiden og på skolens arena, er det hensiktsmessig å se på hvordan de skolene som informantene representerer forholder seg til muslimske elevers religiøse behov og hvordan de tilrettelegger eller begrenser. For å kunne

svare på dette tar jeg utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og opplevelser som blir diskutert i gruppeintervjuene. I tillegg til elevenes behov og skolens praksis vil jeg se på hvilke utfordringer ungdommene opplever på skolen på grunn av sin trospraksis.

Hoveddelen om trospraksis på skolen er delt inn i de mest sentrale praksisene ungdommene har diskutert i gruppeintervjuene som er: Bønn, faste, mat, bekledning og avhold. I analysen av hver praksis vil jeg tematisere ungdommenes behov for tilretteleggelse, hvordan skolen regulerer dette og hvilke utfordringer informantenes praksis byr på.

## Bønn

I empirien er bønn den praksisen det blir snakket mest om, og alle ungdommene uttrykker behovet for å be fem ganger daglig. Bønn er dermed den trosutøvelse som skiller seg mest ut på skolen, akkurat som i hverdagslivet for øvrig. De fem daglige bønnene er en av islams fem søyler, og det er gjennomgående blant muslimer at dette er en viktig del av den daglige religiøse praksisen. Noen av ungdommene snakker om hvordan bønnen kan bidra med å gi åndelig påfyll og strukturere hverdagen rundt Gud. Bønnetidene dikteres av solens syklus. Om vinteren, når dagene er korte og tidene for hver bønn er tett opp mot hverandre, inntreffer noen av bønnene i skoletiden.

Flere av ungdommene uttrykker et behov for å be på skolen. Josef sier: «Jeg og en del muslimer på skolen pleide å be hver dag når bønnetidene var tette [om vinteren]. Vi ba i gangen og hadde ikke behov for grupperom, fordi alle respekterte at vi ba». Noen av ungdommene sier de er avhengige av praktisk tilretteleggelse, mens andre ikke bryr seg like mye om at de for eksempel blir sett beende i gangen. Selv om alle ønsker å be, er det tydelig i måten de omtaler seg selv og bønn at noen greier å realisere det i større grad enn andre. Det kan virke som at behovet for tilretteleggelse er ulikt fordi ungdommene er forskjellige med hensyn til eksponering av sin religiøsitet. Iman sier at hun ber på skolen, men ikke foran folk, og er dermed avhengig av et egnet sted for å be i fred. Det kan også tenkes at noen av ungdommene som uttrykker et behov for bønnerom, i praksis ikke ville benyttet seg av behovet. De synes det er riktig å be, og ønsker å gjøre det, men for eksempel Elias sier: «Jeg ber når jeg kommer hjem, fordi jeg ikke føler det er tid til å be på skolen. I pausene må vi gjøre andre ting og rekker ikke be». Det er vanskelig å vite hvordan alle ungdommene hadde

benyttet seg av et eventuelt tilrettelagt sted for å be, men empirien viser at informantene, med hensyn til bønn, er ganske samstemte om at de ønsker å kunne be på skolen.

I gruppesamtalene med mine informanter ser vi altså at de uttrykker et behov for at det blir lagt til rette for at de skal kunne be på skolen. Jeg fikk ulike svar på hvordan skolene imøtekom elevenes ønske om å be. På de videregående skolene der Iman, Hoda og Malik studerte og der elevmassen var dominert av etnisk norsk elever, var skolene mer åpne for å gi elevene et sted å be. Iman uttrykker at hun har hørt om tilfeller der elever ikke får be på skolen, men at hun på hennes skole får bruke et rom ved behov. Hun sier:

Hvis noe av din religion innebærer noe læreren din sier nei til så blir jo religionsfriheten din på en måte begrenset. Jeg har hørt mye om sånne saker i media, men har ikke blitt utsatt for det personlig. Da jeg ville be på skolen så spurte jeg kontaktlæreren min og fikk et rom å be i. Det var kanskje mer på barneskolen og ungdomsskolen.

De andre ungdommene jeg intervjuet, som gikk på videregående skoler på østkanten av Oslo, med langt flere muslimske elever, hadde ikke fått et sted å be. Maria som fortsatt går på ungdomsskolen hadde heller ikke hadde fått et bønnerom. Rami forteller om hvordan ulike lærere forholder seg til elever som ønsker å be: «At de [muslimske lærere] tilrettelegger for deg og sånt. Jeg har noen muslimske lærere som skjønner hvordan det er». Det er tydelig at informantene har ulike erfaringer med hensyn til muligheter for bønn på skolen. Noen har fått tildelt et rom til bønn. De som har fått avslag har enten valgt å likevel be på ledige fellesområder på skolen, eller å utsette bønnen til de kommer hjem.

Materialet viser altså at en del av elevene har utfordringer med å be på skolen selv om det er den religiøse handlingen som gjentas flest ganger og som er den mest sentrale for samtlige. Elevenes utfordringer med å be på skolen handler blant annet om mangel på tilretteleggelse. Flere av informantene sier at de velger å utsette bønnene som faller i skoletiden til når de kommer hjem. I samtalen om bønn på skolen sier Iman:

Det hadde vært behagelig å vite at man hadde et rom på skolen der man kunne be, istedenfor å spørre om å få lov til å be. Og da er det sikker mange som ikke gidder å spørre og derfor ikke praktiserer religionen på skolen [...] Jeg tenker at det ikke bare er muslimer som hadde tatt det i bruk, hvis det hadde vært en mulighet. Fordi det er jo mange andre som ber innenfor andre religioner, som kanskje heller ikke tør å spørre om det eller gjøre det når det ikke er

tilrettelagt. Så jeg tenker at det hadde vært fint å ha det på ungdomsskoler og videregående, siden jeg vet de har det på universiteter.

Informantene snakker om at de tror flere ungdommer ville bedd på skolen dersom det hadde vært et bønnenrom og at et slikt sted ikke kun ville vært en tilretteleggelse for muslimer, men også et gode for andre elever med andre livssyn som også trenger et sted å be eller meditere. Elevene uttrykker at en konsekvens av manglende tilretteleggelse fører til at noen elever vegrer seg fra å be på skolen.

Malik som går på en skole der elevmassen er dominert av etnisk norske elever sier at han ikke møter på de samme utfordringene som de andre tre guttene og at skolen viser hensyn og evnen til å tilrettelegge der det er behov. Han sier: «Hvis det er noe, så spør jeg, og de viser hensyn». Rami har også opplevd en del lærere som har hjulpet han når han har hatt behov for å utøve religionen sin:

«På [...] skole var det bare utlendinger, og lærerne var også utlendinger, så de skjønnte ting med religion [...] De fleste var utlendinger så hvis det ble servert mat var det halal. Og hvis noen skulle be, så hadde de avtale med læreren og fikk et grupperom. Vi hadde mange muslimske lærere, flest av dem var somaliere, som jeg tror var positivt fordi de gjør mange muslimske ting selv som fasting osv.»

Disse to erfaringene viser at to vidt forskjellige skoler tok hensyn til elevene som hadde religiøse behov. Samtalen med informantene kan gi et inntrykk av at skoler med få muslimske elever har mindre problemer med å tilrettelegge for muslimske elever som for eksempel trenger å be, mens skoler med flere muslimske elever kan ha en tendens til å være avvisende. Unntaket er skoler der deler av lærerkollegiet også er muslimer, som da viser forståelse og hensyn for muslimske elever som ønsker å praktisere sin tro i skoletiden. Imidlertid kan det se ut som om man er avhengig av den til enhver tid aktuelle lærers eller skoleledelses subjektive oppfatning.

En annen faktor som påvirker ungdommenes bønn på skolen, er de sosiale forholdene. På alle skoler har det sosiale miljøet blant elevene en stor betydning for den enkeltes trivsel og utvikling. I begge gruppeintervjuene kommer det fram at ungdommene opplever at venner på skolen har en påvirkning på deres trospraksis. Blant annet nevnes det at det sosiale presset kan føre til at man skjuler sin trospraksis for andre og at man frykter utestengelse og utenforskap.

Guttene diskuterer utfordringer med å be foran andre på skolen når de ikke har et eget bønnenrom. De gir uttrykk for at folk kan se rart på dem hvis de ber åpenlyst. Noen viser også bekymring for å bli utestengt av vennegjengen. Josef forteller om hvordan han pleide å be i skjul da han var ny på videregående skole:

Før ramadan i fjor på første videregående så ba jeg i skjul. Men en dag fant jeg en annen somalier som også ba hele tiden uten at jeg visste om det. Så jeg sa vi kan møtes og be sammen. Etter hvert kom det flere som begynte å henge seg på.

Han uttrykker at det er enklere å utøve religionen på skolen når man ikke gjør det alene, i frykt for å bli sett rart på og skille seg ut. Malik som går på en skole med svært få muslimer bekrefter dette:

Av 400 elever på min skole er det kanskje fem andre muslimer, og ingen av dem ber. Jeg sier ikke til gutta at jeg skal be. Jeg bare går og sier jeg kommer straks. Jeg kan si at jeg skal be, men jeg går ikke til dem og sier at jeg skal be.

Uavhengig av hvilken skole de går på, er informantene bekymret for hvordan de fremstår og hvilke sosiale konsekvenser det kan få dersom de andre elevene ser at de ber. Venner med felles religiøst verdigrunnlag kan imidlertid dempe bekymringene. På skolen med flere muslimer fant de støtte i hverandre. Dette førte til at de etter hvert ble trygge på å be foran andre elever, og antallet elever som deltok i bønnene økte. På skoler der muslimer utgjorde et lite mindretall og man ikke fant medelever med lignende behov, opplevdes en eksponering av den enkeltes religiøsitet vanskelig.

I analysen av bønn på skolen kommer det tydelig fram at dette er en sentral praksis som samtlige informanter ønsker å utøve på skolen. Gjennom ungdommenes erfaringer ser vi hvordan skolene agerer ulikt. Skolenes varierende tilbud om bønnenrom samt påvirkning fra venner og det sosiale miljøet er faktorer som kan styre elevenes religiøse frihet til å be på skolen.

## Faste

Alle ungdommene i mitt materiale trekker fram faste under *ramadan* – den hellige måneden i den islamske kalenderen – som en viktig del av deres utøvelse av religion i skoletiden. På spørsmål om hvilke religiøse behov de har på skolen svarer Rami: «Det viktigste er at du kan be og faste i fred. Så hvis du vil faste så må de ikke presse oss til å spise, for det er vi som vet hva vi får til». Sammenlignet med behovet for bønn på skolen, har ikke ungdommene et like stort behov for tilretteleggelse av faste. Det de først og fremst ønsker er aksept og forståelse. Fasten er i likhet med bønn en av de fem søylene i tradisjonell islam, og mange praktiserende muslimer begynner å faste når de kommer i puberteten. Det er derfor ikke overraskende at fasten også anses som en viktig praksis blant informantene. I intervjuene kommer det fram at ungdommene har fastet siden barneskolen og at fasten er den islamske praksisen som er mest utbredt blant andre muslimske elever, også de som er mindre religiøse. Hvorfor denne praksisen er så utbredt, annet enn at det er en av islams fem søyler, er vanskelig å svare på. En grunn kan være at fasten kun forekommer en gang i året og derfor er enklere å praktisere enn for eksempel bønnen som er et daglig ritual. Det kan også tenkes at faste, spesielt på skoler med mange muslimske elever, gir en viss status. I tillegg kan atmosfæren i måneden ramadan sammenlignes med stemningen før jul i Norge. Det er vanlig i mange muslimske hjem, blant praktiserende så vel som blant mindre religiøse muslimer, å varte opp med god mat på kveldene og forsøke å skape god stemning i ramadan, noe som kan være en motiverende faktor som bidrar til at flere muslimer faster. Siden empirien antyder at fasten er en utbredt praksis blant mange muslimske ungdommer, er det interessant å finne ut av hvordan ulike skoler forholder seg til en slik praksis og om skolene forsøker å regulere eller eventuelt tilrettelegge for at fasten skal kunne praktiseres.

Ungdommene har ulike erfaringer med hvordan skolen forholder seg til fasten. Informantene som går på vestkantskoler eller som har muslimske lærere de kan henvende seg til sier de ikke har store problemer med å faste på skolen og at det ofte blir vist hensyn til dem. Malik, som går på en vestkantskole med få muslimer sier: «Jeg har ikke møtt på noen problemer på skolen. Forklarer jeg noe med religiøse grunner så aksepterer de det. For eksempel hvis læreren vet at jeg faster i gymmen så lar han meg ta det litt roligere». Ungdommene jeg intervjuet som går på videregående skoler på østkanten av Oslo, samt informantene som fortsatt går på ungdomsskolen, uttrykker det motsatte og sier at de oftere møter på

utfordringer når læreren får vite at de faster. Her ser vi at de samme informantene som ikke får tilrettelagt bønn på skolen også møter på motstand når de ønsker å faste i skoletiden. Forskjellen er at når det ikke var tilrettelagt for bønn, kunne elevene likevel velge å selv finne åpne plasser til å be på skolens område, eller utsette bønnen til de kom hjem. Ungdommene som faster på skolen har imidlertid ikke behov for en fysisk tilretteleggelse, men trenger i praksis større grad av aksept og forståelse fra lærerne. Noen av informantene har opplevd det stikk motsatte ved å enten bli tvunget til å bryte fasten eller ved å bli straffet for å faste. Det kommer det fram at ungdommene opplever å ha ganske god kontroll på hva kroppen tåler og at de derfor ikke krever mye tilretteleggelse for å faste. Likevel gir noen av ungdommene uttrykk for at de skulle ønske skolen viste mer hensyn til de som fastet og at det ville hjulpet om lærerne hadde mer kunnskap om praksisen.

Utfordringene som er knyttet til fasten handler i intervjuene i stor grad om mangelen på negativ frihet, altså friheten fra tvang og ytre påvirkning. Flere av ungdommene forteller om episoder på skolen der de blir tvunget og presset til å bryte fasten, noe som dermed direkte hindrer dem i å utøve sin religion. Rami beskriver en situasjon under måneden ramadan der han føler han blir presset til å spise:

I ramadan så var det i tentamentiden så var det forberedelsesdag og jeg var litt sliten, men prøvde alt jeg kunne. Likevel var læreren på meg og presset meg til å spise. Da blir man frustrert og sur, selv om hun ikke klarte det. Det er ikke så ille i dag, men hvis det blir verre og de forsøker å fjerne religionen din, så kan man ikke være norsk og muslim.

Rami er ikke villig til å la press fra samfunnet gå på bekostning av hans muslimske identitet. Siden episoden som blir beskrevet foregår i tentamentsperioden, og at dette er en periode der lærerne har et spesielt fokus på å skape gode rammer for optimale prestasjoner, kan det oppstå en spenning mellom det læreren tror er til det beste for elevene og det eleven opplever som best for seg selv. I dette tilfellet uttrykker eleven at han faktisk ble litt sliten av å faste, men at han likevel gjorde sitt beste. En av guttene beskriver videre en episode i gymmen der han blir straffet for å faste ved å få anmerkning:

Under ramadan så sykla jeg i gymmen på grunn av en skade. Så kom læreren og spurte om jeg hadde med drikkeflaske og jeg sa nei fordi jeg faster. Og da sa han at siden jeg ikke har med vann, så får jeg en anmerkning. Så egentlig fikk jeg en anmerkning fordi jeg fasta.



Informanten opplever å bli presset til å ikke faste ved å få anmerkning. Dermed blir en religiøs handling sidestilt med en dårlig handling. Det kan skape en uheldig følelse hos eleven av at skolen tolker hans religion som noe negativt. Samtidig er dette handlingen til en enkeltlærer, og vi får bare presentert elevens tolkning av hendelsen. Kanskje fikk ikke læreren med seg at eleven ikke drakk på grunn av at han fastet, eller kanskje har læreren dårlige erfaringer med eleven fra tidligere som gjør at han ikke stoler på at elevens grunn til å ikke ha med seg drikkeflaske. Når det er sagt, så sier informanten videre i intervjuet at han har opplevd andre lignende situasjoner med denne læreren, noe som styrker hans mistanke om at læreren faktisk straffet hans religiøse praksis, og at det ikke var ved en tilfeldighet.

I intervjuet med jentene forteller en av informantene om en lignende situasjon der hun ikke bare opplever å bli presset til å bryte fasten eller straffet, men der hun faktisk bli tvunget til å drikke. Maria sier:

Jeg husker da jeg var på sykkeltur i 7. klasse og fasta. Når vi tok en pause, så ble læreren veldig nysgjerrig på hvorfor jeg ikke spiste eller drakk, og da sa jeg at jeg fasta. Etter det hadde gått fem min, kom hun tilbake med vann og spurte om jeg skulle ha, men jeg sa at jeg faster. Så kom hun tilbake senere og sa jeg måtte få i meg vann siden vi skulle sykle videre, men jeg sa at jeg klarte meg fint. Så til slutt tvang hun meg til å drikke koppen med vann. Hun holdt den nærme ansiktet mitt og sa at jeg skulle drikke, og jeg nektet. Til slutt fikk jeg vann i munnen min, og da sa hun at jeg allerede hadde fått vann i munnen og måtte drikke resten. Jeg sa ifra til assisterende rektor, og de tok det veldig alvorlig. Så etter mange møter så sa de at hun ikke kom tilbake.

En stor forskjell mellom disse to episodene er at denne hendelsen ikke skjer på videregående skole, men i 7. klasse. På barneskolen tillegges de voksne større autoritet og ansvar. Likevel ser vi at skoleledelsen reagerer på måten læreren håndterte situasjonen ved å ikke la henne fortsette å undervise i klassen. Eleven opplever hendelsen som veldig ubehagelig, men uttrykker at hun setter pris på måten skolen håndterte situasjonen på og at de tok henne på alvor.

Det viser seg altså at elevene, i likhet med situasjonene rundt bønnebehovet, har ulike opplevelser av hvordan skolen møter deres behov for å faste. På noen skoler er gjennomføring av fasten uproblematisk mens det andre steder er enkelte elever som har opplevd svært uheldige situasjoner. Ungdommene uttrykker at de møter på ulike hindringer og utfordringer,

alt fra det å føle på et press til å ikke faste til det å faktisk bli straffet for eller tvunget fra å faste. Her skal det nevnes at ingen av informantene sier at skoleledelsen eller alle lærerne reagerer negativt på fasten, men at dette gjelder enkeltlærere og enkeltepisoder. Ungdommene uttrykker også at fasten stort sett ikke trenger store tilretteleggelser, men at de ønsker en større forståelse fra lærerne.

## Mat

I det empiriske materialet fra intervjuene blir det i begge gruppene uttrykt et behov for tilrettelegging av halalmat. Likevel virket det ikke som at dette behovet har like høy prioritet som bønn og faste. Rami sier at bønn og faste er det viktigste for han på skolen selv om han også skulle ønsket at det ble servert halalmat. I samtalen om tilrettelegging av mat på skolen snakker informantene om at de gjerne skulle hatt halalmat i kantina, i mat og helse og på turer og at de ønsker å få informasjon om maten som serveres slik at de vet om de kan spise maten eller ikke. Vegetarmat ble også nevnt som et godt alternativ til kjøtt fordi det også regnes for å være halal. Noen av informantene som går på skoler der elevmassen er dominert av etnisk norske elever, sier at det ikke er nødvendig med tilrettelegging av halalmat på skolen fordi det kun er snakk om noen få elever som ville dratt nytte av det.

I likhet med situasjonen rundt bønn og faste er informantene ganske samstemte med hensyn til mat. Datainnsamlingen fra intervjuene viser at alle ungdommene har matpreferanser som styres av deres tro og som bestemmer hva de velger å spise på skolen. Variasjonene kommer til uttrykk i forslagene til løsninger. Det er også verdt å nevne at selv om ungdommene som blir intervjuet har valgt å kun spise mat som er halal, opplever de at mange andre muslimske ungdommer ikke er like nøye på denne praksisen. Hva dette skyldes er vanskelig å besvare, men det kan ha noe med at tradisjonell islamsk rettsvitenskap har ulike meninger om hvorvidt det kun er tillatt til å spise halalslaktet kjøtt eller om man også kan spise vanlig slaktet kjøtt fra butikkene. Man kan også tenke seg at dette med halalmat er såpass vanskelig å praktisere dersom skolen ikke tilbyr det, og at enkeltelever derfor velger å se bort fra praksisen av bekvemmelighetshensyn.

Hvordan de ulike skolene tilrettelegger for elever som ønsker halalmat er forskjellig. Elias reagerer på at skolen ikke serverer halalmat og at de heller ikke informerer om at maten ikke

er halal, til tross for at en stor del av elevmassen på skolen er muslimer. Han sier: «... halal kan være en utfordring siden kantina på skolen ikke serverer halal [...] de ga oss ikke beskjed om at det var halal, selv om de fleste på skolen er utlendinger». To av informantene som går på vestkantskoler sier at det ikke serveres halalmat i kantina, men at de heller ikke krever det på grunn av den lille andelen muslimske elever på skolen. I samtalen med jentene forteller Maida om at skolen hennes valgte å øke tilbudet av halalmat i kantina da behovet ble tatt opp i elevrådet:

I starten av videregående var det noen ganger de ikke serverte halal i kantina når de hadde taco og spaghetti. Og så spurte jeg om det var halal, og da var det noen ganger halal og andre ganger ikke. Men nå har de fått inn mer halal mat. Det er nok fordi det har blitt tatt opp på elevrådet. Så nå spiser jeg der hele tiden.

En annen informant forteller at to lærere valgte å imøtekomme de muslimske elevene behov for halalmat i mat og helse på to helt forskjellige måter:

Det er noen lærere som forstå deg, men det varierer litt. I mat og helse har vi to grupper der jeg er i en gruppe og han andre muslimen er i den andre. Læreren min bytter ting for meg når jeg sier jeg ikke kan spise det, men læreren i den andre gruppen sier at hvis han ikke kan spise det [mat som ikke er halal] så får han ikke spise. Selv om han har sagt ifra mange ganger, og han har spurt om å få bytte gruppe.

Ikke alle ungdommene jeg intervjuer opplever halalmat på skolen som en utfordring, og av de som hadde utfordring med dette var det i hovedsak mangelen på tilretteleggelse i form av halalservering i kantina og mat- og helseundervisningen som problematisk. I intervjuene ble det også diskutert hvordan noen av ungdommene opplever at de som spiser vegetarmat aksepteres mer enn de som ønsker halalmat, noe de syntes er veldig rart. Det blir blant annet sagt: «... samfunnet er mye mer åpent for en som er vegetarianer ‘wow, så bra’ så kommer jeg ‘jeg skal ha halalkjøtt’ og de reagerer veldig negativt».

Til tross for at ungdommene snakker om noen erfaringer der de opplever utfordringer med halalmat på skolen, virker det ikke som at dette er et like stort problem som eksemplene med bønn og faste. Noen rapporterer om at det serveres mat på deres skoler, mens andre sier de ikke syntes skolen trenger å prioriteres halalmat siden det er få muslimske elever på deres skole. En av informantene som opplever god tilretteleggelse for halalmat på skolen begrunner

dette med at det er mange lærere med utenlandsk bakgrunn på skolen. Han sier: «På [...] skole var det bare utlendinger, og lærerne var også utlendinger, så de skjønnte ting med religion [...] De fleste var utlendinger så hvis det ble servert mat var det halal».

## Bekledning

I samtalene om bekledning var temaet naturlig nok mer relevant for jentene enn guttene. Dette kan begrunnes med at jentenes religiøse klesdrakt, ofte kalt *hijab*, er mer synlig og omfattende. Guttenes anbefalte klesdrakt kan være å ha på seg helt ordinære klær så lenge kroppens private områder dekkes og byr derfor sjelden på eksponering og utfordringer. Jentenes bekledning er den eneste religiøse utøvelsen fra empirien som ble praktisert annerledes på skolen og i hjemmet. Da jeg stilte spørsmålet om det var noen forskjeller fra hvilke religiøse behov de hadde på skolen sammenlignet med den praksisen de har hjemme svarer en av informantene: «Jeg har ikke på meg hijab hjemme som jeg har på skolen». Dette uttrykkes også blant de andre jentene. At jentene kler seg ulikt hjemme og på skolen begrunnes i deres religiøse overbevisning om at de skal dekke deler av kroppen, deriblant håret, når de er blant folk som ikke er i deres nærmeste familie. I samtalen med jentene om bekledning på skolen er det ingen som har et tydelige behov for tilretteleggelse utover ønske om aksept og respekt for deres valg.

I Norge er det generelt tillatt å bruke religiøse plagg og symboler på skolen. Det politiske flertallet, med unntak av Fremskrittspartiet, har valgt å ikke støtte et generelt forbud mot dette (Innst. 232 S (2010–2011)). Vi ser likevel en tendens til mer begrensning i friheten til å bære religiøse plagg. Enkelte politikere har tatt til orde for å også forby barn å gå med hijab på skolen, og i 2018 vedtok Stortinget et nasjonalt forbud mot ansiktsdekkende plagg i barnehager og i undervisningssituasjoner (Innst. 351 L (2017–2018)). Samtidig ser vi at det andre steder i Europa har blitt ført en langt mer restriktiv politikk hva gjelder muslimske plagg. I samtalen med jentene beskrives en skolehverdag uten konkret motstand mot hijab, og ingen av jentene har opplevd at de ikke får bære religiøse plagg på skolen.

Selv om funnene i det empiriske materialet stort sett peker mot at jentene ikke er bekymret for å bære hijab på skolen, har de noen uheldige erfaringer. Utfordringene med hijab på skolen handler først og fremst om synligheten hijaben fører med seg. Jentene rapporterer at de føler

seg mer utsatt fordi muslimske jenter som går med hijab er mer synlig enn andre muslimer og dermed enklere kan bli stigmatisert og behandlet dårlig, både blant lærere og elever. Jentene snakker om hvordan de opplever å bli kollektivt ansvarliggjort og må ta konsekvensene for negative omtale av muslimer i mediene. De beskriver hvordan de stadig vekk må forsvare islam, enten fordi de har om islam i undervisningen eller som en direkte konsekvens av negative fremstillinger av muslimer i nyhetsbildet. En av jentene sier blant annet: «Jeg føler det er mer muslimske jenter som går med hijab som blir utsatt for dette [rare spørsmål og bli mindre populær] fordi vi er mer synlige. Derfor får man iblant tanker om at man vil skjule seg». Hun er tydelig på at hun aldri har blitt bedt om å ta av hijaben på skolen, men at hun noen ganger likevel får tanker om at hun vil skjule seg, på grunn av den negative oppmerksomheten det «muslimske» utseende tiltrekker seg. Det trekkes også fram et eksempel fra skolehverdagen på hvordan det å være en synlig muslim kan føre til at man blir ansvarliggjort:

For eksempel når det har skjedd et terrorangrep eller noe der en muslim er gjerningsmannen, så føler jeg at det kommer mange spørsmål til muslimene i klassen, og man må på en måte forsvare seg. Og det skjer ganske ofte. Når det kommer negative ting om muslimer i media så blir vi muslimer i skolen truffet av det.

Jentene beskriver dessuten mangel på tillit fra lærere som problematisk. De som går på videregående sier at det er mer utfordrende å utøve religion på ungdomsskolen enn på videregående. Det tror det skyldes at lærerne undervurderer ungdommers religiøsitet når de er yngre, og at de får mer frihet og tillitt når de blir eldre. Iman forteller at hun følte på motstand og skepsis da hun begynte med hijab allerede i 3. klasse og at valget om å bruke hijab har ført til at hun stadig vekk må forsvare sin tro:

Jeg føler at lærere på ungdoms- og barneskolen tror at muslimske jenter er veldig tvunget til ting, eller gjør ting de ikke har lyst til å gjøre. Mye negativt kommer opp i media så da tror lærere at alle muslimske jenter er tvunget. For eksempel da jeg begynte med hijab i 3. klasse så kom læreren bort som spurte om dette var mitt valg og om jeg var sikker på dette. Fra den tiden har jeg måtte forsvare meg fra de fleste ting helt opp til videregående. Det er bygget min personlighet, men samtidig vært ganske vanskelig til tider. Jeg føler at veldig mange lærere på barne- og ungdomsskolen sitter med den tanken. Jeg føler man alltid måtte forsvare seg, eller man fikk rare blikk eller indirekte spørsmål.

Hijab er et synlig og kjent plagg. Dette kan være en grunn til at jentene enklere forbindes med religionen islam og ansvarliggjøres for ting som blir gjort i religionens navn. Eksemplene over viser at dette skjer i møtet med noen lærere. Andre elever kan la seg påvirke av lærerens holdning. Dette kommer fram når jentene snakker om hvordan de opplever utfordringer i gymtimen på grunn av synligheten av hijaben. De opplever det som ubehagelig å gå kledd med hijab på grunn av hva noen medelever kommenterer. Informantene sier blant annet: «Til tider har jeg hatet gym, fordi jeg har andre klær i gymmen og jeg vet at folk stirrer og syntes det er rart» og «Jeg har fått mange spørsmål i gymmen ‘Er du ikke varm?’ eller ‘Kan du ikke ta av deg hijaben?’ [...] Det er ubehagelig å få sånne kommentarer».

Jentene uttrykker få behov for praktisk tilretteleggelse med hensyn til bekledning. Litt ut i samtalen dukker det likevel opp negative erfaringer tilknyttet hijaben. Disse erfaringene er ikke direkte handlinger mot eller hindringer for jenter som bruker hijab, men dreier seg om å bli undervurdert, om å bli ansvarliggjort for andre muslimer handlinger og om å bli stilt ubehagelige spørsmål. Jentenes behov handler dermed i større grad om å bli akseptert og inkludert.

## Avhold

I tillegg til at ungdommene uttrykker behov for religiøse handlinger på skolen snakker de om behovet for å avstå fra visse aktiviteter. Det er blant annet snakk om det de opplever som intimitet mellom kjønnene, juleaktiviteter og alkohol og festing. Situasjoner som har å gjøre med intimitet mellom kjønnene og deltakelse på religiøse juleaktiviteter oppstår ofte i skoletiden. Fysisk kontakt mellom kjønnene kan skje i gymtimene når man har aktiviteter som for eksempel dans eller på andre arenaer som på skoleballet. Fester der rus og alkohol konsumeres representerer også aktiviteter som informantene ønsker å avstå fra, og selv om det ikke er direkte knyttet opp mot skolehverdagen, kan det relateres til utfordringer som kan oppstå med venner og i det sosiale livet på skolen.

Ungdommene opplever ulike type utfordringer hva gjelder ønske om å avstå fra visse aktiviteter. Noen ganger handler det om at man opplever å bli tvunget til å delta eller straffet for å ikke delta, mens andre ganger er det det sosiale presset blant venner som er den største utfordringen. Det fortelles om flere episoder på skolen der noen av ungdommene har opplevd

å bli tvunget til å gjøre handlinger eller delta på aktiviteter de er overbevist om at strider med deres religion. Ungdommene forteller blant annet om at de har opplevd å måtte delta på juleball og dans i gymmen mot sin vilje. For eksempel sier Iman:

På ungdomsskolen så nektet jeg å være med på ballet, fordi det strider med mange av mine verdier. Og det var veldig mye fram og tilbake. I begynnelsen sa lærerne at jeg måtte være med og at jeg ikke hadde valg. At det ikke var frivillig og at det var en del av skolen. Men jeg sa nei fordi det var etter skolen. Alt med å gå i kjole, vise meg fram og danse med gutter passer ikke meg. Det handler om verdier og prinsipper. Og det samme med dansing i gymmen, fordi jeg ikke ville danse med gutter. Det strevde jeg veldig mye med. For hver eneste gymtime så måtte jeg si at jeg ikke ville danse med en gutt, og jeg syntes det var veldig vanskelig. Til slutt sa læreren greit på en sarkastisk måte, selv om mange andre danset med jenter siden det var få gutter i klassen. Jeg følte at læreren ikke likte det.

Flere av ungdommene var tydelige på at de ikke ønsket å danse med det motsatte kjønn, enten det var på ball eller i gymtimen. De begrunnet dette med at islam, ifølge deres religiøse overbevisning, ikke tillater fysisk kontakt mellom kjønnene og at de derfor ikke vil delta på aktiviteter der dette er en forutsetning. En slik religiøs overbevisning kan være ganske fremmed og vanskelig å forstå for noen lærere. I episoden som blir beskrevet, virker det som at den aktuelle læreren først ikke aksepterte elevens ønske og forsøkte å presse henne til å danse med gutter. Etter hvert tillot han henne å danse kun med jenter, men informanten opplevde det likevel som en påkjenning siden læreren virket misfornøyd med hennes valg.

I samtalen med guttene forteller Imad om at han på barneskolen deltok på juleaktiviteter uten at læreren hadde avklart dette med hjemmet. De andre informantene reagerte på dette og mente at uinformert deltakelse på religiøse aktiviteter ikke er frivillig og at det derfor kan anses som er form for tvang: «Foreldre må få informasjon slik at de kan passe på at du ikke deltar, for hvis de ikke får informasjon så blir du på en måte tvunget til det». En av de andre informantene forteller om en lignende opplevelse på barneskolen: «Og jeg husker en episode fra 6. klasse så skulle alle på skolen synge julesanger som også var kristne. Og da jeg sa jeg ville ikke synge på grunn av religiøse hensyn så fikk jeg anmerkning». Her blir ikke eleven kun bedt om å delta, men også straffet for å avstå fra å synge.

Utfordringer ungdommene møter på i sosiale sammenhenger handler ofte om å måtte avstå fra handlinger som kan anses for å være en del av ungdomskulturen, som for eksempel drikking

og festing. Dette er først og fremst vanskelig fordi informantene føler en form for sosialt press når de ikke deltar. I intervjuet med jentene ble det blant annet sagt:

Det er litt vanskelig å ta avstand fra ting folk flest gjør. Mye av ungdomstiden handler om festing og drikking osv. Så hvis man skal være den som aldri er med på noe som kalles sosialt, så blir man på en måte litt utelukket fra klassen eller gruppen.

De andre jentene kjenner seg igjen i at dette kan være vanskelig. Likevel er de enige i at det er greit å være annerledes og at det å ha viktige prinsipper å leve etter bidrar til å styrke deres personlighet. Guttene mener i likhet med jentene at det å måtte avstå fra visse handlinger kan styrke deres personlighet, selv om det til tider kan være utfordrende. Rami sier: «Du kan bli sett på som du ikke er en av dem [når du ikke deltar]. At du er utenfor». I samtalen med både jentene og guttene uttrykkes det en bekymring for å bli sett ned på eller miste venner på grunn av at man velger å avstå fra festing der alkohol og andre rusmidler konsumeres. Likevel virker det som at de alle er overbevist om at det beste er å avstå.

Ungdommene jeg intervjuet følger noen etiske prinsipper som hindrer dem fra å delta på visse aktiviteter. Det kommer fram at noen av informantene er overbevist om at fysisk kontakt og intimitet med det motsatte kjønn er galt. Dette gjør det vanskelig å delta i enkelte gymaktiviteter der for eksempel dans er tema. Elevene gir uttrykk for at juleaktiviteter noen ganger oppleves som utøvelse av en annen religion. Derfor er dette noe de trenger god informasjon rundt slik at de kan ha kontroll på hvilke aktiviteter de vil unngå. De møter også på utfordringer utenfor skoletid. Det gjelder sosiale settinger med medelever der rus og alkohol konsumeres. Det uttrykkes noe bekymring for å miste sosiale muligheter når de tar valget om å avstå fra alkohol og festing, men de er også enige om at det kan styrke dem å stå opp for sine meninger og sin livsstil.

### 4.3 Oppsummering

I analysekapittelet har jeg en deskriptiv tilnærming til empirien. Jeg bruker materialet fra gruppeintervjuene til å svare på det første forskningsspørsmålet om hvordan et utvalg muslimske ungdommer erfarer og praktiserer religionsutøvelse på skolen.



Når jeg beskriver ungdommenes erfaringer og praksiser knyttet til religionsutøvelse på skolen, gjør jeg dette i tre steg. Først kartlegger jeg hvilke behov ungdommene har for religionsutøvelse på skolen. Deretter undersøker jeg hvordan ungdommene opplever at religionsutøvelse på skolen reguleres, og til slutt ser jeg på hvilke utfordringer ungdommenes behov for religionsutøvelse og skolens reguleringer av dette fører med seg. I den delen av analysen som handler om hvilke behov ungdommene har for tilretteleggelse for trospraksis, viser det seg at ungdommene uttrykker mange av de samme ønskene. Bønnen er den praksisen som ser ut til å være viktigst for ungdommene og også den praksisen det uttrykkes størst ønske om tilretteleggelse for. Tilretteleggelse for å faste under ramadan og for å kunne avstå fra enkelte handlinger som strider mot elevenes moralske vurderinger er også behov noen av ungdommene diskuterer. Når det gjelder halalmat, er det større forskjeller på svarene, mens religionsutøvelse knyttet til bekledning ikke later til å representere noe behov for mer praktisk tilretteleggelse. I undersøkelsen av hvordan religionsutøvelse reguleres på skolen er funnene fra empirien mye mer varierte. Noen av skolene strekker seg langt for å tilpasse skolehverdagen til elevene religiøse behov mens andre skoler har større restriksjoner hva gjelder trospraksis på skolen. Den samme variasjonen som jeg kan observere rundt hvordan skolene som organisasjoner møter de religiøse behovene, finner jeg igjen i informantenes beskrivelser av enkeltlæreres praksis i møte med religiøse behov. Det kan virke som om noen lærere, spesielt lærere med flerkulturell eller muslimsk bakgrunn, har en større forståelse og aksept for elevenes religiøse behov. Når jeg videre i analysen ser på hvilke utfordringer elevene opplever på skolen på grunn av sin trospraksis, viser det seg at elevene opplever ulike handlingsmønster fra sine respektive skoler. I tillegg er det enkelte utfordringer som skiller seg ut ved å oppleves vanskeligere enn andre eller fordi de gjentar seg oftere. Noen ganger møtes de med mangel på tilretteleggelse av religionsutøvelse på skolen, i andre situasjoner kan de oppleve sanksjonering av trospraksis på skolen, og i enkelte kontekster er det press og stigmatisering i forbindelse med religionsutøvelse på skolen som oppleves som det mest utfordrende.

## 5 Drøfting

I analysen av gruppeintervjuene er det en gjennomgående observasjon at ungdommene vektlegger mange av de samme religiøse behovene, men at disse behovene blir behandlet ulikt på skolene de går på. Variasjonene i skolenes håndtering fører til at elevene opplever ulike utfordringer knyttet opp mot sine behov. Disse forskjellene fra skole til skole kan tyde på at skolene ikke har fått klart definerte rammer på hvordan de skal regulere religionsutøvelse på skolens arena og at elever med et ønske og behov for å praktisere sin tro på skolen er avhengige av den enkelte skoleledelse eller lærers holdning. Religionsfriheten veier tungt i norsk lov og har en sentral plass i det norske samfunnet. Når jeg i analysen ser på hvordan skolen i praksis møter en gruppe praktiserende muslimske elevers religiøse behov og oppdager at praksisen later til å være ulik, usystematisk og personavhengig, finner jeg det naturlig å stille spørsmål om rammene for religionsfriheten er for lite spesifisert og vanskelige for skolene å definere konkret. Dette kan i så fall føre til at elevene ikke nødvendigvis selv har en opplevelse av at de har religionsfrihet. Det kan med andre ord se ut som det i denne sammenheng kan foreligge et potensiale for kvalitetsheving og forbedring i norsk skole. I dette kapitlet vil jeg derfor forsøke å svare på siste del av problemstillingen og den andre av to forskningsspørsmål som lyder slik: «Hvordan kan skolen imøtekomme elevenes behov for trosutøvelse?». Når jeg svarer på dette, vil jeg ta utgangspunktet i de konkrete utfordringene ungdommene rapporterer rundt religionsutøvelse på skolen. Utfordringene det dreier seg om er manglende tilretteleggelse eller negative reaksjoner fra skolen og sosialt press fra medelever.

Drøftingskapitlet vil deles opp i de tre hovedutfordringene ungdommene opplever i forbindelse med religionsutøvelse på skolen. I hvert delkapittel vil jeg først redegjøre for hva ungdommene opplever som utfordrende. Deretter vil jeg forsøke å forstå hva som ligger til grunn for skolenes handlemåte, samt, der det er relevant, trekke inn deler av det teoretiske rammeverket for å se på hvilke føringer som foreligger. Videre vil jeg skissere noen forslag til hvordan skolen kan forholde seg til trosutøvelse på en måte som er i tråd med de føringene som foreligger. I slutten av kapitlet vil jeg skrive en kort oppsummering der jeg gjentar de viktigste punktene i diskusjonene, beskriver essensen av det som har blitt diskutert og svarer på forskningsspørsmålet om hvordan skolen kan imøtekomme elevenes behov for trospraksis.

## 5.1 Tilretteleggelse for religionsutøvelse

I gruppeintervjuene med de muslimske ungdommene kommer det tydelig frem at de har behov for ulike former for tilretteleggelse på skolen. Dette gjelder for eksempel å få servert halalmat i kantina, at skolen viser hensyn til elever som faster under ramadan eller at elevene får tilrettelagt undervisning de mener strider mot deres religiøse overbevisning. Imidlertid var det én religiøs praksis som skilte seg klart ut med hensyn til elevenes behov for tilretteleggelse, og det var deres ønske om å få praktisert bønn på skolen. Elevene uttrykker at de gjerne skulle hatt et sted å be på skolen, fordi noen av de fem daglige bønnene alltid inntreffer mens elevene er på skolen. Det er enighet om at et eventuelt bønnenrom ikke trenger å være forbeholdt kun muslimer og at det heller ikke trenger å være spesielt anlagt. Det som trengs er et tilgjengelig rom, som er åpent for alle og kan brukes i pausene når elevene har behov for å be. Ungdommene sier at de tror mange elever ville tatt i bruk et bønnenrom, og at det ville gjort det enklere for elever som vegrer seg fra å be eller vise sin religiøsitet på steder der alle kan se. Empirien viser at det er ulik praksis fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Noen skoler og lærere tilrettelegger for elever som ønsker å be, mens andre unnlater å gi elevene et sted å be. Dette medfører at bønnen utsettes til man kommer hjem eller at man ber på fellesområder på skolen, som for eksempel i gangen eller under trappa. Noen av informantene opplever det som vanskelig å be foran andre elever og venter derfor med å be til de kommer hjem, mens andre ikke lar seg påvirke av dette. Likevel uttrykker alle at det beste ville være om skolen viste hensyn til deres behov for å be og derfor åpnet et rom i pausene som kan brukes til dette.

Det kan være flere grunner til at en skole eller lærer velger å ikke legge til rette for elever som har behov for å be på skolen. En av disse grunnene kan være at man mener at skolen som offentlig institusjon skal være livssynsnøytral. Fra et slikt ståsted kan det tenkes at det er en fordel at skolen ikke legger til rette for noen religioner eller livssyn og at man slik unngår å favorisere eller diskriminere noen overbevisninger framfor andre. På den andre siden er det holdepunkter for å hevde at den norske skolen allerede favoriserer kristendommen ved å blant annet ha et større fokus på denne religionen i undervisningen og ved høytider. Med bakgrunn i dette vil enkelte si at skolen må være helt nøytral for religion, også kristendommen. Andre vil da kunne argumentere for at dette bedre løses ved at skoler gjenspeiler det multikulturelle

samfunn ved å være en livssynsåpen institusjon, der både kristendommen og andre religioner og livssyns får muligheten til å utfolde seg.

En annen problemstilling som oppstår når en argumenterer for at skolen skal være livssynsnøytral er hva det egentlig innebærer å være livssynsnøytral. Er skolen livssynsnøytral når den ikke tilrettelegger for andres livssyn? Det er viktig å huske på at et livssyn også kan være ikke-religiøst og sekulært, og man kan spørre seg om det å begrense noen elevers trosutøvelse på skolen er å handle livssynsnøytralt eller om det i praksis er det samme som å særstille et sekulært livssyn. Selv om det kan oppleves nøytral for de som er ikke-religiøse, vil det ikke nødvendigvis være sånn for de religiøse, som vil kunne ha en opplevelse av at et ikke-religiøst livssyn blir favorisert. Dermed kan det være upresist å beskrive skolen som livssynsnøytral når den ikke åpner og tilrettelegger for utøvelse av ulike religioner.

Uavhengig om hvilken forståelse man har av hva som er livssynsnøytralt kan det argumenteres for at skolen, som offentlig institusjon, skal være sekulær. På denne måten setter man et klart skille mellom religion og stat, noe mange i et moderne samfunn vil mene er både riktig og nødvendig. Det som drives av staten skal være sekulært, mens borgere som ønsker å drive religiøse aktiviteter kan gjøre dette på private arenaer som er ment for dette, som i for eksempel menigheter eller trossamfunn. En slik tilnærming vil medføre at skolen ikke skal være en livssynsåpen arena. Dette bringer oss inn i diskusjonen om hvilke plass religion skal ha i samfunnet og hvordan den skal kunne utfolde seg i det offentlige rom.

I teorikapittelet så vi hvordan kunnskapsministeren og skolebyråden i Oslo i 2012 la motstridende føringer på hvordan religiøse aktiviteter på skolen skulle håndteres. En slik dobbelkommunikasjon fra myndighetenes side kan gjøre det vanskelig for skoler å vite hvordan de skal forholde seg til religiøse aktiviteter, som bønn, på skolen. Denne konkrete saken endte med at skolebyråden i Oslo valgte å stanse rektor ved Hellerud videregående skole fra å åpne et stillerom på skolen der elever kunne be i friminuttene, med henvisning til at skolen ikke skal være en religiøs institusjon (NOU 2013: 1, 2013, s. 180). Lignende tolkninger blir også praktisert andre steder i Europa. Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) har blant annet i flere saker vurdert forskjellige lands lover om religiøse plagg og symboler på skolen, og akseptert forbud mot dette i franske, sveitsiske og tyrkiske utdanningsinstitusjoner, til tross for at FNs barnekomite mener dette

ikke er i samsvar med religionsfriheten (NOU 2013: 1, 2013, s. 102). EMD begrunner forbudet med hensyn til offentlig orden og andres rettigheter og friheter, som vi finner i andre ledd av artikkel 9 i EMK, samt vektleggingen av de enkelte statenes grunnleggende forhold til religion og sekularisme (NOU 2013: 1, 2013, s. 98).

Norge har forpliktet seg til å følge SP og EMK. Som vi har redegjort for i teorien, sier artikkel 18 i SP og artikkel 9 i EMK, at religionsfriheten beskytter alle enkeltmenneskers rett til å tro på det de vil og utøve denne troen på den måten de skulle ønske, både privat og offentlig. FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter lyder slik:

Everyone shall have the right to freedom of thought, conscience and religion. This right shall include freedom to have or to adopt a religion or belief of his choice, and freedom, either individually or in community with others and in public or private, to manifest his religion or belief in worship, observance, practice and teaching. (FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter, 1966)

Dette gjelder selvfølgelig også barn, som er spesielt beskyttet og derfor har en egen barnekonvensjon. BK er inspirert av SP, men er eksplisitt rettet mot barns religionsfrihet for å fremheve og understreke at barn på lik linje med voksne har krav på religionsfrihet (Brems, 2006, s. 1-2; Kohler-Olssen, 2012, s. 56).

Bestemmelsene ser ut til å tydelig konstatere at den enkeltes religiøse overbevisning skal kunne uttrykkes i det offentlige. Likevel ser vi, ved eksempelet fra 2012 og EMD, at ikke alle tolker bestemmelsene slik. Stålsett-utvalget tolker imidlertid religionsfriheten til å ikke kun være forbeholdt hjemmet eller være begrenset til den enkeltes private liv, men at tros- og livssynsaktiviteter også skal få ta del av det offentlige rom. Utvalget mener det er viktig at det ikke bare er ett livssyn, for eksempel det sekulære, som får plass i offentligheten, men at man blir eksponert for et mangfold av religioner og livssyn. I deres mandat i arbeidet med utredelsen *Det livssynsåpne samfunn* står det: «Utvalget skulle også legge til grunn at staten fortsatt skal føre en aktivt støttende tros- og livssynspolitik» (NOU 2013: 1, 2013).

Legger man til grunn Stålsett-utvalgets forståelse av religionsfriheten, samt prinsippet om at staten skal legge aktivt til rette for alle borgeres tros- og livssynspraksis, kan man argumentere for at elever som har behov for bønn på skolen, bør få dette tilrettelagt. Dette argumentet styrkes av at alle elever på grunnskolen (jfr. opplæringsloven) er pliktige til å

være på skolen flere timer daglig, noe som fører til at noen elever i løpet av denne tiden vil ha et behov for å utøve religionen i skoletiden. Da kan det være hensiktsmessig for skolen å være et livssynsåpent sted, der det er rom for å gi uttrykk for sin religion eller sitt livssyn.

Når det er sagt, står ikke religionsfriheten alene. Andre ledd av artikkel 18 i SP og artikkel 9 i EMK sier at alle skal ha frihet fra tvang. Det gjelder både psykisk og fysisk tvang, så vel som positiv og negativ tvang, og uavhengig om det er tvang til å følge en religion eller til å ta avstand fra en religion. Derfor er det viktig å veie den enkeltes religionsfrihet opp mot andres rettigheter og friheter og se den i sammenheng med disse. En innvending skolen kan ha mot å tilrettelegge for bønn, kan da være risikoen for at noen tvinges til ulike former for religiøs praksis, gjennom for eksempel gruppepress fra medelever eller press fra foreldre. Så selv om frihetene til å uttrykke sin religion er en grunnleggende menneskerettighet som ikke lett skal kunne begrenses, kan det i noen tilfeller være både rett og rimelig å overfladisk sett begrense individers frihet for egentlig å sikre dem nettopp denne friheten. En elev kan for eksempel ikke tvinge eller presse andre til å be, uansett hvor mye eleven mener at dette er bra for hans eller hennes medelever. Press trenger ikke være direkte. Elever kan også føle seg presset til å delta på religiøse aktiviteter, hvis det for eksempel blir mer sosialt akseptert av at skolen åpner for slike aktiviteter. På den annen side kan tvang og press gå begge veier. Nekter man for eksempel elever å uttrykke sin religion på skolen, kan dette også tolkes som en form for tvang. Det er også mulig at det er mindre sosialt akseptert å være religiøs enn det var tidligere, og at religiøse elever dermed utsettes for et press til å ikke være religiøse. Dermed kan skolen komme til å stå overfor et dilemma der elevenes rett til religionsutøvelse må veies opp mot et mulig sosialt press til å be eller ikke be på skolen. Å avsløre og avverge et eventuelt sosialt press i enkelttilfeller vil ofte være vanskelig. Imidlertid vil det være avgjørende at skolen jobber aktivt med å bygge et grunnleggende godt skolemiljø der elevene både kommuniserer godt med dem som jobber på skolen og der man arbeider kontinuerlig med å opprettholde en atmosfære der mangfold og individuelle ulikheter aksepteres og omfavnes. Som rollemodeller bør skolens profesjonelle aktører selv ha en åpen holdning til mangfoldet av religioner blant elevmassen. På en skole der ledelsen og lærerne jobber kontinuerlig for et miljø der elevene ikke blir presset til å verken delta på eller avstå fra religiøse aktiviteter, eller andre aktiviteter for den saks skyld, bør man ivareta elevenes religionsfrihet og tilrettelegge for religiøse behov.

Skoler som ønsker å ta hensyn til elevenes religiøse behov og tilrettelegge for dette, kan likevel møte på praktiske utfordringer som gjør det vanskelig. For eksempel kan det være naturlig for skoleledelsen eller lærere å være i tvil om det finnes et egnet sted på skolen som kan brukes til bønn eller om bønnen vil gå ut over undervisningen. I dette tilfellet vil religionskompetanse og kunnskap om trosutøvelsen samt kommunikasjon med de elevene som uttrykker dette behovet hjelpe. Ungdommene i intervjuet sier selv at de gjerne skulle hatt et enkelt rom, som ikke krever mye og som kan brukes av alle elever – både religiøse og ikke-religiøse. Et slikt rom kan for eksempel være et hvilerom eller et rom for tro, tanke og refleksjon. Slik unngår man å favorisere en gruppe framfor andre, og det vil være enklere å finne et passende sted på skolen. Å ha et rom som er åpent for alle, bidrar også med å ufarliggjøre rommet, hvis man for eksempel er redd negativ omtale i lokalmiljøet eller i medier. Når det gjelder bekymringen for om bønnen vil gå ut over undervisningen, kan skolen stille krav til elevene om å respektere undervisningstiden og ta i bruk rommet i pausene. De muslimske bønnetidene følger solens syklus og endrer seg med de ulike årstidene. Likevel er de ganske fleksible siden hver enkelt bønn kun varer i noen minutter og har et tidsrom på noen timer der den kan utføres. Dermed vil det i dette tidsrommet være en pause som elevene kan benytte seg av for å be bønnen før undervisningen begynner igjen. Her vil det hjelpe med god kommunikasjon med elevene det gjelder og tydelige rammer. Ungdommene uttrykker dessuten at muslimske lærere forstår dem bedre. Et mangfoldig profesjonsfelleskap vil kunne heve kunnskapsnivået og bidra til økt forståelse, både med elever og blant ansatte. Dette gjelder ikke kun spørsmålet rundt bønn på skolen, men også andre praksiser som kan virke fremmede eller vanskelige å tilrettelegge for.

## 5.2 Sanksjonering av religionsutøvelse

I det empiriske materialet kommer det fram at noen av elevene opplever sanksjoner når de utøver sin religion på skolen. Elevene snakker om episoder der de blir straffet for eller tvunget til å la være å praktisere deler av sin religiøse overbevisning. Flere av de negative opplevelsene har forbindelse med behovet for å faste på skolen. En av informantene, som går på videregående skole, forteller om at han ble straffet med en anmerkning i gymtimen, fordi han ikke hadde med drikkeflaske da han fastet. En av de andre ungdommene beskriver en episode fra en tur i 7. klasse der hun opplevde å bli tvunget til å drikke vann, selv om hun

flere ganger uttrykte at hun fastet og derfor ikke ønsket å drikke før senere på dagen. I samtale med informantene kommer det også fram at flere av elevene har opplevd negative reaksjoner mot ønske om fritak fra deler av undervisningen som de mener er i strid med deres tro. Noen av ungdommene uttrykker for eksempel at de ikke ønsker fysisk kontakt med det motsatte kjønn, og at de derfor ikke ønsker å delta på skoleballet og helst vil danse med likekjønnede elever i gymtimene. En av jentene sier at hun over en lengre periode ble presset til å danse med guttene, og hun opplevde læreren som negativ og sarkastisk da han til slutt lot henne slippe. I gruppeintervjuet med guttene ble det også fortalt om tvang til å danse med det motsatte kjønn. I tillegg til å ville danse med likekjønnede, ble det uttrykt behov for større hensyntagen til elever som ønsker fritak fra juleaktiviteter. Her var det noen av informantene som opplevde at det ikke ble vist nok hensyn og at de noen ganger følte at de ble tvunget til å delta på juleaktiviteter.

Fasten kan være et vanskelig felt å manøvrere i fordi skolen er en arena der barns rettigheter, statens ansvar og foreldrenes rettigheter må tas hensyn til og balanseres. Barn har krav på spesiell beskyttelse i henhold til BK. I noen tilfeller, for eksempel hvis en elev forteller om tvang fra foreldrene, kan det være nødvendig å skjerme barnet. En avgrensing av religionsfriheten kan derfor være både nødvendig og moralsk forsvarlig. I de nevnte tilfellene fra analysen kan det hende at læreren ønsker å ta ansvar og beskytte elevene fordi det mistenkes at fasten er helsefarlig eller at eleven tvinges av foreldrene til å faste. Læreren kan dermed ha sett det som nødvendig å tvinge eleven til å få i seg næring eller forsøke å presse eleven til å drikke ved å gi anmerkning. Selv om det i noen tilfeller er reelt at fasten kan være påtvunget barnet eller helsefarlig, er – etter mitt syn – ikke straff og tvang den beste løsningen. Først og fremst bør voksne på skolen som har ansvaret for elever som faster, tilegne seg kunnskap om hva fasten innebærer og når den kan være skadelig for helsen. Da vil man kanskje oppdage at fasten i mange tilfeller, slik som ungdommene i intervjuene gir uttrykk for, verken er påtvunget, farlig eller helseskadelig. Noen vil til og med hevde det motsatte; at fasten har flere helsegevinster. Det kan også være greit å ha i mente at det at noen elever kan bære preg av at de faster mot slutten av skoledagen ikke er det samme som at det er skadelig for deres generelle helsetilstand. Når skolens ansatte har søkt helsefaglig kunnskap om temaet og gjennom dialog med de berørte finner ut at eleven selv ønsker å faste uten at tvang eller lidelse forekommer, bør skolen i likhet med i spørsmålet om bønn og andre religiøse aktiviteter forsøke å vise hensyn til elevenes behov. På den måten kan de sikre at de



opptrer i tråd med det som står i de internasjonale menneskerettighetene. Det bør for øvrig være viktig for skolen å ikke stille elevene i et krysspess mellom hjem og skole. Dette er det motsatte av å bygge selvtillit og trygghet på egen identitet.

Ungdommene uttrykker at de ikke ønsker å bli presset til å spise eller drikke når de faster fordi de selv vet hva de har kapasitet til. Det at barn er pliktige til å gå på skolen kan være et argument for at skolen dermed må tilrettelegge for trosutøvelse i skoletiden. Islamsk Råd Norge har kommet på banen i spørsmålet om barn skal faste og gitt en klar beskjed om at fasten skal avbrytes dersom barnet lider og at barn ikke skal tvinges til å faste (NOU 2013: 1, 2013, s. 246). Det kan dermed sies at det finnes noen rettesnorer for hvordan skolene skal forholde seg til elever som faster og foreldrenes ønsker i denne sammenheng. Mistenker skolen at elevene blir tvunget til å faste mot sin vilje eller at det kan gå ut over barnets helse, bør skolen gå i dialog med foreldrene for å finne gode tiltak som er til hjelp for barnet. Siden IRN klart og tydelig er mot tvang og at barn lider, er det også en mulighet å tilkalle muslimske autoriteter når dialog ikke vinner frem og foreldrene ikke lar seg overbevise. Lærere og skoler bør kun ty til strengere tiltak i situasjoner der de vet at fasten er til skade for barnet.

Det kan imidlertid argumenteres for at selv om fasten ikke er påtvunget eller helsefarlig, kan den by på andre utfordringer som for eksempel at elevene får lavere blodsukker og dårligere arbeidskapasitet i timene. Dette er en reell utfordring. Basert på materialet i denne oppgaven og egne erfaringer vil mange muslimske ungdommer si at de ikke blir særlig påvirket av å faste, selv om det innebærer at de ikke drikker eller spiser mens de er på skolen. Andre vil hevde at det påvirker dem, men at religionen er en så sentral del av deres liv at de er overbevist om at det er verdt det. For de elevene som får en merkbar nedgang i arbeidskapasiteten når de faster, blir det et spørsmål om hva som veier tyngst; religionsfriheten eller kapasitet og prestasjoner på skolen. Her vil man ha ulike meninger. I 2011 foreslo Barneombudet (2011, s. 6) at skolene hver høst arrangerer en info- og holdningskampanje på foreldremøter for å informere om hvordan fasten kan påvirke elevenes skolehverdag, noe kunnskapsdepartementet mente det ikke er behov for. Det kan argumenteres for at barns rett og plikt til grunnskoleopplæring i opplæringsloven trumfer religionsfriheten og at dersom trosutøvelsen på noen som helst måte går ut over elevenes skolegang, skal retten og plikten til skolen prioriteres. Andre vil mene at religionsfriheten er

en så sentral og viktig rettighet at selv om elevene ikke presterer like bra på skolen når de faster, må de få lov til å utøve religionen sin. Noen av disse vil også hevde at den selvbeherskelse man oppøver i fasteperiodene i det lange løp vil kunne få positive konsekvenser når det gjelder skolearbeid og læringsstrategier.

I spørsmålene rundt faste stiller man to sentrale rettigheter opp mot hverandre. Elevenes rett til skolegang og barns religionsfrihet. Det må likevel sies at lav arbeidskapasitet ikke direkte hindrer skolegangen, men kan redusere noe av læringsutbyttet, mens det å tvinge elever til å ikke drikke eller spise under ramadan hindrer dem fra å utøve sin religion. Uansett vil det i praksis være vanskelig å implementere et krav om at alle elever skal drikke. Derfor kan man i dette tilfellet argumentere for at tilretteleggelse av faste, som ikke er påtvunget eller skadelig, vil være mer hensiktsmessig og skape minst skade. Dette kan løses ved at man har kunnskap om fasten og vet når måneden ramadan inntreffer og dermed tilrettelegger ved å unngå å planlegge en hard utholdenhetstest i samme periode eller skyve heldagsprøvene til tiden før eller etter ramadan.

Til tross for ulike meninger om hvilke hensyn man skal vise elever som faster, vil kommunikasjon, forståelse og kunnskap om tematikken kunne bidra til en mer smidig og hensynsfull håndtering fra skolens side. Kunnskapsnivået kan heves på ulike måter, men først og fremst ved at man kommuniserer med de elevene det gjelder. Slik kan man i samarbeid med elever og foreldre komme fram til gode løsninger, finne ut hvordan man kan tilrettelegge uten at det går ut over undervisningen, samt bli enige om visse krav som kan stilles til elevene. Ikke alle som møter elevene er for eksempel klar over når på døgnet fasten inntreffer. Gjennom kommunikasjon vil man få vite at muslimer faster fra soloppgang til solnedgang. Dermed kan lærere bli enige med barn og foreldre om at eleven skal stå opp på natta før soloppgang og spise et næringsrikt frokostmåltid for å ha best mulige forutsetninger på dagen. I tillegg vil man gjennom dialog med elever og foreldre enklere kunne avdekke om barnet lider eller opplever tvang. Som nevnt tidligere kan et mangfoldig profesjonsfellesskap, blant lærere og ledelse, også i dette tilfellet være fordelaktig. Det vil både kunne gi skolen økt kunnskap og kompetanse om temaet samt bidra til å gjøre kommunikasjonen med eleven og hjemme enklere.

Elevene opplever ikke negative reaksjoner kun når det gjelder fasten. Som nevnt i analysen, beskriver informantene ubehagelige situasjoner på skolen når de uttrykker behovet for å få fritak fra deler av undervisningen som de mener strider med deres religiøse overbevisning. Eksempelene som ble trukket fram handlet primært om å danse med det motsatte kjønn i gymtimene eller på skoleballet og å delta på juleaktiviteter i skoletiden.

Et ideal om avhold fra fysisk kontakt med det motsatte kjønn kan virke ukjent og være vanskelig å forstå for mange lærere som ikke anser tett kontakt mellom kjønnene som problematisk. I likhet med i spørsmålet om fasten, bør lærere også her forsøke å gå i dialog med elevene det gjelder for å oppnå gjensidig forståelse. Slik kan læreren uttrykke hva som kreves i faget og eleven få forklart sin religiøse overbevisning, og forhåpentlig kan man bli enige om hvordan dette kan løses uten at elevene føler de blir tvunget til å gjøre noe som er i strid med deres religion. Skoleballet, som blir nevnt som en utfordring i intervjuene, er ikke en del av undervisningen. Derfor vil det ikke være innenfor det mandat skolen har å hindre elevene i selv å få bestemme om de vil delta eller ikke, uavhengig av hva grunnen måtte være.

Dans i gymtimene er en del av undervisningen, og derfor litt vanskeligere å løse. I dette tilfellet er nettopp årsaken til at en elev ikke ønsker å delta essensiell. Grunnen til det er at § 2-3 a i opplæringsloven, som også kalles religionsfrihetsparagrafen, gir rett til fritak fra undervisning som oppleves som støtende eller krenkende eller som utøvelse av en annen religion eller livssyn. Dermed kan eleven kreve fritak fra for eksempel pardans med det motsatte kjønn, fordi det for noen kan oppleves som støtende eller krenkende. Likevel kan en diskutere om islam virkelig forbyr gutter og jenter fra å danse med hverandre eller være i fysisk kontakt, og om fritak fra pardans i gymtimene dermed er en ugyldig årsak. Her kommer vi inn på diskusjonen om hvordan religion skal forstås. Som jeg har redegjort for i teorien, er ikke målet med oppgaven å studere trossamfunn og dogmer, men å undersøke hva religion betyr for mine informanter, i tråd med Ammermans forståelse av begrepet *hverdagsreligion*. Stålsett-utvalget understreker også at det er den enkeltes overbevisning som skal beskyttes av religionsfriheten og at dette er noe personen selv kjenner til best (NOU 2013: 1, 2013, s. 259-260). Overbevisningen trenger i utgangspunktet ikke være basert på en anerkjent oppfatning, anses som en plikt, eller deles av flere enn en person. Dermed er ungdommenes overbevisning viktigere enn hva som er den anerkjente oppfatningen. Når det er sagt, gjelder fritak fra undervisning kun grunnskoleelever og ikke elever på videregående skole. Dette er en juridisk

konsekvens av at man ikke er pliktig til å gå på videregående skole, slik man er på grunnskolen der plikten til undervisning ikke skal innebære plikt til aktiviteter som hindrer religionsfrihet (Lippe & Underheim, 2017, s. 98). Det betyr at fritaksparagrafen ikke kan brukes av muslimske elever på videregående skole dersom de ikke ønsker å delta på pardans. Her er det mye prinsipielt som kan diskuteres, men også i denne situasjonen går det an å ta i bruk en mer praktisk løsning i tilfeller hvor situasjonen er fastlåst. I problematikken rundt pardans med det motsatte kjønn, fins det en ganske opplagt og enkel løsning, nemlig å la dem det gjelder danse med likekjønnede, noe som kan spare skolen og elevene for mange problemer.

I analysen ser vi at ungdommene har opplevd utordringer med fritak fra juleaktiviteter, spesielt på barneskolen. Dette kan rent juridisk være enkelt å løse siden opplæringsloven gir fritak fra undervisning som oppleves som utøvelse av en annen religion eller livssyn på grunnskolen. Rettigheten til fritak fra undervisning som inneholder juleaktiviteter kan derfor synes å være tydelig og klar. Når det er sagt, er flere juleaktiviteter, som for eksempel det å synge ikke-religiøse julesanger, ikke nødvendigvis utøvelse av en annen religion, fordi de ikke direkte er tilknyttet kristendommen. Dermed blir det et definisjonsspørsmål om det skal regnes som religionsutøvelse eller ikke. Selv om skolen kan mene at enkelte juleaktiviteter ikke er religiøse, står det i opplæringsloven at det er den enkeltes subjektive opplevelse av hva som er utøvelse av annen religion som gir retten til fritak. Opplever eleven eller foreldrene julesanger eller gang rundt juletre som religiøst, har de med andre ord krav på fritak selv om disse aktivitetene ikke nødvendigvis er et direkte uttrykk for kristendommen. Samtidig kan man stille seg spørsmål om hverdagsreligiøse overbevisninger alltid skal trumfe andre hensyn. Vi beveger oss her inn i en gråsoner der man kan møte på situasjoner som krever at andre hensyn blir prioritert. Målet blir å praktisere retten til religionsfriheten maksimalt samtidig som man finner løsninger som ikke overkjører andre hensyn.

I diskusjonen rundt hvorvidt elevene har rett til å avstå fra deler av undervisningen, må lærere og skoleledelse være seg bevisst fritaksparagrafen på grunnskolen. I tillegg vil dialog og kommunikasjon også her ofte kunne bidra til enkle og gode løsninger. Økt kunnskapsnivå på begge sider og en løsningsorientert inngang til problemene som oppstår vil også være gode verktøy å ta med inn i nødvendige samtaler. Opplever foreldre eller elever undervisning som støtende eller som utøvelse av en annen religion eller livssyn, vil mange misforståelser og

bekymringer forebygges ved at læreren går i dialog med elever og foreldre og forsøker å forklare hvordan undervisningen konkret foregår og hva den faktisk innebærer samtidig som læreren viser åpenhet og forståelse, også for innspill og ønsker som virker spesielle og fremmedartede.

### 5.3 Sosialt press i forbindelse med religionsutøvelse

I gruppeintervjuene er ikke alle utfordringene som kom til uttrykk direkte knyttet til hvordan lærerne og skolen håndterte informantenes religiøse behov. Noen av opplevelsene som blir diskutert handler om hvordan medelever og venner forholder seg til ungdommenes religiøsitet og hvordan det sosiale presset på skolen noen ganger bidrar til å hindre dem fra å praktisere sin tro. Informantene beskriver situasjoner der de opplever å bli sett rart på, hengt ut av vennegjengen eller føler et press for å skjule sin religion. Funnene som redegjøres for i analysen viser at det sosiale presset blant annet kan treffe elever som ber på skolen, som bærer hijab eller som velger å avstå fra aktiviteter der konsumering av alkohol og andre rusmidler er i bildet. I intervjuet med guttene sier de at det trengs styrke og en sterk personlighet for å tørre å be på skolen, foran andre. De sier at de er redde for å bli sett rart på eller bli ekskludert fra vennegjengen hvis de er mer religiøse enn det som er «vanlig». En av informantene forteller at han i begynnelsen av videregående ba i skjul fordi han syntes det var flaut å be åpenlyst. Senere ble han kjent med en medelev som også ba på skolen, og det gjorde det mye enklere å be foran andre. De andre er enige i at det er enklere å praktisere religionen på skolen hvis de har andre praktiserende venner i nærheten. Blant jentene dreier samtalen seg mer om at det ofte kan være vanskelig å gå kledd med hijab på skolen. De sier at muslimske jenter med hijab er veldig synlige og derfor oftere blir stigmatisert, ansvarliggjort og utsatt for negative opplevelser. På grunn av dette presset deler de følelsen av at de noen ganger skulle ønske de kunne skjult sin religiøse identitet. Både jentene og guttene forteller om presset, spesielt på videregående skole, til å delta på fester og andre sosiale aktiviteter der alkohol og rus blir konsumert. Det å ikke delta på dette var også noe som kunne føre til at man ble mindre populær og fikk færre venner.

I mange skolemiljøer og ungdomsmiljøer generelt representerer det å være annerledes en risiko for utestengelse eller andre sosiale sanksjoner. Er man muslim på en skole med ensartet elevmasse, kan det å praktisere religionen åpenlyst gjøre at du blir sett rart på fordi du er

annerledes. Ungdommene uttrykker at det er vanskeligere å praktisere religion på skoler med få muslimer. Stålsett-utvalgets prinsipp om aktiv tilretteleggelse, kan brukes som et argument for at skolen bør legge til rette for tros- og livssynsbehov, spesielt i dette tilfellet, der elever opplever et sosialt press mot sin religiøse identitet (NOU 2013: 1, 2013, s. 108-109). Med dette som bakgrunn kunne det vært hensiktsmessig at skolen hadde tilrettelagt et rom på skolen som elever blant annet kunne brukt til å be. På denne måten signaliserer skolen at de anerkjenner praksisen og elever som ber, noe som kan ha en positiv effekt på andre elever, påvirke holdninger og gjøre bønn mindre fremmed. Samtidig vil elever som har et behov for å be på skolen ha et sted å be uten å bli eksponert. På den andre siden er det også viktig at skolen er bevisst på at det sosiale presset kan gå begge veier. Derfor bør man på skoler med flere muslimske elever også være oppmerksom på og i kommunikasjon med elever som eventuelt ikke ønsker å be slik at disse i høyest mulig grad heller ikke blir utsatt for press.

Selv om et bønnenrom bidrar med å gjøre muslimske elever som ønsker å be mindre eksponert og utsatt for negative reaksjoner, er det ingen generell løsning på utfordringer rundt sosialt press. Jenter som bærer hijab vil uansett være synlige muslimer og elever som avstår fra å delta på aktiviteter med alkohol og vil risikere å bli mindre populære. Derfor må man også jobbe med å skape et generelt godt skolemiljø der ulikheter anerkjennes og verdsettes, slik det står i overordnet del av læreplanverket punkt 1.1:

Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Dersom man greier å skape en grunntone i skolemiljøet der ulikheter og mangfold representerer glede og nye innsikter og en stolthet over nettopp dette, vil alle elever som står ut som litt annerledes lettere inkluderes og anerkjennes. Opplæringsloven § 9 har flere punkter som handler om skolemiljøet og understreker at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø. Dette er noe skolen har ansvaret for. I et eget punkt presiseres det at et godt skolemiljø også handler om at det rent fysisk er tilrettelagt for at elevene opplever trygghet og trivsel. En slik fysisk tilretteleggelse kan for eksempel bestå i å åpne et bønnenrom. I overordnet del av læreplanverket, punkt 1.2, om identitet og kulturelt mangfold står det: «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet [og] gjøre elevene trygge på eget

ståsted» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolens mandat dreier seg blant annet om å behandle alle elever som likeverdige ved å ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle opplever tilhørighet. I tillegg skal skolen støtte opp under enkeltelevers unike og ulike identiteter. Dette gjelder også elevenes religiøse identitet. I intervjuene kommer det fram at ungdommene i undersøkelsen ikke er villige til å la press fra samfunnet, lærere eller elever gå på bekostning av deres muslimske identitet. Dette kan være en holdning som flere religiøse ungdommer føler på, og dersom religionsfriheten har høy prioritet, vil disse elevene kunne slippe å føle på et press til å velge mellom sin religiøse identitet og sin nasjonale tilhørighet.

Skolen bør arbeide for å forebygge det sosiale presset, uavhengig om det handler om press til religion eller fra religion. Her har ledelse og lærere et ansvar for sikre religionsfriheten, stimulere til trivsel og et godt skolemiljø, og fremme trygghet og stolthet over mangfold og forskjellighet.

## 5.4 Oppsummering

I drøftingen har vi sett hvordan informantene møter ulike utfordringer. I noen situasjoner har de savnet praktisk tilretteleggelse for religionsutøvelse på skolen. Dette dreier seg i stor grad om bønn i skoletiden. Ungdommene erfarer også negative episoder på skolen der trosutøvelse på ulike måter sanksjoneres. Flere av disse erfaringene handler om faste under ramadan og avhold fra enkelte aktiviteter på skolen. I tillegg til dette diskuteres utfordringer med sosialt press og stigmatisering i forhold til bønn, bekledning og avhold fra festing. Når vi søker å besvare forskningsspørsmålet om hvordan skolen kan imøtekomme elevenes behov for trosutøvelse, er det disse utfordringene vi har sett på.

I dette kapitlet diskuteres ulike forslag til hvordan skolen på en bedre måte kan møte elevenes religiøse behov. Det kan se ut som det kan være nyttig å sikre en god dialog mellom skole og berørte elever. Gjennom en slik kommunikasjon får elevene presisert hva behovet egentlig gjelder, samtidig som de får en følelse av å bli lyttet til. Skolen på sin side vil øke sin kunnskap, avverge misforståelser og får anledning til å forklare hvilke andre hensyn skolen må ta. Ved siden av en god dialog og et tett samarbeid med elever og hjem som øker kunnskap og gjensidig forståelse, vil et mangfoldig profesjonsfellesskap kunne bidra til at kollegiet samlet blir mer kompetent, profesjonelt og bevisst. Kompetanseheving blant lærere

og skoleledelse kan i tillegg stimuleres gjennom selvstudium, kursing og kontakt med religiøse aktører. Et tydelig funn i denne undersøkelsen er at skolene i sitt møte med religionsutøvelse er lite konsistente. God kommunikasjon, mer kunnskap og et større mangfold blant lærere vil heve kvaliteten, men ikke være nok til å sikre systematikk i skolens tilnærming til religionsutøvelse. Skolene trenger i tillegg tydeligere rammer for hvordan de skal tolke og oppfylle elevenes rettigheter hva gjelder religionsfrihet. Derfor bør systemet sikre likebehandling av religionsfrihet gjennom informasjon, pålegg, lov og forskrift slik at man unngår at subjektive oppfatninger fører til tilfeldige reguleringer av elevers religionsutøvelse på skolen.



## 6 Konklusjon

Denne avhandlingen har hatt som formål å besvare følgende problemstilling:

*Hvordan erfarer og praktiserer et utvalg muslimske ungdommer religionsutøvelse på skolen, og hvordan kan skolen imøtekomme disse ungdommenes behov for trospraksis?*

Opgavens empiriske materiale er to semistrukturerte gruppeintervjuer, med henholdsvis fire gutter og tre jenter. I undersøkelsen om deres behov for og rettigheter til religionsutøvelse ble informantenes egen forståelse og praktisering av religion lagt til grunn. Ved å bruke hverdagsreligion som avveiningsfaktor for å måle retten til trospraksis valgte jeg å ta hensyn til enkeltindividenes tro og praksis framfor institusjonaliserte religioner, noe som er i tråd med menneskerettighetenes mål om beskyttelse av individet og ikke religionen. I kapittel fire hadde jeg en hovedsakelig deskriptiv tilnærming til det empiriske materialet og forsøkte først og fremst å løfte frem elevenes behov og erfaringer. I kapittel fem brukte jeg dette materialet som utgangspunkt for en drøfting med en mer fremtredende normativ dimensjon, idet jeg forsøkte å si noe om hvordan skolen kan imøtekomme disse ungdommenes behov for trospraksis.

I analysen svarer jeg på første forskningsspørsmål: Hvordan erfarer og praktiserer et utvalg muslimske ungdommer religionsutøvelse på skolen?

Funnene fra det empiriske materialet viser at informantene uttrykker flere felles behov og ønsker når det gjelder religionsutøvelse på skolen. De fem religiøse handlingene som skiller seg ut er praksiser som omhandler bønn, faste, halalmat, bekledning og avhold. Den praksisen som utmerker seg og blir vurdert som viktig av alle informantene, er de fem daglige bønnene. Det kommer også til uttrykk at dette er en religiøs handling som det blir enklere å gjennomføre dersom skolen tilbyr en praktisk tilretteleggelse, for eksempel i form av et bønnenrom. Den årlige fastemånedens ramadan blir også vektlagt av ungdommene, og det hevdes at denne praksisen er viktig også for mange elever som ellers ikke er så religiøse. Den later til å være enklere å praktisere uten større tilpasninger. Materialet viser likevel at elevene ønsker at skolen skal vise forståelse, støtte, og i noen tilfeller ta ekstra hensyn, for eksempel i form av utsatte tester i gym. Ungdommenes ønske om halalmat på skolen fremstår ikke som like viktig som bønn og faste. I intervjuene uttrykker informantene varierende behov for

tilretteleggelse. Noen synes det for eksempel er viktig at det serveres halalmat i kantina og i mat og helse-undervisningen mens andre ikke prioriterer dette i like stor grad. En praksis som er mer relevant for jentene enn guttene, har å gjøre med bekledning. Dette kan begrunnes med at jentenes religiøse klesdrakt, ofte kalt *hijab*, er mer synlig og omfattende enn guttenes bekledning. Jentene ønsker å kunne bære religiøse plagg uten å bli stigmatisert eller ansvarliggjort på vegne av andre muslimer. Den siste praksisen som peker seg ut i analysen av det empiriske materiale, dreier seg ikke om å få praktisere konkrete handlinger, men – tvert imot – om å få slippe å delta i enkelte aktiviteter som strider mot elevenes moralske vurderinger. Dette gjelder for eksempel behovet for å avstå fra visse typer juleaktiviteter i regi av skolen, gymundervisning som forutsetter fysisk kontakt eller sosiale anledninger der alkohol og andre rusmidler konsumeres.

Studien viser at informantenes erfaringer er forskjellige med hensyn til skolens reaksjoner på religionsutøvelse. De opplever at ledelsen på ulike skoler legger varierende føringer for hvilke religiøse praksiser det kan tilrettelegges for. Den enkelte lærer, som i noen tilfeller avgjør hvordan ungdommenes behov imøtekommes, håndterer dette ulikt. Informantene kan også ha erfaringer som tilsier at medelevenes holdninger påvirker hvordan de praktiserer sin religion på skolen. Funnene viser at ungdommene har relativt like religiøse behov, men at skoleledelse, lærere og medelever forholder seg til disse på mange ulike måter. Det kan dermed virke som den enkeltes subjektive holdning bestemmer hvordan ungdommenes religiøse praksis blir behandlet. I noen kontekster erfarer elevene altså aksept og tilpasninger fra ulike aktører på skolen. I andre situasjoner opplever de motstand og begrensninger. Enkelte skoler tilbyr for eksempel bønnerom og halalmat for alle, mens det andre steder blir gjort individuelle tilpasninger på etterspørsel. Imidlertid rapporterer samtlige ungdommer om forskjellige utfordringer i spennet mellom religiøse behov og skolehverdagen. Informantene beskriver erfaringer der de opplever å bli hindret fra å utføre religiøse handlinger på grunn av manglende tilretteleggelse, sanksjoner eller sosialt press og stigmatisering.

Analysen av elevenes samtaler rundt hvordan de praktiserer og erfarer religionsutøvelse på skolen viser altså stor variasjon i skolens håndtering. Det kan virke som at skolene ikke har fått klart definerte rammer for hvordan de skal regulere religionsutøvelse og at elever med et ønske og behov for å praktisere sin tro på skolen er avhengige av den enkelte skoleledelse eller lærers holdning. Religionsfriheten veier tungt i norsk lov og har en sentral plass i det

norske samfunnet. Når jeg i analysen oppdager at skolenes praksis viser seg å være veldig ulik og tilsynelatende personavhengig, kan det imidlertid virke som at rammene for religionsfriheten er for lite spesifisert og vanskelige for skolene å forholde seg til i konkrete situasjoner. Dette kan igjen gi elevene en følelse av usikkerhet rundt egen religionsfrihet. Med bakgrunn i dette er det relevant å se på utfordringene informantene erfarer i møte med skolens håndtering av deres behov og hva slags tiltak som kan gjøre skolen bedre skikket til å sikre en god og profesjonell praksis. I drøftingskapittelet tar jeg derfor utgangspunkt i funnene som omhandler disse utfordringene når jeg svarer på det andre forskningsspørsmålet: Hvordan kan skolen imøtekomme elevenes behov for trosutøvelse?

Drøftingen tar utgangspunkt i de utfordringer som kommer frem i empirien og de momentene informantene uttrykker med hensyn til begrensinger av deres religionsutøvelse. Utfordringene handler om mangel på konkret tilretteleggelse, sanksjoner og sosialt press. I samtalen om mangel på tilretteleggelse er bønner sentral. Flere av skolene ønsker ikke å stille et bønnerom til disposisjon for verken muslimer eller andre. Det kan være både praktiske og ideologiske grunner til dette. Noen av ungdommene erfarer at trosutøvelse blir utsatt for sanksjoner, og dette kan være en utfordring på enkelte skoler. Når en lærer for eksempel gir anmerkning til elever som ikke inntar næring i gymsalene, oppleves dette som en sanksjon av elevenes fastepraksis. Empirien viser at sosialt press og stigmatisering også kan være en utfordring med hensyn til ulike praksiser som for eksempel bønn foran medelever, hijab på skolen og avhold fra festing og alkohol.

Utfordringer med mangel på tilretteleggelse, sanksjoner og sosialt press kan hindre elever fra trosutøvelse på skolen. Derfor trenger skolen verktøy til å møte elevene på en god måte, i tråd med de menneskerettslige rammer norsk skole er bundet av. I drøftingen argumenteres det for at kunnskap er en viktig forutsetning for god praksis. Når skolen navigerer i et landskap der religiøse behov møter skolehverdagen, vil kunnskap om religion og livssyn generelt, og i vårt tilfelle islam spesielt, kunne danne et fundament for kvalifiserte og gode avgjørelser. I et mangfoldig samfunn har skolen et ansvar for å sikre tilstrekkelig kompetanse om sine elever, og den nærmeste kilden til slik kunnskap ligger i en god kommunikasjon med eleven selv, og eventuelt deres foresatte. Det er jo elevene det handler om, og de vil selv være eksperter på egen situasjon og vil alltid kunne bidra med viktige perspektiver i en slik sammenheng. Siden behovene som diskuteres kan være nye og fremmede for skolen, er det viktig å gå inn i

samtalen med elevene med nysgjerrighet, undring og en åpen holdning. En annen kilde til kunnskap om elevenes behov kan være et mer mangfoldig profesjonsfelleskap der lærere med ulike religiøse og kulturelle bakgrunner inngår i kollegiet. Den ressursen disse lærerne representerer, vil kunne bidra til å gjøre skolen som organisasjon mer kompetent, profesjonell og bevisst samtidig som de kan representere andre type rollemodeller, som noen elever kan kjenne seg mer igjen i. Dette vil kunne gi skolen økt tillit i et samfunn preget av mangfold og hjelpe dem i kommunikasjonen med ulike elevgrupper. Samarbeid med religiøse aktører kan også øke kunnskapsnivået og gjøre skolen rustet til å møte problemstillinger rundt elevenes religiøse behov. En mer akademisk tilnærming med selvstudium, kursing og videreutdanning er også naturlige verktøy i skolens arbeid med å heve kollegiet, både lærere og ledelse, sin kompetanse i diskusjonene om hvordan skolen skal forholde seg til elever med ulike religiøse behov.

Solid kompetanse er altså en nøkkel til bedre praksis når skolen møter elever med behov for trosutøvelse på skolens arena. Det å skaffe seg kunnskap for å løse utfordringer med religionsutøvelse, er først og fremst skolens ansvarsområde. Dette er likevel ikke nok. Myndighetene har også et ansvar for at elevenes behov blir møtt på en riktig og ryddig måte. Det empiriske materialet i denne studien viser at det mangler en samsvarende politikk på feltet og at skolen trenger tydeligere juridiske og faglige rammer i møte med elevenes behov for trosutøvelse. En mer samsvarende politikk vil bidra til at skoleledelse og lærere enklere kan trykke likebehandling og konsistens. I læreplanverkets overordnede del blir det presisert at:

Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Den overordnede delen i læreplanverket beskriver skolens oppdrag, og det gis tydelig uttrykk for at de verdiene og prinsippene som her blir presentert skal gjennomsyre skolehverdagen. Det er altså viktig at disse, sammen med de internasjonale menneskerettighetene, ikke bare blir stående som fagre ord, men nedfelles i praksis og preger de valgene skolen tar i det daglige arbeidet. En del av skolens oppgave blir dermed å anerkjenne og verdsette ulikheter og forsøke å imøtekomme elevens behov for trosutøvelse så langt det er mulig.

## Om videre forskning

I arbeidet med min avhandling har jeg gjort meg ulike refleksjoner rundt mulige forslag til videre forskning. Man kan tenkte seg at det i en større studie vil være interessant å se på religionsutøvelse på skolen fra flere perspektiver for å nyansere bildet. Det kunne særlig ha vært nyttig å ta utgangspunkt i andre aktører enn elevene selv. Ved å intervjuere lærere og skoleledelse kan man få kunnskap om hva som ligger til grunn for skolens praksis. Det vil også være av interesse å inkludere skolemyndighetene for å få kjennskap til deres perspektiver og vurderinger. Å undersøke foreldrenes holdninger i forbindelse med elevs trospraksis kan bidra til innsikt i deres rolle og forholdet mellom barnas selvstendige religionsfrihet og foreldreretten.

En utvidet studie av elevenes rett til religionsfrihet vil kunne avdekke og belyse andre nyanser og perspektiver på temaet samt kompleksiteten denne problematikken innebærer. Norge kommer for all fremtid til å være et mangfoldig samfunn, og dette er ikke utfordringer som forsvinner. Derfor er videre forskning på temaet viktig som et bidrag til å sikre retten til religionsfrihet for alle.

## 7 Litteraturliste

- Ammerman, N. T. (2007). *Everyday Religion*. New York: Oxford University Press.
- Amnesty International. (2012) *Choice and Prejudice. Discrimination against Muslims in Europe*. London: Amnesty International.
- Barneombudet. (2011). Innspill til tros- og livssyns- politisk utvalg. Hentet fra <https://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/02/Innspill-til-tros-og-livssynspolitisk-utvalg-2011.pdf>
- Beckford, J. (2003). *Social theory and religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Botvar, P. K. & Schmidt, U. (red.). (2010). *Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brems, E. (2006). *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, Article 14*. Leiden-Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Diskrimineringsombudsmannen. (2010). Frågor och svar om niqab-ärendet. Hentet fra <http://www.do.se/sv/Press/Pressmeddelanden-och-aktuellt/2010/Fragor-och-svar-om-niqab-arendet/>
- Dæhli, K. (2019, 17. juni). Ninian Smarts syv religionsdimensjoner. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subjects/subject:44/topic:1:198210/topic:1:198207/resource:1:198552>
- EMD. (1982). Dom av 25. februar 1982 i saken Campbell og Cosans mot UK. Hentet fra <https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22itemid%22:%5B%22001-57455%22%5D%7D>

- EMD. (2001). Avgjørelse av 15. februar 2001 i saken Dahlab mot Sveits. Hentet fra <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-22643>
- EMD. (2011). Dom av 18. mars 2011 i saken Lautsi m.fl. mot Italia. Hentet fra <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-104040>
- Feøy, J. (2018). *Barns bruk av religiøse plagg og symboler*. (Masteravhandling). Universitetet i Bergen.
- Førre, H. J. (2015). *Å være et Jehovas vitne*. (Masteravhandling). MF vitenskapelige høyskole.
- FNs høykommissær for menneskerettigheter. (1993). CCPR General Comment No. 22: Article 18. Hentet fra <https://www.refworld.org/docid/453883fb22.html>
- FNs høykommissær for menneskerettigheter. (1993). Vienna Declaration and Programme of Action. Hentet fra: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/vienna.aspx>
- Gudmundsdottir, S. (1997). Narrativ forsknings på pedagogisk praksis. I B. Karseth, S. Gudmundsdottir & S. Hopmann (Red.), *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse*. (s. 147-172). Oslo: Universitet i Oslo, PFI.
- Holgersen, G. (2008). *Barnerett*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Human Rights Watch. (2009). *Discrimination in the Name of Neutrality. Headscarf Bans for Teachers and Civil Servants in Germany*. New York: Human Rights Watch.
- Høstmælingen, N. (2019). *Hva er menneskerettigheter?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Innst. 232 S (2010–2011). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om representantforslag fra stortingsrepresentantene Tord Lien, Mette Hanekamhaug, Bente Thorsen, Per-Willy Amundsen og Solveig Horne om bruk av hijab i barneskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2010-2011/inns-201011-232.pdf>

Innst. 233 S (2011–2012). *Innstilling fra kontroll- og konstitusjonskomiteen om grunnlovsforslag fra Torfinn Opheim, Anders Anundsen, Ine Marie Eriksen Søreide, Rolf Rei-kvam, Dagrun Eriksen, Rune J. Skjælaaen og Odd Einar Dørum om endringer i Grunnloven §§ 2, 4, 12, 16, 21, 22 og 27 med sikte på ny organisering av forholdet mellom staten og Den norske kirke Dokument nr. 12:10 (2007–2008), og grunnlovsforslag fra Øystein Djupedal, Ågot Valle og Hallgeir H. Langeland om endringer i Grunnloven §§ 2, 4, 12 og 16 med sikte på å avskaffe Grunnlovens bestemmelser om statskirkeordningen og grunnlovsfeste landets statskikk og menneskerettighetsforpliktelser Dokument nr. 12:2 (2007–2008), og grunnlovsforslag fra Alvhild Hedstein og Gunvald Ludvigsen om endringer i Grunnloven §§ 4 og 16 (om forholdet stat/kirke) Dokument nr. 12:20 (2007–2008), og grunnlovsforslag fra Inger S. Enger, Trygve Slagsvold Vedum, Per Olaf Lundteigen, Anna Ceselie Brustad Moe og Kari Mette Prestrud om endringer i Grunnloven §§ 21, 22 og 27 med sikte på ny organisering av forholdet mellom staten og Den norske kirke Dokument 12:25 (2007–2008). Kontroll- og konstitusjonskomiteen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2011-2012/inns-201112-233.pdf>*

Innst. 351 L (2017–2018) *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Endringer i opplæringslova mv. (forbud mot bruk av ansiktsdekkjande plagg i barnehagar og undervisningssituasjonar. Utdannings- og forskningskomiteen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2017-2018/inns-201718-3511.pdf>*

Kilkelly, U. (2009). Article 8: The Right to Respect for Private and Family Life, Home, and Correspondence. I D. Harris, m.fl. (Red.) *Harris, O'Boyle & Warick. Law of the European Convention on Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.

Kohler-Olsen, J. (2012). *Barnets rett til selvbestemmelse i forhold til religiøse normer*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>



- Langlaude, S. (2007). *The Right of the Child to Religious Freedom in International Law*. Leiden-Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leseth, A.B. & Tellmann, S.M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm
- Lippe, M. S. v. d. & Undheim, S. (red.) (2017) *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Masuzawa, Tomoko (2005). *The Invention of World Religions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (u.å.). Religion og livssyn. Hentet fra <https://www.nhri.no/temaer/religion-livssyn/>
- Norsk senter for menneskerettigheter. (2016, 22. desember). Tros- og livssynsfrihet. Hentet fra <https://www.jus.uio.no/smr/om/ia/tro/>
- NOU 2013: 1. (2013). *Det livssyns åpne samfunn: En helhetlig tros- og livssynspolitik*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Nygård, D. (1997). Religionsfriheten i Norge: et historisk perspektiv. I I. Eidsvåg & L. Larsen (Red.), *Religion, livssyn og menneskerettigheter i Norge* (s. 145-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011) *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Regjeringen. (2014, 8. desember). Tros- og livssynsfrihet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/menneskerettigheter/ny-struktur/tros--og-livssynsfrihet/id2343410/>
- Sharpe, E. J. (1997). *Understanding Religion*. London: Bristol Classical Press.
- Smart, N. (1998). *The World's Religions*. Cambridge University Press.
- Voas, D. (2009). «The Rise and Fall of Fuzzy Fidelity in Europe» i *European Sociological Review* 25/2 s. 155–168.
- Weaver, M. (2018, 31. mai). Burqa bans, headscarves and veils: a timeline of legislation in the west. *The Guardian*. Hentet fra <https://www.theguardian.com/world/2017/mar/14/headscarves-and-muslim-veil-ban-debate-timeline>
- Zakariassen, E. S. (2019, 17. juni). Religionsdefinisjoner. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subjects/subject:44/topic:1:198120/topic:1:198125/resource:1:187983>

### **Lover og forskrifter**

- Grunnloven. (1814). Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Menneskerettsloven. (1999). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Trossamfunnsloven. (2020). Lov om tros- og livssynssamfunn. (LOV-2020-04-24-31). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-04-24-31>

### **Menneskerettighetskonvensjoner**

BK. (1989). De forente nasjoners internasjonale konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

EMK. (1950). Europarådet konvensjon om beskyttelse av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Hentet fra [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ENG.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf)

SP. (1996). De forente nasjoners internasjonale konvensjon om sivile og politiske rettigheter. Hentet fra <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>

## 8 Vedlegg

### 8.1 Intervjuguide

#### Del 1: Intro

- Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
- Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet
- Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål
- La informanten fortelle om seg selv, sin bakgrunn, sin skole

#### Del 2: Muslim i Norge

- Religionens betydning
- Norsk og muslim samtidig
- Inkludert i samfunnet
- Religionsfrihet

#### Del 3: Religion i hverdagen

- Religiositet i hjemmet
- Religiositet på skolen
- Religiøse behov på skolen

#### Del 4: Erfaringer i møtet med skolen

- Tilretteleggelse
- Begrensinger
- Utdfordringer
- Medelever, lærere og skoleledelse sitt forhold til religion
- Forskjell på ulike skoler
- Press til/fra religion

#### Del 5: Avslutning

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått deg riktig?
- Noe vi ikke har snakket om?
- Er det noe du vil legge til?
- Hvordan har det gått?

## 8.2 Godkjenning av NSD

### NSD Personvern

09.10.2019 11:28

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 686207 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.10.19 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og religion, samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.20.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 8.3 Informasjonsskriv til elever over 16 år

<p><b>Vil du delta i forskningsprosjektet «Religionsutøvelse på skolen»?</b></p> <p>Dette er et spørsmål til deg om å delta i en masteroppgave om muslimske elevers religiøse praksis på skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.</p> <p><b>Formål</b> Formålet med oppgaven er å finne ut av hvordan muslimske elever praktiserer sin religion på skolen og hvordan de opplever at skolen forholder seg til dette. Undersøkelsen fokuserer på elevenes opplevelse av hvordan det er å være muslim i Norge, elevenes religiøse praksis hjemme og på skolen og elevenes erfaringer i møtet med skolen.</p> <p><b>Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?</b> MF vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet.</p> <p><b>Hvorfor får du spørsmål om å delta?</b> Personene som får spørsmål om å delta i prosjektet er praktiserende muslimske ungdommer i aldre 14-18 år som bor i Oslo omegn. Mellom 6 og 8 ungdommer vil få en henvendelse om å delta.</p> <p><b>Hva innebærer det for deg å delta?</b> Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du møter opp til et intervju som vil var i ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan det er å være muslim i Norge, hvordan man praktiserer sin religion og hvilke erfaringer man møter på i skolen. Dine svar fra intervjuet blir registrert som notater og i et lydopptak.</p> <p>Ved kontakt kan foreldrene dine få tilsendt spørsmålene til intervjuet på forhånd.</p> <p><b>Det er frivillig å delta</b> Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.</p> <p><b>Ditt personvern (hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger)</b> Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverregelverket.</p> <p><b>Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?</b> Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020 og alle personopplysninger og opptak vil bli slettet.</p> <p><b>Dine rettigheter</b> Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg - å få rettet personopplysninger om deg - å slettet personopplysninger om deg - å utlevert en kopi av dine personopplysninger - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.</p> <p><b>Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?</b> Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.</p>	<p>På oppdrag fra MF vitenskapelige høyskole har Norsk senter for forskningsdata (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personverregelverket.</p> <p><b>Hvor kan jeg finne ut mer?</b> Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med MF vitenskapelige høyskole ved: • Student x: E-post x, telefon x • Prosjektansvarlig x: E-post x, telefon x • Personvernkontakt x: E-post x, telefon x</p> <p>Eller kontakt NSD på epost (<a href="mailto:personvern@nsd.no">personvern@nsd.no</a>) eller telefon: 55582117.</p> <p>Med vennlig hilsen</p> <table><tr><td>Prosjektansvarlig</td><td>Student</td></tr><tr><td>x</td><td>x</td></tr></table> <hr/> <p><b>Samtykkeerklæring</b> Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet <i>Religionsutøvelse på skole</i> og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:</p> <p><input type="checkbox"/> å delta i intervju <input type="checkbox"/> at intervjuer kan stille spørsmål om min bakgrunn og min religion</p> <p>Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2020.</p> <hr/> <p>(Signert av prosjektdeltaker, dato)</p>	Prosjektansvarlig	Student	x	x
Prosjektansvarlig	Student				
x	x				

## 8.4 Informasjonsskriv til foresatte

<p><b>Vil du delta i forskningsprosjektet «Religionsutøvelse på skolen»?</b></p> <p>Dette er et spørsmål om ditt barn kan delta i en masteroppgave om muslimske elevers religiøse praksis på skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om hva deltakelse for barnet ditt vil innebære.</p> <p><b>Formål</b> Formålet med oppgaven er å finne ut av hvordan muslimske elever praktiserer sin religion på skolen og hvordan de opplever at skolen forholder seg til dette. Undersøkelsen fokuserer på elevenes opplevelse av hvordan det er å være muslim i Norge, elevenes religiøse praksis hjemme og på skolen og elevenes erfaringer i møtet med skolen.</p> <p><b>Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?</b> MF vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet.</p> <p><b>Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?</b> Personene som får spørsmål om å delta i prosjektet er praktiserende muslimske ungdommer i aldre 14-18 år som bor i Oslo omegn. Mellom 6 og 8 ungdommer vil få en henvendelse om å delta.</p> <p><b>Hva innebærer det for ditt barn å delta?</b> Hvis ditt barn velger å delta i prosjektet med tillatelse fra deg, innebærer det at barn/hun møter opp til et intervju som vil var i ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan det er å være muslim i Norge, hvordan man praktiserer sin religion og hvilke erfaringer man møter på i skolen. Svarene fra intervjuet blir registrert som notater og i et lydopptak.</p> <p>Ved kontakt kan foreldrene få tilsendt spørsmålene til intervjuet på forhånd.</p> <p><b>Det er frivillig å delta</b> Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du lar barnet ditt delta, kan dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.</p> <p><b>Personvern (hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene)</b> Vi vil bare bruke opplysningene om til barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverregelverket.</p> <p><b>Hva skjer med opplysningene om ditt barn når vi avslutter forskningsprosjektet?</b> Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020 og alle personopplysninger og opptak vil bli slettet.</p> <p><b>Deres rettigheter</b> Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til å: - få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert - få rettet personopplysninger - få slettet personopplysninger - få utlevert en kopi av personopplysninger - sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger.</p> <p><b>Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?</b> Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.</p>	<p>På oppdrag fra MF vitenskapelige høyskole har Norsk senter for forskningsdata (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personverregelverket.</p> <p><b>Hvor kan jeg finne ut mer?</b> Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med MF vitenskapelige høyskole ved: • Student x: E-post x, telefon x • Prosjektansvarlig x: E-post x, telefon x • Personvernkontakt x: E-post x, telefon x</p> <p>Eller kontakt NSD på epost (<a href="mailto:personvern@nsd.no">personvern@nsd.no</a>) eller telefon: 55582117.</p> <p>Med vennlig hilsen</p> <table><tr><td>Prosjektansvarlig</td><td>Student</td></tr><tr><td>x</td><td>x</td></tr></table> <hr/> <p><b>Samtykkeerklæring</b> Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet <i>Religionsutøvelse på skole</i> og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:</p> <p><input type="checkbox"/> at mitt barn deltar i intervju <input type="checkbox"/> at intervjuer kan stille spørsmål om mitt barns bakgrunn og religion</p> <p>Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2020.</p> <hr/> <p>(Signert av foresatt, dato) (Signert av prosjektdeltaker, dato)</p>	Prosjektansvarlig	Student	x	x
Prosjektansvarlig	Student				
x	x				