



VITENSKAPELIG  
HØYSKOLE  
Norwegian School of  
Theology, Religion and Society

# Kristne elevar i vidaregåande skule

Religiøs posisjonering i eit sekulært landskap

**Anna Aas Lindahl**

Rettleiar

Førsteamanuensis Marielle Stigum Gleiss

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgåve i Lektorprogrammet i KRLE/religion og etikk og samfunnsfag

(45 ECTS), Vår 2021

Tal på ord: 28 598





## Forord

Det er ein regntung maidag når eg skriv dette. Pulten på lesesalen som dei siste månadene har vore min heim er fylt av bøker, notat, kaffikoppar og knekkebrød. Mitt siste studieår har vore eit annleis-år. Å skriva masteroppgåve har vore både utfordrande og spanande, men eg kan i likskap med resten av historias masterstudentar lukka igjen datamaskina med eit smil om munnen. Det er godt å vera ferdig.

Eg er heldig som har hatt ein stor heiagjeng i denne prosessen, og det er fleire som fortener ein stor takk. Til vegleiar som har laga sti i ukjent terreng, til familien som framleis tar telefonen trass mykje syt det siste året, til verdas beste småfellesskap som stiller opp kvar onsdag, til Anna og Helene som har høyrte på frustrasjon og gjort kvardagen betre – tusen takk. Særleg takksam er eg til Daniel, som i tillegg til å snart skulle dela etternamn med meg, også deler mykje av æra for at denne masteroppgåva kjem vel i hamn. Takk for tolmod, oppmuntring og at du framleis vil ha meg som kone etter eit år som dette.

## Samandrag

Denne avhandlinga har teke utgangspunkt i følgjande problemstilling: Korleis opplever kristne elevar i vidaregåande skule klasserommet i lys av sin religiøse identitet? For å svara på dette har eg gjennomført semistrukturerte intervju med fem elevar frå vidaregåande skule, som alle sjølv identifiserte seg som kristne. Intervjua tok utgangspunkt i tre forskings spørsmål: 1) Korleis posisjonerer kristne elevar seg som kristne i klasserommet, og kva kan påverka denne posisjoneringa? 2) Kva tenkjer kristne elevar om læraren si rolle og framferd i klasseromsamtalen der religion er tema? 3) Korleis opplev kristne elevar religionsundervisning, særskilt undervisning om eige livssyn?

Teoriperspektivet er i stor grad knytt til Dan Moulin si forskning på, samt teori om religiøs posisjonering og identitetskonstruksjon (Moulin, 2014), i tillegg til Karin Kittelmann Flensner sin doktorgrad om ulike diskursar i religionsundervisning (Flensner, 2015). Funna presentert i denne oppgåva kan i samband med dei teoretiske perspektiva presentert bidra til ei betre forståing for kva opplevingar kristne elevar har av vidaregåande skule, som også er oppgåva si hensikt.

Eit gjennomgåande trekk i intervjua var forståinga av klasserommet som ein sekulær stad, der det mest naturlege og nøytrale var at ein hadde eit sekulært livssyn. Mine informantar som altså ikkje har eit sekulært livssyn, hadde alle ulike strategiar for religiøs posisjonering i klasserommet. For å kategorisera desse har Moulin sin typologi for identitetskonstruksjon vorte vidareutvikla, og eg enda opp med tre typar strategiar for religiøs posisjonering; å avsløra sin posisjon, å indirekte posisjonera seg, å skjula sin posisjon. Desse strategiane synast å verta påverka av faktorar som blant anna kva haldningar læraren har, om ein kjenner seg igjen i religionsundervisninga om eigen livssynstradisjon, samt eins eigen personlegdom.

# Innholdsliste

1	Innleiing .....	1
1.1	Problemstilling og forskings spørsmål .....	2
1.2	Tidlegare forskning.....	4
2	Teori .....	7
2.1	Religiøs posisjonering i skulen.....	8
2.2	Religiøs informasjonskontroll .....	11
2.3	Mangfald og religiøs posisjonering .....	12
2.4	Elevar som livssynsrepresentantar.....	13
2.5	Representasjon.....	15
2.6	Religionsundervisning i endring.....	16
2.7	Nøytralitet som det sekulære .....	18
2.8	Trygge rom .....	21
2.9	Kva er safe space? .....	22
2.10	Usemjefellesskap .....	23
3	Metode.....	26
3.1	Pilotprosjekt.....	26
3.2	Problemstilling og forskingsparadigme .....	27
3.3	Intervju.....	27
3.4	Intervjuguide.....	28
3.5	Rekruttering og utval .....	29
3.6	Gjennomføring.....	30
3.7	Transkribering .....	31
3.8	Analyse .....	31
3.9	Reliabilitet .....	32

3.10	Validitet.....	32
3.11	Etiske refleksjonar .....	34
3.12	Posisjonalitet .....	35
4	Analyse.....	38
4.1	Sekularisme som utgangspunkt .....	39
4.2	Religionsundervisning .....	41
4.3	Elevar som livssynsrepresentantar.....	43
4.4	Læraren og hans haldningar .....	46
4.5	Religiøs posisjonering .....	52
5	Drøfting .....	58
5.1	Religiøs posisjonering .....	58
5.2	Å veksla mellom fleire posisjonar, og i kva grad ein vel sjølv.....	61
5.3	Nøytralitet.....	64
5.4	Nøytralitet - ordets innhald og betydning.....	65
5.5	Trygge rom .....	67
6	Avslutning .....	69
7	Litteratur.....	73
8	Vedlegg .....	78
8.1	Informasjonsskriv .....	78
8.2	Intervjuguide.....	81

# 1 Innleiing

Dei siste tiåra har det religiøse landskapet i Noreg vore i endring. Medlemstala i Den norske kyrkje søkk, og færre deltek i kyrkjelege handlingar (Taule, 2014). Statistisk sentralbyrå rapporterer at ei sekularisering har skjedd blant norskfødde utan innvandringsbakgrunn, og det norske samfunnet kan i stor grad kallast sekulært (Taule, 2014; Lippe & Flensner, 2019, s.285). Likevel er ikkje dette den einaste tendensen. Både innvandrarar og norskfødde med innvandrarbakgrunn er meir deltakande på trus- og livssynsmøte enn den øvrige befolkninga (Taule, 2014). Innvandring og globalisering har også ført til at fleire religiøse grupper er presentert i Noreg. Dette gjer at livssynslandskapet i Noreg ikkje berre har vorte meir sekulært, men også den dominerande posisjonen kristendomen har hatt i samfunnet har vorte endra. Endringa i det religiøse landskapet omfattar ikkje berre storsamfunnet, men også skulen. Det er ikkje lenge sidan det var vanleg med salmesong ved starten av skuledagen, og ein hadde eit eige kristendomsfag. Slik er det ikkje lenger. Undervisninga skal i dag ikkje vera forkynnande, og dei ulike religionane skal presenterast på grunnlag av dei same pedagogiske prinsippa (Oppl. §2-4).

Også forskinga er prega av eit nytt religionsbilete i Noreg. Til dømes finnes det noko forskning på korleis det er å vera hindu og muslim i skulen (Nicolaisen, 2013; Gullbekk, 2004; Selhi 2020). Då nærværet av desse gruppene er forhaldvis nytt i Noreg, er det både naturleg og bra at ein finn ut kva livserfaringar desse gruppene har i skulen. Men kva med den tidlegare store livssynsmajoriteten kristendomen? Frå å vera i eit dominerande fleirtal, har klasserommet i følge Lars Laird Iversen nesten vorte tømt for elevar som kallar seg kristne (Iversen, 2012). Likevel fann eg etter omfattande litteratursøk lite forskning gjort på denne gruppa av elevar i Noreg. Det eg identifiserer som eit hol i forskinga, er ein av tre motivasjonar eg har for å i denne avhandlings setja søkelyset på kristne elevar.

Min andre motivasjon er at eg om kort tid skal ut i skulesystemet som lektor i religion og samfunnsfag. Klasserommet speglar ofte storsamfunnet, og omtalast i fleire samanhengar som eit miniatyrsamfunn. Det skal vera ein øvingsarena for demokratisk deltaking, og handtering av usemjer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Eg skal undervisa i samfunnsfag og religion, to fag som vektlegg dialog, og evna til å handtera usemjer på ein god måte (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2019). I religionsfaget møtes me med ulike bakgrunnar, for å

utforska etiske og filosofiske spørsmål. I planlegging og gjennomføring av undervisning, er det viktig å ta elevanes føresetnader med i berekninga. Difor er kunnskap om ulike elevgruppers opplevingar av skulekvardagen, ein føresetnad for god tilrettelegging for både sosial og fagleg utvikling (Sødal, 2014, s. 45).

Den tredje årsaka for val av tema er personleg motivert. Eg er sjølv kristen, og hadde ei oppleving av å stå åleine i klasserommet med eit anna livssyn enn resten av klassen og læraren. På bakgrunn av egne erfaringar veit eg at eins religiøse identitet for nokon kan påverka opplevinga av skulekvardagen, og difor meiner eg at det også er verdt å forska på. Fleire refleksjonar kring posisjonalt kjem i metodekapitlet, del 4.4. Som nemnd er ikkje dette eit tema som er gjort mykje forskning på i Noreg, og mitt ynskje er difor å byggja vidare på studiar frå i hovudsak England og Sverige (Moulin, 2011; Flensner, 2015).

Våren 2020 fekk eg skriva ei Forsking og Utviklingsoppgåve som del av lektorstudiet. I den forbinding intervjuar eg fem elevar i vidaregåande skule om korleis det er å vera kristen i klasserommet. Etter intervjuar stod det klart for meg at for å gje ei rettferdig framstilling av informantane sine opplevingar, burde omfanget av oppgåva vore større. Det kom meir frem i intervjuar enn det var plass til å greia ut om i oppgåva. Fordi eg meiner at her er det meir å utforska, ynskja eg å skrive masteravhandling om same tema.

## ***1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål***

Gjennom masteroppgåva skal eg presentera eit elevperspektiv, og med dette fremja forståinga for korleis det kan vera å ha ein kristen identitet i dagens klasserom. For å svara på dette er denne problemstillinga formulert:

*Korleis opplever kristne elevar i vidaregåande skule klasserommet i lys av sin religiøse identitet?*

Til denne avhandlinga er det gjennomført fem kvalitative intervju med elevar i vidaregåande skule, som sjølv identifiserer seg som kristen. Bruken av verbet ‘‘oplever’’ i problemstillinga sikter til meir enn det overordna temaet om korleis det er for mine informantar å vera kristen



på skulen. Dette verbet inneber også tema som til dømes korleis det er å vera kristen i religionsundervisninga, og deira forståing av læraren si rolle i det sosiale samspelet til klassen. Har dei ei forståing av seg sjølv som representantar for religionen? Kjenner dei seg igjen i det som vert undervist om den kristendomen? Er det deira oppleving at læraren opptrer ‘nøytralt’, og med respekt for ulike livssyn? Har dei ein reell moglegheit til å vera open med trua si, og å bli møtt med respekt? Dette er alle tema avhandlinga omhandlar.

Problemstillinga er noko brei, og oppgåva kan ut i frå den gå i mange retningar. For å konkretisera, avgrensa og å gje oppgåva ei rettesnor er det utvikla tre forskingsspørsmål.

Forskingsspørsmål 1: *Korleis posisjonerer kristne elevar seg som kristne i klasserommet, og kva kan påverka denne posisjoneringa?*

Forskingsspørsmål 2: *Kva tenkjer kristne elevar om læraren si rolle og framferd i klasseromsamtalen der religion er tema?*

Forskingsspørsmål 3: *Korleis opplev kristne elevar religionsundervisning, særskilt undervisning om eige livssyn?*

Det første forskingsspørsmålet er vald fordi religiøs posisjonering kan sei mykje om korleis ein opplev skulekvardagen. Dette er fordi det å posisjonera seg som kristen i dei fleste tilfelle vil bryta med norma i klasserommet. Dersom ein gjer det, kan dette indikera at ein er komfortabel i klasserommet, eller kanskje at andre veit om eins religiøse ståstad er veldig viktig for ein. Ved å sjå på kva som påverkar religiøs posisjonering blant kristne elevar kan ein også kanskje avdekka eventuelle utfordringar ved korleis religiøse tema omhandlast i dagens klasserom.

Det andre forskingsspørsmålet handlar om elev-lærer relasjonar, og er sentrale i korleis elevar opplev skulekvardagen. Lærarar er rollemodellar, og det å oppleve seg forstått og likt av læraren sin kan vera viktig for elevs sjølvkjensle, samt leggja til rette for, eller hindra læring.

Det tredje forskingsspørsmålet er vald fordi religiøse elevar i mange tilfelle vil berørast på ein spesiell måte av religionsundervisninga. Dette spesielt når det vert snakka om gruppa dei sjølv høyrer til. Opplevast ikkje undervisninga som noko ein kjenn seg igjen i, kan det tolkast som at ein ikkje vert forstått. Dette kan skapa avstand, i staden for å gjera det religionsfaget skal – byggja bruer for forståing og toleranse (Oppl. §2-4 ledd 3; Nicolaisen, 2013, s. 274).

Det er ikkje eit mål for avhandlinga å laga ei framstilling av korleis alle religiøse, eller alle kristne, opplever skulekvardagen. Funna vil i all hovudsak omhandla mine informantar, men kan i samband med teorien presentert i kapittel 2 bidra til å utfylla eksisterande forskning. Teoriperspektivet er i stor grad knytt til Dan Moulin si forskning på, samt teori om religiøs posisjonering og identitetskonstruksjon (Moulin, 2014), i tillegg til Karin Kittelmann Flensner sin doktorgrad om ulike diskursar i religionsundervisning (Flensner, 2015). Dette vil bli presentert og diskutert meir utførleg i teorikapittelet.

## *1.2 Tidlegare forskning*

I arbeidet med å finna litteratur fann eg fleire artiklar, teoriar og masteroppgåver som kan vera med på å belysa problemstillinga. Eit utval eg meiner er representativt for feltet vert no presentert tematisk.

Felles for den tidlegare forskinga gjort på kristne elevar, er alderen til informantane, samt konteksten forskinga er gjort i. Dei aller fleste har jobba med elevar i ungdomsskulealder, som går på offentleg skule i ein stor grad sekularisert kultur (Domaas, 2019; Moulin, 2011; Lidh, 2016; Lippe, 2011).

Noko av det som kjem frem hos fleire som skriv om temaet er at religiøse elevar ikkje kjenner seg igjen i, eller kan relatera seg til skulens undervisning om deira eigen religiøse tradisjon (Domaas, 2019; Lidh, 2016; Moulin, 2011; Nicolaisen 2013). I Lidh sin doktoravhandling om religiøse elevar sin diskurs rundt religionsundervisninga i Sverige, konkluderer ho med at undervisninga framandgjer den religiøse tradisjonen til elevane (Lidh, 2016, s. 204). Elevane meiner at det er for mykje fokus på fakta og historie, og dette opplev dei ikkje å kunne relatera seg til. Utstrakt brukt av lærebøker kan ha noko av skulda for ei manglande samanheng mellom religiøse elevar si oppfatning av religionen, og det som vert undervist. Til dømes vert i følgje Jon Magne Vestøl religion i lærebøkene presentert med eit utanfrå-perspektiv, medan religiøse elevar relaterer til religionen med eit innanfrå-perspektiv (Vestøl, 2016).

Kor viktig er det så at religiøse elevar kjenner seg igjen i det som vert undervist? Det indre mangfaldet i religionane vil gjera det vanskeleg for læraren å representera alle religionar med alle nyansar 100% korrekt, utan at dette vert forvirrande for elevane. I tillegg har lærarane eit

forbod om å forkynna religion (Oppll. §2-4 første ledd), og det er difor tenkjeleg at mange lærarar opplev det som mest formålstenleg å ha hovudfokus på utanfrå-perspektivet.

Likevel kan liten grad av gjenkjenning i undervisninga hos religiøse elevar problematiserast. Dan Moulin ved Universitetet i Birmingham er blant dei som har forska mykje på religiøse elevar i ungdomsskulen. I ein artikkel frå 2011 skriv han at dei kristne elevane gav uttrykk for ei kjensle av forventing, enten frå seg sjølv eller dei andre i klasserommet, om å vera representantar for, og å forsvara den religiøse tradisjonen dei høyrer til (Moulin, 2014). Dersom dei i tillegg ikkje kjenn seg igjen presentasjonen av religionen dei høyrer til, er det kanskje ikkje rart Moulin skriv at desse forventingane gjorde elevane meir nølende til å opent identifisera seg som religiøse. Særleg vanskeleg var dette for dei elevane som ikkje høyrde til majoritetskonfesjonen i England, den anglikanske kyrkja.

For å inkludera innanfrå-perspektivet i religionsundervisninga, er det nokre lærarar som såg det formålstenleg å bruka elevar som religiøse representantar (Fet, 2018). Dette kjem fram i ei masteravhandling frå Noreg, der temaet er elevar som ressurs i religionsundervisninga. Fet intervjuar tre lærarar for å kartleggja deira refleksjonar kring det å bruka elevar som ressurs i K-RLE. Sjølv om alle tre lærarar hadde erfaring med å bruka elevar i undervisninga, hadde dei i varierende grad reflektert kring føresetnader og konsekvensar. Likevel var det nokre føresetnader lærarane meinte burde vera på plass. Først og fremst bør eleven ha eit ynskje om å bidra sjølv. Elevane bør òg ha ein viss fagleg kompetanse, og klassemiljøet bør vera godt (Fet, 2018, s. 58).

Avhandlinga til Fet tek føre seg elevar som ressurs, men fokuserer ikkje på kva gruppe elevar lærarane brukar. I nokre av sitata som vert trekt fram, er det muslimske elevar som vert omtalt. Ola Erik Domaas, 1. lektor ved NTNU, påstår at kristne i mindre grad enn andre religiøse grupper vert utfordra til å fortelja om trua si i religionsundervisninga. Han spør i ein artikkel frå 2019 om kristne er ein anonym minoritet i klasserommet (Domaas, 2019). Domaas har intervjuar både elevar og lærarar, og får med dette fram ein feilkommunikasjon mellom dei to partane. Elevane kjenner seg ikkje igjen i undervisninga om sin eigen religion, og meiner at kva kunnskap og haldningar læraren har, er avgjerande for å bli inkludert i klasserommet og undervisninga i K-RLE. Lærarane på si side meiner at dei har god kunnskap om religionar og livssyn som er representert i klassane deira. Likevel innrømmer nokre av

lærarane at dei ikkje kjenner så godt til kristne minoritetar. Tillegg gir lærarane uttrykk for at det kan være vanskeleg å veta kven som er kristne. Til dømes kan det å konfirmera seg i Den norske kyrkje (DNK) vera ein indikator på kristen tilhøyrigheit, men må ikkje vera det (Domaas, 2019, s. 15). Ein faktor fleire trekk frem for kor lett det er å vera open om sin religiøse identitet, er i kva grad klasserommet er fleirkulturelt (Domaas, 2019, s. 1).

I sine intervju blant kristne og muslimske elevar frå vidaregåande, utforska Vassenden og Andersson blant anna i kva grad etnisitet og hudfarge spelar inn på kor mykje informasjon om eins religiøse identitet andre har tilgang på (Vassenden & Andersson, 2011). Dei fann då ut at mange unge kristne opplev at kristendomen har låg ungdomskulturell status. Ein kan difor sei at kristne ungdomar opplever trua si som eit 'stigma', altså eit karaktertrekk som skil seg frå normalen, og som vert vurdert negativt av omgivnadane (Goffman, 1986). Religiøs identitet blant muslimar i Noreg vert ofte vert knytt opp mot etnisitet, og dei kan altså oppleva det som kallast for synlege stigma. Fordi den kristne majoriteten i Noreg ikkje skil seg frå resten av majoritetsbefolkninga på same måte, får dei eit usynleg stigma. Synleg vert det først når ein 'står frem' med sin religiøse identitet (Vassenden & Andersson, 2011, s. 577). At ein aktivt må gå ut med trua si, betyr også at ein kan la ver. Korleis informantane tenkjer kring dette er ein del av temaet religiøs posisjonering, eit tema som rører ved denne avhandlinga i stor grad.

Forskinga presentert ovanfor er, etter mi oppfatning, ein god representasjon over korleis forskingsfeltet ser ut i dag. Tema som går igjen er elevar som livssynsrepresentantar, religionsundervisning, religiøs posisjonering og elev-lærer relasjonar. Det er mitt ynskje at denne avhandlinga kan tilføra eit nytt perspektiv, og dermed kan bidra til det store biletet. Vidare vert det no presentert ein teoridel. Utvalet av teori er gjort basert på deira relevans for temaet, og moglegheit til å belysa dei tre forskingsspørsmåla. Etter dette vert det i kapittel fire gjort greie for dei metodiske vala gjort i arbeidet med oppgåva, samt refleksjonar kring studiens kvalitet. I kapittel fem kjem så ein presentasjon og analyse av datamaterialet. Her har eg vald ut det eg meiner er mest sentralt frå dei transkriberte intervju. I kapittel seks drøftast analysen i lys av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2. Til slutt er det ein avslutning der hovudfunna i oppgåva vert lagt fram, samt kva pedagogiske og didaktiske implikasjonar desse kan ha.

## 2 Teori

Denne avhandlinga har sitt utgangspunkt i kristne elevar si livsverd, med særskilt fokus på klasserommet og det sosiale livet på skulen. Etter omfattande litteratursøk ser det ut til at det tidlegare ikkje er gjort mykje forskning på dette temaet spesifikt. Det som finnes er forskning gjort på religionsundervisning og religiøse elevar, og det er i stor grad denne forskinga som legg grunnlaget for oppgåva sitt teoretiske utgangspunkt.

Masteroppgåva omhandlar tema som religionsundervisning, religiøs posisjonering og forholdet mellom lærarar og elev. I tillegg til desse tema, oppdaga eg at studiens informantar stadig vendte tilbake til omgrepet "nøytralitet" i samband med religionsundervisning, samt nøytralitet i forhold til læraren si rolle og læraren sitt handlingsrom. Å inkludera teoretiske perspektiv om nøytralitet i skule- og religionsundervisningssamanheng vart difor vurdert som gunstig for den vidare analysen.

Kapittelet er bygd opp tematisk, og er delt inn i fire hovuddelar. Den første delen (2-2.3) tek for seg religiøs posisjonering. Kor mykje deler religiøse elevar av sin religiøse identitet på skulen, og kva kan påverka desse vala? Del to (2.4-2.5) handlar om eleven i klasserommet. Skal ein bruka religiøse elevar som representantar for eit livssyn, og kjenner elevar seg igjen i undervisninga om eigen tradisjon? Den tredje delen (2.6-2.7) startar med ein kort gjennomgang av religionsfaget KRLE si endring. Sjølv om informantane har faget Religion, livssyn og etikk, vil eit blikk på diskusjonen kring KRLE-faget vera relevant for å forstå kva spenningar som finnes i debatten om religionsundervisning i skulen. Dette vert så sett i samband med nokre teoretiske perspektiv kring nøytralitet, og kva dette kan bety inn i klasserommet. Avslutningsvis (2.8-2.10) vil eg sjå på debatten om *safe spaces* (trygge rom). Kva betyr det at eit rom er trygt, og kven skal det vera trygt for? Teorien vil seinare i avhandlinga bli brukt både for å gje eit bakgrunnsteppe til funna i masteroppgåva, samt i analysen av desse.

Det er berre ei av kjeldene i oppgåva, *En anonym minoritet i klasserommet? Kristne elever i skolens religionsfag* (Domaas, 2019), som er basert på forskning gjort berre på kristne elevar. Altså er ikkje teorien presentert alltid unik for kristne elevar, men vil vera gyldig for fleire religiøse grupper.

## 2.1 Religiøs posisjonering i skulen

Innleiingsvis vil eg gjere kort greie for kva identitetssyn som ligg til grunn i oppgåva. Enkelt sagt kan ein sei at det finnes to syn på identitet. Identitet som ein samanhengande og fast storleik, og identitet som ein samansett storleik i endring (Sødal, 2014, s. 48). Den første oppfatninga er den tradisjonelle, og kan kallast ei essensialistisk identitetsforståing. Men det har nyleg vore aukande debatt om identitet, og oppfatningane er delte blant religionspedagogar (Sødal, 2014, s. 49). Ideen om ein samansett identitet er i tråd med postmoderne tenking, og det er denne forståinga som ligg til grunn i oppgåva. Teoriperspektivet fremjar ei forståing der identitet er både konstruert og relasjonell ved at den vert til i samspel med andre menneske. Ei forståing der den enkelte kan velja eller konstruera sin identitet er særskilt tydeleg i Moulin sitt teoretiske verk (2014). Vassenden og Andersson (2011) og Lidh (2016) viser korleis identitet også vert tilskriven, og ikkje alltid er sjølvvald. Identitet vert i denne avhandlinga soleis forstått som noko den enkelte sjølv veljar, samstundes som den også formast i møte med andre sine reaksjonar og kva slags identitet andre tilskriv ein.

Dan Moulin gjorde i 2014 ei studie der han undersøkte korleis unge konstruerer sin religiøse identitet på skulen. I forlenging av dette brukar Moulin tidlegare forskning for å vidareutvikla omgrep, og visa korleis dei kan ha gyldigheit i ein større kontekst. Teorien presentert her er henta frå hans artikkel basert på dette forskingsprosjektet (Moulin, 2014). Moulin presenterer tre kategoriar i hans arbeid: *internal seeking*, *identity declaration* og *identity masking*. Eg vil i denne delen gå gjennom dei tre strategiane identifisert av Moulin. I tillegg visast det til Domaas sin artikkel om kristne elevar i Noreg (2019), for både å eksemplifisera korleis desse tre strategiane vert brukt, men også korleis det kan opplevast av kristne elevar i norsk kontekst.

*Internal seeking* er den første kategorien Moulin identifiserer. Kategorien brukar Moulin for å beskriva dei elevane som leitar etter svar, eller responderer på utfordringar ved å søka innan den religiøse tradisjonen. "Although being ascribed a religious identity could be the perceived cause of bullying and problems in friendship groups, prayer and faith also provided solace" (Moulin, 2014, s. 8). Å bli tilskriven ein religiøs identitet kunne altså både vera årsaka til mobbing, men òg kjelda til trøyst. Når ein brukar strategien "internal seeking" forklarast utfordringane ein møter ved å sjå kva den religiøse læra seier. Ein søker innover i den religiøse tradisjonen. Nokre av elevane i Moulin sitt arbeid forklara til dømes utfordringane med at dei vart testa av Gud, og nokre av dei muslimske elevane såg utfordringane som ei moglegheit til

å tena seg lønn til etterlivet (Moulin, 2014, s. 492). Internal seeking kan også handla om at ein får støtte av vaksne frå same tradisjon, enten i trussamfunn utanfor skulen, eller av religiøse lærarar med same tru (Moulin, 2014, ss. 493-494). Elevane identifiserer seg med desse, og bruker dei som rollemodellar for å finna ut korleis dei skal konstruera sin eigen religiøse identitet.

Elevar i kategorien *religious identity declaration* kan i nokre tilfelle henta ressursar frå internal seeking i sitt identitetsarbeid. Desse elevane deklamerer sjølv deira religiøse identitet offentleg, ofte med ynskje om å jobba i mot fordommar og diskriminering (Moulin, 2014, s. 496). Moulins kristne, muslimske og jødiske informantar i denne kategorien ynskja å nyansera kunnskapen til medelevar og lærarar, eller å koma fordommar i forkjøpet. Kristne elevars ynskje om å nyansera vises også i Carina Holmqvist Lidh sin doktograd om religiøse elevar og religionsundervisning (Lidh, 2016, s. 138). Moulin skriv elles at kristne og jødiske elevar brukte identity declaration for å forsvare religiøs identitet i møte med utfordringar på ungdomsskulen. Nokre av dei kristne elevane synes det vart lettare å identifisera seg som kristen når dei hadde blitt litt eldre. For å opent posisjonera seg som religiøs brukte nokre av elevane humor, og nokre av dei viste det gjennom val av fritidsaktivitetar eller bruk av religiøse symbol (Moulin, 2014, s. 497). Sistnemnde verkar å vera vanleg også hos Lidh (Lidh, 2016, s. 126). Svært få av informantane til Moulin brukte identity declaration som ein måte å evangelisera på.

I artikkelen *En anonym minoritet i klasserommet?* (Domaas, 2019) skriv forfattaren om korleis det er for kristne elevar i dagens religionsundervisning. Domaas skriv at elevane han intervjuar ikkje alltid brukar identity declaration, sjølv om elevane gjev uttrykk for at klasseromma opplevast som trygge. ‘‘Det er likevel grenser for hva man, selv i det man selv definerer som et trygt klasserom, kan gi uttrykk for, selv om man måtte ønske det’’ (Domaas, 2019, s. 12). Dei fleste elevane understreka stor toleranse for ulike religionar i klassane deira, men påpeika likevel at individuell tydelegheit om tru nokre gongar vart møtt med negative reaksjonar. ‘‘Enkeltelever som tilkjennegav en kristen tro, fikk noen ganger kommentarer som at Gud ikke fantes eller ble spurt om de tror på en fyr som sitter oppe i himmelen og styrer verden (Domaas, 2019, s. 13)’’. I desse tilfella var det motstand frå enkeltelevar, og ikkje heile klassen som gjaldt. Domaas konkluderer på bakgrunn av dette med at dei som tydlegast posisjonerte seg som kristen, òg var dei som oftast vart utfordra på spørsmål knytt til trua deira. Domaas karakteriserer det Moulin ville kalla identity declaration, altså å tydleg posisjonera seg framfor

heile klassen, som ein risikosport. Elevane veit ikkje heilt kva reaksjonar dei får, trass i at dei sjølv meiner det er stor toleranse for religionar i klasserommet.

I forlenginga av Domaas sitt poeng, kjem me til Moulin's tredje kategori. Ein tredje moglegheit for dei religiøse elevane var nemleg å skjula deira religiøse tilhøyrigheit på skulen, av Moulin kalla *religious identity masking*. Strategiar for å oppnå dette kunne vera å gøyma/la vær å visa religiøse symbol, eller unngå å anerkjenna religiøse dogme og praksisar. Kristne elevar i Moulin sin studie fortalde om å bli utfordra av medelevane på ‘irrasjonaliteten’ i hovudinnhaldet i den kristne trua, og fleire elevar forsøkte difor å gøyma bort trua om dei kunne. Identity masking var i desse tilfella nokre gongar følgjene av å ha forsøkt identity declaration, og å ha bli møtt dårleg (Moulin, 2014, s. 499). Dette kan skje både etter reaksjonar frå elevar, men også frå lærarar. I Lidh sitt utval fortel ein av elevane om korleis han opplevde at læraren hans endra haldning mot han, då læraren fekk veta at han er kristen. Denne hendinga skjedde på ungdomsskulen, og gjorde eleven usikker på om han framleis skulle vera open om sin kristne posisjon (Lidh, 2016, s. 126).

Moulin si beskriving av unges strategiar for religiøs posisjonering og identitetsarbeid framstår som både relevante og korrekte, då desse strategiane beskriv mykje av det som vert presentert i anna forskning gjort på feltet. Likevel kjem det ikkje frem i hans artikkel i kva grad elevar bytter på strategi, eller tek i bruk fleire. Han skriv at ungdommar tek bevisste val i sin konstruksjon av eigen religiøs identitet, og det framstår i hans artikkel som om ungdommane berre tek i bruk ein av dei tre strategiane han presenterer. Vassenden og Anderson gjorde i 2011 eit feltarbeid blant unge kristne og muslimar i Oslo. Der fann dei blant anna ut korleis religiøse markørar i nokre kontekstar kan vera eit stigma, i andre eit prestisjesymbol (Vassenden & Andersson, 2011, s. 587). Det er difor naturleg å tenkja at nokre av dei religiøse elevane vil bruka ulike strategiar i ulike kontekstar. I tillegg burde det problematiserast at Moulin framstår særst tydeleg på at ungdommar er medvitne om korleis dei konstruerer og forhandlar om eigen religiøs identitet i møte med utfordringar. Han seier riktig nok at identitetsarbeid er eit arbeid som vert påverka både av kontekst og individuell handling, men det manglar her ein refleksjon kring i kva grad bruken av desse strategiane er medvitne handlingar (Moulin, 2014, s. 500).



## 2.2 Religiøs informasjonskontroll

I kva grad ein har moglegheit til å velja kva strategi ein skal ta i bruk varierer. I Noreg er det nemleg gjort forskning som tyder på at kvitheit skjuler religiøs tilhøyrigheit. Dette funnet er frå Vassenden og Anderson sitt tidlegare nemnde feltarbeid (Vassenden & Andersson, 2011). Dei utforskar blant anna kvitheit og ikkje-kvitheit som religiøse markørar, og statusen til religion som stigma eller prestisjesymbol i ulike etniske grupper. Forfattarane konkluderer med at religiøs tilhøyrigheit kan vera både eit stigma og eit prestisjesymbol i Noreg. Dette er kontekst-avhengig. Både "kristen" og "muslim" vert definert som stigma, men dei har noko ulik logikk. Å vera kristen er i stor grad eit usynleg stigma, og har lange røter i Noreg. "Muslim" er eit nyare og sterkare stigma. Det er i tillegg synlegare då det i Noreg er kopla med å vera ikkje-kvit (Vassenden & Andersson, 2011, ss. 577-578).

På bakgrunn av dette konstruerer forfattarane eit nytt omgrep, nemleg "faith information control" (religiøs informasjonskontroll mi overset.). Dette handlar om i kor stor grad ein kan kontrollera kor mykje informasjon andre har om ein religiøse identitet. Religiøs informasjonskontroll vert i stor grad påverka av kor synleg det religiøse stigmaet er.

Goffman skil stigma i to typar, *discredited* og *discreditable*. Omgrepa viser nettopp til forskjellen i synlegheit på stigma er. Er ein "discredited" tek individet for gjeve at stigmaet ein har allereie er kjent, eller vert openberra ved første augekast. Dette kan vera ulike typar handicap, eller andre fysiske skavankar. Omgrepet *discreditable* viser derimot til personar med stigma som ikkje er like openberre. Døme på slike stigma kan vera psykiske plager. Fordi det er forskjell i kor synleg stigma er, får ein *discredited* person eit anna problem enn den som er *discreditable*, og vise versa (Goffman, 1986, s. 157). Når det kjem til kvite kristne kan ein sei at dei har stor grad av religiøs informasjonskontroll. Det er lite som avslører dei, med mindre dei sjølv tar på seg religiøse markørar som til dømes eit kors. Kvite menneske med kristen tru kan i Noreg altså kallast *discreditable*.

I 2018 skreiv Espen Gilsvik ei avhandling som i stor grad omhandlar dette temaet (Gilsvik, 2018). Ved å intervjuja både kristne, muslimske og ikkje-religiøse elevar i vidaregåande skule utforska han ein hypotese om at religiøs ungdom både gøymer og kontrollerer religiøs informasjon. I samtalen kring dette brukte ein av dei kristne informantane uttrykket "å koma ut som kristen". Gilsvik skriv at bruken av dette uttrykket er interessant fordi det signaliserer

at det å la andre få veta om eins religiøse posisjon er ein vanskeleg prosess som ikkje kjem utan kostnad (Gilsvik, 2018, s. 79). Sjølv om muslimar i større grad enn kristne opplever fiendskap frå ikkje-religiøse personar, fann Vassenden og Andersson og Gilsvik berre religiøs informasjonskontroll i bruk blant norske, kvite kristne.

Når Vassenden og Anderson skal beskriva kva strategiar dei kvite kristne har som berarar av usynlege stigma, skriv dei at ein slik person kan gøyma stigmaet sitt, for å passera som ‘normal’. Alternativt kan ein fortelja om trua si med ein gang for å unngå misforståingar (Vassenden & Andersson, 2011, s. 588). Det vert her beskrive det same som Moulin gjer i to av sine kategoriar, identity masking og identity declaration (Moulin, 2014).

### ***2.3 Mangfald og religiøs posisjonering***

Korleis kan så mangfald spela inn på religiøs posisjonering i? Domaas beskriv korleis fleire av lærarane han intervjuar antyda at større innslag av etnisk mangfald, gjer det lettare å tydeleg posisjonera seg som religiøs. I kontrast fortel også den eine læraren om skulen ho jobbar på, ein skule med lite etnisk og religiøst mangfald. Der var det stor openheit både blant lærarar og elevar om deira ateistiske eller agnostiske livssyn, og læraren meina at det her var vanskelegare å sei at ein er kristen. ‘Det er mye lettere å si at en ikke tror på Gud enn at man tror på Gud for eksempel, at man er ateist eller at man – «jeg vet ikke jeg». Det er lettest. Det aller vanskeligste er nok å si at en er kristen (Domaas, 2019, s. 14)’. Dette samsvarar godt med både Gilsvik og Vassenden og Anderson sine funn, som beskriv at kvitheit ikkje berre skjuler religion, men faktisk kan signalisera sekularitet (Vassenden & Andersson, 2011, s. 574) (Gilsvik, 2018, s. 2).

Til trass for at Noreg dei seinare åra har vorte eit fleirkulturelt land i større grad enn tidlegare, er det nok rimeleg å sei at på dei aller fleste skular i Noreg, så er klasseromma framleis prega av ein etnisk homogenitet i stor grad. Sitatet ovanfor er difor kanskje ganske beskrivande for dagens status i dei fleste klasserom rundt om i Noreg. Det må likevel påpeikast at sjølv om nokre av lærarane i Domaas sitt utval beskriv det å posisjonera seg som kristen som det vanskelegaste, så er det ikkje sikkert at det er slik alle plassar. Ein skal ikkje ta vekk frå dei vanskelege opplevingane elevar med andre livssyn enn det kristne har. Men i lys av Vassenden og Anderson sine funn, kan ein likevel sei at noko av det som skil seg frå opplevingane til t.d. muslimske elevar, er det at kristne elevar kan vera vanskelegare å få auge på.

Blant lærarane intervjuja av Domaas, meinte dei fleste at dei kjende godt til livssynsmangfaldet i klassane deira, inkludert mangfaldet innan den kristne tradisjonen. Omgrepet ‘‘livssynsmangfald’’ vart likevel primært assosiert med andre religionar enn kristendomen. Lærarane gav uttrykk for at det var vanskeleg å sjå kven som var ‘‘kulturkristne’’ og kven som var bekjennande kristne. I tillegg var bevisstheita om at det finnes elevar frå andre kristne kyrkjesamfunn enn Den norske kyrkje låg. Kunnskapen om dei ulike retningane innan kristendomen var usikker og vag, bortsett frå i dei unntakstilfella der eleven sjølv var tydleg på kor han hørde til (Domaas, 2019, s. 15).

Domaas har intervjuja både lærarar og elevar, noko som framstår konstruktivt då det kan bidra til å gje eit meir heilskapleg bilete, i tillegg til eit samanlikningsgrunnlag. Fleire plassar i artikkelen gjer han nettopp samanlikningar mellom dei to gruppene informantar. Men informantane høyrer ikkje til same klasse, faktisk ikkje same skule eingong. Dette er ein betydeleg svakheit for moglegheita til å samanlikna dei to gruppene med informantar. I tillegg verkar det ikkje som om Domaas har stilt dei same spørsmåla til dei to gruppene. Slik det er presentert i artikkelen hans, snakkar lærarane mykje om mangfald. Kva elevane tenkte om dette temaet kjem lite frem.

## ***2.4 Elevar som livssynsrepresentantar***

I følge Domaas (2019) og Vassenden og Andersson(2011) si forskning, kan det altså vera vanskeleg å få auge på kristne elevar. Dette kan vera ein av grunnane til at lærarane Domaas intervjuja stort sett brukar elevar med annan religiøs posisjonering, når dei brukar elevar som livssynsrepresentantar. Difor er det også lærarane som underviser i klasserom med stort mangfald, som i størst grad tek i bruk elevar som religiøse representantar i klasserommet. Dette kjenner også elevane seg igjen i (Domaas, 2019, s. 17).

I ei masteroppgåve om elevar som ressursar i religionsundervisninga, trekk Karoline Marie Fet frem ei anna årsak til at lærarar i mindre grad brukar elevar som representantar i homogene klasserom. Blant informantane til Fet, ser lærarane heterogene klasserom som ein større risiko for oppheta diskusjonar, som dei igjen opplever utfordrande for både klasseleiing og læringsmiljø (Fet, 2018, s. 53). Ein annan grunn til at ikkje alle lærarar forholder seg til dette på same måte, kan vera at tidlegare læreplanar la opp til at elevar som sjølv ynskja det kunne

bidra i undervisninga, ved å fortelja om eige livssyn (Eidhamar, 2009, s. 103). I dag er dette fjerna, utan at det vert frårådd.

Lidh skriv i sin doktorgrad om korleis fleirtalet av elevane i hennar materiale beskriv erfaringar av å ha representert, eller å bli oppmuntra til å representera sin religiøse tradisjon i undervisninga. Ho skil mellom to posisjoner: dei som vel å vera ein representant, og dei som tildelast status som representant (Lidh, 2016, s. 135). Blant dei kristne elevane som sjølv ynskjer å vera ein representant, identifiserer Lidh eit ynskje om å gje eit meir nyansert bilete enn det dei opplev at den tradisjonelle religionsundervisninga gjev (Lidh, 2016, s. 138). Likevel skriv Lidh at den eine av desse elevane seinare i intervjuet uttrykker tvil over kor bra det er å bruka elevar i undervisninga. Dette koplaster saman med tidlegare utsegn, der eleven fortel om opplevingar av at lærarar legg for stort ansvar for undervisninga over på elevar med religiøs tilknytning (Lidh, 2016, s. 138).

I dei tilfella elevane i Lidh sin studie fortel om positive erfaringar med å fortelja om eigen tradisjon i undervisninga, seier elevane at dei har blitt spurt på førehand. Dei har altså ikkje fått spørsmål midt i ein pågåande time. Det finnes òg døme på at elevane kjenner seg verdsett fordi dei opplever at dei har noko viktig og unikt å bidra med (Lidh, 2016, s. 139).

Men det er ikkje alle elevane som fortel om positive erfaringar av å vera livssynsrepresentantar i klasserommet. Blant dei kristne elevane som stiller seg klart negative går det igjen eit narrativ om at ei røst ikkje spelar noko rolle.

Bilden av den ”tråkiga kristendomen” förefaller cementerad, vilket är något som Theo [elev] menar är en produkt av skolans undervisning. Han anser sig inte kunna påverka den föreställningen och därmed blir uppdraget/uppgiften i en mening lönlös (Lidh, 2016, s. 142).

I sitatet ovanfor lagar eleven ”Theo” ei direkte kopling mellom det han meiner er eit ukorrekt bilete av kristendom, saman med skulens undervisning. ”Theo” si oppfatning er at han ikkje kan endra dette biletet, og det å vera ein livssynsrepresentant for kristendomen vert difor sett på som meningslaus.

## 2.5 Representasjon

Slik som sitatet ovanfor beskriv, kritiserte også elevane i Domaas sitt utval framstilling av kristendomen i religionstimane. Hans informantar synes det var for mykje vektlegging av fortida, ytre reglar, den praktiske og rituelle dimensjonen. Elevane skulle ynskja seg at læraren ikkje berre brukte læreboka si framstilling, som dei altså oppfatta som framand (Domaas, 2019, s. 18). Slike type utsegn går også igjen i forskning gjort av Moulin og Lidh, der kristne elevar fortel at religionsundervisninga framstiller kristendomen som gamaldags og stereotypisk. Elevane beskriv at dei ikkje kjenner seg igjen i undervisninga om eigen tradisjon (Moulin, 2011, s. 317; Lidh, 2016, s. 121). Men sjølv om mange kristne elevar kritiserer den vidstrakte bruken av det dei ser på som ei gammaldags lærebok, fortalde den eine informanten til Lidh om korleis ho skulle ynskja at læraren hadde tatt i bruk læreboka i større grad. Denne eleven oppfatta læraren sin som at ho ‘trykkja ned’ kristendomen.

Alva: Ja men boken är ju helt neutral ju. ... Men en lärare kan ju lyfta fram å liksom vad han tycker och tror på eller vad han tycker är (.) Alltså, jag tycker att våran lärare lyfte fram buddhismen väldigt mycket typ, eller alltså det där, jag vet inte vad ifall det är buddhismen men den med nirvana och allt det där. Det tycker jag att han lyfte fram och tryckte ner kristendomen typ (K.G.1 s. 8) (Lidh, 2016, s. 173).

At religiøse elevar reagerer på det læraren seier om religionen dei høyrer til, kan vera ei utfordring for lærarar. Korleis skal det undervisast om religion, når religiøse elevar sit i klasserommet? Karoline Garfjell skreiv i 2015 ei masteroppgåve om korleis RLE-lærarar forholder seg til spontan religionskritikk i klasserommet (Garfjell, 2015). I forskinga si får Garfjell frem perspektivet til dei lærarane som synes det kan vera vanskelegare å undervisa i religion når det sit religiøse representantar i klasserommet. Lærarane fortel om ein lågare terskel for kva som er greitt å seie (Garfjell, 2015, s. 61). Dette gjeld dog ikkje alle religiøse elevar.

Men det tyder på at det kun er de muslimske elevene han [lærer] er redd for at skal bli støtt. Han nevner aldri noe lignende om de kristne elevene. Han forteller videre at de muslimske elevene ofte er svært stille hvis undervisningen handler om islam. Det kan tenkes at det er det som skaper den «klamme hånden» over han i slike situasjoner, at de muslimske elevene er så tause, og at han derfor ikke vet hvordan de reagerer på det som blir sagt (Garfjell, 2015, s. 62).

At læraren ikkje seier noko om dei kristne elevane kan bety i alle fall to ting. Det eine er at dei kristne elevane aldri blir støtt, noko som etter lesing av tidlegare forskning framstår som lite sannsynleg. Det andre er at kristne elevar eller deira reaksjonar ikkje synes i klasserommet, noko som framstår som meir sannsynleg. Uansett kva det er, viser dette sitatet ei av utfordringane religionslærarar står ovanfor.

I teorien har eg på bakgrunn av dette identifisert to faktorar: religiøse elevar som hindring for undervisning, og religiøse elevar som ressursar i religionsundervisning. Begge verkar å vera utfordrande å navigera i, både for lærarar og elevar. Dette er kanskje ein av grunnane til at lærarar har vorte opptekne av å halda seg nøytrale i klasserommet (Fauske, 2013, s. 127). Korleis nøytralitet vert forstått i klasserommet, utforskast meir i punkt 5.1.

I neste del vil eg først sei noko om den endringa som har skjedd i religionsfaget i nyare tid, for så å sjå på korleis det kan påverka både lærarane som underviser i faget, og elevane som skal ha det på timeplanen.

## ***2.6 Religionsundervisning i endring***

Det er ikkje lenge sidan religionsundervisninga i norsk skule gjennomgjekk ei stor endring. I 1997 gjekk Noreg over frå ein konfesjonell til ikkje-konfesjonell religionsundervisning, og den siste resten av den formelle Lutheranske undervisninga vart borte (Skeie, 2016, s. 26). Mange vestlege land har gjennomgått same prosess, og fleire slit med å koma fram til gode løysingar for faget. Ein er ikkje berre usamde om dei didaktiske spørsmåla, men også kva målet med faget er, kva det burde vera, og om ein i det heile teke burde ha eit livssynsfag i skulen. Eg vil no gå kort gjennom debatten kring KRLE-faget og nokre refleksjonar kring korleis endringane kan ha påverka undervisninga. Sjølv om mine informantar har faget religion og etikk, reknar eg likevel debatten kring KRLE for relevant. På grunn av den store medieeksponeringa debatten har hatt i offentlegheita er det naturleg at endringane i KRLE-faget også har hatt ringverknader for korleis lærarar, elevar og føresette forstår undervisninga i faget religion og etikk.

Debatten i den norske offentlegheita vart særskilt oppelda etter at staten vart saksøkt av sju familiar med støtte av Human-etisk forbund (HEF). Søksmålet vart oppretta på grunnlag av den særskilte plassen kristendomen framleis hadde i faget KRL, og familiare kravde full fritaksrett

for ungane sine (Skeie, 2009, s. 75). Etter at familiane tapte i alle norske rettsinstansar, anka dei saka vidare til FNs menneskerettskomité og menneskerettsdomstolen i Strasbourg. Hausten 2004 vart staten felt, og Noreg måtte endra praksis i løpet av våren 2005 (Hammer & Schanke, 2018, s. 2). Regjeringa opna ikkje for fullt fritak (ein får ikkje fritak frå kunnskapsinnhaldet i faget), men gjorde det enklare å gjennomføra fritaksretten. I tillegg vart fritaksretten knytt til alle fag, ikkje berre religionsfaget. Det vart også understreka enda tydlegare at faget ikkje skulle innehalda forkynning og favorisering. I 2007 kom dommen frå menneskerettsdomstolen i Strasbourg, som sa at KRL-faget ikkje tilstrekkeleg nok sikra at menneskerettane vart ivaretekne. Domstolen kom difor fram til at ein måtte gjera endringar i faget, men at det framleis var mogleg å ha faget som obligatorisk dersom indoktrinering ikkje fann stad, og faget vart undervist på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. I etterkant av dette vart namnet på faget endra til religion, livssyn og etikk (RLE), men som kjent er 'kristendom' no lagt til igjen, slik at faget heiter KRLE (Franken & Loobuyck, 2016, s. 1; Skeie, 2009, s. 75; Hammer & Schanke, 2018, ss. 2-3).

I staden for å seie at undervisninga i KRLE skal vere nøytral, seier dagens opplæringslov altså at religionane og livssyna skal presenterast på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte (Oppl. §2-4 ledd 4). Men då krava om religionsfridom frå FN-konvensjonane ikkje er endra, må ein rekne med at kritisk og pluralistisk måte i sak skal vise til eit nøytralt fag (Fauske, 2013, s. 223). I tillegg til desse tre orda henta frå dommen til Den europeiske menneskerettsdomstolen, brukar læreplanar og forskarrapportar ord som deskriptiv og upartisk for å visa til den ikkje-konfesjonelle karakteren til faget (Franken & Loobuyck, 2016, s. 2). Sjølv vel eg i denne avhandlinga å bruka 'nøytralitet' når eg snakkar om dette temaet, og det er fordi det var dette ordet mine informantar stadig vende tilbake til.

Kva har så denne endringa ført til for lærarane som skal undervisa i faget? Ein ting som er sikkert er at lærarar er opptekne av kravet om nøytral undervisning i KRLE. Eit uttrykk for dette er empiri som seier at lærarar er særskild medvitne om at religionsundervisning ikkje skal vera forkynnande (Fauske, 2013, s. 127). Ragnhild Fauske skriv i boka *Kunnskap til kva? Om religion i skolen* at fleire av lærarane ho intervjuar var redde for at undervisninga ikkje var nøytral nok. Fordi dei ulike dokumenta tidlegare nemnd brukar ulike ord, vart det enda meir forvirrande. Kva gjer eigentleg undervisning nøytral? Er nøytral det same som kritisk? Eller er det berre i kombinasjon med objektiv og pluralistisk, at kritisk vert synonymt med nøytralitet?

Fauske skriv at lærarane i stor grad haldt seg til læreboka i religionsfaget, og at ein av grunnane til dette er at den oppfattast som nøytral. Lærarane var i tillegg usikre på kor mykje ein bør engasjera elevane i faget (Fauske, 2013). Kor går grensene mellom undervisning og forkynning? Skal ein berre læra om religion, eller også av religion? Og er det eigentleg mogleg å skilja dei to? Dette er spørsmål ein enda ikkje er samde i, og som det kanskje ikkje finnes eit enkelt fasitsvar på. At nokre religionslærarar går rundt med ei redsle om å ikkje vere nøytral nok, vil naturlegvis påverka religionsundervisninga. Dersom lærarar er mindre opne for å ta i bruk fleire læringsmetodar, og andre kjelder enn læreboka, kan faget også bli mindre engasjerande for elevane.

## 2.7 Nøytralitet som det sekulære

I eit kapittel om den gode religions og livssynslæraren i boka *Religions- og livssynsdidaktikk*, forteljust det om eit døme på ein religionslærar (Kringlebotn Sødal & Eidhamar, 2009, s. 41). Denne læraren er del av adventistbeveginga, og vert spurt av ein kollega på lærarværelset korleis han kan vera religionslærar når han har eit sterkt religiøst engasjement. Læraren er lei av dette spørsmålet, då han har fått det mange gonger før. At forfattarane nemner dette i ei bok om fagdidaktikk, kan peika på at religiøse oftare får spørsmål om sin nøytralitet. Dømet ovanfor får meg til å undra om me forstår sekularitet som nøytralt, og religion ikkje-nøytralt. Kva gjer dette i så fall med religiøse personar sitt handlings- og ytringsrom i klasserommet?

I Karen Kittelmann Flensner si doktoravhandling *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* (2015), identifiserer ho tre diskursar i religionsundervisninga. Den sekulære, den andlege og den svenske. Den sekulære diskursen var prega av ei "kronosentrisk" historieforståing, altså at me lev i den beste og mest opplyste tida. Religion var noko som høyrde til fortida, og som vart brukt for å utøva makt mot menneske som ikkje visste betre. Når ein snakka om religion vart den ikkje-religiøse, eller ateistiske posisjonen framstilt som ein nøytral og objektiv posisjon (Flensner, 2015, s. 116). Eit døme på korleis det ateistiske vart sett på som nøytralt, var at det aldri vart problematisert eller stilt spørsmål til eksterne forelesarar, lærarar eller elevar som opent posisjonerte seg som ateistiske – til motsetnad frå dei få religiøse som gjorde dette.



Den andlege diskursen handlar om eit skilje som vart gjort mellom det religiøse og det andlege. Svært få posisjonerte seg som troende, men å sei at ein til dømes trudde på eit slags liv etter døden, var meir akseptert. Flensner skriv at i same klasse der den sekulære diskursen stod svært sterkt, var det mange av elevane som beskreiv eit livssyn som på ulike måtar inkluderte ein andleg dimensjon. Dette kom dog ikkje fram anna enn i skriftlege prøvar og liknande, noko som igjen kan bekrefte den posisjonen det sekulære hadde i klasserommet.

Den tredje diskursen, kallar Flensner ein svenskheitsdiskurs. I same klasserom som læraren omtalar Sverige som kanskje verdas mest sekulære land, argumenterer også læraren for at ein kan sei at Sverige er eit kristent land. Læraren meinte nemleg at i Sverige kunne ein omtala seg sjølv som kristen utan å vera troende, på grunn av den kristne kulturarven. Dette kom også frem ved at ein på den eine sida kunne sei at "me" i Sverige er sekulariserte, og religion spelar ikkje ei stor rolle i svenskar sitt liv. Men på den andre sida, når det kom til høgtider framstod det som heilt uproblematisk å sei "I Sverige feirar me jul og påske". Det var likevel sjeldan snakk om eit kollektivt religiøst "me" i klasserommet. Flensner skriv på den andre sida at ein ofte snakka om troende menneske som "dei andre", sjølv om det i alle klasserom var elevar som sjølv posisjonerte seg som troende. I tillegg vart ord som "rare", "lurt" og "uintelligente" brukt om religiøse menneske, som gjorde at det vart skapt eit ikkje-religiøst "vi" (Flensner, 2015, s. 198).

Den mest dominante diskursen, var altså den sekulære, som igjen vart identifisert med nøytralitet. Ved å beskriva seg sjølv som nøytral legitimerte elevane sin eigen posisjon, då ordet "nøytral" var ladd med positive assosiasjonar. Religiøse menneske hadde derimot ikkje den same legitimiteten til å uttala seg om religion, då deira posisjon ikkje var nøytral. Å snakka om religion frå eit ikkje-religiøst perspektiv vart sett på som den naturlege måten å snakka om religion på (Flensner, 2015, s. 116). På same måte som sekularisme, vart ateisme sett på som nøytralt. Ein indikasjon på dette var at både lærarar og elevar ganske ofte posisjonerte seg som ateistar i klassesdiskusjonar. Ateistisk livssyn vart artikulert på ein sjølvstøtt måte, som den mest naturlege og openberre posisjonen å ha (Flensner, 2015, s. 116).

Elevane intervjuar av Lidh låg stor vekt på læraren sitt ansvar for nøytral og objektiv undervisning. Lærarar som sjølv hadde ein religiøs posisjon vart av fleire elevar oppfatta som ein potensiell trussel mot objektiviteten, sjølv om denne gruppa av lærarar i andre samanheng

beskrivast med positive eigenskapar. Religiøse lærarar kunne risikera å favorisera eigen religion, og elevane synast det var betre om læraren ikkje avslørte ein eventuell religiøs posisjon (Lidh, 2016, s. 172).

Flensner sitt funn om at religionsundervisninga vert dominert av ein sekulær diskurs, vert styrka av ein artikkel skriven av Schjetne og Borchgrevink Hansen. I den greier forfattarane ut om korleis historia til humanisme vert konstruert i norske tekstbøker brukt i religion- og etikkundervisning. Dei presenterer ei rekke faktorar som bidreg til deira konklusjon om at humanisme har fått ein privilegert posisjon i lærebøkene. Til dømes vises det til korleis historia til humanismen vert fortelt på ein slik måte at den nesten vert synonym med den europeiske intellektuelle tradisjonen. Rolla religionar har spelt i historia om humanismen er så og sei fråverande, og humanisme vert difor synonymt med sekularisme. Humanismen si historie vert òg framstilt som friksjonsfri, uproblematisk og med verdiar som rasjonalitet og humanitet i kjernen. På bakgrunn av dette får ikkje berre humanismen, men òg det sekulære, ein betydeleg intellektuell og moralsk autoritet i lærebøkene (Schjetne & Borchgrevik Hansen, 2019, s. 8).

Nøytralitet er altså ettertrakta i klasserommet, og av mange identifisert som det sekulære. Men er dette eit problem? Sidsel Lied og Christina Osbeck skriv i boka *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning* om hegemoniske talesjangre i klasserommet (Lied & Osbeck, 2011). Deira hovudfokus er korleis den hegemoniske talesjangeren påverkar potensiell læring i religions- og livssynsfaget. Kva som vert den hegemoniske talesjangeren er påverka av dei ulike rollene i klasserommet (lærer og elevar), samt korleis dei omtaler temaet. Når den sekulære diskursen er den hegemoniske talesjangeren i eit klasserom, påverkar også dette korleis dei ulike rollene kan uttala seg i klasserommet. Dette er fordi dersom talaren ynskjer at kommunikasjonen skal gå glatt, må vedkommande tilpassa seg den hegemoniske talesjangeren, i dette tilfelle den sekulære (Lied & Osbeck, 2011, s. 142). I Opplæringslova står det at "Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål (Oppl. §2-4 ledd 3)". Men dersom den sekulære diskursen i eit klasserom er så sterkt at det å uttala seg på tvers av den hegemoniske talesjangeren kjem med ein for stor kostnad, mister ein den potensielle dialogen mellom menneske med ulike livssyn.

Lærarane intervjuar av Domaas meinte likevel at klasseromma deira var trygge rom for refleksjon og usemje (Domaas, 2019, s. 12). Men kva inneber det eigentleg at eit klasserom er ‘trygt’?

## 2.8 Trygge rom

I eit dokument laga for skular, lærarar og studentar har Europarådet kome med ei rekke anbefalingar for religion- og etikkundervisning i interkulturell utdanning. Det er utarbeida på bakgrunn av omfattande undersøkingar i mange land, og under konsultasjon av internasjonale ekspertar. I kapittel fem kalla ‘*Veivisere. Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning.*’ omtales målet om klasserommet som eit trygt rom. Der vert omgrepet beskrive som ein atmosfære i klasserommet, der elevane trygt kan uttrykka meiningar som bryt med læraren eller elevane sine synspunkt (Jackson, 2017). I dette dokumentet framgår det altså at eit trygt rom handlar om meiningsbrytning, og moglegheita til å uttrykka seg utan å vera redd for represaliar. Målet med å etablera eit trygt rom er at elevane skal oppmuntrast til å uttrykka seg sjølv, utan frykt for å bli dømt eller latterleggjort. Jackson skriv at for å etablera eit trygt rom krevst det at ein erkjenner det interne mangfaldet i gruppa. Når dette er erkjent og vert respektert bør det brukast som ein ressurs av alle berørte partar. Å etablera eit trygt rom er ein prosess. Både sjølvtilit og evne til å delta på ein kompetent måte vert forbetra med trening. Forsking presentert i dokumentet peiker på at studentar som synes rom er trygge har lærarar som er nøytrale og ikkje-dømmande (Jackson, 2017, s. 48). Desse lærarane etablerer også grunnreglar for deltaking i diskusjon. Medstudentane bør vera opne for nye idear, ha gode diskusjonsdugleikar og vera ikkje-dømmande. Alle burde kunne sjå alle i rommet, og det tradisjonelle klasseromsoppsettet ein har er difor ikkje det beste. Forskinga presentert viser også at det er små forskjellar på tvers av etnisitet og kjønn. Vidare trekk Jackson frem at elevane sin personlegdom er svært relevant for spørsmålet om eit trygt rom, og at lærarane har ei heilt avgjerande rolle. Det er viktig at lærarane har kunnskap kring elevane sine bakgrunnar, samt maktrelasjonar i klassen (Jackson, 2017, s. 55).

Sjølv om ‘trygt rom’ er brukt som omgrep i Jackson sitt dokument, vert omgrepet problematisert av fleire forskarar (Lippe & Flensner, 2019, s. 277). Er tryggleik i klasserommet kompatibelt med nivået på utfordring ein treng for å skapa endring? Er tryggleik for alle oppnåeleg, og ikkje berre for majoriteten? Og kven er det eigentleg som skal definera om eit

klasserom er trygt? For å visa noko av kritikken retta mot omgrepet i forskinga, vil eg i dette delkapittelet ta utgangspunkt i Lars Laird Iversen sin artikkel *From safe spaces to communities of disagreement* frå 2018. I artikkelen gjev han ein grundig gjennomgang ikkje berre av kva "trygt rom" kan bety, men går spesifikt inn i kva det kan bety for klasserommet og religionsundervisning. Han fremjer tre kritikkar av omgrepet, og føreslår til slutt eit alternativ som framleis er i tråd med pedagogikken i dokumentet frå Europarådet, men som Iversen meiner er betre eigna for klasserommet.

## 2.9 Kva er safe space?

Eit trygt rom kan bety fleire ting, og Iversen begynner med å visa til Mary Ann Hunter sine fire måtar å forstå omgrepet på. Det vert kort forklart desse fire, då det er dei Iversen i all hovudsak tek utgangspunkt i når han seinare rettar sin kritikk mot omgrepet.

For det første kan eit trygt rom referera til dei fysiske kvalitetane rommet har, til dømes om det er brannsikkert. For det andre kan det visa til ein metaforisk tryggleik, altså at diskriminering og intoleranse ikkje vert tolerert. For det tredje kan ordet visa til ei kjensle av rommet som komfortabelt og familiært. Den fjerde forståinga går ut på at rommet er trygt i den grad det har kapasitet til å oppmuntra til å ta risiko (Iversen, 2018, s. 317).

Definisjonane Iversen trekk frem i artikkelen er alle konstruert av akademikarar og forskarar. Det Iversen er oppteken av er korleis omgrepet vert forstått og brukt av blant anna lærarar og elevar. Det er også det den første kritikken han rettar mot omgrepet går ut på. Iversen kritiserer omgrepet "trygt rom" for å vera tvitydig, og at det signaliserer ulikt til ulike aktørar. Den andre kritikken går ut på at omgrepet, i følgje Iversen, er blitt politisert. Difor meiner han det er uheldig å bruka det inn i klasserommet. Det tredje Iversen skriv, er at omgrepet lovar meir enn det kan levera. Det blir aldri eit trygt rom for alle, og difor er det alltid nokon som vil bli skuffa. Eg vil no greia meir ut om Iversen sine tre poeng.

Iversen skriv at det er ein ironi i korleis ein skal handtera risiko i trygt rom-klasserommet. For å oppmoda elevar til å ta ein risiko, må læraren sjølv minimera risikoen. Det vert i tillegg identifisert eit gap i korleis lærarar og elevar forstår tryggleik. Mange elevar forstår trygt rom som eit komfortabelt rom, der dei ikkje vert utfordra eller konfrontert. Dette står i sterk kontrast til korleis mange lærarar forstår omgrepet. Lærarar forstår "trygt rom" som ein moglegheit til å bli utfordra og å ta ein risk. I dei mest ekstreme døma kan elevar sjå trygt rom som ein

motsetnad til kritiske kommentarar, evaluering og usemje. Iversen meiner difor at omgrepet vert tvitydig, fordi det signaliserer ulikt innhald til ulike mottakarar. Ved å visa til Eamon Callan trekk også Iversen frem ein annan fare ved omgrepet. Callan skriv at bruken av omgrepet trygt rom gjer at ein står i fare for å slå saman to ulike måtar å vera trygg på. Han skil mellom å vera ‘‘verdigheits-trygg’’ og ‘‘intellektuelt trygg’’. At ein skal vera sikker på at ein ikkje mister verdigheit, bør i følgje Callan vera eit mål for utdanninga. Å vera ‘‘trygg for intellektuell utfordring’’ burde ikkje vera det (Iversen, 2018, s. 318).

Iversen sitt andre poeng er at omgrepet ‘‘trygt rom’’ har vorte ein del av ein debatt angående ytringsfridom og rettane til minoritetar. Dette handlar om kven rommet skal vera trygt for. Callan argumenterer for at når omgrepet vert brukt på campusar, så kjem det frå ei forståing av akademia som fylt av kvit, mannleg, heteronormativt privilegium. Studentar som ikkje har tilgang på desse privilegia, treng difor at institusjonar blir, eller inkluderer trygge rom for dei u-privilegerte. Dette standpunktet har igjen blitt kritisert for at trygt rom har blitt eit omgrep som brukast for å undertrykka kritiske stemmer dersom dei skulle utfordra det som er politisk korrekt. Omgrepet ‘‘trygt rom’’ er ein del av denne politiserte debatten, og det kan difor vera uheldig å bruka omgrepet i konteksten av eit klasserom (Iversen, 2018, ss. 318-319).

Den siste kritikken Iversen rettar mot omgrepet går ut på at det ikkje kan gje alt som vert lova. Til dømes vil det å tilby studentane tryggleik og moglegheita til å uttrykkja seg fritt, kunne gå ut over tryggleiken opplevd av marginaliserte elevar. I ein forstand av omgrepet opnar ein nemleg opp for at personlege meiningar, som kanskje er stereotypiske eller politisk ukorrekte, skal koma fram i dagens lys så dei kan bli diskutert, forstått og kanskje endra. Men ein annan forståing av omgrepet går ut på å skapa ein situasjon der sårbare elevar kan føla seg trygge. Dersom denne dualiteten fortsett å vera tvitydig, skriv Iversen at det vil føra til at både minoritetslevar og majoritetslevar kan føla seg sårbare (Iversen, 2018, s. 319).

Iversen konkluderer med at hans tre kritikkar av omgrepet trygt rom, òg vil gjelda for bruken av omgrepet i religionsundervisning. Han føreslår difor eit alternativ kalla usemjefelleskap.

## **2.10 Usemjefelleskap**

Definisjonen av eit idealtypisk usemjefelleskap beskriv Iversen slik ‘‘en gruppe mennesker som (1) er kastet sammen i et skjebnefelleskap; (2) deler en ureduserbar, men ikke-voldelig uenighet seg imellom, og (3) står overfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg

av felles handling (Iversen, 2014, ss. 14-15)”. I dette tilfellet vert skjebnefellesskapet klassen i klasserommet. Her vil det med all sannsyn oppstå usemje på eit eller anna plan, og fordi elevane er engasjert i ein felles læringsprosess, inneber det eit val om felles handling.

Omgrepet unngår tvitydigheita der tryggleik betyr både risikosøking og risikoavers. Usemjefellesskap kan heller bidra til ein sensitivitet blant lærarar for korleis det å handtera noko vanskeleg og utrygt saman kan gje ei fellesskapskjensle. Usemjefellesskap er heller ikkje knytt til dagens politiserte debatt på same måte som trygt rom. Iversen (2018) argumenterer for at hans alternativ i staden kan gje eit språk til både dei som ser hat-ytringar mot sårbare grupper som den største trusselen mot den demokratiske diskusjonen, og eit språk til dei som meiner at den største trusselen er at offentlege debattar blir knebla av ein streng politisk korrektheit. Dersom klasserommet får til å etablera eit usemjefellesskap vil det kunna bidra til læringsprosessane som skal til for å nå målet om utdanning til likeverd, menneskerettar og demokratisk medborgarskap (Iversen, 2018, s. 325).

Slik eg les Iversen, minner ‘usemjefellesskap’ mykje om korleis ‘trygt rom’ vert beskrive av Jackson. I *Veivisere* (Jackson, 2017) omtalast som sagt det trygge rommet som ein atmosfære der elevane trygt kan artikulera meiningar som bryt med klassekameratane og læraren sine synspunkt. Ein skal erkjenne det indre mangfaldet av meiningar, og det trygge rommet skal oppmuntra elevar til å uttrykka seg. Jackson har fleire mange gode innspel til korleis ein heilt praktisk kan bidra til å etablera ein trygg atmosfære i klasserommet, til dømes ved korleis ein set opp stolane (Jackson, 2017, s. 48). Den store fordelten med ‘usemjefellesskapet’ er likevel namnet. Ved å aktivt ta i bruk omgrepet for å omtala ein klasse, trur eg at ein kan få ei bevisstgjerings kring det indre mangfaldet av meiningar, samt minska eit ‘vi’ basert på at alle meiner det same. I staden for ‘usemjefellesskap’ kan ein bruka ‘usemjeklasseromm’ slik Lippe og Flensner foreslår (Lippe & Flensner, 2019, s. 284).

I eit bokessay av Sindre Bangstad, utforskast moglegheitene og avgrensingane til Iversen sitt konsept om usemjefellesskap (Bangstad, 2015). Det er særleg eit punkt her eg bit meg merke i. I det siste punktet i Iversen sin definisjon av usemjefellesskap skriv han at fellesskapet står ovanfor ein prosess som med nødvendighet inneber eit val av felles handling. Bangstad kritiserer dette for å framstå som funksjonalistisk og instrumentalistisk, og skriv at hans mistanke vert styrka av at Iversen skriv at eit godt usemjefellesskap bør ha som mål å finna

handlingsalternativ og gjennomføra dei (Bangstad, 2015, s. 270). Må, og kanskje viktigare, bør alle usemjer overskridast? Er det ikkje nokre former for usemje me rett og slett må læra oss å leva med? Samstundes som Bangstad sin kritikk av det tredje målet for eit usemjefelleskap er forståeleg, går det òg an å forsvara Iversen på dette punktet. At fellesskapet skal finna handlingsalternativ og gjennomføra dei, må ikkje bety at ein skal koma til einigheit om det ein er usamde om. Eit handlingsalternativ kan til dømes handla om å laga ein regel som seier at ‘akkurat dette temaet diskuterer me ikkje’, eller at ‘alle elevar skal få fremja sin ståstad utan å hausta hensynslaus og lite konstruktiv kritikk’.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort greie for, og diskutert dei metodiske vala og vurderingane som har blitt gjort i forskingsprosessen. Prosessen vil bli presentert frå A til Å. Kapitlet begynner med å visa til pilotprosjektet gjennomført i forkant av studien. Deretter kjem ein til studien sin problemstilling, som så vil knytast an til forskingsparadigme og forskingsdesign. Deretter vil eg gje ei beskriving av, og grunngjeving for, mitt val av metode. Etter dette vert det greidd ut om utval og rekruttering, intervjuguide og gjennomføring. Eg vil også gjera greie for prosessen kring transkribering og analyse av datamaterialet. Avslutningsvis kjem det ein diskusjon av forskingsprosjektet sin kvalitet, i tillegg til nokre etiske refleksjonar.

### 3.1 Pilotprosjekt

Våren 2020 skreiv eg ei Forsking og Utviklingsoppgåve (FoU) som ein del av lektorutdanninga. Dette viste seg å bli pilotprosjekt til masteroppgåva mi. Det vart intervjuja seks personar, med noko meir geografisk spreining enn til masteroppgåva. Informantane var 16 og 17 år gamle. På grunn av COVID-19, vart intervjuja gjennomført per mail. Informantane vart rekruttert via ein kontaktperson frå Misjonskirken Norge. Denne menigheten vart vald då eg sjølv har god kjennskap til den, utan å sjølv vera medlem. Dette gjorde rekrutteringa lettare enn om eg skulle søkt opp ein tilfeldig menighet eller kyrkje, samstundes som at eg tenkte eg mest sannsynleg ville få informantar som var engasjerte og dermed også noko reflektert kring trua si. Eg gjorde eit strategisk utval, og informantane blei vald på bakgrunn av tre kriterium (Tjora, 2017, s. 130). At dei sjølv definerte seg som kristne, at dei var elevar i vidaregåande skule, og at denne var offentleg. Oppfyllelsen av desse kriteria var ein føresetnad for at informantane skulle kunne uttala seg på ein reflektert måte om temaet. Då eg ikkje skulle handsama persondata, vart det ikkje naudsynt å melda inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I arbeidet med pilotprosjektet fekk eg god kjennskap til temaet samt testa ut intervjuguide.

Etter at arbeidet med pilotprosjektet var ferdig såg eg at det var meir å skriva kring dette temaet. FoU sitt omfang gjorde det vanskeleg å gje plass til alt informantane tok opp i intervjuja, og difor vart masteravhandlinga ein god moglegheit for å gå meir i djupna av problemstillinga.



## 3.2 Problemstilling og forskingsparadigme

*Korleis opplever kristne elevar i vidaregåande skule klasserommet i lys av sin religiøse identitet?*

Problemstillinga handlar om å utforska livsverda til kristne elevar på vidaregåande skule. Hensikta med dette er todelt. For det første er det eit mål i seg sjølv å betre kunna forstå ungdom sine opplevingar av skulekvardagen. I tillegg er det eit mål om å kunne utfylla og nyansera det eg forstår som eit oversett tema i forkinga, altså skuleopplevinga til religiøse tenåringar (Moulin, 2014, s. 491). Denne studia er både fenomenologisk og hermeneutisk. Fenomenologisk fordi studia utforskar eit fenomen, altså livserfaringane til kristne elevar. Det som gjer den hermeneutisk er at desse livserfaringane ikkje berre vil bli presentert, men også fortolka i lys av relevant teori (Jacobsen & Postholm, 2018). Det hadde vore interessant å gjera ei studie tilsvarande Domaas (2019), som intervjuar både elevar og lærarar (og då gjerne frå same skule) men grunna oppgåva sitt omfang vart problemstillinga avgrensa til å omhandla berre elevars erfaringar.

## 3.3 Intervju

For best å kunne svara på problemstillinga vart intervju vald som metode til masteravhandlinga. I intervjuet kan ein få ei betre forståing for, og tilgang til intervjuobjektet si livsverd. Livsverd handlar om den kvardagslege verda som ein både lev og handlar i. Det som erfarast kan vera eit objekt, ein person eller ein meir komplisert situasjon (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 76). Intervju som metode kan altså gje tilgang til rike beskrivingar av informanten sine opplevingar. I tillegg kan moglegheita til å stilla oppfølgingsspørsmål bidra til informanten sine refleksjonar kring desse opplevingane.

Til avhandlinga er det brukt individuelle intervju, med ein semistrukturert intervjuguide. Utfyllande gjennomgang av prosessen kring utforminga av intervjuguide kjem i neste delkapittel.

I planleggingsarbeidet vart det vurdert både individuelle intervju, og gruppeintervju. Fordi informantane i eit gruppeintervju kan diskutera saman utan å alltid venda seg til forskaren, vil

ein få ein litt anna type informasjon enn i enkeltintervju. Ein kan sei at gruppeintervju er best eigna for å få tak i meiningane til gruppa som heilheit, og difor mindre eigna til å generera data om livsverda til enkeltindivid (Halkier, 2012, s. 146). Fordi problemstillinga først og fremst spør etter enkeltindivid sine opplevingar, stod altså individuelle intervju frem som mest fruktbart.

Ein styrke ved gruppeintervju er likevel at ein i denne samtalen kan koma på ting ein elles ikkje hadde. I tillegg kan informantane få tryggleik av å vera ein del av ei gruppe, og på denne måten balansera den ujamne maktstrukturen i ein intervjusituasjon (Larsen, 2017, s. 98). Men ulempene ved gruppeintervju er til dømes at dei individuelle forskjellane mellom informantane ikkje kjem like godt frem, eller at alle ikkje tør å vera ærlege i nærværet av dei andre informantane (Larsen, 2017, s. 101). I tillegg får ein ved individuelle intervju moglegheita til å bruka meir tid på kvart enkeltindivid, og på denne måten byggja viktig tillit til informanten. Tillit mellom forskar og informant er viktig i all forskning, og særleg når intervjuet omhandlar sensitive tema (Tjora, 2017, s. 116).

### **3.4 Intervjuguide**

Intervjuguiden er prega av at eg på førehand hadde god kjennskap til relevant forskningslitteratur på feltet. Dette visast blant anna i tema intervjuar rørte ved, til dømes temaet elevar som livssynsrepresentantar i klasserommet, som fleire av teoriane presentert i litteraturkapittelet tek opp (Lidh, 2016; Moulin, 2014; Domaas, 2019). Det er viktig at teori ikkje blir eit ‘‘fengsel’’, som vert avgrensande for forskinga (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 103). Difor ynskja eg å ha det som kallast semi-strukturerte intervju, med ein fleksibel intervjuguide (Larsen, 2017, s. 99). Då stiller ein opne spørsmål, som skal minska den graden spørsmåla er leiande. I tillegg gjev dette rom for detaljerte svar, refleksjon og dialog. Ved å stilla opne spørsmål får ein altså moglegheita til å høyra kva informantane sjølv tenkjer, og kva dei assosierer med spørsmålet som blir stilt.

Då masteroppgåva omhandlar det som for mange kan vera eit sensitivt tema, altså personleg tru, vart intervjuguiden oppbygd etter strukturen presentert i *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Tjora, 2017). I dette oppsettet begynner ein med det som kallast oppvarmingsspørsmål. Lette, uformelle og ufarlege. Midtvegs i intervjuet kjem refleksjonsspørsmål, som dannar

kjernen i intervjuet. Om ein skal stilla sensitive spørsmål, passar det best å stilla dei no. Under mine intervju snakka me på dette tidspunktet blant anna om sårande hendingar og utanforskap i skulen. Mot slutten av intervjuet kjem nokre avrundingsspørsmål. Desse er med på å normalisera situasjonen mellom intervjuar og informant (Tjora, 2017, ss. 145-146). I tillegg bidreg dei til at det mest sårbare i intervjusituasjonen ikkje kjem mot slutten, då ein kan risikera å gå frå ein informant i ein kjenslemessig negativ tilstand.

### *3.5 Rekruttering og utval*

Grunna god kommunikasjon og tilgang på informantar, valde eg å bruka same kontaktperson som til pilotprosjektet. Dette var ein person tilsett i Misjonskirken Norge (MKN), ei frikyrkje som i 2019 hadde litt over 11.000 medlemmar (Misjonskirken Norge, 2020). Via vedkommande fekk eg ein ny informant. I tillegg var tre av informantane frå pilotprosjektet aktuelle å spør om å delta igjen. Desse tre var aktuelle både grunna alder og lokasjon, og alle sa ja til å delta. Deretter spurde eg om dei hadde kjennskap til fleire informantar som kunne vore aktuelle, og slik fekk eg to til. Det vart altså brukt ein blanding av portvakt, altså kontaktpersonen frå MKN, og snøball-effekt i rekrutteringa.

Utvalet bestod av fem informantar, fire jenter og ein gut. I avhandlinga har dei fått namna Sol, Vera, Lene, Mia og Jan. Alle informantane var 18 år, elevvar i offentleg skule og definerte seg sjølv som kristne. Eg ynskja at informantane skulle gå i offentleg skule, då dette har størst overføringsverdi. Informantane beskrev seg sjølv som engasjert i menighetsarbeid, og aktive gudstenestedeltakarar. Dei var fordelt på tre vidaregåande skular på Austlandet. Lene, Mia og Jan gjekk på same skule, men ikkje i same klasse. Dei fem informantane var alle medlem i MKN. Det var litt tilfeldig at alle informantane høyrde til same kyrkjesamfunn, sjølv om eg såg for meg at det kunne skje då eg brukte kontaktperson frå berre eit kyrkjesamfunn. Etter planen skulle eg hatt minst ein gut til, for å fått meir balanse i utvalet. Men etter fem intervju såg eg ein viss mettheit i dataet, i tillegg til at situasjonen rundt COVID19 gjorde både personlege intervju og reiser mindre tilgjengeleg.

Korleis utval og rekruttering kan ha påverka forskinga sitt resultat, kjem eg tilbake til i delkapittelet om studiens kvalitet.

### 3.6 Gjennomføring

Intervjua vart gjennomført i løpet av oktober 2020. Etter den første kontakten var oppretta (eller tatt opp igjen) med informantane, fekk dei tilsendt informasjonsskriv (vedlagt). Alle informantane fekk velja sjølv kvar me skulle vera, med visse forbehold. Det måtte vera privat av hensyn både til personvern, men også bandopptakaren som eg brukte til å ta opp lyd. Å la informanten bestemma kvar intervjuet skal skje, kan vera med på å tryggja informanten. I tillegg kan rommet i seg sjølv vera ein inspirasjon til å dela av personlege erfaringar (Tjora, 2017, s. 121) To av informantane vart intervjua på skulen deira. Den eine i eit grupperom og den andre i eit tomt klasserom. Dei tre siste informantane vart alle intervjua same dag, og det vart gjennomført i kyrkja dei høyrde til. To gongar opplevde me å bli forstyrra slik at me måtte flytta oss. Det er uvisst om dette har påverka dataet, anna enn at me måtte ta opp tråden igjen etter å ha flytta oss.

Før intervjua starta fekk informantane lesa informasjonsskrivet som dei tidlegare hadde fått tilsendt på mail. Dei signerte så på ei samtykkeerklæring. Dei fleste informantane hadde allereie lest informasjonsskrivet. Informantane verka difor å vera medvitne om kva dei hadde møtt opp til. Dette verka tryggjande på meg som forskar, då det nok kan vera vanskelegare å trekkja eit samtykke i person enn via e-post. I tillegg var eg då sikrere på at samtykket dei gav faktisk var informert. Før eg sette på bandopptakaren forklarte eg informantane at eg var ute etter deira tankar, og at dei ikkje behøvde å tenkja på kva som var rett eller galt å sei. I tillegg forklara eg grunnen til at eg satt med ei notatbok på fanget, som var utelukkande for å halda styr på kva spørsmål eg ynskja å stille, samt notera ned oppfølgingsspørsmål så eg ikkje gløymde dei. Ynskje var å skapa ei romsleg og positiv atmosfære, der informantane slappa av og følte seg trygge.

Då ein fleksibel intervjuguide opnar opp for å bytta på rekkefølga til spørsmåla, vart det vanskeleg å halda hundre prosent fast på strukturen i intervjuet. Styrken ved dette er at informantane sjølv kunne vera med på å styra samtalen. Det hadde vore ganske unaturleg å avbryta dei så snart dei kom inn på eit tema eg eigentleg hadde tenkt å ta opp seinare i intervjuet. Ulempa er jo at med den strukturen som var planlagt, ville ein betre kunne sikra seg at dei mest sensitive tema ikkje kom heilt i byrjinga av intervjuet, eller heilt mot slutten. Men som Larsen skriv har forskaren ei viktig oppgåve i å styra det som vert snakka om, både for å sikra tryggleiken til informantane, samt at ein får den informasjonen ein treng knyta til

problemstillinga (Larsen, 2017, ss. 99-100). I dei tilfella meir sårbare tema blei tatt opp tidleg i intervjuet, var det alltid informanten sitt initiativ, og eg sørga for å avslutta kvart intervju med spørsmål på eit meir generelt og upersonleg plan.

### 3.7 Transkribering

Intervjua vart transkribert fortløpande ettersom dei vart gjennomført. Det blei skrive ned alt som vart sagt, samt markert latter med (ler) og tenkjepausar med (...). Det er viktig å vera obs på at meininga i dataet kan endra seg når det konverterast frå tale til tekst. Kroppsspråket får ein ikkje tak på, og dramaturgien i intervjuet får mindre plass (Krumsvik, 2019, s. 171). I tillegg skal det nemnast at informantane snakka dialektar som ligg nærare bokmål enn nynorsk. Likevel valde eg å transkribera intervjua på nynorsk, då det er denne målforma som er brukt i resten av masteroppgåva. Eg opplevde ikkje at det var dialektord som var vanskelege å omsetja, og meiner transkriberinga ikkje skal ha bidrege til å endra meiningsinnhaldet i intervjua grunna val av målform. Eg satt av god tid til transkriberinga, og tok meg også tid til å høyra setningar eg ikkje forstod fleire gongar.

### 3.8 Analyse

Fordi problemstillinga spør etter informantane sine opplevingar, var fenomenologisk analyse vurdert som det beste verktøyet (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 173). Denne forma for analyse har fokus på meiningsinnhaldet i eit datamateriale. Forskaren les dataet fortolkande, og ynskjer at den djupare meininga med informantane sine tankar skal bli forstått. For å få til dette følgde eg dei fire stega beskrive i *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 173).

Det første steget handla om å gjera ei meiningsfortetning av det transkriberte intervjuet. Eg laga altså nye skriv, der eg tok ut det eg meinte var dei mest sentrale sitata. Etter dette gjorde eg ei koding av desse. Kodane var ulike stikkord eg meinte beskreib dei ulike sitata godt, og var henta frå både teori og materialet sjølv. Døme på kodar er "religiøse markørar" henta frå teori, og "nøytralitet" tatt frå materialet. Eg var på jakt etter gjennomgåande tendensar, og mønster som kunne sei noko om meiningsinnhaldet i intervjua. Steg tre gjekk ut på å kategorisera dei koda sitata etter kva dei hadde til felles. Ein av dei kategoriane vart "religionsundervisning".

Kodar som hamna i denne kategorien var til dømes ‘religiøse representantar’, ‘representasjon’ og ‘lærebok’. Kategoriane vart samanlikna med tidlegare forskning og eksisterande teoriar. Kva sa dei om dei same tema? Og kva tar informantane opp som er viktig for dei, men ikkje enda forska på og teoretisert? I siste steg gjorde eg ei samanlikning av dei transkriberte intervju og førsteutkastet til analysekapitlet. Dette vart gjort for å forsikra at det framleis var samsvar, og at analysen var rimeleg (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 173).

Dei fire stega for analyse hos Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) opplevde eg som eit godt utgangspunkt for å analysera datamaterialet. Likevel oppdaga eg etter å ha jobba gjennom fleire av stega, at eg fekk nye forståingar av materialet. Dette gjorde at eg gjekk tilbake til utgangspunktet og tok nokre nye val. Til dømes vart det etter kvart inkludert sitat i analysen som i første omgang ikkje vart vurdert som sentrale.

### **3.9 Reliabilitet**

For at forskingskvaliteten skal vera god må den ha høg grad av reliabilitet, altså vera påliteleg og nøyaktig (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 40). Faktorar som kan påverka reliabiliteten til ein forskingsprosess er til dømes dersom ein forskars forforståing styrer kva forskaren leitar etter i enten intervju eller transkripsjon. Innan den fortolkande tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, vil ein aldri kunne oppnå hundre prosent nøytralitet. Det er difor viktig at forskaren er bevisst eigen potensiell påverknad (Tjora, 2017, s. 235). Eg har på bakgrunn av dette forsøkt å vera så open som mogleg gjennom heile forskingsprosessen, og vore førebudd på å justera mi eiga forståing undervegs. Fleire gongar har eg gått gjennom dei transkriberte intervju, med mål om at intervjuobjekta sine stemmer er dei som skal koma fram og bli forstått. For at lesaren skal vera med på dei konklusjonane som trekkast i oppgåva, har det blitt presentert sitat frå intervju og vist til litteratur brukt i oppgåva.

### **3.10 Validitet**

Gyldigheit, eller validitet, vert brukt som eit kvalitetskriterium for om funna svarar på det problemstillinga spør etter (Anker, 2020, s. 109). Ein studie sin validitet kan styrkast ved å tydeleggjera korleis forskinga blir praktisert ut i frå dei spørsmåla som stilles. I tillegg bør det

visast korleis desse spørsmåla vert utforma med utgangspunkt i tema ein vil utforska og etablert kunnskap om relevant forskning (Tjora, 2017, s. 234). Det er vanleg å skilja mellom intern og ekstern validitet.

Intern validitet går ut på om det er ei truverdig samanheng mellom fenomenet som skal undersøkast, og data ein samlar inn. Både utval og innsamling av data spelar inn på dette (Everett & Furseth, 2012, s. 101).

Informantane vart rekruttert både via ein kontaktperson, men også med snøballeffekten. Det å bruka ein kontaktperson har både fordelar og ulemper (Krumsvik, 2019, s. 158). Ein fordel er at det kan vera lettare å rekruttera informantar, medan ein ulempe kan vera at ein ikkje sjølv kan styra kven som vert vald. Eg opplevde til tider at kontaktpersonen sjølv vurderte å ekskludera potensielle informantar basert på andre kriterium enn det eg som forskar hadde. I samtale med kontaktperson opplevde eg å kunne greia ut dette, slik at informantane blei vald på bakgrunn av mine kriterium. Ei anna ulempe ved å bruka berre ein kontaktperson, er at utvalet kan bli meir homogent. Alle informantane høyrde til same kyrkjesamfunn, og var aktive i arbeidet i kyrkja. Dette vurderast som noko negativt i forhold til validitet. Dersom informantane hadde vore frå fleire kyrkjesamfunn ville ein fått ein betre representasjon av kristne elevar. Hadde ein i tillegg også hatt informantar som ikkje var like aktive som mine, ville kanskje svara vore noko annleis.

Fordi eg mangla nokre informantar, spurte eg dei eg hadde om dei kjente til fleire som kunne vera aktuelle. Ei ulempe ved snøballeffekten kan vera at ein får eit homogent utval. Resultatet i mitt tilfelle var at tre av informantane gjekk på same skule, men ikkje i same klasse. Alle hadde kristen religionslærer, men ingen hadde den same. Likevel opplevde eg erfaringane deira som ganske ulike, og i tillegg fekk eg på denne måten også ein gut med i utvalet.

To av informantane var med i pilotprosjektet eit halvt år i forvegen, og hadde altså blitt intervjuet av meg om same tema tidlegare. Dette opplevde eg som positivt. Sjølv om fleire av spørsmåla var dei same, fekk dei ein heilt anna moglegheit til å utdjupa seg fordi intervjuet denne gongen føregjekk i person. Eg opplevde heller ikkje at dei utelèt noko etter ynskje om å ikkje gjenta seg sjølv, men at dei svarte utfyllande på alle spørsmål. Eit pilotprosjekt kan også vera med på å styrka validiteten til eit forskingsprosjekt. Dette er til dømes fordi ein har fått moglegheita til

å intervju om same tema, og slik øvd seg i å stilla klare spørsmål. Det er viktig at informantane forstår spørsmåla, slik at dei svarar på det du faktisk spør om.

Alle informantane deltok i faget religion, livssyn og etikk. Dette var også eit stort tema under intervjuet, både deira oppleving av faget, læraren og korleis eigen tradisjon vart presentert i klasserommet. Fordi intervju vart gjennomført tidleg på hausten, var det ikkje alle som hadde hatt om kristendomen enda. I desse tilfella drog elevane på tidlegare erfaringar, eller fortalte korleis dei trudde det kom til å bli. Det er difor tenkjeleg at dette kan ha påverka studiens data, då informantane kanskje hadde svart annleis seinare i semesteret. I mi tolking vert det difor vektlagt utsegna om dette temaet frå dei som allereie er i gang med kristendomsundervisninga.

Ekstern validitet handlar om i kva grad studien kan overførast på liknande fenomen. Tjora skriv at intervju berre kan utforska forhold som er knytt til informanten sin subjektivitet (2017, s. 114). Ein annan faktor som påverkar grad av overførbarheit, er kor mange informantar ein studie har (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 77). Masteroppgåva er både kvalitativ forskning, og har få informantar. Likevel skriv Tjora at ein kan bruka intervju for å forstå samanhengar utover informantane som individ, og det er det som er mitt mål (Tjora, 2017, s. 115). Eit argument for dette er mogleg er at erfaringane til mine informantar samstemmer i nokon eller stor grad med tidlegare forskning. Eit anna argument er at informantane i fleire tilfelle var samde, og hadde dei same opplevingane. Ein kan difor sei at fleire av funna har ein viss grad av overførbarheit, men ikkje kan generaliserast. I all hovudsak fortel studien oss noko om korleis opplevinga av det å vera kristen på vidaregåande er for mine fem informantar.

### ***3.11 Etiske refleksjonar***

Fordi prosjektet omhandlar personopplysingar av særleg kategori (religion), laga eg i forkant ein plan for korleis eg skulle handsama desse. Forskingsprosjektet vart også meldt inn til NSD, og eg fekk klarsignal til å gjennomføra etter kort tid.

Dei to viktigaste aspekta når det gjeld etiske hensyn ved bruk av personar i forskning er informert samtykke, og at personane ikkje lid skade som følgje av forskinga (Everett & Furseth, 2012, s. 136). Begge punkta har eg forsøkt å ivareta gjennom bruk av informasjonsskriv og



samtykkeerklæring, god anonymisering av informantane og ved å oppretta ein god relasjon mellom forskar og informant.

Informasjonsskrivet vart utforma etter mal frå NSD for å sikra at informantane fekk den informasjonen dei skulle ha. Dette inneheldt blant anna retten til å trekka seg frå prosjektet, samt min taushetsplikt og korleis personopplysningane deira vart handsama. Fordi alle informantane var over 18 år, kunne dei sjølv gje sitt samtykke.

Anonymisering vart gjort gjennom å kryptera lydfilene, og å bruka fiktive namn både i transkripsjon og i oppgåva. Det er i tillegg ikkje inkludert opplysningar som kan gjera at lesaren kan klara å finna ut kven informantane er. At informantane ikkje skulle oppleve negative kjensler på grunn av forskinga, har eg forsøkt å unngå ved å ha ein god og hensiktsmessig struktur på intervjuet.

Eit forskingsintervju er ikkje ein likeverdig samtale, og det er difor viktig å vera klar over det asymmetriske maktforholdet som finnes (Larsen, 2017, s. 98). For å utjamna dette noko hadde eg semistrukturerte intervju. Informantane var slik med på å styra samtalen, og fekk snakka om det dei var mest opptekne av, samstundes som at eg passa på at eg fekk svara eg trengte for å besvara problemstillinga. I tillegg fekk informantane velja tid og stad, innan nokre rammer. Resultatet vart to intervju på skulen, og tre i kyrkjerommet. På denne måten kunne informantane velja ein plass dei var trygge, og i tillegg var det eg som kom inn på deira arena.

### ***3.12 Posisjonalitet***

Posisjonalitet handlar om forskarens posisjon i høve til feltet som vert forska på. Det vanlegaste er å skilja mellom det å vera insider eller outsider, altså om du er ein del av miljøet ein forskar på, eller ikkje. Amerikansk sosiolog Robert Merton skriv at korkje insider eller outsider har tilgang på sanninga om dei faktiske forholda (Merton, 1972, s. 40). Nettopp difor er refleksjonar kring eigen posisjonalitet så viktig. Det handlar om bevisstgjerjing av forskaren, og transparens ovanfor lesaren.

Eg er sjølv kristen, og kjenner meg igjen i mange av informantane sine beskrivingar av skulekvardagen i vidaregåande skule. Ein kan difor sei at eg er ein insider. Fordi eg har stor

kjennskap til forskingsfeltet, har eg også mykje kunnskap å bidra med. På den andre sida kan posisjonen min bidra til at forskinga vert farga av egne erfaringar. Dette var eg klar over sidan starten av prosjektet. Eg har difor forsøkt å belysa informantane sine tankar, kjensler og meiningar best mogleg, sjølv det eg ikkje personleg kjende meg igjen i. Mine intensjonar har heile tida vore å få frem sanninga, og å bidra til det eg meiner er eit noko oversett, men viktig felt i forskinga.

Det skal også seiast at eg ikkje er utelukkande insider, sjølv om informantane har same livssyn som meg. Me delar ikkje alder, kyrkjesamfunn, dialekt eller okkupasjon. Dette er faktorar som gjer at det ikkje er sikkert at informantane utan vidare tolka meg som "ein av dei".

Andre forhold som påverkar kvaliteten til eit forskingsprosjekt, og som høyrer med under posisjonaltet, er forholdet mellom forskar og informant. Informasjonen informantane har om forskaren kan nemleg påverka opplevinga deira av å bli intervjuet, samt svarea dei gjev. Forskarane Carling, Erdal og Ezzati skriv i ein artikkel kring temaet posisjonaltet om ulike identitetsmarkørar (Carling, Erdal, & Ezzati, 2014, ss. 44-48). Desse markørane påverkar insider/outsider status, og er delt inn i kor synlege og/eller moglege dei er å skjula. Til dømes er forskarens namn både synleg for informanten og vanskeleg å skjula, til motsetnad frå om ein har born eller ikkje.

Informantane visste i mitt tilfelle at eg er på veg til å bli lektor, då dette kom fram i informasjonsskrivet. Dei verka ikkje å vera særleg opptekne av dette, og det er difor lite truleg at dette kan ha påverka svarea deira. Derimot er min religiøse identitet moglegvis ein større påverknadsfaktor. Denne identitetsmarkøren er i seg sjølv usynleg, men kan ofte gjenkjennast på andre karakteristikkar, t.d. for muslimske kvinner som brukar hijab (Carling, Erdal, & Ezzati, 2014, s. 47).

Nokre av informantane visste om min religiøse posisjon, dei andre verka til å ta det for gjeve. Dette gjorde dei til dømes ved å snakka om organisasjonar, leirar og andre fenomen innan den kristne subkulturen som for ein utanforståande mest sannsynleg ville kravd forklaring. Eg veit ikkje korleis informantane fann ut av mitt livssyn, då korkje eg eller kontaktpersonen frå MKN fortalte dei om det. Kanskje dei tok det for gjeve på grunn av temaet for intervjuet, eller kanskje har dei søkt meg opp i sosiale medium og funne det ut slik.

Det kan henda informantane på grunn av min religiøsitet opplevde forventingar til kva dei skulle svara. Under det eine intervjuet spurte eg informanten om vedkommande hadde opplevd noko sårande på grunn av hans religiøse identitet. Det hadde han ikkje, og beklaga svaret sitt. Dette tolka eg dog som ei (unødig) beklaging for at han ikkje kunne bidra med ei "spanande" historie på det spørsmålet, og mistenker at ein forskar med eit anna livssyn ville fått same svar.

Ei anna mogleg ulempe ved det å vera insider, er at informanten ved å ta for gjeve at ein kjenner til visse fenomen, lar vær å utbrodera på same måte som dei ville gjort til ein outsider. Dette kan vera ei ulempe fordi ein då ikkje får full tilgang til informanten sine tankar og kjensler kring temaet. Dette forsøkte eg å unngå, ved å stilla oppfølgingsspørsmål i dei (få) tilfella informantane synast å ta for gjeve at eg kjende til eit fenomen.

Fordi eg deler livssyn med informantane kan dette ha bidrege til å skapa tillit til meg som forskar. Eg opplevde å ha ein god tone i intervjuet, og gjorde det tydeleg for informantane at det var deira opplevingar og tankar eg var ute etter.

## 4 Analyse

I dette kapittelet vil eg presentera studiens empiriske datamateriale, samt mine tolkingar av dette. Empirien vert presentert etter strukturen av fire hovudkategoriar som framkom i analysen av intervju; sekularisme, religionsundervisning, lærarars haldningar og religiøs posisjonering. Eg vil først visa til dei tre forskingsspørsmåla.

Forskingsspørsmål 1: *Korleis posisjonerer kristne elevar seg som kristne i klasserommet, og kva kan påverka denne posisjoneringa?*

For å svara på dette vil eg i denne delen visa til kva informantane sjølv seier om posisjonering, samt trekkja fram ulike faktorar som kan påverka vala deira. Korleis opplev dei det å posisjonera seg som kristne, og kva kan i så fall gjera det ubehageleg eller enkelt? I kapittel 9 vert funna diskutert i lys av Moulin sin typologi for identitetskonstruksjon (2014), og samanlikna med funn frå Lidh si doktoravhandling (2016).

Forskingsspørsmål 2: *Kva tenkjer kristne elevar om læraren si rolle og framferd i klasseromsamtalen der religion er tema?*

Fordi lærarar er sentrale personar i alle ungdommars liv, er det naturleg å tenkja at kva forhold ein har til lærarane sine kan påverka korleis ein elles opplev skulekvardagen. Formålet med dette forskingsspørsmålet er å belysa dette, og få fram kva refleksjonar kristne elevar gjer seg kring læraren sine haldningar slik dei kjem til uttrykk i klasserommet. I dette kapittelet vil det bli presentert kva informantane tenkjer om lærarane sine, og korleis lærarane skal forhalda seg til både eige og elevars livssyn i skulen. Dette vil seinare bli diskutert i samband med skulens ‘nøytralitetskrav’ og elevars moglegheit til både å posisjonera seg, samt uttala seg fritt om religion i klasserommet.

Forskingsspørsmål 3: *Korleis opplev kristne elevar religionsundervisning, særskilt undervisning om eige livssyn?*

Alle har eit livssyn, men ikkje alle er like bevisst sitt livssyn. Mine informantar definerer seg sjølv som kristne, og er alle aktive i kyrkje eller menighetsarbeid. Det er difor tenkjeleg at dei er i relativt stor grad bevisst kva livssyn dei har, og opplev stor grad av gruppetilhøyrighet. Korleis informantane opplev det å ha undervisning om eigen religion kan soleis vera sentralt i

deira oppleving av det å vera kristen på skulen. Påverkar undervisninga korleis dei opplev det å posisjonera seg? Kjenn dei seg igjen i det som vert sagt om den gruppa dei høyrer til? Og i kva grad brukar dei egne erfaringar inn i religionstimane?

#### *4.1 Sekularisme som utgangspunkt*

Dette delkapittelet handlar om korleis informantane opplev ein sekulær grunntanke i skulekvardagen. Det heng saman med kva haldningar lærarane har, men også resten av medelevane. Funna presentert i dette del-kapittelet viser soleis ikkje berre korleis informantane kan oppleve lærarar og medelevar, men også heile skulen som ein sekulær stad ein ikkje er hundre prosent ein del av. Opplevd grad av sekularitet kan også påverka korleis det er å posisjonera seg som kristen på skulen.

Sol er den av informantane som snakkar mest om at ho opplev miljøet på skulen som utprega sekulært, og til tider anti-religiøst. Ho fortel om fleire hendingar som peiker på at skulen har eit sekulært utgangspunkt, til dømes dette utsagnet frå kontaktlæraren hennar.

Eg trur læraren, altså kontaktlæraren min sa noko ein gang, noko sånn ‘ja, men ingen her er jo religiøse’. Og det var kontaktlæraren min liksom. Og så sa ein anna sånn ‘nei, men det kan du ikkje sei for sikkert’. (Sol)

På skulen til Sol går det om lag 1500 elevar, og sjølv veit ho om to andre kristne. Så det er kanskje ikkje så rart at læraren tek for gjeve at det ikkje finnes religiøse, eller kristne i klasserommet. Det er likevel påtakeleg at det er ein elev som må påpeika at ein ikkje kan ta for gjeve at religiøsitet alltid er synleg. At nokre lærarar tek for gjeve at elevane ikkje er religiøse gjev også Lene uttrykk for.

Lene fortel om ein lærar som spør ho om ho trur det finst ander. Då ho svarar ‘ja’ og forklarar at ho er kristen, vert læraren satt ut, og hoppar fort vidare til eit nytt tema. Dette vitnar om at læraren slett ikkje hadde forventa at ein av elevane skulle svara ‘ja’ på spørsmålet, og kanskje

til og med synes det er ukomfortabelt når det skjer. Vera opplev også eit sekulært utgangspunktet i religionsundervisninga, noko som har ført til fleire ubehagelege opplevingar. I sitatet under spør eg om ho trur religionslæraren tek for gjeve at det ikkje er religiøse i klassen.

I alle fall at det ikkje er kristne i klassen. I alle fall på måten han uttalar seg på, eeeh, og det har jo vore nokre ekstreme uttalelser kor eg berre, kor eg berre liksom bestemmer meg for å berre "okei, no sit eg og stirrar ned i skriveboka mi, og er ikkje så deltakande i denne timen her". (Vera)

Det verkar altså som om læraren reknar med at ingen vil ta seg nær av det han seier, då det ikkje angår dei som høyrer på. At det vert teke for gjeve at ingen innan høyrevidde er religiøse, har for Sol også ført til negative opplevingar. I dette sitatet fortel ho om ein medelev som ikkje er vande med å omgåst religiøse.

Men eeh det var, det var ein anna som indirekte sa, då visste ikkje han at eg var kristen, eg veit ikkje om han framleis veit det eigentleg, men han sa i alle fall sånn "ja, men ingen er så dumme at dei trur på Gud eller er religiøse". Då var det litt sånn, ja okei. (Sol)

I dette tilfellet visste ikkje med-eleven til Sol at ho er kristen, og det var difor nok ikkje meininga å såra ho. Men ho har også opplevd å høyra negative kommentarar sjølv om motparten har visst om hennar religiøse ståstad.

Men dersom det hadde vore ein til ein, som eg hadde med ei anna jente i første klasse, så sa eg "ja, nei eg er kristen liksom", og sånn "åja, ja for eg veit liksom ikkje korleis forhalda meg til folk som er litt overtruiske" sa ho. Eit eller anna sånn. Og så skulle eg til å sei noko, men så vart eg liksom avbrote av at, då tok ein anna meg litt i forsvar då sånn "eg vil ikkje kalla andre si tru liksom overtru" eller, så presiserte det. Så det er jo andre som, dersom eg først vert angripen heldt eg på å sei, så kan jo argumentera i mot, og eg er ikkje heilt åleine merkar eg, sjølv om me ikkje delar same syn då. (Sol)

Utan at eg kan veta noko om intensjonane til eleven som kallar Sol si tru for overtru, høyrst det for meg ikkje ut som noko som er meint å såra Sol. Det høyrst ut som religiøs analfabetisme, altså at ho ikkje veit korleis ho skal omtala, eller snakka med religiøse personar. Dette kan vera ein konsekvens av ein utprega sekularisert skule. Uansett kva det var meint som,

kallar Sol det for "eit angrep", og ho reknar dette som ei negativ oppleving. Likevel opplev Sol det positivt når ein annan elev tek ho "i forsvar" og presiserer uttalelsen om overtru. Dette gjer at Sol føler seg litt mindre åleine som kristen.

Sjølv om Sol fortel at ho kjenner seg som mindre åleine når slike ting skjer, er den generelle tonen i alle intervju at dei opplev seg som åleine som kristne i klasserommet. Dette er tilfellet anten dei er dei einaste som definerer seg som kristne, eller om det er fleire som definerer seg som kristne, men som ikkje er like aktive.

Det sekulære utgangspunktet informantane opplev verkar å påverka dei på ganske lik linje. Fordi informantane også fortel at det å vera kristen er lettare når det er fleire som tek til orde for at religiøsitet ikkje alltid er synleg, kan ein trekkja slutninga om at det sekulære utgangspunktet set rammer for korleis det er å posisjonera seg som religiøs, og kan dessutan føra til situasjonar der religiøse elevar vert utilpass eller såra.

## **4.2 Religionsundervisning**

Samtale om religionsundervisninga falt seg raskt naturleg under intervju. Nokre av informantane var opptekne av å kunne kjenna seg igjen i undervisninga om kristendomen, medan andre var meir opptekne av å kunna nyansera den. I tillegg delte dei tankar om det å bruka elevar som religiøse representantar i klasserommet. Fordi informantane vart intervju tidleg i skuleåret, var det ikkje alle som hadde hatt om kristendomen i religionsfaget. Likevel fortel Sol om ei frykt om at tidlegare erfaringar skal gjentaka seg.

Ut i frå læreplanen og eller alltid når me snakkar om "dette er pensum i år" så er det sånn "ja, korleis har kristendomen prega Noreg?" og så er folk alltid sånn "åå, heksebrenning og ehm alle, alle desse sektane heldt eg på å sei. Så eg føler at fokuset vert veldig feil då, men som sagt eg veit ikkje heilt korleis det kjem til å bli. (Sol)

Sol gjev altså uttrykk for at det ho opplev som sentralt i religionen hennar, ikkje er det som vert formidla i skulesamanheng. Dette synes å vera representativt for fleire av informantane, blant anna Lene som dette året har hatt ei ny og positiv oppleving.

Og så har eg ein kristen religionslærer, så det har vore veldig positivt sidan det ikkje er så mange kristne i klassen. Og eg har liksom opplevd at han har fått det frem på ein veldig riktig og god måte, då. Sånn fordi ein har jo hatt ulike religionslærarar opp igjennom, og at det har vore mykje, gått rett på dei ti bod kanskje, og litt meir sånn.. Eeh, vera oppteken litt meir av reglane kanskje i religionen, medan han har på ein måte snakka mykje om nåden, då, og liksom at det ikkje er ein prestasjonsreligion og sånn. (Lene)

Undervisninga om kristendomen er for Lene meir representativ i år enn det den har vore tidlegare. Ho koplur dette saman med at læraren sjølv er kristen, og at han difor har fokus også på det som Lene opplever som mest sentralt i hennar tru. For Mia er ikkje det å kjenna seg igjen som er det første ho tenkjer på, når me snakkar om korleis det vert å ha om eigen religion på skulen. Ho fortel at det er spanande å få sjå kva andre tenkjer om kristendomen. Ved å få eit innblikk i dette, meiner ho at ein kan få veta meir om kva motstand kristendomen har i samfunnet. For Mia er det viktig å ikkje bekrefte det negative andre tenkjer om kristendomen.

Og så er det jo litt interessant å høyra litt sånn der kva synes eigentleg folk på utsida av trua då, og kva er det eigentleg dei tenkjer, og kva er på ein måte kanskje feiloppfatningar av mi tru. At det kan jo vera litt kjekt å høyra det og sånn at ein på ein måte veit litt kva folk tenkjer om ein sjølv og trua og på ein måte, litt motstanden den har i samfunnet då, sånn at ein veit kva ein forholder seg til og kva ein på ein måte må passa på å ikkje underbyggja. (Mia)

I dette sitatet viser Mia at ho ikkje er mest oppteken av at kristendomsundervisninga skal vera i tråd med hennar oppleving av religionen, men ho synes det interessante er kva andre tenkjer om den. Mia gjev heller ikkje inntrykk av at ho vil prøva å korrigera, eller nyansera meiningane til med-elevane sine, men at ho kjem til å navigera rundt dei. Ein kan slik sei at dei andre elevane i klassen set rammene for korleis Mia kan, eller vil posisjonera seg, og forholda seg til eigen religion i klasserommet. To av informantane som er opptekne av å kunna nyansera med-elevane sitt bilete av ein kristen person er Sol og Jan.

Sol har under intervjuet vore open om at ho ikkje er så komfortabel med å snakka høgt om at ho er kristen. Ho kallar seg sjølv ‘undercover-kristen’, og fortel i dette sitatet om at ho ynskjer å motbevisa fordømmar frå innsida av.



... eg håpar og trur at dei trur at eg bryt litt med deira bilete av korleis ein kristen person er, fordi alle er sånn "ja, bestemor mi er sånn mot alle som røyker" liksom.. ehh og eg er sånn "det er ikkje sånn kristne er" på ein måte. Så eg håpar å bryta opp litt opp dei fordommane innanfrå då ved at, eg veit ikkje, eg kan sei at nei ikkje alle kristne er sånn liksom. Når me kjem inn på det då. (Sol)

Sol gjev i intervjuet inntrykk av at ho synes det er greitt at andre får veta at ho er kristen, når dei først kjenner ho og veit at ho er "normal". Det er kanskje det ho siktar til i dette sitatet når ho seier at ho vil "bryta opp fordommar innanfrå". Jan gjev også inntrykk av at han vil nyansera biletet andre har av kristendomen. Han grunngjev dette med at han kanskje er den einaste kristne impulsen dei andre elevane har.

... Men eg føler jo eg på ein måte er ein representant for kristendomen, for det kan henda eg er den einaste impulsen dei har for korleis eg tenkjer at kristendomen er i alle fall då. I staden for den lærebok-kristendomen. (Jan)

Til forskjell frå Sol som ynskjer å nyansera eit bilete skapa av andre kristne, vil Jan nyansera biletet medelevane får av kristendomen frå læreboka. Dette passar godt med hans tidlegare utsegn av korleis religiøse personar kan gje ei betre framstilling av eigen religion, enn det tradisjonell religionsundervisning kan.

### ***4.3 Elevar som livssynsrepresentantar***

Det ideelle for Jan ville vore dersom religionsundervisninga hadde teke utgangspunkt i eigne standpunkt. Det er kanskje det same uttrykket som kjem fram når me snakkar om det å bruka elevar som religiøse representantar i klasserommet. Då fortel han at læraren ikkje har brukt nokon av elevane som representantar, men at han har stilt spørsmål til dei muslimske elevane i klasserommet.

Ikkje som representantar nødvendigvis, det hender han har spurt om ting, om han har lurt på ting til dei. Om kva dei tenkjer for eksempel, eller korleis dei gjer det, om, for nokre av dei har jo gått veldig ut og sagt ting om islam og sagt at "eg som muslim tenkjer det". Så då hender det at han har berre kome med enkle spørsmål, ikkje for å setja eller henga nokon ut liksom. Men heilt enkle spørsmål. (Jan)

Eg synes det [å bruka elevar som livsytelsesrepresentantar] er, eigentleg er ein god tanke, for det er, det gjer jo at. ... Det er jo ikkje me som har gått inn på at det skal vera så nøytralt, så eg kan jo sei kva eg vil i timen. Så sjølv om han [læraren] må vera veldig forsiktig, så kan jo du gje ei betre forståing av religionen når du sjølv har religionen, ved at du har litt meir fridom til å sei kva du vil. (Jan)

At elevane sjølv kan uttala seg om religion synes Jan er positivt, då dei ikkje har det same "nøytralitetskravet" som lærarane. På denne måten kan ein gje ei betre forståing av religionen ein sjølv høyrer til. Det same gjev Mia uttrykk for. I tillegg fortel ho, som resten av mine informantar at dersom nokon vert brukt som representantar for eigen religion i klasserommet, så er det dei muslimske elevane. Nokre gongar gjer elevane det på eige initiativ som Mia fortel om her:

Me har jo mange muslimar som sagt i klassen. Og dei er og veldig deltakande i religionstimane, og det synes eg er veldig interessant. At dei på ein måte tør å sei i frå om det er noko læraren seier eller, ja, som dei har på ein måte meiningar om "nei sånn tenkjer eg om det" og "eigentleg så er det sånn mange synes det er og", så det er jo på ein måte rom for diskusjon i religionstimane, så det synes eg er litt bra. (Mia)

Andre gonger er det læraren som tek initiativet til å få inn elevars religiøse erfaringar. Mia gjev uttrykk for noko av det same som Jan gjer, nemleg at elevar som uttalar seg om eigen religion i klasserommet er med på å nyansera undervisninga. Lene fortel kvifor ho trur det er andre religiøse enn kristne som fortel om eigen religion.

... eg hugsar på ungdomsskulen at det var litt sånn, eeh nokre muslimar som skulle fortelja litt, fordi ein kanskje ikkje har like mykje kunnskap om det, då at det, at det kristen tru er litt, ja det er jo på ein måte noko fleire nordmenn kanskje har litt meir kunnskap om då, så. (Lene)

Intervjuar: Så du tenkjer det handlar om kunnskap?

Kanskje litt, og at ein ser det. Altså om nokon går med hijab så er det lett for lærarar å liksom, eeh ‘ja, du er jo muslim’ liksom. (Lene)

I tillegg til kunnskap, trekk Lene frem synligheit som ein faktor for kven som vert spurt om å bruka egne religiøse erfaringar. I likskap med dei fleste andre trekk ho frem muslimar på direkte spørsmål om kven som vert brukt som representantar for eigen religion. Dette står i kontrast til noko Mia fortel, når me snakkar om ubehagelege opplevingar som oppstår på grunn av trua. Mia kjenner Lene godt, og dei er mykje saman på fritida. Dei går ikkje i same klasse, men har nokre valfag saman.

Eg hugsar i fjor så hadde eg sosiologi så det var jo ikkje religionsrelatert eigentleg, men me var innom religionsrelaterte spørsmål. Og då blei Lene dratt frem i klassen, utan at ho eigentleg blei spurt. Og på ein måte fordi ho hadde sagt at ho var kristen då. Og så var det på ein måte sånn, ‘ja Lene, du som er kristen’ og på ein måte, ‘kva tenkjer du om dette?’ fordi det var eit religionsrelatert spørsmål. Og då blir ein jo, ho blei jo veldig satt ut på ein måte så. (Mia)

I sitatet ovanfor kjem det altså fram at Lene vart spurt om å gje sine synspunkt på grunn av det faktum at ho er kristen. Det kan vera fleire grunnar til at det ikkje er Lene sjølv som trekk frem dette dømet. For det første skjedde det ikkje i ein religionstime, som var temaet me snakka om då eg tok opp dette med religiøse representantar i vårt intervju. For det andre er det ikkje heilt openbart kva det ligg i å vera ein representant for ein religion. Men fordi læraren slik Mia framstill det ser ut til å trekkja fram Lene berre på det grunnlag av at ho er kristen, er det rimeleg å argumentera for at dette er eit døme på bruk av elevar som religiøse representantar.

Å bruka elevar som representantar for eigen religion har kanskje potensiale til å vera eit positivt tilskot til undervisninga, men ikkje heilt utan vidare. Jan fortel at religionslæraren hans har stilt spørsmål til dei muslimske elevane, men framstår som å vera utan ein agenda om å henga dei ut. Det kan henda Lene hadde hatt ei meir positiv oppleving i sosiologitimen, dersom ho hadde vorte spurd på førehand om ho ynskja å uttala seg. Samstundes kan det vera ubehageleg å oppleve forventingar frå læraren om å stå i klasserommet som representant for trua si. Vera fortel om ei frykt for at dette skal skje, dersom religionslæraren hennar får veta om hennar kristne tru.

Eg mistenker at om eg går til han og seier “du eg tenkjer berre å sei at eg er kristen, berre så du veit det på ein måte”, så blir det, han er læraren som kunne funne på å ha ein debatt i klassen der han forventar at eg skal ta, på ein måte, ta stemma til, eller at eg på ein måte skal bruka egne personlege erfaringar då. Og eg meiner at min religion ikkje burde ha noko med religionstimane å gjera, sånn eigentleg. For det her er jo eit fag som er for å, ein skal læra om forskjellige religionar. (Vera)

Vera fortel at ho meiner hennar personlege tru ikkje skal ha noko med religionsundervisninga å gjere. Det kan likevel synast at dette er ei rasjonalisering av hennar eige ynskje om å ikkje representera kristendommen i klasserommet. Dette fordi ho på spørsmål om ho ville vore komfortabel med dette dersom læraren sjølv hadde vore kristen, svarar ho raskt og tydeleg “ja, det trur eg”. Hovudproblemet til Vera synast altså å vera læraren, som ho opplev veldig negativ til kristendomen. Det er likevel påfallande at sjølv dei informantane som er mest positive til å bruka elevar som livssynsrepresentantar, berre trekk frem muslimar som døme på når dette skjer. Ingen av dei, sjølv ikkje Jan som er veldig oppteken av dette, fortel om døme der dei sjølv har brukt personlege erfaringar inn i religionsklasserommet. Dette til tross for at Jan seinare i intervjuet, som me skal sjå, seier at han føler seg som ein representant for kristendomen. Utan å spekulera for mykje i grunnen til dette, kan det henda det handlar noko om synlegheit, og at for mine informantar kan det vere lettare å skjula sin religiøsitet enn elevar med synlege religiøse markørar som t.d. klesplagg eller etnisk bakgrunn.

#### ***4.4 Læraren og hans haldningar***

I samtalen kring religionsundervisninga, snakkar samlege av informantane om læraren i faget. Dei verkar å vera veldig opptekne av at læraren skal vera “nøytral”, og på ingen måte fronta sitt eige livssyn. Nøytral verkar soleis å vera eit positivt ladd ord. Eit av dei mest interessante funna er at sjølv om informantane sjølv er religiøse, koplur dei ordet nøytralitet med både sekularisme og ateisme. Deira erfaringar kring dette, og korleis lærarens haldningar kan påverka korleis det er å vera kristen i klasserommet, er tema for dette delkapittelet.

Fleire av informantane fortel at dei veit kva livssyn både religionslæraren og andre lærarar har. I dei tilfella læraren er kristen, er det ikkje læraren som har fortalt det sjølv, men andre elevar

som har hatt denne læraren tidlegare. Men når informantane snakkar om lærarane som ikkje har religiøse livssyn, er det lærarane sjølv som har gått ut med det.

Religionslæraren til Sol er humanist, og har vore open om dette. Sjølv om informanten meiner at lærarar eigentleg ikkje skal fortelja om livssynet sitt, verkar ikkje dette å vera eit stort problem for ho. "Sjølv om han skal jo eigentleg vera objektiv og ikkje fortelja han sitt synspunkt, men han sa sjølv at eeh, han er humanist og er medlem der, men han verka ganske open" (Sol). Ut frå det ho seier verkar det som Sol koplær det å vera objektiv med at ein ikkje fortel om sitt eige synspunkt. Likevel har ho eit godt inntrykk av denne læraren, og meiner han er flink til å få fram fleire sider. Sol seier også at ho skulle ynskja andre lærarar var flinkare til dette. Lene har også den forståinga av at læraren i religionsfaget skal vera nøytral. Difor synes ho det er merkeleg at læraren ho har i valfaget politikk og menneskerettar ikkje framstår som spesielt objektiv.

Han er litt negativ til, eeh (ler), religion generelt. Så han er eigentleg veldig tydeleg både politisk og livssyn og alt. Litt sånn, nesten litt propaganda der (ler). Så det, men det er liksom, synes det har vore litt spesielt då, at det har vore så, at ein skal vera så nøytral i religionsfaget, og så er det ikkje det i politikken, då. Det synes eg er litt rart. (Lene)

Mia har same oppfatninga som Lene, altså at lærarane skal vera nøytrale. Mia grunnjev dette med at det skal vera behageleg for alle i klasserommet, sjølv om læraren ikkje har same livssyn som ein sjølv. Ein som skil seg ut i snakk om dette temaet, er Jan. Han ser ikkje nøytralitet som utelukkande positivt. I dette sitatet fortel han om nøytralitetskravet han opplev at religionslærarane har. Jan meiner det går på bekostning av undervisninga.

Altså, eg har litt sånn mixed feelings, om eg kan sei det. Eg synes religionsundervisninga er litt rar fordi, altså eg skjønner på ein måte at læraren må gjera det sånn. Men den er så veldig nøytral at det blir nesten litt sånn "her skal me passa på å ikkje sei noko feil til nokon tid" haldt eg på å sei. Det blir nesten litt sånn skremmande nøyaktig. ... Ein lagar det litt stereotypisk, at ein tar vekk litt kva religion faktisk er. (Jan)

Jan meiner at fordi lærarane må passa seg for å ikkje tråkka feil, vert framstillinga av religionane stereotypisk. Religionslæraren til Jan er kristen, noko han meiner gjer at læraren vert ekstra påpasseleg. I sitata under snakkar han om korleis han trur det hadde vore dersom læraren hadde hatt eit anna livssyn.

Eksempelvis, om han hadde vore ateist så trur eg undervisninga hadde vore litt meir, ja, litt meir avslappa. For det, eg trur ein ateist ville vore mindre, ikkje fokusert på det, men ikkje sett så tungt på det, då. Å vera nøytral. Fordi den på ein måte ikkje har noko å bevisa, 'eg trur ikkje på noko uansett'. At han på ein måte fremjar ikkje noko framfor noko anna. Medan om du er, har ein religion då. Om du hadde vore muslim eller vore kristen så må du passa på å ikkje vektleggja, eller på ein måte glorifisera din religion over nokon annan. (Jan)

Eg trur ikkje det er dumt å vera påpasseleg, men ein ateist ville kanskje ikkje tenkt så mykje over det som han [Jans kristne lærar] gjer ved at han har ein ståstad, og må passa på å ikkje fremja det. Ein ateist vil kanskje vera meir nøytral av natur. (Jan)

Her koplar Jan ateisme med nøytralitet, og det å vera religiøs med det å ha eit standpunkt. Dette kan peika på at religiøse religionslærarar har eit noko mindre handlingsrom, enn lærarar med ikkje-religiøse livssyn. Det er interessant at Jan, og fleire som me snart skal sjå, snakkar om dette berre når det gjeld lærarane sine, og ikkje seg sjølv. Dersom nøytralitet for dei fleste er eit positivt ladd ord, og det vert identifisert med sekulære og ateistiske livssyn, vil ikkje då det innskrenka handlingsrommet også omfatta elevane?

At rammene er annleis for religiøse religionslærarar meiner også Sol og Mia. Her spør eg Sol om ho trur det hadde vore enklare å vera kristen i klasserommet dersom læraren hadde vore kristen.

Ja, det trur eg. Men eg trur og at han og hadde blitt bombardert med spørsmål og kritikk. Eeh, eller i alle fall, eg trur folk hadde sett litt meir ned på læraren. .. Dersom dei fann ut at vedkommande var kristen. (Sol)

Sjølv om det verkar som om Sol ville likt å ha ein kristen religionslærar, trur ho det ville vore vanskeleg for læraren. Då dette berre er eit tenkt scenario, veit ein ikkje om Sol har rett. Kvifor ho tenkjer slik ho gjer, kjem ikkje direkte frem i intervjuet. Men i sin karakteristikk av skulens

miljø, beskriv ho det som anti-religiøst, eller anti-kristent. Kan antakinga om at ein kristen religionslærar ville blitt sett ned på, vera basert på hennar eigen frykt for å vera open om trua si, og kva slags reaksjonar det kan få? Lene, Mia og Jan går på same skule, men har ikkje same religionslærar. Likevel har alle religionslærarar som er kristne. Dei seier ingenting direkte om at læraren får mindre respekt på grunn av sitt kristne livssyn. Likevel er det fleire utsegn som kan tolkast i den retninga. Mia seier at "det er jo mange som ikkje er fornøgd med det". Ho seier også i dette sitatet at religiøse lærarar (altså også kristne) har eit anna spelerom enn ikkje-religiøse lærarar.

Eg trur det er veldig opent for å sei at ein tar avstand frå religion, fordi då blir ein på ein måte beteikna som "okei, du er nøytral" på ein måte. Og det er veldig greitt for lærarar, medan eh.. Å sei at ein har eit standpunkt, på ein måte, nokre elevar vil ta det negativt då. Og at dei kanskje ikkje på ein måte tør å sei det fordi dei er redd for å på ein måte, folk skal tru at du forskjellsbehandlar eller at det påverkar undervisninga di kanskje. (Mia)

Mia uttrykker seg mykje på same måte som Jan gjer. Ho koplår ikkje-religiøsitet med nøytralitet, og religiøsitet med det å "ha eit standpunkt". Spelerommet for dei med sekulære livssyn er i Mia si verd, også større. Dette kjem også fram i dette neste sitatet, der eg spør ho om korleis det hadde vore om religionslæraren hennar hadde vore ateist. I sitatet ovanfor er det den religiøse læraren som må skjula livssynet sitt, for at folk ikkje skal tru at han forskjellsbehandlar elevane. Men i dette neste sitatet er det Mia som må vera påpasseleg med sitt kristne livssyn, for å ikkje bli forskjellsbehandla av ein lærar med ateistisk livssyn.

Dersom han hadde vore ateist så trur eg at, eller i alle fall om det hadde vore sånn som nokre av lærarane min er at dei tydeleg seier at dei tek avstand frå religion. Så trur eg at det hadde vore veldig vanskeleg å vera open. Då trur eg ikkje eg hadde turt så mykje å vera open i klassen fordi ein veit jo at det læraren din synes om meiningane dine har noko å sei for vurderinga og. (Mia)

Mia gjev altså uttrykk for at det innskrenka handlingsrommet fleire av informantane tilskriv religiøse lærarar, også omfattar elevar. I dette tilfellet påverkar det korleis ho opplever at det er mogleg å posisjonera seg i klasserommet. Mia fortel tidlegare om å ha opplevd å blitt trekt i

poeng på ein prøve, på grunn av at ho var for tydeleg på sin religiøse ståstad. Dette kan kanskje vera ein grunn for at ho argumenterer slik ho gjer.

Som nemnd har både Mia, Jan og Lene kristne religionslærarar. For Jan er ikkje ordet nøytralitet berre positivt ladd, men for Lene og Mia er dette viktig. Både Lene og Mia opplever religionslærarane sine som nøytrale.

Han er jo på ein måte positiv til den kristne trua, men samstundes så opplev eg liksom ikkje at han driv og på ein måte, frontar det så valdsamt, han opplevast som nøytral. Men han har jo mykje kunnskap. (Lene)

Lene viser i dette sitatet at ho meiner det går an å både vera positiv til noko, og samstundes oppfattast som nøytral. Mia har same oppfatning av læraren sin, altså at han opplevast som nøytral. Ho reknar det også som positivt at læraren er kristen, då ho tenkjer at ho på denne måten ikkje kjem til å få så mange kritiske spørsmål retta mot seg.

Eg er litt spent på det fordi no så veit eg jo at læraren vår er kristen. Men, spør du meg så er han ikkje tydeleg kristen i undervisninga si. Men det gjer jo kanskje at eg tenkjer at eg ikkje får så mange religionskritiske spørsmål retta mot meg fordi han skjønner at eg er troende. Men det er jo nokre lærarar som opent er i mot religion, eller ikkje at dei kritiserer det, men at dei på ein måte ikkje har noko sans for det. Og det hadde vore meir ubehageleg å veta at eg hadde ein sånn lærar. (Mia)

At læraren opent er i mot religion, eller kristendom, er Vera si oppleving. Ho meiner at læraren forskjellsbehandlar religionane i klasserommet, og at kristendomen går det hardt ut over. Vera er interessert i faget, også temaet religionskritikk som dei nettopp har hatt om. Likevel meiner ho at læraren ikkje er heilt nøytral i timane.

Han kjem liksom med dømer som også står i religionsboka om han skal kritisera andre religionar. Til dømes så seier han ‘‘ja, hinduismen har vorte kritisert for sitt kastesystem’’. Og det er jo heilt lov å sei, det er jo relevant på ein måte. Det er også rettferdig å sei at kristendomen har vorte kritisert for sitt syn på homofilt ekteskap, eller sitt kvinnesyn ... Men utsegna han kjem med er, eg får liksom inntrykk av at det er



personlege meiningar, då. Så det synes eg, ja eg synes det er litt ukomfortabelt å sitja i klassen då. (Vera)

I dette tilfellet opplev Vera at lærarens personlege meiningar om kristendomen får skina fram i undervisninga, noko som gjer henne ukomfortabel. Læraren veit ikkje at Vera er kristen, noko som kan vera ein grunn til at han opplevast som meir uforsiktig når han uttalar seg om kristendomen. Likevel er det hendingar Vera fortel om, som verkar svært uprofesjonelle.

Blant anna så snakka han om religiøse opplevingar, så kom han med eit døme om ei kristen jente som hadde hatt ei oppleving, kor ho liksom hadde hatt eit veldig sterkt møte med Gud, då. Og når han skulle fortelja om dette til klassen så etterlikna han ho, eeh, eg trur ho hadde stavangerdialekt. Så han på ein måte etterlikna ho, og skulle liksom snakka på same måte som ho, og skulle då forklara denne religiøse opplevinga frå hennar perspektiv då. For så å då sei ‘ja, korleis kan slike religiøse opplevingar forklarast? Er det noko ein tenkjer kan skje, og dermed føler ein det?’. Og så får han klassen til å på ein måte svara på det. For så å liksom konstatere med at ‘ja, det her er jo placeboeffekt’. (Vera)

No har eg berre tilgang til min informant sin versjon av dette, så det er fullt mogleg at læraren ville bestrida Vera si framstilling. Likevel er informanten si oppleving at læraren latterleggjer denne kristne jenta han brukar som døme, spesielt fordi han konkluderer med at hennar religiøse oppleving er placeboeffekt. Det er forståeleg at dette vert ukomfortabelt for Vera, som faktisk er ei kristen jente. Han kunne like gjerne etterlikna ho. Vera fortel at når slike ting skjer, så vert ho veldig ukomfortabel og lite deltakande i undervisninga. Den uprofesjonelle veremåten til denne læraren gjer etter mi meining ikkje berre at klassen får dårlegare undervisning i faget, men også at enkeltelevar vert krenka.

Kva haldningar læraren har, og let koma til uttrykk i klasserommet, synes å vera ein stor faktor for korleis det er å vera kristen på skulen. Fordi læraren er i ein maktposisjon kan det vera viktig for elevane å oppleva at dei er likt av læraren sin. Dersom læraren tydeleg er veldig kritisk til kristendomen, eller religion generelt, kan dette påverka korleis det er å posisjonere seg, samt kva handlingsrom ein elev opplev at han har i klasserommet.

## 4.5 Religiøs posisjonering

I dagens Noreg vert det ikkje teke for gjeve at ein er kristen, og om ein er det, er det ingen ytre markørar som kan avsløra eins religiøse posisjon. I Noreg er det ikkje vanleg for kristne å gå med spesielle klesplagg, og ein høyrer ikkje til ei spesiell etnisk gruppe. Difor må ein i stor grad posisjonera seg sjølv. Korleis gjer informantane det? Og kva spelar inn på kor lett det er å sei at ein er kristen på skulen?

Jan verkar som veldig komfortabel med trua si, og at folk veit om det. Han gjev ikkje uttrykk for at det er direkte viktig for han at andre veit at han er kristen, men heller at det ikkje gjer noko dersom dei får veta det.

Dei aller fleste veit det nok. Det er ikkje sånn.. Eg seier det opent om folk spør, men eg går ikkje rundt og berre ropar det rundt i gangane liksom at eg er kristen. For det.. Det er liksom litt rart å gjera, kanskje. Men (ler). Om folk spør eller lurar på ting eller, eg har ikkje noko problem med å sei at eg er det liksom. (Jan)

Jan seier også i intervjuet at han tar det opp når han synes det er naturleg, eller relevant for samtalen. Hans openheit om det at han er kristen, trekk Jan fram som ein faktor for kvifor han opplev stor respekt kring livssynet sitt.

Eg har aldri opplevd noko sårande for å vera kristen. Nei, eg veit ikkje, skal vera forsiktig å sei det men, eg trur kanskje det er litt fordi eg har vore så open om det, at folk respekterer det meir då. At liksom dei veit at om du skal såra meg då, så er det ikkje det du går etter. Fordi eg er på ein måte ikkje noko flau over det. (Jan)

Jan fortel at han likar å debattera og diskutera utanfor klasserommet. Det treng ikkje å vera om religion, men kan vera kva tema som helst. Han framstår difor som ein person som er vant med, og komfortabel med å stå for eigne meiningar, sjølv når desse bryt med norma. Hans personlegdomstype kan altså vera ein faktor for kvifor Jan synes det ikkje er ubehageleg å skilja

seg ut i form av hans kristne livssyn. Denne måten å posisjonera seg på passar soleis godt til Jan, han har rett og slett berre fortalt andre det.

På same måte seier Lene at hennar måte å posisjonera seg på, har vore å fortelja om det. For hennar del har religionsundervisninga vore ein naturleg arena å sei det. I tillegg trekk ho fram sitt engasjement i kyrkja som ein måte at folk har funne det ut på.

... gjennom religionsundervisninga så er det mange samtalar. Og då er eg open, open om det når me skal, ja snakka om ulike spørsmål og sånn. Me har hatt om kristen tru no i starten av året. Så då har det vorte ein del samtalar om det eigentleg. Så gjennom det så er det ein del som veit det, og så er det og mange som veit at eg er aktiv her [i ungdomsarbeidet], då, sidan eg brukar så pass mykje tid i kyrkja. (Lene)

Mia har ikkje fortalt klassen direkte om trua si. Ein av grunnane til dette kan vera at ho opplev dei andre elevane som med veldig sterke meiningar, og at ein av desse meiningane er at religion er veldig dømmande.

I vår klasse då, som det er mange som er som sagt veldig sterke meiningar og sånn, så er det jo på ein måte nokre som tenkjer at religion er litt sånn, litt dømmande. ... At eg som på ein måte skikkeleg person då ser litt ned på andre. ... At nokre vil tenkja at om eg til dømes seier nei til å drikka då, at då dømmar eg deg for at du gjer det liksom. Og det er veldig kjipt. (Mia)

Fleire av informantane fortel om ei oppleving av å bli førehandsdømt, eller at dei er redde for å bli det. Men berre Mia og Sol brukar dette som forklaring for kvifor dei synes det kan vera vanskeleg å vera open om trua si med dei andre klassekameratane. Mia brukar engasjementet i kyrkja som ein måte å posisjonera seg på. ‘Eg er jo veldig open om at eg er på ungdomsarbeid og sånn. Og eg har jo spurt fleire av venene mine med her [i kyrkja] og som ikkje er kristne’ (Mia). I tillegg til å vera open om at Mia deltek i ungdomsarbeidet i kyrkja, fortel ho altså at ho har invitert ikkje-kristne vener med. Dette kan tolkast som at ho er komfortabel med at andre veit at ho er kristen, kanskje spesielt når ho sjølv kan kontrollera kven som får veta det. Denne strategien for å la andre veta om eins religiøse posisjon, er også meir indirekte, og opplevast kanskje difor litt mindre farleg enn å berre sei det rett ut.

Informantane fortel altså om fleire måtar å posisjonera seg på. Ein kan fortelja om det sjølv, bruka religionsundervisninga som arena og invitera andre med i kyrkja. Både Sol og Vera fortel om det å bruka religiøse markørar som ein måte å visa at ein er kristen på. Vera fortel om ein tatovering ho nyleg tok, av ei due som skal symbolisera Den heilage ande. At dua symboliserer Den heilage ande er noko ho må forklara til dei som spør om tatoveringa. Sol seier at ho har brukt ‘‘KRIK-genser’’ på skulen, som er eit spesielt tydleg teikn på at ein er kristen - dersom ein er inne i det kristne ungdomsmiljøet. Likevel var det mogleg for ikkje-kristne å skjøna kva genseren kunne signalisera, då namnet til organisasjonen stod på genseren (Kristen idrettskontakt).

Det er interessant at Sol og Vera begge fortel om ytre markørar, då det nok er dei to informantane som står lengst frå kvarandre i korleis dei opplev skulekvardagen som kristen. Sol prøver i stor grad å ikkje visa at ho er kristen, medan Vera er veldig oppteken av at folk skal veta det. Dette vil eg utbrodera meir om no, når eg ser på kva faktorar som kan spela inn for korleis det er å posisjonera seg som kristen på skulen.

Sol er den av informantane som gjev størst uttrykk for at det er ubehageleg å posisjonera seg som kristen på skulen. Ho fortel at fleire elevar nettopp fann det ut, fordi ho ikkje berre er vanleg russ, men også ‘‘kruss’’ (kristen-russ). Sol kallar seg sjølv for ‘‘undercover-kristen’’, og fortel at ho eigentleg trivest med det.

Ja, eg synes eigentleg at det er greitt [å vera undercover-kristen], eg synes tru er veldig personleg. Og eg føler at dersom eg alltid openlyst skal sei at eg er kristen så føler eg at eg blir, eg hadde, eller eg veit at eg mest sannsynleg hadde blitt ganske tydleg, eller eeh angripen då nesten... (Sol)

Sol gjev uttrykk for at ho synes det er greitt, samstundes som ho også grunngjev valet hennar om å skjula sin religiøse identitet med at ho trur ho hadde vorte angripen dersom ho hadde stått tydlegare frem. Dette signaliserer ein dobbelheit, og gjer at eg set spørsmålsteikn ved kor greitt Sol eigentleg opplever dette. Sol brukar ordet ‘‘angripen’’ i sitatet ovanfor, og brukar same ord også tidlegare i intervjuet. Ordvalet kan her signalisera at dette er noko ho opplever veldig

sterkt. Ho fortel at ho har opplevd å vorte førehandsdømt, og at desse erfaringane kan ha bidrege til at ho ikkje ynskjer å vera veldig open om trua si.

Det var ei jente som spurte sånn ‘‘Ja, Sol kva tenkjer du om abort?’’ og så er det sånn ‘‘nei, vent du er kristen du’’, og så berre gjekk ho til nokon andre. Eeh, så var eg sånn, ja, du må ikkje ta alle under same kam. Så eg føler av og til at eg har vorte førehandsdømt for trua mi og det er kanskje difor eg ikkje ynskjer å vera så tydleg på det, eller open om det (Sol).

Innhaldet i dette sitatet ymtar om noko av det same Lene og Mia gjer, når dei i sine intervju fortel om ei frykt for å bli teke til inntekt for andre sine meiningar, fordi ein ber merkelappen ‘‘kristen’’. I Sol sitt tilfelle i dette sitatet, handlar det om abort. Sol opplev at før ho rekk å gje sitt svar, har eleven som stil spørsmålet allereie gjort seg opp ei meining om kva Sol skal svara på bakgrunn av at ho er kristen. Hadde ikkje eleven visst om Sol si tru, hadde ho kanskje fått svara for seg sjølv. Sol peikar på slike opplevingar som ein mogleg faktor for at ho ikkje opent posisjonerer seg som kristen.

Men ynskje om å gjera trua si mindre synleg, var ikkje alltid der for Sol. På ungdomsskulen opplevde ho det lettare å vera tydeleg på kva ho trur på, og ho forklarar dette med at skulen ho gjekk på hadde fleire som var opne om sine religiøse livssyn.

Ja, der var det mange muslimar. Men desse folka har eg kjent liksom sidan eg var pitteliten og, dei visste i alle fall at eg var kristen då. Men samstundes så følte eg at det var lettare å vera.. då turte eg liksom meir å argumentera for trua mi, eller liksom koma med egne erfaringar og sei at ‘‘ja eg er kristen’’ i klassen enn her då. Så det hjelper nok sjølv om det ikkje var, det hjalp nok sjølv om dei ikkje var kristne at dei og hadde eit religiøst utgangspunkt då. Sjølv om me var ueinige. (Sol)

At det å vera kristen var lettare på ungdomsskulen, forklarar Sol med at det var fleire elevar med religiøse utgangspunkt. Men ho seier også at desse elevane har kjent ho frå ho var liten, og allereie visste om hennar kristne tru. Sjølv om Sol ikkje trekk dette frem som ein faktor sjølv, kan ein ikkje sjå bort i frå at dette var med på å gjera det enklare å posisjonera seg som kristen.

Vera er som nemnd den informanten som kanskje står i mest kontrast til Sol. Ho er veldig oppteken av å opent posisjonera seg som kristen i skulesamanheng. Tidleg i skuleåret valde ho sjølv å fortelja det til klassekameratane sine, og opplevde ingen spesielle reaksjonar på det. Vera brukar også tidlegare erfaringar for å forklara korleis det er å posisjonera seg som kristen på vidaregåande.

Og sidan eg hadde så pass gode opplevingar på barneskulen, så var det jo ein sjølvfølge at eg skulle vera lika open på ungdomsskulen. Og når eg då fekk gode, altså eg fekk ikkje nokre negative tilbakemeldingar, eller eg fekk ikkje negative reaksjonar på ungdomsskulen, så var det òg. Det var på ein måte sjølvfølge for meg på vidaregåande òg. (Vera)

Som Sol trekk også Vera frem det fleirreligiøse som ein faktor for kor enkelt det er å vera open om trua si. "... for meg då så følast det kanskje litt mindre einsamt, sjølv om dei [muslimske elevar] er ein del av ein annan religion enn meg" (Vera). Sol og Vera identifiserer seg på denne måten med dei elevane i klassen som også har eit religiøst livssyn, sjølv når det ikkje er det kristne. Dette kan tyda på at det er lettare å posisjonera seg som kristen i klasserommet, når ein ikkje er den einaste som er religiøs. På den andre sida fortel dei tre andre informantane om relativt livssynshomogene klasserom, utan at dei ser på dette som ei utfordring. Det er difor vanskeleg å trekkja ein eintydig konklusjon om dette.

Sjølv om Vera fortel av at ho opplevde det naturleg å posisjonera seg som kristen på skulen, er det likevel ikkje alle klasserom dette er like lett i. Som nemnd i delkapittelet om lærarars haldningar, har Vera ein religionslærer som ho opplever er veldig negativ til kristendomen. I intervjuet fortel ho om nokre hendingar der han latterleggjer religionen. Dette gjer at Vera vert ukomfortabel, og stille i klasserommet. Som nemnd i delkapittelet om det sekulære utgangspunktet, trur Vera på bakgrunn av korleis læraren uttalar seg, at han antar at det ikkje er kristne elevar i klasserommet. Likevel ser ho det ikkje som ein moglegheit å fortelja at ho er kristen. Som nemnd tidlegare, fortel også Mia om korleis lærarane sine haldningar kan påverka korleis det er å posisjonera seg som kristen. Ho seier at dersom læraren er ateist, eller tydeleg i mot religion, så ville det vera vanskelegare å vera open om trua. I sitatet under fortel Mia om ei erfaring av at læraren sine haldningar har innskrenka hennar handlingsrom med tanke på religiøs posisjonering.

I første klasse så hadde me ein samfunnslærer som var veldig open om det. Så då hugsar eg at eg blei... eeh, trekt poeng på ein prøve fordi eg hadde på ein måte utdjupa for mykje om religion i eit spørsmål då. At på ein måte, ho meinte ikkje at det var relevant og, det var på ein måte veldig tydeleg at ho ikkje hadde noko sans for religion. Så då var det på ein måte, då tok eg avstand frå det vidare. (Mia)

I både tilfellet til Vera og Mia vert lærarane sine haldningar ein faktor for kor lett det er å posisjonera seg som kristne i klasserommet. Ein kan kanskje sei at lærarane set agenda for elevars religiøse posisjonering, og også kva handlingsrom elevane får i klasseromma. Til dømes i Vera sitt tilfelle, der ho endar opp med å trekkja seg tilbake, og lar vær å delta i religionstimane.

Fordi lærar-elev relasjonen er asymmetrisk, kan ein også lesa inn eit maktelement i dette, som igjen kan føra til ei frykt. Vera er redd for at læraren skal setja i gang ein klassesdebatt, og forventar at ho skal delta i lys av sin kristne posisjon. Mia fortel om frykt for at læraren skal setja ho ned i karakter. Denne asymmetrien i maktforholdet forsterkar argumentet om at lærarane sine haldningar er ein viktig faktor for kor lett det er å posisjonera seg som kristen i klasserommet. Det kan også tenkjast at dette vil gjelda ikkje berre religiøs posisjonering, men også politisk tilhøyrslø, legning mm.

For å oppsummera kan ein sei at for mine informantar er altså lærarane sine haldningar ein viktig faktor for kor lett det er å posisjonera seg som kristen. Opplevingar av å ha vorte førehandsdømt, eller frykt for å måtte stå til ansvar for andre sine handlingar og standpunkt, verkar å vera til stades hos fleire av mine informantar. Utanom dette trekk fleire av informantane fram i kor vidt klasserommet opplevast som opent eller lukka. Går ein i ein klasse der mange av elevane har sterke stemmer, og majoriteten opplevast som anti-kristen kan vera vanskelegare å vera open om trua si.

## 5 Drøfting

I denne delen av analysen vil eg drøfta hovudfunna i mitt datamateriale, i lys av relevant teori. I problemstillinga mi spør eg etter korleis det er å vera kristen elev i norsk skule i dag. I følgjande kapittel vil eg visa korleis Moulin (2014) sine kategoriar for religiøs identitetskonstruksjon kan brukast og vidareutviklast til å passa for mine funn om religiøs posisjonering. Det drøftast også i kva grad ein vekslar mellom kva strategi ein brukar for å posisjonera seg i klasserommet, samt kva som kan påverka dette.

I lesinga av dei transkriberte intervjuja oppdaga eg kor mykje informantane snakka om nøytralitet og sekularisme, samt kor påfallande lite bevisste dei var korleis dette påverka dei. Sekulariseringa si påverknad på livssynsminoritetar i den norske skule skrive lite om, noko som gjer at funna i denne masteravhandlinga kan vera med å vidareutvikla forståinga av korleis det er å vera ungdom i dag.

### 5.1 Religiøs posisjonering

I mitt utval av informantar var det eit stort spekter i korleis dei posisjonerte seg, eller lot vær å posisjonera seg i klasserommet. Sol sto fram som den mest reserverte, og gjekk aktivt inn for å skjula sin religiøse identitet. Vera var i den andre enden av skalaen, og trakk fleire gongar fram i intervjuet at det var viktig for ho å vera open om trua si. Moulin (2014) har ein typologi for religiøs identitetskonstruksjon i skulen. Kategoriane kallar han identity declaration, identity masking og internal seeking. Fordi han skriv om identitetskonstruksjon og religiøs posisjonering berre er ein del av dette, er ikkje mine funn direkte overførbare i hans kategoriar. Det fremstår likevel fruktbart å bruka dei som drøftingsgrunnlag, då korleis ein posisjonerer seg er ein stor del av kva Moulin verkar å definera som identitetskonstruksjon.

Identity declaration, eller som Lidh (2016) kallar det, å avsløra sin posisjon er i stor grad den strategien Vera og Jonas brukar. Moulin (2014) skriv at dei elevane som sjølv vel å avsløra sin posisjon (identity declaration), ofte ynskjer å nyansera biletet andre har av ein sjølv. Det same ynskje finn eg hos mine informantar, men ikkje blant dei som hamnar innan denne kategorien. Både Mia som indirekte posisjonerer seg, og Sol som prøver å skjula trua si, gjev uttrykk for å ynskja å gje det dei opplev som eit meir korrekt bilete av kristendomen og kristne. Domaas



(2019) skriv også at dei som tydlegast posisjonerte seg som kristen, og var dei som oftast vart utfordra på spørsmål knytt til trua deira. Dei eg opplev som mest vokale i sin posisjonering gjev ikkje uttrykk for å få vanskelege spørsmål retta mot seg. Men mindre vokale, slik som Mia og Sol, gjev uttrykk for ei redsle for kritiske spørsmål. Dette kan vera ein grunn til at dei brukar ein annan strategi for å posisjonera seg i klasserommet enn identity declaration.

Identity masking, hos Lidh (2016) kalla å skjula sin religiøse identitet, ligg i andre enden av skalaen enn identity declaration. Moulin (2014) skriv også at denne strategien nokre gongar vert teken i bruk etter å ha forsøkt seg på nettopp identity declaration, og å ha blitt møtt dårleg. Dette stemmer godt overeins med Vera sin teori om korleis tidlegare erfaringar spelar inn på korleis ein posisjonerer seg. Har ein gode erfaringar med seg i sekken, slik som ho har, vert det naturleg å fortsetta å vera open om trua eins. At ein skjuler, eller dempar sin religiøse identitet etter dårlege erfaringar stemmer også med Mia sitt tilfelle, som hadde ei dårleg oppleving med ein lærar. Etter at læraren viste tydeleg at ho ikkje hadde sans for religion, prøvde Mia å dempa denne sida av ho. Lidh fortel om ein informant med same erfaring som Mia, som også reagerte på same måte.

Sjølv om ho ikkje fortel om tidlegare negative opplevingar, verkar identity masking å vera Sol sin måte å handtera posisjoneringa på. Sol beskriv også eit godt klassemiljø i dagens klasse, men ho vil likevel ikkje snakka høgt om at ho er kristen. For Sol er det ei frykt for å bli angripen dersom ho snakkar høgt om trua si, som gjer at ho i staden vel å skjula det. Domaas skriv at sjølv om elevar opplev klasserommet som trygt, er det ikkje sikkert at dei opent vil sei at dei er kristne (Domaas, 2019, s. 3). Dette uttrykket er det fleire av informantane som gjev, altså at dei er trygge på klassen men likevel ikkje ynskjer å opent posisjonera seg som kristne. I utgangspunktet er ikkje dette problematisk, særleg når informantane også karakteriserer klasserommet som trygt. Men på spørsmål om det ville vore annleis dersom fleire i klassen hadde vore kristen, eller dersom læraren hadde vore kristen, svarte brorparten ja. Dette kan tyda på at informantane eigentleg ynskjer at andre skal veta om trua deira, men at dei saknar støtte frå likesinna.

Den siste kategorien til Moulin (2014), internal seeking, handlar om å søka støtte innan eigen religiøs tradisjon. Det finnes døme i mitt materiale som viser at også mine informantar kan søka støtte hos andre kristne, men dette handlar ikkje alltid om posisjonering. Det er derimot ein av

faktorane eg vil trekkja frem for kor lett det er å posisjonera seg som kristen i klasserommet. Hos Moulin er denne kategorien avgrensa til å handla om det å søka innan eigen religiøse tradisjon, men to av mine informantar trekk frem korleis elevar med andre religiøse livssyn også kan vera til støtte. Dei gav uttrykk for at det å ha muslimske elevar i klassen gjorde at ein følte eit slags fellesskap, sjølv om ein ikkje delte livssyn. Då var ein i det minste ikkje den einaste som ikkje hadde same (sekulære) livssyn som resten av klassen. Dette gjer at eg vil påstå at det kanskje ikkje handlar om å søka etter trøyst innan ein religion, i alle fall ikkje for mine informantar. Det verkar i større grad som at det handlar om å kjenna på ein annleisheit, og at skilje ikkje berre går mellom kristen/ikkje-kristen, men også i nokre tilfelle religiøs/ikkje-religiøs. Korleis informantane hadde svara dersom det var fleire kristne i klasserommet hadde vore interessant å veta. Hadde dei då kjent på eit fellesskap med dei muslimske elevane? Eller er fellesskapskjensla der no fordi ein ikkje har andre som er meir lik ein sjølv?

Fordi denne kategorien ikkje fungerer til å beskriva mine informantar sine strategiar for å posisjonera seg i klasserommet, vil eg difor sjølv koma med ein eigen kategori. Kategorien kallar eg indirekte posisjonering, og er ein mellomposisjon mellom identity declaration og identity masking. Mia gjev uttrykk for at ho er relativt open med trua si i klasserommet. Likevel kjem det fram i intervjuet at sjølv om ho er på siste året av vidaregåande, så er det ikkje alle i klasserommet som veit om trua hennar. Dette kan vera på grunn av måten ho har vald å posisjonera seg på. Mia brukar kyrkja og ungdomsarbeidet der som ein måte å posisjonera seg på. Ho reknar med at andre har forstått kva ho trur på, fordi ho har fortalt at ho brukar mykje tid i kyrkja. Denne indirekte måten framstår som meir ufarleg enn å fortelja rett ut at "eg er kristen". Fordi avsendaren, i dette tilfellet Mia, ikkje alltid er sikker på om mottakaren har fått med seg eins religiøse posisjon, meiner eg at dette ikkje går inn under identity declaration/avsløra. Moulin (2014) kallar også det å bruka religiøse symbol som identity declaration. I nokre tilfelle kan det nok vera det, men for kristne elevar er det ikkje alltid sikkert. Til dømes fortel Sol at ho ein dag gjekk med KRIK-genser på skulen. Den har ein logo der KRIK står med store bokstavar øvst, og akronymet er forklart under som "kristen idrettskontakt". Sol seier i intervjuet at teksten under er i veldig liten skrift, og er difor usikker på om andre såg kva genseren kunne bety, altså at ho er kristen. I Vera sitt tilfelle har ho tatovert det kristne symbolet for Den heilage ande, ei due, på armen. Ho må likevel forklare andre at dette er eit kristen symbol, og difor vert også dette ein slags indirekte deklamasjon av trua hennar. I andre tilfelle der symbolet er meir openbart, til dømes som eit kors, er det heller ikkje

sikkert at dette indikerer at beraren av det er kristen. I dag er det mange som bruker kors som dekorative smykke, øyredobbar eller på klede, utan at dei nødvendigvis legg noko meir i det. Fordi det difor kan oppstå usikkerheit hos mottakaren om avsendaren av dette signalet er kristen, er min påstand at det å bera religiøse symbol også er ein del av ein indirekte posisjonering. Denne påstanden gjeld sjølvsagt berre for akkurat denne konteksten, altså kristne i Noreg.

Eg står altså igjen med tre kategoriar for religiøs posisjonering blant kristne elevar i Noreg; å avsløra sin posisjon, å indirekte posisjonera seg, å skjula sin posisjon. Det er no tid for eit viktig poeng, som etter mi meining ikkje kjem tydeleg nok fram hos Moulin (2014) og Lidh (2016), og det er i kva grad elevar vekslar mellom ulike strategiar for religiøs posisjonering.

## ***5.2 Å veksla mellom fleire posisjonar, og i kva grad ein vel sjølv***

I mitt datamateriale er det fleire dømer på at informantane byter på strategi. Til dømes gjev Sol i intervjuet stort sett uttrykk for at ho ynskjer å skjula trua si. Likevel fortel ho at ho har gått med KRIK-genser på skulen, noko som ho var veldig klar over at kunne ‘’avslørt’’ hennar kristne posisjon. I tillegg har du Vera som gjennom intervjuet er veldig oppteken av å vera open om trua, bortsett frå i religionstimane. Hadde ho berre følgd den eine strategien, å vera så open som mogleg, hadde ho frå første time av fortalt læraren om trua si. Dette vurderer ho som uaktuelt, og vel heller å skjula det ovanfor læraren sin. Det framstår som om val av strategi for mine informantar i stor grad er kontekstavhengig. Kortid passar det seg å fortelja at ein er kristen, og er det trygt? For Lene var det religionsundervisninga som skapte dette rommet. For Sol kom det aldri, og for Jan er det diskusjonane utanfor klasserommet som er best eigna.

Lidh (2016) trekk fram at kva posisjon ein får ikkje berre kan vera sjølvvald, men i nokre tilfelle vert dei tildelt. Her framstår Moulin (2014) mykje meir kategorisk, og beskriv identitetsskapinga som bevisst, noko som også skulle tilseia at elevane har kontroll over den. I intervjuet med mine informantar kjem det berre fram at Lene har opplev å bli tildelt posisjon som religiøs. Ein lærar stil ho spørsmål framfor heile klassen som startar med ‘’ja Lene, du som er kristen’’. Dette er eit døme på at også i Noreg vert elevar tilskriven religiøse identitetar. Det verkar likevel som om dette er eit unntakstilfelle blant mine informantar. Vassenden og Anderson (2011) skriv om religiøs informasjonskontroll. Dei skriv i sin artikkel kring dette

temaet, at kvitheit skjuler religiøsitet. Å vera kvit kan til og med signalisera sekularitet. Dette kan vera ein av grunnane til at mine informantar i liten grad vert tildelt posisjon som religiøs. Sjølv om Sara ikkje er kvit, er ho frå eit asiatiske land, som dei fleste nordmenn ikkje har sterke religiøse assosiasjonar til. Sara, og dei andre informantane, ber difor kristendomen som eit usynleg stigma. På ungdomsskulen gjekk Sara i klasse med mange religiøse, og gjennom måten ho snakkar om det på verkar det som det å vera religiøs då var i større grad eit prestisjesymbol enn eit stigma. Dette er igjen i tråd med Vassenden og Anderson sine funn, som seier at religiøsitet kan vera både stigma og prestisjesymbol alt etter kontekst. Dette kan igjen påverka korleis kristne ungdomar posisjonerer seg, slik det gjorde i Sara sitt tilfelle.

Eit anna døme på at kvitheit skjuler religiøsitet er at få vert brukt som livssynsrepresentantar i klasserommet. Dette heng nok igjen saman med kven som vert tildelt ein religiøs posisjon av klasserommet. Domaas (2019) skriv at lærarane han intervjuar brukar elevar som livssynsrepresentantar, men ikkje kristne. Det stemmer godt over eins med mine funn. Lidh (2016) skriv at kristne som sjølv vel å representera trua si i klasserommet, har eit ynskje om å nyansera biletet dei oppfattar andre sit med av kristne. Fleire av mine informantar snakkar positivt om det å bruka elevar som livssynsrepresentantar. Likevel er det ingen som fortel om døme der dei sjølv har vald denne rolla. Informantane trekk utelukkande fram muslimske elevar som positive bidrag. Fordi det å vera muslim i Noreg ofte er meir synleg enn det å vera kristen, verkar det som om informantane har høgare forventning til at muslimske elevar skal bidra med egne erfaringar inn i klasserommet. Kanskje har også lærarar same forventning?

Fordi kristne elevar sit med eit usynleg stigma må dei sjølv velja kva informasjon resten av klassen skal få om deira religiøsitet. Dersom dei i tillegg vel å bruka egne religiøse erfaringar inn i klasserommet, vert religiøsiteten deira enda tydlegare. Lidh (2016) fortel likevel at i dei tilfella lærarane har spurt eleven på førehand om den vil bidra slik, så er elevane positive. No er det ikkje sikkert at ein alltid skal bruka elevar som livssynsrepresentantar i det heile teke, men om ein no skal det, kunne det for balansens skuld vera positivt om ein også spurte kristne elevar om å bidra. Dette føreset sjølvsagt at læraren veit at det finnes kristne i klasserommet, og i følgje mine informantar er ikkje det alltid tilfelle.

Ein annan faktor som kan gjera det vanskelegare å posisjonera seg som kristen er representasjonen av eigen religion i klasserommet. Elevane intervjuar av Domaas (2019) meiner

at kristendomen vert framstilt som keisam. I tillegg seier dei at det er for mykje fokus på fortida og ytre reglar. Det same gjer Lene og Sol. Lene har tidlegare hatt denne erfaringa, men har i dag ein kristen religionslærer, som ho meiner presenterer religionen på ein betre måte. Slik undervisninga om kristendomen er no, kjenner ho seg igjen i det som vert sagt. Sol har også dårlege erfaringar, og er redd for at det vil gjentaka seg i år. Fordi ho meiner kristendomen ofte vert framstilt på ein gamaldags måte, har ho også opplevd å ikkje kjenna seg igjen i undervisninga om eigen religion. Når ein ikkje kjenner seg igjen i det som vert sagt om ei gruppe, kan det vera vanskeleg å vedkjenna seg som ein del av den. Men det er likevel verd å stilla seg spørsmålet om det er riktig at alle elevar skal kjenna seg igjen i det som vert undervist. I nokre tilfelle høyrer elevar til marginale grupper innan ein religion. Kor stor plass skal dette få i undervisninga, når denne gruppa kanskje ikkje er representativ for heile religionen? Og kva når elevar er representert frå ulike grupper innan ein religion? Kor mykje av undervisninga skal handla om desse to og forholdet mellom dei? Det er altså likevel ikkje beint frem korleis og om ein skal sikra at elevane kjenner seg representert. Men fordi fleire av mine informantar ynskjer å korrigerer det biletet som vert gjeve av kristendomen i religionsundervisninga, kan ein tenkja seg at manglande eller feilaktig representasjon gjer det vanskelegare for dei å posisjonera seg i klasserommet. Her vert det altså lagt stor vekt på lærarens vurdering av kva utval ein skal ta med i timane.

Dette er eit av mange døme på at læraren kan ha stor påverknad på korleis det er å posisjonera seg som religiøs i klasserommet. Ein lærar kan vera med på å både opna og å lukka rommet for elevars moglegheit til å koma med personlege refleksjonar. Formålsdelen av læreplanen i religion og etikk legg vekt på at faget skal gje rom for refleksjon kring eigen identitet og livsval (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lene er den einaste informanten som fortel om ei konkret hending der læraren opnar eit rom for denne typen refleksjon. Læraren hennar låg til rette for samtalar i mindre grupper i klasserommet, der ein diskuterte og kunne trekkja inn refleksjonar frå eit meir personleg plan. Dette gav Lene eit rom for både å posisjonera seg som kristen, men også å reflektera kring eigen identitet.

Forsking antyder at også den etniske samansetninga i klasserommet kan ha påverking på korleis det er å posisjonera seg som religiøs. Domaas meiner til dømes dette (Domaas, 2019). Mitt data er i dette tilfellet for sprikande til å kunne dra ein konklusjon. Både Sol og Vera meiner større innslag av andre etniske grupper i klasserommet gjer det lettare å posisjonera seg. Men korkje

Jan, Mia og Lene trekk frem klassens homogenitet som utfordring i forhold til religiøs posisjonering. Det alle informantane er einige om er at lærarane stort sett veit om andre elevars religiøsitet enn kristne.

I den neste delen vil eg sjå på korleis mine informantar brukar ordet "nøytral", og kva dette kan sei om deira ytringsrom som kristne elevar. Eg har kopla denne delen om nøytralitet saman med temaet om trygge rom.

### 5.3 Nøytralitet

Ordet nøytral dukka opp i fleire av mine intervju, og det var ikkje eit tema eg hadde forutsett skulle vera relevant for masteroppgåva. Informantane brukte ordet for å beskriva både korleis ein lærar skulle undervisa, men også korleis læraren skulle vera. Det var tydeleg at nøytralitet var eit positivt ladd ord. Dette med unntak av hos Jan, som synes nøytraliteten kunne gå på bekostning av undervisninga.

Flensner (2015) skriv at den sekulære diskursen er den som dominerer i svensk skule. Dette samanfell godt med mitt materiale. Informantane lev i ein kvardag der det stort sett vert teke for gjeve at ein ikkje er religiøs. Dette vart best eksemplifisert hos Sol der kontaktlæraren seier rett ut "her er ingen religiøse". Klasserommet vert ein stad for sekularisme, der personleg tru ikkje får plass. Eit motdøme til dette er Lene som fekk det ho opplevde som eit naturleg rom for å fortelja om trua hennar i religionsundervisninga. Dei sat då i mindre grupper, og temaet var tru. Dette kan visa at det for mange krev spesifikke rammer før rommet opplevast som trygt, noko også Jackson poengterer i *Veivisere* (2017, s. 48). At klasserommet for mange opplevast å vera lukka for at elevar opent kan posisjonera seg som religiøse er eit døme på den store dominansen den sekulære diskursen har i dagens skule. Eit anna døme er korleis sekularitet vert oppfatta og definert som nøytralt.

Ein som skriv om dette er Karin K. Flensner (2015). Ho skriv at fordi nøytralitet i dei klasseromma ho er inni er eit positivt omgrep, får dei som reknast som nøytrale ein høgare posisjon i klasserommet. I praksis fører dette til at a-religiøse kan snakka om religion med større autoritet, enn dei som sjølv er religiøse (Flensner, 2015, s. 116). Sjølv om mine informantar alle er kristne, identifiserer også dei som Flensner sine, nøytralitet med det sekulære eller ateistiske. Slik Jan formulerer det "Ein ateist ville kanskje vore meir nøytral av natur". Når informantane gjer dette, meiner eg at dei kan vera med på å innskrenka handlings- og ytringsrommet til seg

sjølv, og andre religiøse. Dei følgjer rammene sett av det sekulære utgangspunktet, og i staden for å aktivt gå inn for å nyansera og bryta med fordommar dei møter (sjølv om fleire seier at dei ynskjer å gjera det), så verkar det som brorparten av dei i staden lærer seg å navigera rundt dei. Eit døme på dette er Mia som synes det er spanande å høyra kva ikkje-religiøse meiner om kristendomen. Dette er fordi ved å veta meir om kva fordommar som finnes, seier Mia at ho kan passa seg frå å bekrefte desse. Ho tek her ei passiv rolle i religionsundervisninga, sjølv når det som vert diskutert er hennar livssyn. Det som vert presentert som kristendom i klasserommet vert soleis definert av andre enn dei kristne sjølv. Når kristne elevar går med på at andre får definera kva kristendom er utan sjølv å ta ei aktiv rolle, er min påstand at dei aksepterer det sekulære utgangspunktet. Fordi det sekulære utgangspunktet tek for gjeve at det ikkje finnes religiøse i klasserommet, meiner eg at det innskrenkar rommet for religiøsitet i offentlegheita. Problemet med dette er at ytring- og handlingsrommet som følgje kan opplevast som mindre, som igjen er eit demokratisk problem.

#### **5.4 Nøytralitet - ordets innhald og betydning**

Nøytralitet i skulen var for mine informantar i stor grad knytt til lærarens undervisning og oppførsel. Dette er noko lærarar sjølv er medvitne om. Fauske (2013) skriv nemleg at lærarar i stor grad er medvitne om at dei undervisninga ikkje skal vera forkynnande. Dette er også nedfelt i opplæringslova, der det står at undervisninga skal vera objektiv, kritisk og pluralistisk (Oppl. §2-4 fjerde ledd). Korleis oppfattar mine informantar dette, og korleis heng dei tre orda frå læreplanen saman med ordet dei brukar sjølv, nemleg *nøytral*?

Hos Jan er ordet *nøytralt* kopla med det upartiske, eller objektive. For han har fokuset på at religionsundervisninga skal vera nøytral teke overhand. Jan meiner at "nøytralitetskravet" har ført til at læraren stort sett held seg berre til det som står i læreboka. At læreboka oppfattast som nøytral er det fleire uttrykk for. Lidh (2016) har ein informant som ynskjer at læraren hadde brukt boka meir, fordi han då ikkje hadde kunne trykkja ned kristendomen på same måte. Vera fortel også noko liknande, nemleg at religionslæraren bruker døme frå læreboka for å kritisera andre religionar enn kristendomen. Men for Jan som har ein lærarar han meiner så og sei berre brukar boka i timane, har undervisninga vorte keisam. Han meiner at læraren som er kristen er i overkant oppteken av å vera nøytral, og kanskje også nettopp fordi læraren har eit religiøst

livssyn. Jan tenkjer at ein ateist ville vore meir nøytral av natur, fordi vedkommande ikkje har ein spesiell ståstad å fremja. Det er kanskje difor også dei andre informantane koplar nøytralitet med det sekulære, altså at om ein er a-religiøs så har ein ikkje ein ståstad. Ein er ‘livssynsnøytral’.

Sol fortel om ein lærar som fortel om sitt eige livssyn, og dette beskriv ho (og andre informantar) som å ikkje vera nøytral. Fordi det å vera nøytral som lærar for Sol framstår som positivt, kan ein trekkja konklusjonen at Sol ikkje synes lærarar skal fortelja om kva dei synes på. Utan at Sol veit det, tenkjer eg at ho sjølv kan leggja føringar for korleis også elevar skal oppføra seg, og kva dei kan sei i klasserommet. Inkludert ho sjølv. På den andre sida legg Sol til at denne læraren er flink til å få fram ulike sider av ei sak, noko ho ynskjer at fleire lærarar hadde gjort i større grad. Med læreplanens ord kan ein kanskje i dette tilfellet sei at læraren ikkje opptre objektivt, men pluralistisk? Dersom ein definerer ordet objektiv som upartisk og upersonleg, kan ein kanskje det. Betyr dette i så fall at Sol sin lærar er nøytral likevel, fordi han klarar å få fram ikkje berre sitt eige syn? For Sol sin del kan det i alle fall ut frå dette tilfellet verka som om pluralitet er viktigare enn objektivitet.

Så har ein dette siste ordet i læreplanen; kritisk. Å få kritiske spørsmål frå læraren eller medelevar om trua si, var noko mine informantar verka til å vera redde for og ikkje trakta etter. Dette var i tilfelle der dei kritiske spørsmåla var retta direkte til informantane. Det verkar som dei som snakkar om kritiske spørsmål først og fremst koplar dette med å bli angripen for trua si. Likevel er det ingen av informantane som gjev uttrykk for at ein ikkje på noko plan skal vera kritisk til religiøse livssyn. Vera synes til dømes at religionskritikk var eit spanande tema å ha om i religionsfaget, men kritiserte læraren for manglande objektivitet, samt forskjellsbehandling. Det kan ut frå dette synast at ordet ‘kritisk’ ikkje er noko mine informantar utan vidare koplar med nøytralitet.

Om ein skal sei noko om kva informantane generelt sett tenkjer om nøytralitet, kan ein sei at det verkar til å handla om å ikkje ta stilling. Dette er fordi det å fortelja om eige livssyn omtalast som ikkje-nøytralt. Å vera sekulær/ateist vert forstått som å ikkje ha ‘ein ståstad å fremja’, og omtalast difor som nøytralt. I tillegg trekk både Sol og Vera fram viktigheita av å behandla religionar likt, og Sol snakkar om det å kunna visa fleire sider av same sak. Pluralitet ser soleis ut også til å ha ei rolle i kva nøytralitet betyr for informantane.



At sekularitet og ikkje-religiøsitet er kopla med nøytralitet meiner eg viser korleis elevar i den norske skulen i dag med fordel kunne blitt meir medvitne om at alt me seier og gjer kjem frå eit livssyn, og eit standpunkt. Eg tenkjer at det me er mest vande med ofte opplevast som mest nøytralt. I informantane sitt tilfelle, sekularisme.

## 5.5 Trygge rom

På måten informantane snakkar om skulekvardagen sin på, verkar det som at dei opplev seg trygge i klasserommet. Sjølv dei informantane som seier at det er grenser for kva dei opplev at dei kan sei i klasserommet, snakkar om gode klassemiljø. Det same finn Domaas (2019) uttrykk for, nemleg at sjølv om noko er trygt, er det ikkje dermed sagt at det opplevast som akseptert å gjera og sei kva som helst likevel. Kvifor er det slik?

Når mine informantar vert spurt direkte om korleis det er å vera kristen på skulen, svarar dei at det er heilt uproblematisk. Dette sjølv om samlege fortel i intervjuet (med unntak av Jan), at dei har opplevd ubehagelege eller sårande utsegn og hendingar. Likevel fortel dei at religion sjeldan er eit tema i klasserommet. Kanskje er dette eit uttrykk for at det er den familiære tryggleiken informantane refererer til når dei gjev uttrykk for at klasserommet er trygt. Dei opplev i liten grad kritiske spørsmål om trua si direkte retta mot seg, men fleire av dei er redde for at dette skal skje. Måten dei snakkar om kritiske spørsmål, og det å fortelja om personlege erfaringar kring tru gjev meg inntrykk av at dette opplevast som utrygt. Men fordi det som sagt sjeldan snakkast om i klasserommet, omtalar informantane det som trygt å vera der. Dette kan tyda på at klasserommet og skulekvardagen opplevast som trygg når informantane, spesielt Lene, Mia og Sol, skjuler religiøsiteten sin.

Ein av kritikkane retta mot omgrepet 'trygt rom' ser eg representert i mine data, nemleg at det er uklart kva omgrepet inneheld, og at det kan definerast ulikt av lærarar og elevar (Iversen, 2018). Handlar tryggleik om å ikkje bli utfordra, eller er det eit rom der det er trygt å få kritiske spørsmål? Eit døme på dette er læraren som trekk frem Lene som livssynsrepresentant i klasserommet. Læraren må ha vurdert dette som trygt, men Lene gjorde det tydelegvis ikkje. Den same kjensla får eg når Mia snakkar om det å ha ein kristen religionslærer. Fordi dei deler same livssyn, meiner Mia at ho kanskje ikkje får så mange kritiske spørsmål retta mot seg. Men fordi læraren hennar er kristen ville ein kanskje tenkja seg at det i det klasserommet ville vera

trygt å få spørsmål om trua si. Desse døma peiker også på at tryggleik er ein subjektiv vurdering, og at ulike personar kan oppleve det same rommet som både trygt og utrygt.

Likevel meiner eg det finnes nokre gode tiltak for å gjera klasserommet tryggare for både kristne, men også andre minoritetar. Eit av desse kan vera ved å aktivt ta i bruk ordet ‘‘usemjefelleskap’’ (Iversen, 2014) for å beskriva klassen. Ved å bruka usemjefelleskap, legg ein til grunn for og minner gruppa på at ikkje alle innan ei gruppe er samde om alt. Dette kan gjera det enklare for dei som skil seg frå majoriteten, fordi ein då vil minska det ‘‘vi’’ ein opplev å skilja seg frå. For mine informantar kan det bety å minska det ‘‘sekulære vi’’, og opna opp for at det her finnes fleire ulike stemmer som alle er ein del av det same fellesskapet.

## 6 Avslutning

I denne avhandlinga har eg forsøkt å svara på problemstillinga ‘‘Korleis opplever kristne elevar i vidaregåande skule klasserommet i lys av sin religiøse identitet?’’. Forskingsspørsmåla var:

1) Korleis posisjonerer kristne elevar seg som kristne i klasserommet, og kva kan påverka denne posisjoneringa? 2) Kva tenkjer kristne elevar om læraren si rolle og framferd i klasseromsamtalen der religion er tema? 3) Korleis opplev kristne elevar religionsundervisning, særskilt undervisning om eige livssyn?

Ved å sjå informantane sine opplevingar i lys av relevant teori samt tidlegare forskning, har eg kome fram til nokre hovudfunn eg vil presentera i denne avsluttande delen. Vidare vil eg sei noko om moglege didaktiske og pedagogiske implikasjonar, før eg til slutt føreslår to problemstillingar for vidare forskning.

Funna i denne avhandlinga samstemmer i stor grad med tidlegare forskning, noko som også gjer dei meir truverdige. Soleis kan avhandlinga sjås på som eit påbygg til tidlegare forskning. Prosjektet er også ei vidareføring, då det er gjennomført i ein annan kontekst og med ei eldre aldersgruppe enn det som er gjort tidlegare.

Dei fem informantane som vart intervjuja hadde alle litt ulike måtar å posisjonera seg på. I kapittel 6.1 argumenterte eg for korleis ein kan bruka Moulin (2014) si forskning for å laga ein typologi eg meiner stemmer betre overeins med korleis mine informantar posisjonerte seg. Eg kom då fram til tre kategoriar; å avsløra sin posisjon, å indirekte posisjonera seg, å skjula sin posisjon. Å avsløra sin posisjon inneber eit aktivt val om å la den andre få veta om eins religiøse identitet, medan å skjula posisjonen sin er eit val om det motsette. Indirekte posisjonering er ein mellomposisjon der informantane til dømes kunne invitera andre med på ungdomsarbeid i menigheten for å signalisera ein kristen identitet. Grunnen til at eg har gjort ein distinksjon mellom det å avsløra sin posisjon og å indirekte posisjonera seg, er blant anna fordi indirekte posisjonering ikkje inkluderer uttrykk som ‘‘eg er kristen’’ eller ‘‘eg trur på Jesus’’, noko direkte avsløring av eins posisjon kunne gjera. Eit slikt språk brukt av dei som avslørte sin posisjon ser ut til å koma med ein større kostnad enn det å indirekte posisjonera seg gjorde.

I intervjuja kom det også fram at informantane ikkje alltid berre brukte ein strategi, men ofte tok i bruk fleire og veksla mellom desse. Ut i frå mitt data verkar val av strategi å vera både

kontekst- og personavhengig. Dei ulike personlegdomane spelar inn på kor mykje ein deler av sitt personlege liv generelt sett, og då også om eins religiøse identitet. Personlegdom kan også spela inn på kva kontekst ein oppfatta som passende å la andre få veta om eins religiøse posisjon. T.d. var det ikkje alle informantane som rekna religionstimane som ein naturleg kontekst å posisjonera seg i. Ein annan mogleg faktor som kan påverka religiøs posisjonering kan vera religionsundervisninga. Gjev læraren rom for eigne refleksjonar og livserfaringar inn i undervisninga? Brukar læraren elevar som livssynsrepresentantar inn i klasserommet? Og kjenner dei religiøse elevane seg igjen i presentasjonen av eigen livssynstradisjon? Svara eg har funne på dette siste spørsmålet kan påverka i fleire retningar. Dersom eleven ikkje kjenner seg igjen i det læraren presenterer kan det gje eit ynskje om å nyansera undervisninga, og slik la dei andre få veta om eins religiøse posisjon. Men dersom eleven opplever undervisninga ukorrekt kan dette også gjera det vanskelegare å opent identifisera seg med eit bilete ein ikkje kjenner seg igjen i. Det er også mogleg at innslag av fleire etnisitetar i klasserommet påverkar religiøs posisjonering, men mitt data er for sprikande til å kunne sei noko avklart om dette.

Opplevinga av skulekvardagen verkar for fleire av informantane å vera i stor grad påverka av relasjonar. Også relasjonen til medelevane, men særskilt relasjonen til lærarane. Informantane verkar å navigera seg rundt læraren sin. Sjølv Vera som fortalte at ho var veldig tydeleg på sin kristne identitet, ville ikkje vera det i religionstimane på grunn av korleis ho oppfatta religionslæraren. Dette på trass av det ho beskreiv som eit godt klassemiljø, og gode relasjonar til medelevane. Lene derimot hadde ein religionslærer som laga eit rom i religionstimen der det var naturleg å fortelja om eige livssyn, og då gjorde Lene dette. Læraren er slik med på å påverka kva rom eleven opplev at han har for å posisjonera seg.

I samband med relasjonen til læraren fortel også informantane om korleis det sekulære er det som vert oppfatta som nøytralt. Fleire fortel om ei oppleving der det er meir OK at læraren fortel om sitt sekulære livssyn, enn eit religiøst. Dette verkar også å påverka informantane sitt opplevde handlings- og ytringsrom. Sjølv om eit sekulært utgangspunkt verkar å i nokon grad gjera det vanskelegare å opent posisjonera seg som kristen, brukar fleire av informantane sjølv eit språk der både sekularisme og ateisme vert definert som nøytralt. Dei er slik med på å skapa dette utgangspunktet sjølv.

Mitt siste punkt handlar om religionsundervisninga. Fleire av informantane fortel om opplevingar av å ikkje kjenna seg igjen i det som vert undervist om kristendomen. Fleire fortel om det dei opplev som ein feil vektlegging i undervisninga, og om eit ynskje om å nyansera biletet andre har av kristne. Trass i at informantane generelt sett er positive til bruken av religiøse elevar som livssynsrepresentantar i klasserommet, fortel ingen om døme der dei sjølv har brukt egne erfaringar i undervisninga. Det kan vera ulike grunnar til dette. For nokre av informantane kan det handla om at dei ikkje ynskjer at andre skal veta om deira kristne identitet. For andre kan det vera at motivasjonen for å nyansera undervisninga om kristendomen, eller biletet andre har av kristne ikkje er større enn den eventuelle kostnaden ved å gjera det.

Funna presentert i denne avhandlinga har nokre pedagogiske og didaktiske implikasjonar. I hovudsak er min påstand at det handlar om å skapa eit rom der det er lagt til rette for at ein skal kunne ytra seg på tvers av det som er norma i klasserommet. Dette gjeld alle uttrykk og i alle fag, men særskilt i religionsfaget, der det bør vera mogleg å trekkja inn egne erfaringar og tankar, dersom ein ynskjer det. Ved å gje religiøse elevar moglegheit til å vera representantar for eige livssyn, vil ein også gje dei mogleheita til å bidra til ei undervisning dei kjenner seg meir igjen i. Dette i kombinasjon med anna lærestoff kan vera med på å nyansera religionsundervisninga, samt sikra at ein når dei kompetansemåla ein skal. Dersom lærarar som underviser i religionsfaget vert for opptekne av kunnskapsmåla, er min påstand at faget kan mista det brbyggjande potensialet faget har.

Som ein føresetnad for at dette skal vera mogleg treng ein bevisstheit kring den usynlege minoriteten kristne elevar utgjør. Å ta for gjeve at alle elevar utan synlege religiøse markørar er sekulære kan gjera det vanskeleg for kristne elevar å vera open om trua si. Det sekulære ‘vi’ fleire av mine informantar oppfatar vil også kunne minskast ved å unngå å komprimera kva religiøsitet er til berre merkelappar som ‘kristen’ og ‘muslim’. Flensner (2015) skriv at sjølv i dei klassane som hadde ein sterk sekulær diskurs, gav elevar uttrykk for eit livssyn som inneheldt ein andleg dimensjon. Om ein både oppfatar og kommuniserer elevgruppa som ei heterogen gruppe der det finnes ulike uttrykk av religiøsitet og sekularitet om kvarandre, vil det kanskje bli lettare for elevar med religiøs identitet å uttrykka seg om dette, også for dei elevane som ikkje har synlege religiøse markørar.

I arbeidet med avhandlinga har eg gjort meg fleire refleksjonar kring forslag til vidare forskning. Særleg kring temaet nøytralitet i skulen verkar det å vera eit behov for vidare forskning. Her kunne ein intervjuja både skulemyndigheit og lærarar for å få ei betre forståing av korleis omgrepet skal tolkast inn i dei ulike faga. Det ville også vore interessant å sjå om lærarars livssyn spelar inn i korleis dei tolkar og forholder seg til nøytralitet. Vidare ville ein tekstanalyse av aktuelle dokument også vera aktuelt, for å sjå korleis dei ulike dokumenta forstår og signaliserer kva nøytralitet betyr inn i skulen.

Elles er det behov for ei større studie kring kristne elevars erfaringar av skulen, då det framleis ikkje finnes mykje forskning på dette feltet i Noreg. Spesielt interessant hadde det vore å intervjuja elevar og lærarar frå same skule, for å få moglegheit til å gjera ein komparativ analyse. Ved å gjera ei samanlikning vil ein kunne forstå meir av kvar det er eventuelle misforståingar, og betre kunne foreslå løysingar til korleis ein skal navigera seg i eit religiøst landskap i endring.

## 7 Litteratur

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- Bangstad, S. (2015). Uenighetsfellesskap. *Teologisk tidsskrift*, 4, ss. 263-273.
- Carling, J., Erdal, M., & Ezzati, R. (2014, Mars). Beyond the insider-outsider divide in migration research. *Migration Studies*, ss. 36-54.
- Domaas, O. E. (2019). En anonym minoritet? Kristne elever i skolens religionsfag. *Prismet Religionspedagogisk forskning*, 70, ss. 5-25. Henta frå <https://journals.uio.no/prismet/article/view/6854>
- Eidhamar, L. G. (2009). Undervisning om ulike trostradisjoner. I R. Danielsen, L. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie, G. Winje, & H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (ss. 93-104). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Everett, E., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fauske, R. (2013). "Eg er så redd for ikkje å vere nøytral nok" : Korleis skal ein tolke kravet om ei objektiv og nøytral undervisning, og kva problem er knytte til desse målsettingane? I B. Afset, H. V. Kleive, & K. Hatlebrekke, *Kunnskap til kva? : om religion i skolen* (ss. 215-238). Trondheim: Akademika forlag.
- Fet, K. M. (2018, Juni 1). Elever som ressurs i religions- og etikkundervisningen. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.
- Flensner, K. K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Gøteborg: Gøteborgs universitet. Henta frå <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/40808>
- Franken, L., & Loobuyck, P. (2016, August 10). Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim? *British Journal of Religious Education*, ss. 1-6.
- Garfjell, K. (2015). *Religionskritikk i klasserommet. En kvalitativ studie av hvordan RLE-læreren forholder seg til spontan religionskritikk i klasserommet*. Oslo: Universitetet i Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45819>

- Gilsvik, E. (2018). *Managing Tension Navigating Conflict : Exploring possibilities and limitations of religious beliefs and practices in the everyday life experiences among high school students in Oslo*. Oslo.
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Gullbekk, E. (2004, Mars 2). Med dialog på timeplanen - Halima sin KRL-time. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 128-144.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (ss. 133-152). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hammer, A., & Schanke, Å. (2018, September 26). 'Why can't you just eat pork?' Teachers' perspectives on criticism of religion in Norwegian religious education. *Journal of Religious Education*, ss. 151-164.
- Iversen, L. L. (2012, 05 10). Når religion blir identitet. *Kirke og kultur*, ss. 258-270.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2018, Februar 28). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, ss. 315-326.
- Jackson, R. (2017). *Veivisere – Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning*. Europarådet.
- Jacobsen, D., & Postholm, M. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kringlebotn Sødal, H., & Eidhamar, L. (2009). Den gode religions- og livssynslæreren. I H. Kringlebotn Sødal, L. Eidhamar, R. Danielsen, H. Hodne, G. Skeie, & G. Winje,



- Religions og livssynsdidaktikk. En innføring* (ss. 27-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendek Norsk Forlag.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lidh, C. H. (2016). *Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Karlstad: Karlstad University Studies, Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Henta frå Karlstad University Studies,.
- Lied, S., & Osbeck, C. (2011). Hegemoniske talesjangre og deres betydning for elevers potensielle læring i religion- og livssynsfaget. I P. Dyndahl, T. Engen, & L. Kullbrandstad, *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning* (ss. 129-161). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Lippe, M. v. (2011, Februar 18). Young people's talk about religion and diversity: a qualitative study of Norwegian students aged 13–15. *British Journal of Religious Education*, ss. 127-142.
- Lippe, M. V., & Flensner, K. K. (2019, Januar 18). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural education*, ss. 275-288.
- Merton, R. K. (1972, Juli). Insiders and Outsiders: A chapter in the Sociology of Knowledge. *American Journal of Sociology*, ss. 9-47.
- Misjonskirken Norge. (2020, Desember 3). *Om oss*. Henta frå Misjonskirken Norge: <https://mknu.no/misjonskirkenorge/>

- Moulin, D. (2011, Juli 22). Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, ss. 313-326.
- Moulin, D. (2014, August 08). Religious identity choices in English secondary schools. *British Journal of Religious Education*, ss. 489-504.
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolen religions- og livssynsundervisning*. Oslo: Det teologiske fakultet. Universitetet i Oslo.
- Schjetne, E., & Borchgrevik Hansen, O. (2019). *Emplotting a privileged position. The construction of the history of secular humanism in Norwegian religious education textbooks*. *British Journal of Religious Education*. doi:10.1080/01416200.2019.1652568
- Selhi, J. (2020). *Religionsutøvelse på skolen : en kvalitativ undersøkelse av muslimske elevers religionsutøvelse i norsk skole*. Oslo.
- Skeie, G. (2009). Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk. I H. Kringelbotn Sødal, G. Winje, G. Skeie, R. Danielsen, H. Hodne, L. Eidhamar, & H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (ss. 65-77). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skeie, G. (2016, Mars 18). Impartial teachers in religious education - a perspective from a Norwegian context. *British Journal of Religious Education*, ss. 25-39.
- Sødal, H. K. (2014). Elevforutsetninger. I R. Danielsen, L. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie, & G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk* (ss. 45-62). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Taule, L. (2014). Norge - et sekulært samfunn? *Samfunnsspeilet*(1).
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006, August 1). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01)*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Formaal>

- Utdanningsdirektoratet. (2017, September 1). *Overordnet del - Demokrati og medvirkning*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, November 15). *Samfunnskunnskap Vg1/Vg2 (SAK01-01) - Fagrelevans og sentrale verdier*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, Mars). *Religion og etikk: tverrfaglige temaer*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, Mars 19). *Tverrfaglige temaer: demokrati og medborgerskap*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Vassenden, A., & Andersson, M. (2011). Whiteness, non whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, ss. 574-593.
- Vestøl, J. M. (2016, Februar 12). Textbook religion and lived religion: a comparison of the christian faith as expressed in textbooks and by young church members. *The official journal of the Religious Education Association*, ss. 95-110.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Informasjonsskriv

#### **Vil du delta i forskingsprosjektet Masteravhandling om kristne elevars oppleving av klasserommet?**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å betre forstå korleis kristne elevar har det på skulen. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebera for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å utvikla ei betre forståing for kva opplevingar den kristne eleven har av klasserommet, i lys av sin religiøse identitet. Dette gjeld spesielt kva erfaringar eleven gjer seg i møte med religionsundervisning, læraren sine uttalte og u-uttalte haldningar til religion og det sosiale samspelet i klassen. Til denne masteravhandlinga vert det intervjuet seks elevar som alle går i tredje klasse på vidaregåande.

Nokre spørsmål avhandlinga ynskjer å undersøka er:

Har eleven/kva strategiar har eleven i møte med spørsmål om trua?

Kva tenkjer eleven om læraren si rolle/framferd i klasseromsamtalen der tru/religion er tema?

Korleis opplever eleven det å vera kristen i religionsundervisninga?

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Mf Vitenskapelige Høyskole er ansvarlig for prosjektet.

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

Du blir spurt om å delta fordi du går siste året på vidaregåande, og sjølv identifiserer deg som kristen. Difor kan din innsikt og erfaring bidra til å svara på problemstillinga.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du deltek på eit intervju. Intervjuet vil vara i ca. 45min. Under intervjuet skal me snakka om korleis du opplever det å vera kristen på skulen. Intervjuet vil bli tatt opp med bandopptakar. Dersom du ikkje ynskjer at intervjuet vert tatt opp på lyd, er dette heilt OK, og ikkje eit hinder for din deltaking i prosjektet. I dette tilfellet vert det tatt notat frå intervjuet i staden.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkja samtykket tilbake utan å gje noko grunn. Alle dine personopplysningar vert då slettet. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkja deg.

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

Me vil berre bruke opplysningane om deg til formåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Berre eg som er student og min vegleiar vil ha tilgang til dine personopplysningar
- Namnet og kontaktopplysningane dine vil eg erstatta med eit "kodenamn" som lagrast på eigen namneliste skilt frå andre data. Lydopptaka, transkriberinga og notata vert lagra på ei kryptert fil som berre eg har passordet til.

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

Opplysningane vert gjort anonyme når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er i mai 2021. Personopplysningane og eventuelle opptak vert sletta.

## **Dine rettar**

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få slettet personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

## **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Mf Vitenskapelige Høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Kvar kan eg finne ut meir?**

Dersom du har spørsmål til studia, eller ynskjer å nytta deg av dine rettar, ta kontakt med:

- *Mf Vitenskapelige Høyskole* ved Anna Aas Lindahl (tlf. 90091995 / [annaaslindahl@gmail.com](mailto:annaaslindahl@gmail.com)) eller vegleiar Marielle Stigum Gleiss (tlf. 22590605 / [Marielle.S.Gleiss@mf.no](mailto:Marielle.S.Gleiss@mf.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvermtjenester@nsd.no](mailto:personvermtjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

## **8.2 Intervjuguide**

### Intervjuguide

#### ***Om klassen og miljøet***

1. Fortel litt om klassen din på. Er det ein stor klasse, og korleis er miljøet?
2. Er det mange religiøse i klassen din?
  2. a) Kva religionar høyrer dei i så fall til?
  2. b) Korleis fann du ut dette?
3. Veit klassen din at du er kristen?
  3. a) Korleis fann dei det i så fall ut?
4. Korleis opplev du det å vera kristen på skulen?
5. Har du opplevd noko sårande/utanforskap på skulen fordi du er kristen?
6. Kva tenkjer du om russetida? Gler du deg?

#### ***Om religionsundervisninga***

7. Korleis opplever du religionsundervisninga?
  - 7.a) Kjenner du deg igjen i det som vert undervist om kristendomen?
  - 7.b) Kva tenkjer du om læraren sin måte å undervisa religion på?
  - 7.c) Føler du deg som ein representant for kristendomen i klasserommet?

*Om nettverket rundt*

8. Opplev du at du har mange kristne vener?

8.a) Snakkar de om korleis det er å vera kristen på skulen saman?

9. Undersøkingar viser at mange kristne elevar ikkje står fram med trua si på skulen. Kvifor trur du det er slik?