

# Representert eller oversett?

Sikh-elevers opplevelse av representasjon av sikhismen i religions- og  
livssynsundervisningen

**Navlin Kaur**

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, Vår 2023

Antall ord: 26 794



## Forord

Det å fullføre denne masteroppgaven markerer ikke bare avslutningen på flere måneders intenst arbeid, men også avslutningen på fem lærerike og spennende år ved MF Vitenskapelig Høyskole. Skriveprosessen har vært en utfordring, men også en berikende opplevelse, og jeg er takknemlig for muligheten til å utforske et så interessant og relevant tema.

Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder for gode råd og veiledningen gjennom hele prosessen. Din ekspertise og engasjement har vært avgjørende for å utvikle og forbedre mitt arbeid.

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine fire informanter, som delte sine erfaringer og opplevelser. Uten deres deltakelse ville denne oppgaven ikke vært mulig, og jeg setter stor pris på deres verdifulle bidrag.

En spesiell takk går til min mor, som har gitt meg ubetinget støtte, tålmodighet og oppmuntring gjennom hele masteroppgaven. Din tro på meg har vært en konstant kilde til motivasjon, og jeg er takknemlig for din støttende tilstedeværelse. Jeg vil også takke min familie, gode venner, medstudenter og andre støttespillere for deres støtte underveis.

Til slutt ønsker jeg å uttrykke min dype takknemlighet overfor alle som har bidratt på ulike måter til denne masteroppgaven. Deres støtte og oppmuntring har vært uvurderlig, og jeg er takknemlig for deres bidrag.

## Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er sikh-elevers erfaringer med representasjonen av sikhismen. Formålet er å undersøke hvordan sikh-elever har opplevd representasjonen av sikhismen i religions- og livssynsfagene, det vil si KRLE og RE, samt deres generelle opplevelse av disse fagene. Videre ønsker avhandlingen å identifisere hvilke endringer sikh-elevene kan ønske seg for å få en bedre opplevelse av faget. For å svare på problemstillingen har det blitt gjennomført kvalitative intervjuer med fire sikh i alderen 19 til 22 år. Disse elevene kommer fra ulike steder på Østlandet og har ingen kjennskap til hverandre.

Avhandlingens teoretiske ramme tar utgangspunkt i Axel Honneths teori om anerkjennelse, og teorien om sammenhengen mellom religion og utseende som jeg presenterer med utgangspunkt i Anders Vassenden og Mette Anderssons forskning «Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo» fra 2010. I tillegg bygger avhandlingen på seks tidligere studier og artikler.

De viktigste funnene i avhandlingen dreier seg om hvordan sikh-elevene opplever at sikhismen er underrepresentert i religions- og livssynsundervisningen. Dette fører enten til at de føler seg usynliggjort eller underrepresentert. Underrepresentasjon og feilrepresentasjon også knyttet til lærerens kunnskap om sikhismen. Det erfares at lærere i den norske skolen har lite eller ingen kunnskap om temaet, noe som resulterer i manglende undervisning om sikhismen eller at elevene selv må være representanter for sin religiøse tradisjon i undervisningen. Konsekvensene av utilstrekkelig undervisning er mangel på kunnskap om sikhismen blant nordmenn, noe som igjen fører til stigmatisering av elevene eller feilaktige antagelser om at de er muslimer eller hinduer. Det siste hovedfunnet er den dominerende plassen kristendommen har i undervisningen, noe som elevene opplever som repetitivt. Overvekt av kristendommen i religions- og livssynsundervisningen kan begrense muligheten for anerkjennelse av andre religiøse tradisjoner, som for eksempel sikhismen.

## Forkortelser

KRLE	Kristendom, religion, livssyn og etikk
RE	Religion og etikk – fellesfag for studieforberevende utdanningsprogram
LK06	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006
LK20	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

# Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING .....	1
1.1	Problemstillingen.....	2
1.2	Struktur .....	3
2	KRL & RE: Fagenes rammer .....	4
2.1	Opplæringsloven .....	4
2.2	LK06.....	5
2.3	LK20.....	8
3	TEORI .....	11
3.1	Tidligere forskning .....	11
3.1.1	Representasjon av sikhismen i religions- og livssynsundervisning .....	11
3.1.2	Forskning utenfor Norge .....	12
3.1.3	Minoritetslevers opplevelse av religions- og livssynsundervisning .....	15
3.2	Teoretiske perspektiver .....	19
3.2.1	Axel Honneths anerkjennelsesteori .....	19
3.2.2	Faith information control, hvithet og stigma.....	23
4	FREMGANGSMÅTE & METODE .....	29
4.1	Pilotprosjekt.....	29
4.2	Kvalitativ forskningsmetode .....	30
4.2.1	Intervju .....	31
4.2.2	Intervjuguide .....	33
4.3	Utvalg .....	34
4.3.1	Gjennomføring av intervju .....	35
4.4	Transkribering & analyse .....	36
4.5	Forskningsetiske prinsipper.....	37
4.6	Posisjonalitet .....	38

4.7	Forskningens kvalitet .....	39
5	ANALYSE .....	41
5.1	Bakgrunn .....	41
5.2	Unge sikh-elevers opplevelse av religions- og livssynsundervisning .....	44
5.3	Unge sikh-elevers opplevelse av undervisning om sikhismen .....	48
5.3.1	Mangel på undervisning om sikhismen .....	48
5.3.2	Innholdet i undervisning om sikhismen .....	49
5.3.3	Påvirkning på informantene .....	52
5.4	Endringer som kan ønskes for en bedre opplevelse av KRLE og RE .....	55
6	DISKUSJON .....	59
6.1	Undervisning om sikhismen – Behovet for synliggjøring .....	59
6.1.1	Sikh-elevers anerkjennelseskamp .....	63
6.2	Elever som ressurser .....	65
6.3	Religion og utseende .....	68
6.4	Kristendomsfokus .....	70
6.4.1	Kristendommen i veien for anerkjennelse .....	71
7	KONKLUSJON .....	73
	Litteratur .....	76
8	Vedlegg .....	79
8.1	Vedlegg 1: Samtykkeerklæring .....	79
8.2	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	82

# 1 INNLEDNING

Religion utgjør en viktig del av identiteten til mange individer verden over. I Norge har samfunnet historisk sett vært dominert av kristendommen, men det siste tiåret har det vært en økning i mangfoldet av religioner og livssyn i landet. Dette har også preget norske skoler og klasserom. Gjennom praksis har jeg blitt sendt til ulike skoler og befant meg ofte i klasserom hvor ulike kulturer, etnisiteter og livssynstradisjoner var presentert. Med en stadig økende diversitet i befolkningen og elevgruppen, er det viktig for lærere å være bevisst på hvordan de underviser om ulike religioner og livssyn. Religions- og livssynsundervisning i skolen har som mål å gi elevene en forståelse av ulike religioner og livssyn, samt utvikle deres respekt og toleranse for mangfoldet av religiøse og kulturelle tradisjoner i samfunnet (§ 2-4).

En av de religionene som har økt sin tilstedeværelse i Norge er sikhismen. Sikhismen er en av verdens største religioner med over 25 millioner tilhengere, og den femte største religionen i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2021). Med økt tilstedeværelse av sikhismen i Norge, er det viktig å undersøke hvordan sikh-elever opplever representasjonen av sin religion i skolen.

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke hvordan sikh-elever opplever representasjonen av sikhismen i religions- og livssynsundervisningen. Oppgaven vil basere seg på en kvalitativ tilnærming, og vil benytte seg av dybdeintervjuer med unge sikher som nylig har fullført skolegangen sin. Intervjuene vil fokusere på deres erfaringer med representasjon av sikhismen i religions- og livssynsundervisningen, og hvordan de opplever å bli inkludert i undervisningen.

Det er viktig å forstå hvordan sikh-elever opplever representasjonen av sikhismen i religions- og livssynsundervisningen, da dette kan ha konsekvenser for deres læring og deres forhold til sin egen religion og identitet. For eksempel kan negative eller unøyaktige fremstillinger av sikhismen føre til at elever føler seg ekskludert eller stigmatisert, og kan ha en negativ innvirkning på deres selvbilde og selvtillit. Sikh-elever kan møte utfordringer når deres religion blir representert på en måte som ikke er nøyaktig eller komplett, eller når det blir undervist på en måte som ikke tar hensyn til deres kulturelle og religiøse bakgrunn. På den annen side kan en positiv og nøyaktig fremstilling av sikhismen føre til en økt forståelse og respekt for denne religionen blant elever og samfunnet som helhet. Generelt kan undervisning om sikhisme hjelpe elevene med å utvikle en mer nyansert forståelse av verden rundt dem, og å være bedre rustet til å takle utfordringer i et stadig mer mangfoldig samfunn.

Med denne oppgaven håper jeg å bidra til økt kunnskap og forståelse for hvordan sikh-elever opplever representasjon av sikhismen i religions- og livssynsundervisningen, og hvordan deres religiøse bakgrunn kan inkluderes i undervisningen på en god måte. Selv om utvalget mitt er for lite til å generalisere håper jeg på at resultatene av denne undersøkelsen kan bidra til en økt forståelse av hvordan undervisningen om sikhismen kan tilpasses til sikh-elevs erfaringer og behov, og hvordan man kan jobbe for å øke representasjonen og inkluderingen av sikhismen i religions- og livssynsundervisningen i Norge.

### **1.1 Problemstillingen**

Formålet med oppgaven er å se nærmere på hvordan sikhene jeg har intervjuet har erfart representasjon av sikhismen i KRLE og RE. Min overordnede problemstilling er dermed:

*Sikh-elevs opplevelse av representasjon av sikhismen i religions- og livssynsundervisningen*

Det er viktig å ha et klart fokus når man skal gjennomføre en forskningsoppgave, og valget av forskningsspørsmål er avgjørende for å avgrense temaet og samtidig gi en klar retning for forskningen. Forskningsspørsmålene mine er formulert for å undersøke ulike aspekter ved temaet jeg har skal undersøke.

- 1 Hvordan posisjonerer unge sikh-elever seg til religions- og livssynsundervisning?
- 2 Hvordan posisjonerer unge sikh-elever seg til undervisning om sikhisme?
- 3 Hva slags endringer kan de eventuelt ønske seg for å få en bedre opplevelse av KRLE og RE?

Det første forskningsspørsmålet er valgt fordi det er viktig å forstå elevenes generelle opplevelse av KRLE og RE, og deres forhold til det. Dette kan gi en forståelse av hvordan sikh-elever forholder seg til faget og hvordan det påvirker deres læring og engasjement.



Det andre forskningsspørsmålet fokuserer spesifikt på undervisningen om sikhismen, og er valgt fordi det er viktig å få innsikt i hvordan sikh-elever oppfatter sin egen religion og hvordan den blir presentert i undervisningen. Dette kan gi en forståelse av hvorvidt undervisningen er tilpasset elevenes behov og om det er rom for forbedringer.

Det tredje forskningsspørsmålet er valgt for å identifisere eventuelle behov for endringer i undervisningen. Dette kan gi en indikasjon på hva som kan gjøres for å forbedre elevenes læring og engasjement, samt hvordan man kan tilpasse undervisningen til deres behov og ønsker.

Samlet vil disse forskningsspørsmålene gi en dypere forståelse av sikh-elevers opplevelse av religions- og livssynsundervisning og deres oppfatning av undervisning om sikhismen, samt identifisere mulige områder for forbedring av undervisningen.

## **1.2 Struktur**

Oppbygningen av avhandlingen består av syv kapitler. Dette avsnittet introduserer oppgavens kapitler og gir en oversikt over deres innhold. I første kapittel har jeg innledningsvis gitt bakgrunn for valg av tema og hensikten med oppgaven, videre gjør jeg rede for problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel to vil presentere de juridiske og faglige rammene for KRLE og RE fagene. I kapittel tre vil jeg gjøre rede for tidligere forskning og det teoretiske rammeverket for studien. Deretter følger oppgavens metodekapittel, der jeg presenterer de metodiske valgene jeg har tatt og begrunner dem, samt viser til mine etiske refleksjoner. I fjerde kapittel vil jeg presentere funnene fra datainnsamlingen. I kapittel fem vil jeg diskutere hovedfunnene i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. Til slutt vil jeg konkludere ved å presentere avsluttende refleksjoner.

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i Kunnskapsløftet 2006 (LK06) da dette var læreverket informantene mine ble undervist etter gjennom hele sin skolegang. For å se sikhismens plass i religions- og livssynsundervisningen i fremtiden, vil jeg likevel presentere fagfornyelsen og Kunnskapsløftet 2020 (LK20) i kapittel to. Jeg vil referere til fagene som KRLE og RE i henhold til deres nåværende fagnavn, med mindre jeg refererer til begge fagene samtidig, hvor jeg vil bruke betegnelsen religions- og livssynsundervisning.

## 2 KRL & RE: Fagenes rammer

I dette kapittelet gjør jeg rede for de juridiske og faglige rammene som regulerer undervisningen i religions- og livssynsfagene, med fokus på KRLE (Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk) og RE (Religion og Etikk). Formålet med dette kapittelet er å gi en grundig forståelse av de overordnede retningslinjene og strukturene som er relevant for studiens tema: sikh-elevers opplevelse av representasjon av sikhismen i religions- og livssynsundervisningen.

Ved å analysere disse læreplanene vil vi oppnå en dypere innsikt i hvilke forventninger og rammer som er satt for undervisningen om sikhismen i KRLE og RE-fagene. Dette vil bidra til å belyse eventuelle begrensninger eller muligheter for representasjonen av sikhismen i undervisningen, og dermed gi et viktig kontekstuell grunnlag for å forstå sikh-elevers opplevelser i forhold til dette temaet.

Kapittelet vil først gi en overordnet innføring i opplæringsloven. Deretter gjør jeg rede for Kunnskapsløftet fra 2006, og til slutt Kunnskapsløftet fra 2020. I redegjørelsen av lover, formål med undervisning og fag, og læreplanmål velger jeg å ikke forsøke å omformulere med egne ord for å forhindre å potensielt endre deres betydning. Formuleringene kommer dermed til å ligge veldig nært original formulering slik man finner det i Opplæringsloven, Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet.

### 2.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven (1998) fastsetter de juridiske rammene for både grunnskolen og videregående skole. Lovens formål er å regulere skolens innhold og sikre elevenes og foresattes rettigheter, og danner grunnlaget for utarbeidelse av læreplaner. Loven inneholder også skolens verdigrunnlag og dermed en viktig bakgrunn for å tolke og forstå regelverket (Andreassen, 2016, s. 32).

Formålsparagrafen: *Formål med opplæringa* (§ 1-1) beskriver formålet med opplæring i Norge og legger verdigrunnlaget for norsk skole (Andreassen, 2016, s. 33). Andreassen (2016, s. 33) peker særlig ut andre avsnitt i paragrafen:

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

Avsnittet har som formål å være inkluderende. Det nevnes verdier fra både kristen og humanistisk arv og tradisjon. Dette kan tolkes på ulike måter. På den ene siden kan det tolkes at disse verdiene er forankret i menneskerettighetene. På den andre siden kan det tolkes som en *intensjon* om å gjøre kristne verdier universelle (Andreassen, 2016, s. 31).

Opplæringsloven inneholder spesifikke paragrafer som angår religionsundervisning (§ 2-4) i grunnskolen. Faget skal ikke være forkynnende, med andre ord skal det ikke gis opplæring i noen religion (Andreassen, 2016, s. 34). Religionene og livssynene skal undervises på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte (§ 2-4). Ved objektiv menes at alle religioner skal fremstilles likeverdige og ingen av religionene skal få forrang fremfor den andre. Lærer må legge til side sine egne personlige overbevisninger og syn da de underviser i religion (Andreassen, 2016, s. 35). Et av KRLE fagets ansvar er å være inkluderende og «samle» alle elever (§ 2-4), det referer også til fagets ikke-forkynnende ansvar.

Om undervisning av religion og livssyn skal faget bidra til å utvikle elevenes forståelse for ulike religioner, livssyn og etiske tradisjoner, og til å respektere menneskeverdet og verdiene som ligger til grunn i kristen og humanistisk arv og tradisjon. Samtidig skal skolen også fremme forståelse, toleranse og respekt for mennesker med ulik bakgrunn og livssyn (§ 2-4).

## **2.2 LK06**

Gjennom hele skolegangen til informantene mine var det læreplanen i LK06 som ble brukt. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 består av blant annet av *generell del av læreplanen* og læreplaner for ulike fag. I dette delkapittelet gjør jeg kort rede for den generelle delen av læreplanen og læreplanene for KRLE og RE. LK06 var en reform i grunnskole og videregående opplæring.

### Generell del av læreplanen

Det som i dag kalles overordnet del av læreplanen ble kalt *generell del av læreplan* i Kunnskapsløftet 2006. Hensikten med den generelle delen var å utdype skolens verdigrunnlag og skulle brukes sammen med læreplanen i planlegging av undervisning. Målet for opplæringen er å forberede ikke bare barn og unge, men også voksne til å møte livets utfordring, individuelt og med andre. Elevene skal også få rikelig med kompetanse slik at de kan ta vare på seg selv og samtidig har overskudd nok til å hjelpe andre (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3).

Videre står det i generell del at barn, unge og voksnes evner skal utvides slik at de kan oppleve og erkjenne i tillegg til å føle empati, være kreativ og vise sine egenskaper og delta i samfunnet. For å nå disse målene må man se på de verdiene, menneskesynet og oppdragsoppgavene som ligger til grunn for utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3)

Den generelle delen peker også ut mangfoldet i det norske samfunnet.

«Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklege og kulturelle minoriteter. Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. Sikker kunnskap om andre folk gir eigne og andres verdiar ein sjanse til prøving. Oppfostringa skal motverke fordommar og diskriminering, og fremje gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulik levevis.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5).

Til tross for den stadige sekulariseringen av Norge blir samfunnet stadig mer flerkulturelt gjennom blant annet økt innvandring, det er fler religiøse, språklige og kulturelle minoriteter i samfunnet som det påpekes i sitatet over. Det er viktig at kunnskap om deres kulturer presenteres i utdanning. Ikke bare er det positivt for elevene å føle seg representert, men det bidrar også til rikere innhold i skolen samtidig som det gir muligheten til å reflektere over egne og andres verdier. Dette skal i praksis motvirke fordommer og diskriminering mot det ukjente og samtidig fremme gjensidig respekt og toleranse mellom ulike grupper (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5). I avhandlingen min referer minoritetene til unge sikh-elever.

Læreplanverket inneholder også det jeg, i kapittel 3.2.1 om anerkjennelse, beskriver som den *sosial sfære*. I den generelle del står det at personlige evner og identitet utvikler seg i samspill med andre. Mennesker og omgivelser gjensidig former hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5).

### Læreplan i KRLE

I LK06 gis det læringsmål etter fjerde, syvende og tiende trinn. Fagets formål er å skape forståelse og lære om ulike religioner og livssyn som hjelper i å tolke tilværelsen og forstå kulturer både nasjonalt og internasjonalt. KRLE skal gi en allmenn dannelselse og bidra til dialog mellom mennesker av ulike bakgrunn, samtidig som det er en møteplass for dem. Om lag halvparten av KRLE undervisningen skal brukes på kristendomskunnskap, imens resten skal fordeles mellom de andre hovedområdene (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 9).

Hovedområdene som dekkes i barneskolen er kristendommen, jødedom, islam, hinduismen, buddhismen, livssyn og filosofi, og etikk (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 4-7). Mindre religioner som for eksempel sikhisme nevnes ikke. Hovedområdene fra barneskolen er videreført til ungdomsskolen, men læringsmålene går mer i dybden av religionene, i tillegg er et til området lagt til: religiøst mangfold. Begrepet har et bredt innholdsomfang fra å forklare hva begrepet er til å innhente informasjon om ulike trossamfunn, deriblant sikhisme:

«innhente informasjon om og finne særtrekk ved noen religions- og trossamfunn lokalt og nasjonalt, herunder sikhisme, Bahá'í-religionen, Jehovas vitner og Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 9). Sikhismen blir dermed kun nevnt i læringsmålene for ungdomsskolen, og selv her har den en svært nedprioritert plass.

### Læreplan i RE

Religion og etikk er et fellesfag for studieforberedende utdanningsprogram i tredjeåret av videregående skole (Andreassen, 2016, s. 116). Faget er ansett som et kunnskaps- og holdningsdannendefag. Religiøse og filosofiske tradisjoner i nasjonale og internasjonale sammenheng vektlegges. Et av formålene med faget er gjensidig toleranse på tross av ulike religiøse- og livssynsbakgrunn, dette fører til fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Videre skal elevene få opplæring i å analysere og sammenlikne ulike

religioner, livssyn og filosofier. Faget skal i tillegg gi rom for refleksjon over egen identitet og egne valg (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2).

Faget har fire hovedområder 1) religionskunnskap og religionskritikk, 2) islam og en valgfri religion, 3) kristendommen og 4) filosofi, etikk og livssynshumanisme (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 3-4). Kun islam og kristendommen blir nevnt og framhever dermed religionene som særlig vektlagt. Islam og en valgfri religion havner under samme hovedområde. Det er ikke nevnt hvilke religioner som kan velges mellom og det kan dermed tolkes at det gis muligheten til å velge hvilken som helst religion man ønsker, deriblant sikhismen.

### **2.3 LK20**

LK20 er skolens nåtid og fremtid. LK20 begynte gradvis å brukes i skoler fra 2020 og nå er det kun læreplaner fra LK20 som brukes. Dermed er det viktig å se på LK20 i denne avhandlingen for å se på hva det har å si for sikhismens fremtid i KRLE- og RE-fagene. Jeg gjør kort rede for fagfornyelsen, overordnet del av læreplanen og læreplanene for KRLE og RE.

#### Fagfornyelsen

*Fagfornyelse* utviklet og satte inn nye læreplaner i den norske skolen. Dermed kom *Kunnskapsløftet 2020*. Men hva var bakgrunnen for fagfornyelsen? At Norge blir et stadig mer mangfoldig samfunn preget av ulike språk, kulturer og religioner påpekes flere steder i avhandlingen min. Regjeringen ser ut til å være enige og mener denne endringer i samfunnet krever at skolen fornyer seg. Norges fremtid skapes i barnehager og grunnsopplæringer og det er dermed viktig at det elevene lærer er relevant og fremtidsrettet. For å oppnå dette kom regjeringen med et forslag om å fornye alle fag på skolen. Det nye læreplanverket «skal reflektere dagens skolevirkelighet og de utfordringene barn og unge møter i dag» (Meld. St.28 (2015-2016)).

#### Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen

Det var viktig å fornye læreplanverket slik at det reflekterer dagens skolevirkelighet og utfordringene barn og unge møter (Meld. St.28 (2015-2016), s. 17).

Overordnet del har samme hensikt som generell del av læreplan, å utdype skolens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1). I St.Meld.28 (2015-2016) *Fag – Fordypning –*

*Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, står det «Den nye generelle delen skal fortsatt utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen og løfte frem opplæringens brede lærings- og kunnskapssyn og vise skolens rolle i samfunnet» (s. 17).

I tillegg består den av prinsipper for læring, utvikling og dannelse og prinsipper for skolens praksis.

Overordnet del skal brukes sammen med læreplan under planlegging, gjennomføring og utvikling av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1). Den understreker at opplæring skjer i samarbeid med hjemmet. Den skal sørge for at elever og lærlinger er rustet for å møte verden og fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3).

Generelt sett er ikke overordnet del såpass ulik generell del fra LK06. Det legges vekt på å utvikle dyktige mennesker med gode nok kunnskaper og holdninger til å kunne mestre livet og delta i samfunnet, og samtidig kunne bidra i et mangfoldig samfunn med respekt for alle kulturer og livssyn. Kristne og humanistiske verdier som menneskeverd og natur, nestekjærlighet, likestilling og solidaritet står fortsatt sentralt. Verdigrunnlaget skal «samle Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Det understreker regjeringens uttalelse om at fagfornyelse er et resultat av et samfunn i stadig endring.

### Læreplan i KRLE

KRLE faget skal bidra og ruste eleven til å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Verdigrunnlaget er også viktig i faget og det skal faget skal hele tiden bidra til å realisere verdiene. I samhold med opplæringsloven understrekes det at faget skal være objektivt, kritisk og pluralistisk (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Fagets kjerneelementer er: *kjennskap til religioner og livssyn, utforsking av religioner og livssyn med ulike metode, utforsking av eksistensielle spørsmål og svar, kunne ta andres perspektiv* og etisk refleksjon. De tverrfaglige temaene er også viktige deler av fagets innhold (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2-4).

Det er ikke lenger flere hovedområder i kompetansemålene. Kun kristendommen er nevnt i kompetansemålene etter fjerde, syvende og tiende trinn, imens andre religioner er referert til som østlige og vestlige religioner og livssynstradisjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6-8). Jeg skal ikke tolke hva disse begrepene innebærer. Under fagets relevans og verdier er derimot er flere religioner nevnt derunder sikhismen:

«Læreplanen i KRLE legger til rette for at kristendom, jødedom, islam, buddhisme, hinduisme, sikhisme, nyreligiøsitet og livssynshumanisme kan behandles både enkeltvis og i sammenheng.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Det indikeres at det er opp til lærer selv hvilke religioner de velger å undervise i, men det er lagt opp til å undervise om dem. Utenom kristendommen, som er obligatorisk. Sikhismen har dermed fått en større plass i læreplanen, her blir den nevnt sammen med religioner som tidligere hadde større plass enn sikhismen i læreplanene.

### Læreplan i RE

Fagets relevans og sentrale verdier har mye til felles med læreplan for KRLE. Faget har også samme kjerneelementer og de tverrfaglige temaer er like viktige. *Demokratiforståelse* nevnes derimot bare i læreplanen for RE. Faget skal bidra til demokratiforståelse ved kunnskap gjennom ulike religioner og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2).

Kompetansemålene har endret seg en del fra LK06. Det er ikke lenger fire hovedtemaer, kristendommen og islam er derimot fortsatt nevnt det står at det skal «presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 5). Det er dermed fortsatt mulig å undervise i en valgfri religion.



## 3 TEORI

I dette kapittelet vil vi presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for min studie. Jeg vil også utforske relevant tidligere forskning på feltet for å sette min egen studie i en bredere kontekst og identifisere forskningshull. Det teoretiske rammeverket og tidligere forskning kommer til å anvendes i diskusjons-kapittelet.

### 3.1 Tidligere forskning

Sikh-elevs opplevelse av religion og livssynsundervisning er ikke et populært forskningsfelt. Arbeidet med å finne relevant litteratur viste et betydelig forskningshull innenfor mitt tema og jeg valgte derfor ta et skritt tilbake og se på forskning om religiøse minoriteter og deres opplevelse av religions- og livssynsundervisning. Her var det mye relevant både nasjonalt og internasjonalt. Forskning på dette tema gir oss en innsikt i religiøse minoriteters forhold til skole, spesifikt religions- og livssynsundervisning og hvordan den opplevde erfaringen har påvirket dem. Dette kan jeg senere relatere til mine funn i drøftings-kapittelet.

Særlig seks studier mente jeg er relevant for min studie. De to første er en studie fra England av Dan Moulin (2011) og en svensk studie av Carina Holmqvist Lidh (2016) som ser på religiøse elevs erfaring med religions- og livssynsundervisning. Videre har jeg fire fra Norge som angår unge sikher, unge muslimer og unge hinduer.

#### 3.1.1 Representasjon av sikhismen i religions- og livssynsundervisning

Halldis Breidlid skiller seg ut som en av de få forskerne som studerer sikhismen som en del av sitt forskningsfelt. Hun har tidligere sett på sikh-elevs erfaring med religions- og livssynsfaget. I 2020 utgav Breidlid boken «Sikher», der hun i et kort, men relevant delkapittel, drøfter sikhismen og den unge sikhbefolkningens plass både i skolen generelt og i faget religions- og livssynsstudier, basert på hennes tidligere forskning. Breidlid (2020) erfarer at sikhisme og barn med sikhidentitet ofte blir nedprioritert og usynliggjort i norske skoler (s. 41). Dette inntrykket deles også av unge sikher som hun intervjuet i forbindelse med boken. Ifølge Breidlid opplever flertallet at sikhismen sjelden blir undervist i, gjennom hele skoleløpet, selv i klasser der det er sikher til stede. Lærerne har begrenset kunnskap om temaet, og lærebøkene er ikke alltid tilstrekkelige som hjelpemidler (Breidlid, 2020, s. 41).

Breidlid (2020) tar også for seg plassen til sikhismen i lærebøker for religions- og livssynsfaget, og påpeker at sikhismen ofte får svært begrenset plass i disse bøkene (s. 44). Hun argumenterer for at læreplanene for både barneskolen og ungdomsskolen åpner for å ta opp temaer knyttet til sikhismen, noe som er spesielt viktig når det er sikh-elever til stede i klassen. Men lærebøkene er ikke tilstrekkelig som hjelpemidler når det gjelder sikhismen (Breidlid, 2020, s. 44).

Breidlid argumenterer for at ettersom skolen har ansvaret for å ivareta og inkludere selv de minste minoritetene, bør det forventes at lærerstudenter får kompetanse om sikhismen. Dette vil gjøre dem i stand til å møte ikke bare sikh-elever på skolen, men også sikher i samfunnet generelt (Breidlid, 2020, s. 45). Mange av sikh-elevene opplever at både lærere og medelever har begrenset eller ingen kunnskap om sikhismen, noe som kan føre til ubehagelige situasjoner, for eksempel mobbing. Det er derfor avgjørende at lærere som underviser i religion og livssyn har god kunnskap om sikhismen for å forhindre mobbing og negative opplevelser (Breidlid, 2020, s. 45).

### 3.1.2 Forskning utenfor Norge

#### **Giving voice to 'the silent minority: the experience of religious students in secondary school religious education lessons**

Når det gjelder forskning utenfor Norge vil jeg først trekke frem artikkelen «Giving voice to 'the silent minority: the experience of religious students in secondary school religious education lessons» av Dan Moulin (2011). Den ser på hvordan noen religiøse elever opplever å være en «stille minoritet» i klasserommet, og hvordan deres religiøse syn og overbevisninger blir håndtert og representert i undervisningen. På samme måte som Norge har det vært flere studier i England om elevers opplevelse av religions- og livssynsundervisning, men lite om religiøse elevers opplevelse av religions- og livssynsundervisning som i England kalles *RE*. Dan Moulin valgte dermed å forske på dette tema ettersom det var hull i forskningsfeltet. Moulin intervjuet 34 elever fra fire ulike religiøse tradisjoner; jødedommen, katolsk, evangelisk anglikansk og anglikansk. Artikkelen tar sikte på å gi en stemme til religiøse elever som ofte kan føle seg oversett eller underrepresentert i religions- og livssynsundervisningen. Dette er også relevant for min oppgave ettersom jeg utforsker sikhers opplevelser.

I Moulins studie kom det frem av mesteparten av elevene følte deres religion ble stereotypert og overforenklet (Moulin, 2011, s. 324). De kristne informantene mente at *RE* ikke tar

mangfoldet innen kristendommen inn i betraktning. Dette gir ifølge informantene feil inntrykk av kristendommen hvor kristendommen blir fremstilt som utdatert. En del informanter mente at undervisning om kristendommen dermed var kontraproduktivt ettersom det fremmer ignoranse og respektløshet ovenfor religionen (Moulin, 2011, s. 316).

De jødiske informantene følte at jødedommen ofte ble fremstilt innenfor den ortodokse tradisjonen, og RE anerkjenner dermed ikke mangfoldigheten innenfor religionen. Fremstillingen av jødedommen får religionen til å virke utdatert (Moulin, 2011, s. 317). Videre var de enige med de kristne informantene at religionen deres ble overforenklet. Noen av informantene mente der imot at en forenklet oversikt over alle religionene var nødvendig for å forstå andre. Informanten mener at noe så stort som en religion må generaliseres for å få plass til all viktig informasjon innen en time (Moulin, 2011, s. 318).

Ofte ble det også brukt gamle og utdaterte ressurser i RE. Noen informanter mente også at lærere ikke hadde nok kunnskap om religionene de underviser om. Lærerens ekspertise er også et viktig tema i Moulin's undersøkelse. Mange informanter mente at læreren var en viktig del av deres opplevelse av faget. For eksempel måtte de ofte bidra i timene når læreren hadde lite kunnskap og dermed være representanter for sin egen religion istedenfor å være elever. Faget ble dermed i seg selv kontraproduktivt. Lærerens måte å undervise religionen på er viktig for elevenes oppfatning av faget (Moulin, 2011, s. 319-320).

### **Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunnskapsundervisning**

Studiet «Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunnskapsundervisning» av Carina Holmqvist Lidh (2016) tar for seg religiøse elevers opplevelse av religions- og livssynsundervisning i svenske skoler. Lidh ser på hvordan elever fra ulike religiøse grupper, inkludert kristne, muslimer, jøder og buddhister, oppfatter religion- og livssynsundervisning, hvordan det påvirker deres forståelse av religioner og eventuelle endringer de kan ønske seg i faget. Studiet viser at elevene opplever religion og livssynsundervisning på ulike måter, avhengig av deres religiøse bakgrunn. De fleste informantene opplever likevel at deres religion ikke blir tilstrekkelig representert.

Det er tre temaer som tas opp i studiet. Det første temaet er religions- og livssynsundervisningen og deres egen religiøse tradisjon, hvordan elevene erfarer at deres religiøse tradisjon fremstår i undervisningen (Lidh, 2016, s. 84). Mange elever med minoritetsreligioner opplever at deres religion ikke blir tilstrekkelig representert eller behandlet på en rettferdig måte i undervisningen. Det kommer frem i studiet at elevene opplever undervisningen som svært overfladisk og faktaorientert med et historisk fokus og mangler den emosjonelle dimensjonen hvor det blir snakket om erfaringen av en religion. I likhet med Moulins studie er det elever som mener at grunnet undervisningens historiske fokus på religiøse tradisjonen virker tradisjonene utdaterte og «umoderne», og er dermed uinteressante for medelever (Lidh, 2016, s. 85-90). Videre fremhever elevene religionsundervisningens problematiske natur, de opplever at deres religiøse tradisjoner ofte blir generalisert og stereotypisert. Elevene uttrykker et ønske om at undervisningen skal ta mer høyde for mangfoldet innen en religiøs tradisjon (Lidh, 2016, s. 85-93-94). Lidh snakker også med elevene om fagets potensial og elevene har forslag til hva som kunne ha hjulpet, ifølge dem, å «forbedre» undervisningen. Endringene de snakker om er fler ekskursjoner, filmer som gir et nyansert bilde av religiøse tradisjoner istedenfor å fremme stereotyper og at både lærere og elever bidrar med deres personlige erfaring og kunnskap i undervisningen når det undervises om deres religiøse tradisjon (Lidh, 2016, s. 113).

Det andre temaet er elevers som representant for egen religiøse tradisjon i religionsundervisningen. Lidh ser på hvorvidt elevene ønsker å dele sin religiøse posisjonering med klassen eller ikke. Noen av elevene velger å være åpne med sin religiøse posisjonering ved å fortelle om deres tradisjon. Dette mener de bidrar til å tydeliggjøre og gi et mer korrekt bilde av deres religiøse tradisjon. Andre elever er mindre ivrig på å snakke om sin religiøse posisjonering og vil helst ikke være representanter for sin religiøse tradisjon. De uttrykker bekymring for å bli dømt for deres tilhørighet (Lidh, 2016, s. 153). Det er to ulike perspektiver presentert om elever som representanter for egen religion: elever som har *valgt* å representere egen religiøse tradisjon og elever som har blitt *bedt* om å representere egen religiøse tradisjon. Elevene som har valgt det tar selv initiativ og anser det som sin plikt å representere sin religiøse tradisjon slik at de kan forsvare og gi et riktig bilde av tradisjonen (Lidh, 2016, s. 136). Elevene som blir bedt om å være representant uttrykker mindre positive erfaringer. Deres tvil om å være representant kommer som oftest av frykt for å bli gransket og dømt, i tillegg forteller noen av

elevene at de lurer på om de egentlig er «gode nok» representanter for sin tradisjon (Lidh, 2016, s. 139).

Tredje og siste tema går ut på hvordan elever beskriver rammene og forutsetningene for religionsundervisningen. Generelt sett har elevene en positiv holdning til faget og mener faget fremmer respekt og forståelse for andre religiøse tradisjoner. Gjennom samtaler med Lidh er elevene tydelige på hva de mener hører hjemme innenfor rammene av religionsundervisning. Det er enighet blant de fleste informantene om at faget skal være objektivt og nøytralt. Lærerens egne holdninger skal ikke være påvirke undervisningen av religiøse tradisjoner, faget skal i tillegg ikke være forkynnende (Lidh, 2016, s. 182). For det meste opplever elevene at lærerne er flinke til å holde seg objektive i undervisningen. En av elevene trekker frem at elevene også har et ansvar for å være nøytral (Lidh, 2016, s. 175).

Elevene understreker også at undervisningen skal være rettferdig. Undervisningen bør være rettferdig fordelt og alle religiøse tradisjoner bør behandles likt. Slik kan alle elevers religiøse tradisjoner få en tydelig plass og elevene kan føle seg sett. Mange av elevene setter opp sin religiøse tradisjon mot andre som får mer plass og opplever dette som urettferdig undervisning (Lidh, 2016, s. 176).

På bakgrunn av studiets funn mener Lidh det er viktig med et åpent og inkluderende klasserom slik at elevene føler seg komfortable med å dele sin religiøse posisjonering. Et inkluderende og representativt fag bidrar også til at elever med ulike religiøse tradisjoner føler seg mindre ekskludert og fremmedgjort (Lidh, 2016, s. 213).

### **3.1.3 Minoritetselevens opplevelse av religions- og livssynsundervisning**

Ettersom det er lite forskning innenfor mitt tema ser jeg på forskning knyttet opp mot muslimske og hindu-elevens opplevelse av religions- og livssynsundervisning, dette blir en del av mitt teoretiske rammeverk. Først trekker jeg frem forskning på muslimske elever og deres erfaring med religionsundervisning, her presenterer jeg «Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere» av Sissel Østberg (2013) og studiet «Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning i islam» av Audun Toft (2017). Deretter trekker jeg frem forskning på hindu-elever. Doktoravhandlingen «Hindubarn i

grunnskolens religions- og livssynsundervisning: egengjøring, andregjøring og normalitet» av Tove Nicolaisen (2013) er relevant her.

I «Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere» ser Østberg (2013) nærmere på andre generasjons pakistaneres daglige liv, kultur og religiøse praksis. Østberg forsøker gjennom dette å gi en bedre forståelse av deres liv. I løpet av et år i midten av 1990-tallet følger Østberg (2013, s. 13-14) 14 forskjellige barn fra ulike familier. Metodene brukt for datainnsamling var deriblant regelmessige besøk, observasjon, uformelle samtaler og formelle intervjuer. Et halvt tiår senere møtte Østberg opp med informantene sine igjen for å intervjuer dem på deres overgang fra barneskolen til ungdomsskolen (Østberg, 2013, s. 135).

Det er flere temaer som blir tatt opp i Østbergs bok, jeg skal derimot kun se på muslimske elevers opplevelse av religions- og livssynsundervisning. Faget hadde et annet navn på 90-tallet, for å unngå forvirring referer jeg til det kun som religions- og livssynsundervisning. Østberg er opptatt av barnas interaksjon med skolen og skolens rolle som en sosialiseringsarena for minoriteter. Østberg (2013, s. 85) påpeker at informantene kommer fra religiøse hjem og skolen, hvor de tilbringer mesteparten av tiden utenom hjemmet, er den viktigste sekulære institusjonen i deres liv. Det er viktig å forske på minoriteters opplevelse av skolen da det er en stor del av deres daglige rutiner. Tilhørighet til skolen er dermed kjernen til lokal tilhørighet (Østberg, 2013, s. 86).

Elevenes erfaring med skolen virket å være positiv. Om religions- og livssynsundervisningen forteller elevene at de ikke opplevde at de gikk på en kristen skole og, før innføringen av KRL i 1997, opplevde de heller ikke livssynsundervisning som særlig kristen eller forkynnende på noen måte (Østberg, 2013, s. 86).

Østberg undersøker elev-lærer-relasjoner og observerte at de fleste elevene hadde et godt, personlig forhold til lærerne sine som kan tenkes kommer av at minoritetsbarn ofte har få norske voksenpersoner å forholde seg til, lærer skiller seg dermed ut fra andre. I samtale med elevene ble denne observasjonen forsterket når det kom tydelig frem at lærere var klare forbilder elevene og det hjalp selvfølgelig med å internalisere skolens verdigrunnlag når det blir formidlet av lærer (Østberg, 2013, s. 89).

Rundt starten av 2000-tallet møtte Østberg de samme informantene igjen etter deres overgang fra barneskole til ungdomsskole. I intervjuene ble flere temaer diskutert, deriblant deres opplevelse av det nye KRL-faget som ble innført i 1997. Elevenes erfaring med faget er positivt, og en del av informantene forteller at det er faget de liker best. Faget ga mulighet til å lære om andres religion noe som var til stor begeistring for de fleste, i tillegg bidro faget til å øke kunnskap om egen religion (Østberg, 2013, s. 139-141). Det var derimot noen informanter som synes det var for mye kristendom i undervisningen, andre informanter påpeker at det ikke nødvendig trenger å være en negativ ting. En av elevene forteller at det ofte kommer an på lærere og hvordan de velger å undervise (Østberg, 2013, s. 140-141).

Tofts studie på unge muslimer er nyere og fokuserer på deres opplevelse av undervisning om islam på videregående skole. Studiet ble gjennomført i 2016 i en videregående på Østlandet. Data ble hentet inn gjennom observasjon og intervju med elever og lærere. Jeg vil fokusere på resultatene fra intervjuene med elevene.

Det er en generell enighet om at religionsundervisning er viktig ettersom det introduserer nye perspektiver og bidrar til økt forståelse av andre mennesker, deres verdier og deres tanker. Flere av informantene understreker sammenhengen mellom religion og verdier, og mener at å lære om andres religion kan bidra til en bedre forståelse av deres verdier (Toft, 2017, s. 38). Informantene er også enige om at det er viktig med undervisning om islam, men har delte erfaringer om hvordan de opplever undervisning om temaet. Informantene mener det er lite kunnskap blant medelever om islam (Toft, 2017, s. 49).

Flere av informantene påpeker behovet for mer kunnskap og bedre forståelse av islam. Informantene opplever at det er begrenset kunnskap om islam hos medelever, og den eksisterende kunnskapen er ofte negativ på grunn av mediens skjeve fremstilling av religionen (Toft, 2017, s. 49). Mediene har ifølge de muslimske elevene et negativt vinkling på islam som resulterer i fordommer hos de fleste. Religionsundervisningen blir derfor sett på som en god mulighet til å motvirke fordommene (Toft, 2017, s. 38-39). Det er derimot ikke tilfellet. Flere av informantene peker på at i undervisning om islam blir dagsaktuelle temaer og problematiske sider ved islam prioritert ovenfor trosinnhold, praksis og retninger. Det oppleves at undervisning om islam blir prioritert annerledes ettersom andre religioner får mer omfattende

og nyansert undervisning som dekker flere detaljer som for eksempel mangfoldet i religionen. Toft peker ut at læreplanen sier faget skal behandle «grunnleggende spørsmål knyttet til religionenes rolle i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 9). Selv om islam ikke blir nevnt er det en religion som ofte omtales i nyhetene (Toft, 2017, s. 40-41). Undervisning om de problematiske sidene om islam fører også til at elevene ikke kjenner seg igjen i det som blir undervist. For eksempel har noen kvinnelige informanter uttrykt at de ikke kan kjenne seg igjen i temaer som angår kvinneundertrykkelse (Toft, 2017, s. 44). Toft hevder at stigmatisering av muslimer kan reduseres ved å gi rom for individnivået i undervisningen, altså inkludere temaer som hverdagsliv, tradisjoner og mangfold i islam (Toft, 2017, s. 49). Dette ville kunne gi en bredere forståelse av unge muslimers liv og identitet.

Tove Nicolaisen (2013) har undersøkt hindubarns opplevelse av religions- og livssynsundervisningen i «Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning». Datamaterialet ble hentet inn gjennom observasjon og intervjuer med grunnskole elever, deres foreldre og lærere. Målet med studiet er å få frem et mangfoldig bilde av barnas erfaringer (s. 3).

Nicolaisen beskriver det hun kaller *KRL-normalitet*, begrepet referer til hva som regnes som normalt i faget og hva som regnes som unormalt. Hva som er normalt har blitt konstruert gjennom blant annet styringsdokumenter, læreverk og undervisningspraksis (Nicolaisen, 2013, s. 3). For eksempel er det i KRLE-faget en forståelse av at det er fem verdensreligioner og elever kan puttes i «religions- og livssynsbåser» ved å høre til en av de fem verdensreligionene. Dette er hva som regnes som normalt. Nicolaisen argumenterer at denne forståelsen er veldig forenklet og de fleste har et mer komplekst forhold til religion, i tillegg er «verdensreligioner» et veldig vestlig begrep (Nicolaisen, 2013, s. 171). Det som faller utenfor normalen anses som annerledes. For eksempel har KRLE en fremstilling av hvordan hinduismen er, elementer som da ikke anses som normalt i hinduismen faller utenfor KRLE-normaliteten (Nicolaisen, 2013, s. 299). Funnene fra studiet har bidratt til å avdekke hva som faller innenfor KRL-normaliteten ifølge Nicolaisen (2013, s. 3).

Informantene argumenterer for en mer inkluderende religionsforståelse. De fremhever at respekt er viktig i samhandling med andre, men opplever ofte at hinduer ofte ikke får den



respekten tilbake. De følte at de ofte kunne bli sett på som eksotiske og blir stereotypisert i KRLE (Nicolaisen, 2013, s. 285). Hinduismen ble ofte fremstilt som en religion med rare guder. Sumaty, en av informantene, forteller at det kan være flaut at hun er religiøse ettersom hinduismen ofte blir oppfattet som en «rar» religion med «rare» guder som for eksempel guder med elefant hode (Nicolaisen, 2013, s. 265).

Nicolaisen argumenterer for at barnas egne fortellinger kan inkluderes mer i undervisningen, dette vil kunne bidra til blant annet gjenkjennelse. Elever og deres erfaringer blir dermed ressurser i undervisningen (Nicolaisen, 2013, s. 289). I tillegg ser man de komplekse forholdet de fleste har til religion, og at KRL-normaliteten ikke alltid stemmer.

## **3.2 Teoretiske perspektiver**

En sentral teoretisk tilnærming som vil bli presentert i dette kapittelet er anerkjennelsesteorien av Axel Honneth. Anerkjennelsesteorien gir et viktig analytisk rammeverk for å forstå betydningen av representasjon og inkludering for enkeltpersoners identitetsdannelse og opplevelse av tilhørighet. Jeg vil ta bruke denne teorien for å belyse sikh-elevs erfaringer med representasjon i undervisningen i kapittel 6, og hvordan manglende representasjon kan påvirke deres opplevelse av anerkjennelse.

I tillegg til anerkjennelsesteorien vil jeg også presentere en studie om sammenhengen mellom etnisitet og religiøsitet, og teorien om religion som stigma. Jeg vil ta utgangspunkt i artikkelen «Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo» av Anders Vassenden og Mette Andersson (2010).

### **3.2.1 Axel Honneths anerkjennelsesteori**

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for Axel Honneths anerkjennelsesteori. Honneth er sterkt inspirert av Georg W.F. Hegel, Karl Marx og Sigmund Freud. Fra Hegel tar Honneth opp ideen om at anerkjennelse er et grunnleggende menneskelig behov. Honneth viderefører Hegels tenkning om at anerkjennelse har en sentral plass i sosiale relasjoner og i dannelsen av identitet. Fra Marx tar Honneth opp ideen om at sosial urettferdighet i samfunnet skyldes manglende anerkjennelse. Fra Freud beholder han interessen for menneskets «indre» emosjoner (Jakobsen, 2013, s. 357). Samlet sett bygger Honneths anerkjennelsesteori på disse tre tenkningene og

argumenterer for at anerkjennelse er en grunnleggende forutsetning for individuell og sosial frihet og velvære.

«Det menneskelige selv dannes ifølge Honneth i skjæringspunktet mellom våre indre impulser og emosjoner på den ene siden og sosiale eller intersubjektive erfaringer på den andre siden» (Jakobsen, 2013, s. 358).

Honneths legger stor vekt på kampen om anerkjennelse som en avgjørende faktor i både individuelle og sosiale dannelsesprosesser. Ifølge Honneth kan en vellykket identitetsdanning kjennetegnes gjennom tre ulike former for selvforhold: selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse. I sin teori introduserer Honneth tre forskjellige former for anerkjennelse, som han argumenterer for at bidrar til å utvikle de tre nevnte selvforholdene: kjærlighet, rettslige sfære og sosial verdsettelse (solidaritet) (Jakobsen, 2013, s. 358).

Jo flere former for anerkjennelse en person kan relatere til seg selv som subjekt, desto mer øker selvbildet. Selvtillit kan utvikles gjennom kjærlighetserfaringer, imens selvrespekt kan utvikles gjennom erfaringer med rettslig anerkjennelse. Selvverd kan utvikles gjennom erfaringer med solidaritet. Med andre ord, muligheten for et positivt selvforhold øker ved å erfare ulike typer anerkjennelse, som kan bidra til å styrke ens følelse av selvtillit, selvrespekt og selvverd (Honneth, 2007, s. 181; Jakobsen, 2013, s. 358).

### **Kjærlighet**

Ifølge Honneth omfatter kjærlighetsforhold primære relasjoner som er preget av sterke følelsesmessige bånd, eksempelvis romantiske-seksuelle forhold, foreldre-barn-relasjoner og vennskap (Honneth, 2007, s. 104). Dette er det første nivået av anerkjennelse, og bidrar til utviklingen av vår identitet som vesener med følelsesmessige og behovsbaserte dimensjoner, gjennom gjensidige anerkjennelsesformer (Jakobsen, 2013, s. 395). Ved å bekrefte hverandre gjensidig anerkjenner man hverandre som behovsvesener. Dermed innser begge partene at de er avhengig av hverandre med hensyn til deres behov (Honneth, 2007, s. 104). En kjærlighetsrelasjon kan betraktes som vellykket når den preges av gjensidig anerkjennelse og kjærlighet. Som et resultat av en vellykket anerkjennelsesrelasjon, utvikler vi evnen til å uttrykke våre følelser og behov på en tillitsfull måte, vi lærer å verdsette våre følelser og behov,

og vi utvikler evnen til å balansere spenningen mellom selvstendighet og avhengighet i forhold (Jakobsen, 2013, s. 359).

I skolesammenheng er lærer-elev-relasjonen et viktig følelsesmessige bånd, spesielt på grunnskolen. Gjensidig anerkjennelse mellom medelever er også viktig for selvtillit. Elever opplever anerkjennelse gjennom å bli sett og vist interesse (Johnsen, 2020, s. 35). Selvtilliten kan svekkes gjennom mobbing, utestenging eller usynliggjøring, altså at barnet føler seg oversett (Jordet, 2020, s. 108). For sikh-elever kan dette gjelde når de for eksempel blir usynliggjort i undervisningen, eller når de blir mobbet for religiøse praksiser.

### **Rettsligsfære**

Ifølge Honneth (2007) er anerkjennelse av våre forpliktelser overfor andre nødvendig for å betrakte oss selv som rettighetshavere (s. 117). Den rettslige sfæren handler om anerkjennelsen av likhet i rettigheter og plikter i samfunnet (Jakobsen, 2013, s. 360). Dette inkluderer frihetsrettigheter, politiske deltakerrettigheter og sosiale velferdsrettigheter (Honneth, 2007, s.124). Mangel på oppfyllelse av disse rettighetene fører til tap av selvrespekt og en følelse av å ikke være likeverdig med andre samfunnsmedlemmer.

Sentralt i denne forståelsen er anerkjennelsen av vår moralske autonomi, som innebærer evnen til å se bort fra egne interesser og handle i samsvar med moralsk riktig (Jakobsen, 2013, s. 360). Dette gir oss likestilling som deltakere i samfunnets utforming av lover og regler. Selvrespekt utvikles gjennom rettslig anerkjennelse, som skaper bevissthet om at individet kan respektere seg selv basert på den respekten det mottar fra andre. Opplevelsen av respekt og anerkjennelse fra andre er derfor viktig for utviklingen av selvrespekt (Jakobsen, 2013, s. 360).

### **Sosial verdsettelse – solidaritet**

Sosial verdsettelse er den siste formen for anerkjennelse individet trenger for et ubrutt selvforhold. Dette innebærer å anerkjenne individets unike egenskaper og evner som skiller mennesker fra hverandre. Honneth påpeker at anerkjennelse av individets forskjeller er nødvendig ettersom en person bare kan føle seg verdifull om de blir anerkjent for prestasjonene de ikke deler med andre. Sosial verdsettelse gir individet muligheten til å sette pris på sine egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2007, s. 130-134).

Sosial verdsettelse legger vekt på individets «særegenheter», som refererer til deres evner og egenskaper som bidrar til samfunnet, eksempelvis gjennom arbeid. For å utvikle disse evnene er individet avhengig av at evnene blir anerkjent som verdifulle i samfunnet. Det gis mulighet til å bli en del av fellesskapet ved å bli anerkjent som bidragsytere med sin kompetanse (Jakobsen, 2013, s. 360).

For å lykkes med å verdsette individets unike egenskaper og ferdigheter, er det avgjørende at samfunnet er enige om den sosiale verdien til de ulike ferdighetene. Men siden det konstant er ulike sosiale grupper som ønsker å øke verdien av de ferdighetene som er knyttet til deres egen måte å leve på, fører dette til det Honneth kaller en *varig kulturell konflikt*. Slike konflikter oppstår når ulike sosiale grupper konkurrerer om hvilke verdier som skal ha prioritet (Honneth, 2013, s. 136; Jakobsen, 2013, s. 360).

Et *solidarisk* samfunn er dermed et samfunn hvor ingen relevante ytelser til samfunnet undervurderes. Når man viser solidaritet til andres samfunnsbidrag, betyr det å verdsette og anerkjenne egenskaper og evner som er forskjellige fra ens egne, og dermed utvider ens perspektiv på hva som er verdifullt (Jakobsen, 2013, s. 361).

### **Krenkelse**

Krenkelse er en form for urett, som ikke innebærer å bli påført fysisk skade eller å bli fratatt sine rettigheter, men heller aspektet ved skadelig atferd som har såret eller *krenket* det positive selvbildet et individ bygget seg opp gjennom anerkjennelser (Honneth, 2007, s. 140). For eksempel kan krenkelse i kjærlighet sfæren være voldtekt. Krenkelsen gjelder da ikke «den rent kroppslige smerten, men at smerten kobles til følelsen av å være fullstendig underlagt et annet subjekts vilje i den grad at man kan miste den sansemessige virkelighetskontakten» (Honneth, 2007, s. 141). Andre eksempler på slik atferd kan være omsorgssvikt, ignorering og utstenging (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 20).

Krenkelse i den sosiale sfære, eller selvverdsettelse, betyr at man ikke får den anerkjennelsen og verdsettingen man fortjener som enkeltindivid eller gruppe. Hvis samfunnet ikke anerkjenner visse livsformer eller livssyn, vil det ikke gi de berørte subjektene muligheten til å verdsette sine egne ferdigheter. Dette kan føre til at mennesker som prøver å realisere seg selv innenfor disse mønstrene, ikke får noen positiv oppfatning fra samfunnet. Som videre fører til at personen føler seg mindreverdige og mister følelsen av å bli verdsatt for sine unike egenskaper

og ferdigheter. Slik krenkelse kan føre til at personen mister tilhørighet til samfunnet og hindre personens mulighet til å realisere seg selv (Honneth, 2007, s. 143).

Honneth tar også opp spørsmålet om synlighet og usynlighet i sin teori om anerkjennelse. Når en person ikke blir anerkjent som tilstedeværende eller blir oversett, opplever de å bli usynliggjort (Follesø, 2010). I en skolesammenheng kan dette også gjelde elever eller grupper som blir oversett og deres erfaringer og perspektiver ikke blir inkludert eller tatt hensyn til.

### **Anerkjennelse i skolen**

Å anerkjenne elevenes evner og prestasjoner er viktig for en lærer. Dette kan føre til at elevene får en bedre opplevelse av skolen og en større glede ved læring, ettersom lærerens oppmuntring kan ha en positiv innvirkning. I tillegg har vi sett på hvor viktig lærer-elev-relasjonen for selvtillit. Det er viktig at eleven føler seg både sett og at det tas interesse i dem.

På den annen side kan manglende anerkjennelse føre til dårligere opplevelser for både lærer og elev. Selv om det ikke er enighet om hva som utgjør en god prestasjon, er det enighet om at forskjellene mellom elevene skal verdsettes (Jakobsen, 2013, s. 364). I den generelle delen av LK06 står det at personlige evner og identiteter utvikler seg i samspill med andre, dette viser at den sosiale sfæren er viktig i utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18).

I mangfoldige samfunn er det viktig å utfordre hva som inkluderes og ikke inkluderes i undervisningen. I Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 11) står det at en inkluderende skole innebærer at alle elever opplever at de er betydningsfulle og har en naturlig tilhørighet i fellesskapet.

I mangfoldige samfunn, som Norge, er det flere grupper som kjemper for å utvide og endre samfunnets kulturelle horisonter. Disse gruppene er i en *anerkjennelseskamp*, og denne kampen kan føre til en sosial dannelsesprosess der våre perspektiver blir utvidet gjennom nye innsikt og erfaringer (Jakobsen, 2013, s. 365). Hvordan sikker går gjennom en anerkjennelseskamp kommer jeg inn på i kapittel 6.

### **3.2.2 Faith information control, hvithet og stigma**

I analysen og diskusjonen i min oppgave, vil jeg undersøke forholdet mellom religion og utseende, og hvordan ikke-hvite ofte blir assosiert med religiøsitet, særlig islam. For å belyse dette fenomenet vil jeg ta utgangspunkt i artikkelen «Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo» av Anders Vassenden

og Mette Andersson (2010). Artikkelen ser på religion blant unge mennesker i Grønland, Oslo og hvordan deres religiøse identitet påvirkes av ulike faktorer. Stereotypier om hudfarge og religion påvirker vår oppfatning av hvem som er religiøse og hvem som ikke er. Artikkelen utforsker også hvordan religion påvirker unge mennesker som opplever forskjellige former for diskriminering og marginalisering på grunn av deres hudfarge, etnisitet og religion. Sentrale begreper som *whiteness* (hvit) og *non-whiteness* (ikke-hvit) peker på hvordan de er viktige faktorer som skjuler eller viser religiøs identitet. Hvithet kan skjule informasjon om tro til den grad at det ofte forbindes med sekularitet, imens ikke-hvithet veldig ofte forbindes med religiøsitet (Vassenden & Andersson, 2010, s. 574). Videre undersøker artikkelen hvordan religion kan oppfattes som både et stigma og en prestisje, avhengig av den konteksten den blir presentert i. Før jeg går mer inn på studiet vil jeg definere stigma som beskrevet av Erving Goffman (1963) i «Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity».

### **Stigma**

Goffman definerer stigma som en negativ egenskap eller karakteristikk hos en person som kan føre til at de blir diskriminert eller ekskludert. Det blir gjerne brukt til å diskreditere eller diskontere deres identitet eller status i samfunnet (Goffman, 1963, s. 3). Det er ulike former for stigma, som kort sagt kan deles i to: synlige stigmaer og usynlige stigmaer. Synlige stigmaer innebærer det fysiske som for eksempel kroppsvekt og etnisitet, imens usynlig innebærer karakter og atferd som psykisk sykdom. Jo mer synlig jo større sjanse for diskriminering. Synligheten av ditt stigma innebærer også hvor mye kontroll du har over om du blir stigmatisert og hvordan du blir behandlet av omstendighetene. Personer som ikke har kontroll over hvordan stigmaet blir presentert eller kjent om, for eksempel på grunn av synlige eller arvelige egenskaper, har lite eller ingen kontroll over sin egen identitet og hvordan de blir behandlet av omgivelsene. På den andre en person som velger å avsløre sitt stigma selv har mer kontroll over hvordan stigmaet blir presentert og kan dermed ha større kontroll over sin egen identitet og hvordan de blir behandlet av omgivelsene (Goffman, 1963, s. 4). Goffman beskriver videre graden av synlighet og bevissthet rundt en persons stigma. Goffman argumenterer også for at det ikke bare er graden av synlighet som er viktig, men også graden av kontroll en person har over hvor synlig eller kjent om deres stigma er. (Goffman, 1963, s. 48-50). Videre snakker Goffman om de som allerede har blitt stigmatisert versus de som ikke har det, det kaller han *The Discredited* og *The Discreditable*. *The Discredited* er personer som allerede har blitt

stigmatisert. The Discreditable er personer som har en egenskap som kan føre til stigmatisering, men som ikke er kjent for andre (Goffman, 1963, s. 41).

### **Whiteness, non-whiteness and 'faith information control'**

I artikkelen presenterer forfatterne begrepene *signs given* og *signs given off* som lik Goffman omhandler synlige og usynlige stigmaer. *Signs given* er tegn eller uttrykk som blir brukt til å gi et inntrykk av seg selv til andre som for eksempel hijab eller korshalskjede. *Signs given off* er tegn eller uttrykk som kommer ut uten at du har kontroll over det som etnisitet og rase (Vassenden & Andersson, 2010, s. 577).

De dimensjonene, som er presentert av både Goffman og forfatterne, påvirker *faith information control* (FIC). Dette begrepet refererer til individets kontroll over informasjon om sin religiøse identitet, og hvorvidt han eller hun ønsker å bli sett på som religiøs eller ikke (Vassenden & Andersson, 2010, s. 577). Goffmans teori om synlige og usynlige stigmaer, sammen med Vassenden og Anderssons begreper om *signs given* og *signs given off*, gir innsikt i sammenhengen mellom stigma og informasjonskontroll og ut ifra i følge både Goffman og forfatterne viser mindre synlige stigmaer seg til å gi mindre informasjons kontroll.

### **Hvithet og ikke-hvithet**

Hvordan knytter dette seg opp mot hvithet og ikke-hvithet delen av studiet? Som nevnt innledningsvis blir ikke hvithet forbundet med religiøsitet på samme måte som ikke-hvithet, hvithet skjuler informasjon om tro til den grad at det nesten går hånd i hånd med sekularitet (Vassenden & Andersson, 2010, s. 574). Det kan forklares av at religion ikke anses som en viktig del av den hvite, vestlige kulturen. På grunn av dette er det vanskelig å identifisere en nordmann som kristen, med mindre det er *signs given* som for eksempel et korshalskjede eller å direkte si «Jeg er kristen» (Vassenden & Andersson, 2010, s. 577). Hvite med religiøs tilhørighet har dermed mer *faith information control*.

Stereotypien om at hvite personer ikke er særlige religiøse kan føre til at deres religiøse praksis og tro blir oversett eller ignorert i samfunnet. I et intervju med informant Terje, forteller han hvordan han skiller seg ut i det sosiale livet ved å være kristen, og hvordan han opplever at det sekulære Norge «ser ned på» kristne. Dette er en erfaring som han tror han deler med flere andre, ettersom han har hørt flere lignende historier i kirken. Terje opplever at kristendommen

har en stigma i de fleste sosiale sammenhenger, og han bemerker at han ofte skjuler sin tro i møte med ikke-kristne (Vassenden & Andersson, 2010, s. 581).

Vassende og Andersson observerte en sterk kontrast i sine intervjuer med ikke-hvite informanter. Forfatterne bemerket at til tross for at islam ofte blir negativt fremstilt og at unge muslimer ofte må forsvare sin tro overfor ikke-muslimer, var faith information control bare et fenomen blant hvite kristne (Vassenden & Andersson, 2010, s. 581). Dette temaet ble tatt opp i intervjuene med de ikke-hvite informantene. Informantene fortalte at de ikke følte behov for å bagatellisere sin tro, delvis fordi de ikke hadde et valg. Nooria bemerket: «And that's because, when you see dark skin colour, you just kind of assume that “this is a Muslim”, at once». (Vassenden & Andersson, 2010, s. 582). Dermed blir hudfarge en indikator at de er religiøse, signs given off. De andre informantene var enige i dette. Videre forklarte de hvordan de selv gjorde dette. Når de så en ikke-hvit person, antok de automatisk at personen var muslim. Nooria fortsatte med å forklare at hennes første antagelse alltid var at personen var muslim, selv om hun så personen drikke alkohol, tenkte hun først på personen som en muslim som drikker før hun tenkte på muligheten for at personen kunne være en ikke-hvit ikke-muslim (Vassenden & Andersson, 2010, s. 582-583).

Ikke-religiøse hvite nordmenn ble også spurt om deres oppfatninger av forholdet mellom utseende og religiøs tilhørighet. Informantene bemerket at de ofte antar at personer med ikke-hvit etnisitet er muslimer, og at det er vanlig at mørkere hudfarge blir assosiert med religiøsitet. Det er mer «naturlig» og forventet at de skal være religiøse (Vassenden & Andersson, 2010, s. 584). En av informantene, Stine, ble spurt hva som gjorde Islam synlig i Grønland og blant annet mente hun at hudfarge og etnisitet var noen tegn. På spørsmål om mørkere hudfarge er assosiert med Islam, svarer Stine at dette var tilfelle for henne selv og mange andre nordmenn (Vassenden & Andersson, 2010, s. 586).

En annen informant, Maia, uttalte at hun personlig forventer hvite nordmenn ikke er religiøse, og at hun kan føle seg ukomfortabel når hennes forutsetninger om dem viser seg å være feil (Vassenden & Andersson, 2010, s. 584). Dette viser at det er et klart forhold mellom utseende og religiøsitet. Vi har sett på hvordan ikke-hvithet ofte blir assosiert med religiøsitet, og Islam er religionen de fleste blir assosiert med. Ikke-hvithet ofte blir synonymt med islam og det blir ofte tatt for gitt at en ikke-hvit person er muslim (Vassenden & Andersson, 2010, s. 582). Dette



viser at islam stadig blir en merbetydningsfull identitetsmarkør for ikke-hvite mennesker, selv de som ikke er muslimer (Vassenden & Andersson, 2010, s. 591).

Noen av informantene uttrykte en viss skepsis til den antatte forbindelsen mellom ikke-hvite personer og islam, og mente at den var knyttet til fordommer. Som nevnt skjuler hvithet religiøsitet, det hjelper hvite religiøse personer å ikke bli forhåndsdefinert av andre. Imidlertid er det annerledes for ikke-hvite ettersom deres hudfarge ikke skjuler religiøsitet har de fleste allerede antatt at de er muslim og har en mening eller fordom mot dem fra før av (Vassenden & Andersson, 2010, s. 584). For å bruke Goffmans begreper så er i denne sammenhengen alle ikke-hvite nordmenn the discredited og bare religiøse hvite nordmenn the discreditable.

### **Stigma versus prestisje**

Det avhenger av konteksten om religion oppfattes som et stigma eller som et prestisjesymbol. Det er spesielt to religioner som er stigmatisert i Norge: kristendommen og islam. Tidligere i teksten har vi sett hvordan noen religiøse hvite nordmenn kan føle seg flau over sin religion og velger å skjule den, ettersom de føler seg dømt av andre nordmenn. Dette skyldes at Norge er ansett som et sekulært samfunn hvor det ikke lenger er normalen å være kristen. For hvite kristne er det en skjult stigma da deres hudfarge skjuler religiøsitet (Vassenden & Andersson, 2010, s. 578).

Muslim er en mye sterkere stigma i det norske samfunnet. Dette skyldes blant annet innvandring og at det er mye mer synlig ettersom det blir gitt bort av ikke-hvithet, og ikke-hvithet i seg selv kan være stigmatiserende. Negative fremstillinger av islam i media bidrar til å øke stigmatiseringen (Vassenden & Andersson, 2010, s. 578).

Grunnen til at oppfatningen av religion som enten stigma eller prestisjesymbol er kontekstavhengig, er på grunn av ulike minoritetssamfunn innenfor det norske samfunnet der religion ikke oppfattes som stigmatiserende.

En av faktorene som kan forklare hvorfor mange muslimer ikke er opptatt av faith information control, er knyttet til deres hudfarge som allerede er et stigmatiserende trekk. For ikke-hvite muslimer er det derfor mindre bekymringsfullt å bli stigmatisert på grunn av sin religion, da de allerede opplever stigmatisering. Dette kan også forklare hvorfor kristne informanter ikke ønsket å dele sin religion, ettersom de ikke tilhører en synlig stigmatisert gruppe og å skille seg

ut og bli synlig stigmatisert oppleves da som enda mer skremmende. De står dermed ovenfor et vanskelig valg, om de vil komme ut som kristen og bli synlig stigmatisert eller ikke (Vassenden & Andersson, 2010, s. 587).

En annen faktor for muslimers forhold til faith information control er at for mange i minoritetssamfunn kan religiøsitet være et prestisjesymbol. Imidlertid kan også ikke-religiøse eller ikke-praktiserende personer i disse minoritetssamfunnene bli stigmatisert som en kontrast til majoritetssamfunnet (Vassenden & Andersson, 2010, s. 588). Hvem som er discredited og hvem som discreditable, avhenger dermed av konteksten og hvilket samfunn de tilhører.

## 4 FREMGANGSMÅTE & METODE

I dette kapitlet er det tre ord som er viktige: Hva, hvordan og hvorfor. *Hva* ble gjort? *Hvordan* ble det gjort? *Hvorfor* ble det gjort? I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg tok i oppgaven. Formålet med dette kapitlet er å gi leseren en klar forståelse av hvordan forskningen ble gjennomført, og hvordan validiteten og påliteligheten til studien ble sikret. Valg av metoder og fremgangsmåter er avgjørende for å oppnå relevante og pålitelige funn, samt for å kunne drøfte disse funnene.

Først presenteres et tidligere pilotprosjekt jeg har utført med samme problemstilling, og dette pilotprosjektet har lagt et grunnlag for min masteravhandling. Deretter beskrives den metodiske tilnærmingen som ble brukt i min masteravhandling, og det blir gitt begrunnelser for valgene som ble gjort. Videre redegjøres det for utvalgsprosessen og hvordan intervjuene ble gjennomført. Deretter blir metoden for analyse av datamaterialet beskrevet, etterfulgt av en diskusjon av etiske refleksjoner.

### 4.1 Pilotprosjekt

I høstsemesteret 2020 skrev jeg en FoU-oppgave som en del av min lektorutdanning. Denne oppgaven fungerte som et pilotprosjekt for denne kommende masteravhandlingen. Begge oppgavene deler samme problemstilling, som omhandlet sikh-elevs opplevelser av representasjonen av sikhismen i religions- og livssynsundervisningen. Formålet med pilotprosjektet var å oppnå bedre innsikt i hvordan representasjonen av sikhismen i undervisningen påvirket sikh-elevene. Som en del av prosjektet intervjuet jeg to personer innenfor samme aldersgruppe som mine tidligere informanter. Jeg rekrutterte informantene mine gjennom en portvakt, som er en person som har kontroll over tilgangen til informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). I mitt tilfelle var portvakten en venninne med kontakter innenfor sikh-samfunnet, og hun kunne gi meg en liste over potensielle kandidater som kunne være interessert i å delta. Portvakten fikk ikke beskjed om hvem som ble kontaktet eller valgt ut til prosjektet. Jeg hadde tre kriterier for valg av informanter: 1) Informanten må være del av sikhdiasporaen i Norge og identifisere seg selv som sikh, 2) Informanten måtte ha fullført både videregående og 10 år med grunnskole i Norge, og 3) Informanten måtte være mellom 19 og 22 år gamle. Etersom informantene for pilotprosjektet ikke ble brukt i denne

masteravhandlingen var det ikke nødvendig å sende inn en søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata).

I prosjektet uttrykte jeg at antallet informanter var begrenset til kun to, og at dette kunne være en svakhet ved oppgaven. Jeg mente at flere informanter ville ha gitt et bedre grunnlag for drøftingen, og ville ha gitt meg bedre innsyn i temaet mitt. Jeg står fortsatt ved dette synspunktet, men jeg har nå lagt merke til interessante fellestrekk og sammenhenger mellom svarene etter å ha kodet intervjuene for masteravhandlingen. Pilotprosjektet ga meg dermed ikke bare muligheten til å teste ut en intervjuguide, men også en pekepinn på hva jeg kunne forvente av svar fra mine informanter. Jeg var fornøyd med svarene jeg fikk, og bestemte meg derfor for å beholde intervjuguiden som en mal for når jeg skulle lage en intervjuguide til dette forskningsprosjektet.

Som nevnt i kapittel 3.1, var det lite tidligere forskning tilgjengelig innenfor mitt tema. Etter å ha fullført pilotprosjektet, oppdaget jeg imidlertid at det var mye mer å utforske innenfor dette temaet. Masteravhandlingen ga meg dermed en god mulighet til å utforske problemstillingen dypere.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervju et håndverk, noe som læres gjennom praksis (s. 20). Jo fler intervjuer du gjennomfører jo fler ferdigheter og erfaringer tilegner du deg som intervjuer. Et pilotprosjekt er derfor en mulighet til å teste ut forskningsprosjektet på en mindre skala. Basert på resultatene kan man bestemme seg for endringer, forbedring og hva man vil beholde (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95).

## ***4.2 Kvalitativ forskningsmetode***

Når man velger forskningsmetode, er det viktig å være bevisst på at ulike metoder kan resultere i forskjellige typer data. Det er derfor essensielt å ta hensyn til hvilken type data man ønsker å samle inn og nøye vurdere fordeler og ulemper ved ulike metoder. Innen samfunnsforskning er de to mest dominerende forskningsmetodene kvantitativ og kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ forskning ved å legge vekt på forståelse fremfor forklaring, ha en nærmere relasjon til deltakerne og inkludere en mer åpen interaksjon (Tjora, 2021, s. 26-27). På den andre siden fokuserer kvantitativ forskning på kvantifisering og søker å gi en oversikt over dataene. Kvalitativ forskning går i dybden i et forsøk på å forstå deltakernes oppfattelser og erfaringer. Generelt sett legger kvalitativ forskning vekt på innsikt, mens

kvantitativ forskning vektlegger oversikt (Tjora, 2021, s. 27). I kvalitativ forskning er fokuset på informantenes opplevelser og meningsdannelse, og det er nettopp dette som er av særlig interesse for meg: Sikh-elevers *opplevelse* av representasjonen av sikhisme i religions- og livssynsundervisning. Ved å velge en kvalitativ forskningsmetode har jeg dermed valgt en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming går ut på å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørens egne perspektiver, i dette tilfellet å forstå elevenes opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30).

Det er viktig å velge en passende forskningsmetode som er egnet for oppgaven man skal gjennomføre, blant annet for validitetens skyld. Forskningsmål og problemstilling er de avgjørende faktorene. I denne oppgaven har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode, da det tillater en grundig utforskning av informantenes opplevelser, tanker og forståelse. Kvalitativ forskning kan betraktes som en metode der data «skapes» i stedet for å «samles inn», ifølge Leseth og Tellmann (2018, s. 14).

En annen styrke ved kvalitativ tilnærming er fleksibilitet og åpenhet, som gjør det mulig for forskningsdeltakernes egne perspektiver på et tema å styre utviklingen av kunnskap. Dette var spesielt passende for min forskning, ettersom jeg først samlet inn data og deretter valgte teori basert på det som fremkom i dataene mine. Min tilnærming var derfor å først sette meg inn i relevant forskning om temaet, deretter samle inn data og til slutt finne teori som var relevant for mine funn. Jeg gjorde en *empirisk koding*, dette begrepet kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.4.

En svakhet med kvalitativ tilnærming er at antall deltakere er begrenset. Dermed må man vurdere om antall deltakere er viktigere enn nærhet til deltakerne. For meg var nærhet til deltakerne viktigere ettersom jeg ville skape tillit til informantene. Nærheten gjør at informantene føler seg mer komfortable med å dele personlige erfaringer, meninger og perspektiver. Dette kan bidra til å få frem dypere innsikt og mer nyanserte data.

#### 4.2.1 Intervju

«If you want to know how people understand their world and their lives, why not talk with them?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 1).

Løsningen på å prøve å forstå hvordan sikh-elever opplever religions- og livssynsundervisning og representasjon av sikhisme i religionsundervisningen var enkel: spør dem. Den kvalitative metoden jeg valgte for å samle in data var dermed forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2015) definerer forskningsintervjuer som en profesjonell samtale hvor kunnskap blir konstruert gjennom samspillet mellom intervjueren og den som blir intervjuet (s. 4). Det skiller seg fra en hverdagslig samtale ved at det er jeg som bestemmer temaet for intervjuet og det er også jeg som styrer hvor samtalen går, deltakeren spør meg heller ikke om min mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 7). Formålet med kvalitativ forskning er å utlede betydninger fra deltakernes erfaringer og å avdekke deres opplevelser. Ved å bruk forskningsintervjuer kunne informantene mine uttrykke sine oppfatninger og meninger i egne ord, noe som er en fordel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 1).

I vurderingen av to mulige metoder for å intervju mine informanter - gruppeintervju og individuelle intervjuer - bestemte jeg meg for å benytte individuelle intervjuer. Jeg var imidlertid mest opptatt av å forstå mine informanters individuelle opplevelser og erfaringer, og derfor valgte jeg å gjennomføre individuelle intervjuer. Selv om det er mer tidskrevende å intervju hver informant individuelt enn i en gruppesetting, var dette en overkommelig utfordring ettersom jeg kun hadde fire informanter å intervju.

Valget falt dermed naturligvis på dybdeintervju. I et dybdeintervju har man *åpne* spørsmål, altså spørsmål hvor informanten ikke er bundet av svaralternativer, men har muligheten til å gå i dybden av der de har mye å fortelle i tillegg gir det som oftest mer nyanserte og omfattende svar enn en spørreundersøkelse for eksempel (Tjora, 2021, s. 128).

Individuelle dybdeintervjuer ble gjennomført ved å følge en semi-strukturert form. En overordnet intervjuguide ble utarbeidet for å dekke de ønskede temaene, men med tilstrekkelig fleksibilitet til å tillate oppfølgingsspørsmål når det var nødvendig for å utdype informantenes svar. Gitt at det var et dybdeintervju og intervjuguiden dermed inneholdt et betydelig antall åpne spørsmål, forventet jeg at svarene ville være mangfoldige og varierte, og jeg var forberedt på å stille flere oppfølgingsspørsmål for å få en dypere forståelse av informantenes opplevelser. Denne tilnærmingen ga en strukturert ramme for intervjuene, samtidig som det ga spillerom til å som sagt følge opp interessant svar fra informantene.

## 4.2.2 Intervjuguide

Jeg hadde allerede intervjuguiden fra FoU-oppgaven å basere meg på, men det var nå viktig å spisse den enda mer mot oppgaven min. Ved utarbeiding av endelig intervjuguide var det viktig å ha forskningsspørsmålene i bakhodet. I et forskningsprosjekt har forskningsspørsmål og intervjuguide to ulike hensikter:

«Your research questions identify the things you need to understand, your interview questions generate the data you need to understand these things» (Maxwell, 2005, s. 59)

Forskningsspørsmål er det en forsker legger til grunn for arbeidet sitt, det peker på hva vi vil finne ut av og hvilken vei forskningen skal ta (Leseth og Tellmann 2018, s. 28). Imens intervju spørsmål samler inn datamaterialet som blir brukt, med teori, for å prøve å besvare forskningsspørsmålene.

Med dette i bakhodet utarbeidet jeg en intervjuguide med to overordnede temaer: *Klasse og miljø* og *Religionsundervisningen*. Hoved tanken bak denne fordelingen var at førstnevnte temaet skulle diskutere informantens klasser, miljø, lærere, medelever og deres opplevelse av å være religiøs på skolen. Denne «bakgrunnsinformasjonen», som jeg kaller det, vil kunne hjelpe tolke svarene fra sistnevnte tema som inneholdt spørsmål som dekket forskningsspørsmålene. Temaene: deres opplevelse av religions- og livssynsundervisningen, opplevelse av undervisning om sikhismen og eventuelle endringer de kan ønske seg i faget ble dekket.

Det var viktig å formulere spørsmål som var forståelige for informanten slik at det var enkelt å svare på dem. Kompliserte spørsmål med fagbegreper kan være vanskelig å svare på, desto videre kan informantens oppleve det som flaut å ikke skjønne spørsmålet, dermed kan man risikere at informanten feiltolker spørsmål istedenfor å spørre intervjuer om å definere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Dessuten mener jeg hverdagsligspråk kunne bidra til å skape et mindre skille mellom informanten som deltaker i et forskningsprosjekt og meg som forsker. Videre sørget jeg for at hvert spørsmål stod individuelt, altså stilte jeg ikke mange spørsmål på en gang.

Som nevnt tidligere var det et semi-strukturert dybdeintervju. Jeg valgte derimot fortsatt å inkludere noen ja/nei-spørsmål. Dette for å vite om jeg skulle gå videre inn på et tema eller

ikke. Et eksempel på dette er spørsmålet «Visste klassen og læreren din at du var religiøs?», om svaret er nei valgte jeg å gå videre, men om svaret var ja ba jeg informant utdype ved å spørre *hvordan* (se vedlegg 2).

### 4.3 Utvalg

Jeg valgte deltakere strategisk som betyr at jeg valgte ut informanter ved å anvende forhåndsbestemte kriterier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Kriteriene var de samme som for FoU-oppgaven min og inkluderte:

- 1) Informanten må være del av sikhdiasporaen i Norge og identifisere seg selv som sikh
- 2) Informanten måtte ha fullført både videregående og 10 år med grunnskole i Norge
- 3) Informanten måtte være mellom 19 til 22 år gammel

Årsakene til disse kriteriene er: Jeg ønsket å inkludere informanter som var født inn i en sikh-familie og identifiserte seg som sikh, og ekskludere konvertitter og ikke-sikher fra en sikh-familie. Ettersom jeg vil undersøke hva informantene synes om et fag som er del av den norske skolen er det naturlig at jeg ville inkludere informanter som hadde hatt all norsk religionsundervisning gjennom grunnskole og videregående skole, og dermed valgte jeg informanter som hadde fullført disse utdanningsnivåene i Norge. Dette sørget i tillegg for at alle dermed hadde fulgt samme læreplan. Til slutt, ved å begrense deltakerne til aldersgruppen mellom 19 til 22 år, ønsket jeg å inkludere informanter i samme aldersgruppe og som nylig hadde fullført videregående skole.

Når jeg hadde kriteriene mine på plass kunne jeg gå videre til å sende søknad til NSD, når søknaden ble godkjent gikk jeg over til rekruttering av informanter. Jeg rekrutterte informanter gjennom tre ulike portvakter, alle er en del av sikh samfunnet i Norge. Alle tre portvaktene ga med ulike forslag til informanter deretter valgte jeg tilfeldig ut informantene jeg vil intervju uten å informere portvaktene, om noen av informantene tok kontakt med portvaktene vet jeg ikke. Det er viktig å være oppmerksom på at hvilke informanter portvakt anbefaler kan påvirke dataen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Av den grunn valgte jeg å gi begrenset informasjon til portvaktene. Jeg delte kun kriteriene mine med dem, og heldigvis var dette nok. Dette ble gjort for å unngå at portvaktene skulle legge press på informantene for å delta i undersøkelsen.



Jeg valgte ut fire informanter, to gutter og to jenter. For å beskytte informantenes anonymitet ga jeg dem navnene Sander, Ida, Jørgen og Iman. Ettersom sikh-miljøet i Norge er såpass lite ville jeg ikke gi dem sikh eller punjabi navn da det kan skape mistanker om hvem som er med i forskningsprosjektet. Informantene har fullført videregående og er mellom 19 til 22 år gamle som ønsket. To av informantene gikk på skole i Oslo og to av informantene gikk på skole utenfor Oslo. Dette ga grunnlag for å sammenlikne elevopplevelse i Oslo og utenfor. I kapittel 5.1 gir jeg mer dybdeinformasjon om bakgrunnen til hver av informantene.

#### 4.3.1 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene ble alle informantene tilsendt samtykkeerklæringen (se vedlegg 1). Etter alle forberedelser manglet det bare å finne ut av møteplass for gjennomføringen av intervjuene. Jeg gjorde det klart ovenfor informantene at jeg ønsket å møte fysisk da man går glipp av viktige indikatorer som kroppsspråk under digitale intervju. Hvorvidt det påvirker funnene i studiet er usikkert, og digitalt intervju var dermed fortsatt et alternativ om det viste seg å være vanskelig å møte fysisk.

Intervjuene skulle i utgangspunktet gjennomføres i januar og februar 2023, men etter litt frem og tilbake med noen av informantene hvor de avlyste i siste liten og ville sette opp ny tid fikk jeg endelig gjennomført alle intervjuene fysisk i februar 2023. Sett i ettertid kunne vi ha avtalt og satt av tid i god tid før, i tillegg til at jeg kunne ha gitt en tydeligere beskjed om at jeg helst vil møtes til satt tid for å unngå dette. To av intervjuene ble gjennomført på grupperom i et bibliotek, det tredje var i et grupperom på skolen til informanten og det siste intervjuet ble gjennomført på arbeidsplassen til informanten. Jeg uttrykte bekymring for personvern, men vi fikk låne kontoret så lenge vi trengte.

Før intervjuene ble samtykkeerklæringen gjennomgått og signert av informantene. Selv om jeg allerede hatt sendt dem samtykkeerklæringen på mail var det viktig å gjennomgå den en gang før intervju for å forfriske minnet deres og forsikre meg om at de forstod innholdet da blant annet deres rettigheter. Jeg hadde en *briefing* med informantene hvor som sagt vi gjennomgikk samtykkeerklæringen, men også hvordan et semi-strukturert intervju fungerer, hvorfor jeg tok lydopptak og om informant hadde noen spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 154).

Deretter startet jeg lydopptaket. Jeg valgte å ta lydopptak ettersom det tillater meg å vie all oppmerksomheten min mot informanten uten å måtte bekymre meg om å ta notater. Det gir også bedde flyt i samtalen da jeg konsentrerer meg om informanten (Tjora, 2021, s. 180). Under intervjuene sørget jeg for å vise interesse og lytte aktivt til informantene slik at de skjønnte at jeg viste forståelse og respekt for det de hadde og si (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 154).

I to av intervjuene var svarene noe kortere og mer presise. I de intervjuene forholdt jeg meg mer til rekkefølgen av spørsmålene i intervjuguiden og oppfølgingsspørsmålene mine var for det meste et forsøk på å få informantene til å utdype svarene sine. I de resterende to intervjuene var svarene mer utfyllende og lange. Jeg merket også at disse to informantene styrte samtalen i mye større grad, jeg ville ikke ødelegge denne flyten og fulgte dermed ikke rekkefølgen på spørsmålene like strengt. Alle temaene ble likevel dekket i alle fire intervjuer.

#### **4.4 Transkribering & analyse**

Etter intervjuene skrev jeg ned umiddelbare tanker og tok notater imens hukommelsen fortsatt var fersk. Deretter transkriberte jeg så tidlig det lot seg gjøre. Transkribering referer til prosessen hvor man gjør det muntlige fra lydopptaket til skriftlig tekst, slik at det er enklere å kode og analysere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Jeg skrev ned alt som ble sagt inkludert pauser, latter og småord som «hmm». Det kan virke unødvendig å transkribere slikt, men når man skal analysere et intervju kan det være fornuftig å ha med da det kan indikere blant annet usikkerhet eller nervøsitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98).

Selv om lydopptak får med seg språk, tonefall og pauser utelater den det Tjora (2021) kaller *visual cues* som kroppsspråk og ansiktsuttrykk (s. 186). Det var derfor viktig at jeg skrev ned notater rett etter intervjuene.

Etter å ha transkribert materialet var det på tide å kode. Å kode er å systematisere en stor mengde materiale i ulike kategorier (Anker, 2020, s. 75). Jeg valgte å kategorisere materialet lett ved å lese over materialet å finne relevante fenomener. De mest relevante fenomenene delte jeg inn i kategorier. Deretter gikk jeg over materialet igjen og plasserte ulike deler under kategoriene ved hjelp av fargekoder. Til slutt plasserte jeg de ulike kategoriene under forskningsspørsmålene mine og samlet materialet tilhørende forskningsspørsmålene i atskilte dokumenter.

Jeg valgte å samle inn data først og deretter velge ut teori som sprang ut ifra materialet. Jeg gjorde dermed en *empirisk koding* hvor kodene ble hentet fra materialet istedenfor ut ifra teorier, som i en *teoretisk koding* (Anker, 2020, 77-79). Denne typen analysemetode blir også kalt induktiv, der kategoriene eller kodene hentes fra datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Jeg valgte altså en tematisk innholdsanalyse hvor jeg ser på innholdet i en tekst og skaper mening i det ved å systematisere innholdet (Anker, 2020, 40).

#### **4.5 Forskningsetiske prinsipper**

I alle forskningsprosjekter er det tre sentrale forpliktelser en forsker har ovenfor deltakerne av prosjektet: Informert samtykke, anonymisering og konfidensialitet og å unngå negative konsekvenser for deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43).

Informert samtykke innebærer at deltakerne mottar grundig informasjon om forskningens omfang, metoder for datainnsamling, lagring av personopplysninger, samt hvem som har tilgang til deres informasjon. Videre skal samtykke være frivillig og dokumenterbart (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Alle disse aspektene ble dekket i samtykkeerklæringen som ble sendt til informantene på forhånd (se vedlegg 1). Et utfordrende aspekt er å vite om deltakerne har forstått informasjonen i informasjonsskrivet. Derfor valgte jeg å gå grundig gjennom samtykkeerklæringen muntlig med deltakerne rett før intervjuet, samtidig som de signerte den. I tillegg til dette, gjorde jeg dem igjen oppmerksomme på deres rettigheter, blant annet muligheten til å avbryte intervjuet når som helst, i tillegg til at de har rett til å trekke seg etter intervjuet. Informantene mine var mellom 19 til 22 år, det var dermed ikke nødvendig med samtykke fra foresatte.

Den neste forpliktelsen var å sikre anonymisering av informantene og opprettholde konfidensialitet ved å unngå avsløring av personlige forhold som ble delt av forskningsdeltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). For å anonymisere informantene valgte jeg å bruke fiktive navn som ikke var typiske punjabi- eller sikh-navn. Videre utelot jeg all informasjon som kunne identifisere informantens bydel, skoler de gikk på, navn på personer nevnt i deres svar, eller annen informasjon som potensielt kunne spores tilbake til dem. Under ett av intervjuene nevnte en av informantene navnet på sin videregående skole, og i et annet intervju ga informanten detaljerte opplysninger om sin deltakelse i et TV-program. I

transkripsjonen av intervjuene valgte jeg å utelate denne informasjonen, da den ikke var relevant for min forskning og ikke påvirket datamaterialet. Grunnen til at jeg ikke avbrøt informantens beskrivelse av TV-programmet var at hun var entusiastisk med å dele denne opplevelsen, og som forsker følte jeg et ansvar for å vise respekt og interesse for hva informantenes velger å dele. Den eneste personen som hadde tilgang til intervjuenes transkripsjoner, utenom meg, var veilederen min. Før jeg sendte transkripsjonene til veilederen min, fjernet jeg all sensitiv og personlig informasjon for å sikre konfidensialitet.

Det neste jeg måtte ta hensyn til var å sikre at ingen deltakere skulle komme til skade som følge av sin deltakelse i mitt prosjekt. Et avgjørende krav for deltakelse i prosjektet var at informantene måtte identifisere seg som sikh. Siden religion kan være et sensitivt tema, var det viktig å ta hensyn til dette. Heldigvis ble det ikke avslørt noen informasjon som kunne ha negativ påvirkning på informanten. I både analyse- og diskusjonskapitlene har jeg prøvd å nyansere og forstå informantenes svar, slik at de ikke fremstilles i et negativt lys (Gleiss & Sæther, 2021, s. 46).

I prosjektet inkluderte jeg tre opplysninger om hver informant: kjønn, alder og selvfølgelig religion. Det er ikke noe galt i å inkludere bakgrunnsinformasjon om informantene så lenge det ikke inneholder for mange identifiserbare detaljer som gjør det enkelt å identifisere dem (Gleiss & Sæther, 2021, s. 47). Jeg mener at disse bakgrunnsopplysningene ikke ga tilstrekkelig informasjon til å identifisere informantene. Som tidligere nevnt, sendte jeg en søknad til NSD og fikk godkjenning.

I prosjektet ble lydopptak tatt ved hjelp av *Nettskjema-diktafon mobilapp*, som benytter kryptering for å sikre lydopptakene. App'en ble brukt til å ta opp lyd, som deretter ble sendt videre til Nettskjema. Nettskjema er en godkjent tjeneste av Senter for informasjonssikring (Sikt) (Nettskjema, u.å.).

#### **4.6 Posisjonalitet**

I et forskningsprosjekt er det avgjørende å reflektere over ens egen rolle som forsker og hvordan ens identitet og erfaringer kan påvirke forskningen. For eksempel kan min egen bakgrunn påvirke tilgangen jeg har til ulike sosiale miljøer, relasjonen jeg får med informantene, samt formuleringen av spørsmål i intervjuguiden og hvordan jeg stiller dem (Gleiss & Sæther, 2021,

s. 49). Posisjonalitet, som beskrevet av Gleiss og Sæther (2021), representerer det utgangspunktet man har og den perspektiviske rammen man ser verden gjennom (s. 49). Dette kan påvirke hvordan en nærmer seg og forstår forskningsspørsmålene, og det kan også påvirke ens tilnærming til kildene og dataene man samler inn og analyserer. Derfor er det viktig å kontinuerlig reflektere over ens egen posisjonalitet som forsker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Som en sikh-forsker som forsker på et tema angående sikhisme vil min posisjonalitet være knyttet til min sikh-identitet og livserfaringer som sikh. Ettersom jeg har et typisk sikh-navn, var det umulig for meg å skjule min egen identitet fra informantene. Å være sikh og samtidig forske på et tema knyttet til sikhisme kan medføre en mer personlig tilknytning til prosjektet. Likevel har jeg hele veien forsøkt å opprettholde en objektiv tilnærming og ha så få antakelser som mulig i forhold til informantene og deres erfaringer. Mitt mål har vært å sikre en nøytral og respektfull tilnærming i forskningen, og å la informantenes egne erfaringer og opplevelser komme til syne uten mine egne forutinntatte antakelser. Åpenhet og ærlighet om ens posisjon og eventuelle påvirkninger det kan ha på forskningen, kan også bidra til å øke tilliten til forskningen og dens funn.

I kvalitative forskningsintervjuer kan posisjonalitet ha innvirkning på forholdet mellom forskeren og informantene. Begrepene *insider* og *outsider* brukes til å beskrive denne relasjonen mellom forskeren og det sosiale feltet som studeres. En insider er en forsker som selv tilhører den sosiale gruppen som studeres, mens en outsider er utenfor denne gruppen. Ifølge Gleiss og Sæther (2021) er det fordeler og ulemper med begge posisjonene (s. 88-89).

Som en sikh-forsker hadde jeg en insider-posisjon i forhold til den sosiale gruppen jeg studerte. Som insider hadde jeg enklere tilgang til portvakter innenfor sikh-miljøet. Jeg merket også at informantene følte seg tryggere ved tanken på at intervjueren selv var sikh. Imidlertid er det viktig å reflektere over at min rolle som fremtidig religions- og livssynslektor kan ha påvirket informantenes svar når det gjelder deres opplevelser av religions- og livssynsundervisning.

#### **4.7 Forskningens kvalitet**

Ofte blir begrepene *reliabilitet* og *validitet* brukt for å vurdere forskningsprosjektets kvalitet. Reliabilitet handler om påliteligheten og troverdigheten til prosjektet. Det innebærer at forskningen skal være etterprøvbart, og det er derfor viktig å gi en grundig redegjørelse for metodiske tilnærminger og valg av informanter (Anker, 2020, s. 108-109). Dette sikrer at en

annen forsker kan gjenskape studien og oppnå resultater som ikke avviker betydelig fra de opprinnelige funnene.

For å oppnå reliabilitet kan det være nødvendig å beskrive forskningsprosessen i detalj, inkludert metoder for datainnsamling, analyse og tolkning. Videre bør man være transparent om valg av informanter, inkludert seleksjonskriterier og eventuelle begrensninger (Anker, 2020, s. 109).

For å sikre reliabilitet i forskningen har jeg prøvd å bruke pålitelige forskningsmetoder. Jeg har dokumentert mine metodiske valg nøye. I tillegg har jeg prøvd å opprettholde en nøytral og objektiv holdning til dataene og analysene, og jeg har gjennomgått mine funn grundig flere ganger for å sikre at informantenes stemmer kommer tydelig frem. I tillegg har jeg vært åpen om min posisjon som sikh-forsker, for å bidra til forskningens transparens og troverdighet. Ved å tydelig kommunisere min egen bakgrunn har jeg forsøkt å unngå skjevhet eller forutinntatte antakelser.

Validitet i forskning dreier seg om i hvilken grad resultatene samsvarer med det som undersøkes. Med andre ord må funnene være gyldige og relevante i forhold til problemstillingen som blir adressert (Anker, 2020, s. 109). Tidligere i oppgaven har jeg grundig beskrevet metodevalg for datainnsamling samt kriteriene for utvalget av informanter. I tillegg har jeg gjennomført et pilotintervju som bidro til å identifisere potensielle feilkilder eller svakheter i forskningsdesignet.

I denne avgrensede kvalitative studien er det viktig å være oppmerksom på at funnene ikke kan generaliseres til en andre studier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207; Anker, 2020, s. 110). På grunn av det begrensede utvalget, bestående av kun fire informanter, er det ikke mulig å generalisere funnene til en større populasjon. Til tross for dette gir studien verdifull innsikt og kunnskap om temaet som undersøkes.

## 5 ANALYSE

Dette kapittelet har til hensikt å presentere det empiriske materialet som ligger til grunn for studien. Funnene som presenteres tar utgangspunkt i de fire dybdeintervjuene som ble gjennomført. Som jeg nevnte i kapittel 4.4, kategoriserte jeg materialet som jeg delte i ulike kategorier ved hjelp av fargekoder. Til slutt plasserte jeg kategoriene under forskningsspørsmålene. Underveis i prosessen dukket det opp mye interessant informasjon, men jeg har kun valgt å inkludere det som er mest relevant for problemstillingen min.

Min studie har tre forskningsspørsmål som søker å belyse problemstillingen min. Dette kapittelet er strukturert i fire deler; det starter med et bakgrunns-kapittel som gir generell bakgrunns informasjon om informantene, fulgt av tre delkapitler som belyser hver av de tre forskningsspørsmålene ved hjelp av funnene fra intervjuene.

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan opplever unge sikh-elever religions- og livssynsundervisning?
2. Hvordan opplever unge sikh-elever undervisning om sikhisme?
3. Hva slags endringer kan de eventuelt ønske seg for å få en bedre opplevelse av KRLE og RE?

Det er ikke gjort noen drøftinger i dette kapittelet. Fokuset ligger utelukkende på datamaterialet fra intervjuene. For å ivareta informantenes anonymitet har jeg som sagt gitt dem fiktive navn, herunder Sander, Ida, Iman og Jørgen.

### 5.1 Bakgrunn

Dette delkapittelet presenterer funnene jeg under kodingen kategoriserte som «bakgrunn» i tillegg til informasjon. Det er generell informasjon om informantene og kan hjelpe oss bedre å forstå og tolke deres svar.

#### *Informant 1: Sander*

Sander, født i 2003, fullførte videregående i 2022. Sander gikk på barne- og ungdomsskole i Oslo, men familien flyttet rett før videregående til utkanten av Oslo. Ifølge Sander var skolene han gikk på flerkulturelle og dermed antok Sander at de fleste var religiøse. Han forbinder

minoritetsbakgrunn med religiøsitet og norsk bakgrunn med ateisme eller kristendommen. Religionen han forbinder minoritetsgruppene med var islam, men det var også andre indikatorer på at de var muslimer som for eksempel at de sa «wallah» eller at de fastet. En mangfoldig skole gjorde det enklere for Sander å uttrykke sin egen religion ettersom religion ikke var et tabu tema. I følge Sander visste de fleste av hans medelever og lærere om hans sikh-bakgrunn enten på grunn av etternavnet hans, *Singh*, eller armbåndet han bærer på, et stålarmbånd kalt *kara* som er et kjennetegn på sikher (Jacobsen, 2007, s. 52). For å forklare konteksten: alle sikh-gutter har etternavnet Singh, imens jenter har etternavnet *Kaur* (Breidlid, 2020, s. 187). Sin religiøse bakgrunn var ikke noe Sander gikk rundt og pratet om hele tiden derfor var det også en del medelever og lærere som ikke visste han var sikh.

### *Informant 2: Ida*

Ida, født i 2003 og opprinnelig fra Oslo, fullførte både grunnskole og videregående i samme bydel i Oslo i 2022. Som et resultat gikk hun i klasse med mange av de samme gjennom hele skolegangen. Ida understreket at bydelen hun kommer fra var lite mangfoldig og majoriteten av klassekameratene var dermed etnisk norske. Videre forteller Ida at hun opplevde klassemiljøet som godt og inkluderende, likevel opplevde hun at det var flaut å stå frem med sin religion når hun var yngre. Hun fortalte at det var «flaut» å være annerledes enn alle andre ettersom klassekameratene hennes var lite religiøse. Flauheten gikk imidlertid bort jo eldre hun ble. Ida pekte også ut i intervjuet at hun aldri ble behandlet annerledes på grunn av sin tro. Flauheten var dermed en innebygd frykt og ikke et resultat av diskriminering. Det er verdt å merke seg at seg at når jeg spurte Ida om hun har gått i en klasse med mange religiøse svarte hun «nei ikke egentlig, jeg har egentlig alltid gått i en klasse med mange norske». Ida, i likhet med Sander, forbinder etnisk norske med ateisme.

Om henne selv forteller Ida at medelevene og lærerne hennes på barneskolen visste at hun var sikh ettersom hun var med i et tv-program hvor de snakket om sikhisme i tillegg til at hun tok med en del venninner til India. På ungdomsskolen og videregående visste de derimot ikke om hennes religiøse bakgrunn og Ida var heller ikke særlig opptatt av å nevne det.

### *Informant 3: Iman*



Iman er født i 2002 og fullførte videregående i 2021. Iman er oppvokst i en by utenfor Oslo, hvor hun fullførte sin skolegang. Iman beskriver klassene sine lite mangfoldige sammenliknet med skoler i Oslo. I videregående for eksempel var det kun fire elever med minoritetsbakgrunn inkludert henne selv hvorav tre var muslimer. Resten av elevene var etniske norske, og hun antok at de var enten kristne eller ateister. Hennes medelever og lærere visste at hun var sikh ettersom hun var en aktiv deltaker i religions- og livssynsundervisningen hvor hun ofte delte sin kunnskap om sikhisme og valgte sikhisme som tema under presentasjoner. Hennes typiske sikh etternavn *Kaur* og sølvvarmbåndet, kara, vakte også oppmerksomhet blant medelever og ga Iman muligheten til å fortelle dem om sikhisme (Breidlid, 2020, s. 187).

Iman forteller at selv om det kunne føles ensomt å være den eneste sikh-eleven på skolen følte hun at aldri at hun ble behandlet annerledes på grunn av sin religiøse bakgrunn. Hun benyttet heller muligheten til å finne fellestrekk mellom for eksempel islam og sikhisme for å kunne relatere bedre til sine muslimske medelever.

#### *Informant 4: Jørgen*

Jørgen, født i 2001, fullførte videregående under pandemien i 2020. Jørgen er i likhet med Iman vokst opp i en by utenfor Oslo hvor han alltid har gått på skole, men i motsetning til Iman beskriver Jørgen klassene sine som mangfoldig. Spesielt videregående klassen var preget av et stort mangfold med minoriteter fra for eksempel Albania, Libanon, Thailand og Pakistan. Dermed også en «blanding» av religioner inkludert kristendommen, islam, ateisme og sikhisme. Jørgen påpeker at han kommer fra en liten by hvor man ofte går i klasse med mange av de samme menneskene alle årene. Han visste derfor også hvilken religion de fleste tilhørte ettersom han kjente mange av klassekameratene sine siden barndommen. Det var også en av grunnene til at de fleste av Jørgens medelever og lærere visste han var sikh. Både lærerne på grunnskolen og videregående visste om hans religiøse bakgrunn. På grunn av det store mangfoldet i klassene var det heller ikke vanskelig stå frem med sin egen tro, tvert imot synes Jørgen det var enkelt å stå frem med sin tro grunnet engasjementet om å lære om sikhismen blant medelever: «personlig så syntes jeg at det var ganske enkelt å stå frem med min tro siden det var nytt for mange og de fleste var veldig åpne og engasjerte i å lære om sikhismen».

## *5.2 Unge sikh-elevers opplevelse av religions- og livssynsundervisning*

Dette delkapittelet omhandler hvordan informantene erfarte KRLE og RE. I henhold til studiet mitt er det relevant å vite hvordan sikh-elever erfarer religions- og livssynsundervisningen. Det gir en bedre forståelse av deres opplevelse av faget i tillegg til at dette legger grunnlaget for resten av forskningsspørsmålene.

Det er et klart hull i forskningsfeltet når det gjelder hvordan sikh-elever posisjonerer seg til religions- og livssynsundervisningen i norsk skole. Denne forskningen kan bidra til å skape et bredt perspektiv på dette temaet.

Det var enighet blant informantene om at religions- og livssynsundervisning er relevant da det bidrar til økt kunnskap om religioner og livssyn som man ellers ikke ville lært om på egen hånd. Iman forklarte videre at det er viktig å lære om ulike religioner ettersom religion er noe som påvirker menneskers oppførsel.

Iman: Hvis det ikke hadde vært for religionsundervisningen vet jeg ikke om jeg selv på egen hånd hadde lest så mye på de andre religionene. Det har jo mye å si for hvordan mennesker oppfører seg og hvorfor de gjør som de gjør, i tillegg føler jeg at selv om vi kanskje har blitt mindre religiøse med tida så det har like mye å si for å forstå de som er religiøse.

Som vi ser i dette sitatet mener Iman at ved å lære om ulike religioner kan vi dermed lære mer om mennesker og hvorfor de oppfører seg som de gjør. Videre legger hun til at til tross for at Norge blir stadig mer sekulært trenger vi fortsatt å lære om andre religioner ettersom de hjelper oss forstå de som fortsatt praktiserer en religion.

Jørgen ga et lignende svar. Han mener religions- og livssynsundervisning er veldig nyttig for å kunne få kunnskap om andre religioner. Videre understreker han hvorfor viktig det er å lære om ulike religioner i en mangfoldig klasse. Selv gikk han i en mangfoldig klasse hvor flere ulike religiøse tradisjoner og livssyn var representert, og å lære om andre religioner hjalp han forstå andre mennesker.

Sander og Ida pekte på at læring om andre religioner gir et bredere perspektiv.

Ida: Jeg likte at det var så åpent fag, man fikk et bedre syn på bakgrunnen til mange ... altså religionsbakgrunnen deres. Jeg likte også veldig godt å lære om andre religioner generelt.

Ida foretrakk at faget var, i hennes ord, «åpent». Altså at man gjennom å lære om ulike religioner fikk et bedre perspektiv på bakgrunnen til ulike mennesker. Selv de religionene som folk i klassen hennes ikke tilhørte var det spennende å lære om.

Til tross for at Sander mente at jo eldre han har blitt jo mer har han glemt det han lærte om de forskjellige religionene så var det fortsatt viktig å lære om de forskjellige religionene ettersom det bidrar til å redusere fordommer. Dermed har faget en positiv effekt. Han pekte da særlig på læring om andre kulturer og religioner.

Både Iman og Jørgen synes det var spennende å sammenligne religioner med sin egen tro.

Iman: Det er jo veldig mye likt i de fleste religioner så når man finner likheter så skaper jo det også en forbindelse med de religionene og det er jo fint.

Jørgen: ... samtidig så synes jeg det er viktig å lære om andres religioner spesielt i en klasse som min, en klasse som var så mangfoldig og hadde en del religioner.

For eksempel fremhevet Iman at det er mange likheter mellom de fleste religioner, og å lære om disse skaper en forbindelse med de ulike trosretningene. På den andre siden uttrykte Jørgen at det var ulikhetene som var mest fascinerende, spesielt når det gjelder religiøse praksiser og livsstiler som skiller seg fra hans egen. Dette kan igjen knyttes tilbake til hans mangfoldige klasse som han nevnte. At til tross for at de er en mangfoldig klasse med mange ulikheter så mente han at alle kom godt overens med hverandre. Det er interessant å observere forskjellene i deres tilnærminger til faget. Mens Iman synes det er spennende å se etter likheter mellom de ulike religionene, er det akkurat det motsatte som fanger Jørgens interesse og tiltrekker ham til faget.

Uten om læren om de forskjellige religionene synes Iman at refleksjons-delen av faget var veldig viktig og lærerikt.

Iman: Men ellers elsket jeg det fordi det var på en måte, bortsett fra de faktene om hver religion var det mye refleksjon og mye om hvorfor tror vi på dette også videre, mye tekning rundt ting. Det er en type drøfting. Drøftingsdelen og refleksjonsdelen av faget har jeg likt veldig mye.

Alle informantene uttrykte dermed en følelse av å ha hatt utbytte av faget, ettersom de synes faget i seg selv var relevant og spennende. Svarene deres samsvarer også med formålet til faget ifølge LK06, som understreker hvor viktig det er å lære om ulike religioner og tradisjoner for å øke etisk bevissthet, forståelse og gi innsikt, gitt det mangfoldet av trosretninger og kulturer som barn og unge står overfor i dag (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Imidlertid var det kun Iman som nevnte at hun synes refleksjon- og drøftingsdelen av faget, som også er inkludert i LK06, var spennende.

Sander, som var den første personen jeg intervjuet, påpekte at selv om faget var både spennende og relevant, så var det også svært repetitivt. Han forklarte at faget i stor grad fokuserte på kristendommen, og at tiden heller kunne vært brukt på å lære om andre religioner.

Sander: Vi lærte så mye om kristendommen og ikke alt var like spennende. Jeg følte egentlig at alt ikke var like viktig, vi kunne heller ha lært om andre ting. Da vi kunne ha lært mer om andre religioner for eksempel.

Videre ser vi at Sander forteller at til tross for at de lærte mye om kristendommen så virket ikke alt like viktig og mye av det kunne dermed ha blitt erstattet med undervisning om andre religioner. Sander mente dette førte til at han ikke satt igjen med tilstrekkelig kunnskap om andre religioner, men hadde fortsatt veldig mye kunnskap om kristendommen. En interessant observasjon jeg gjorde når jeg kodet var at dette var et mønster jeg så i alle intervjuene. Det var ikke kun Sander som delte denne oppfatningen. Ida påpekte at faget var repetitivt og at de lærte det samme gjennom 13 år. I tråd med Sanders oppfattelse mente hun at mye av den tiden kunne heller ha blitt brukt på å lære om andre religioner.

Iman og Jørgen delte også denne meningen.

Iman: Den det jeg kanskje ikke likte så mye (med fagene) for å være helt ærlig var at det var veldig mye undervisning om kristendommen. Jeg synes det var kjedelig så jeg ble veldig lei av at det var det samme om og om igjen. Jeg følte ikke at jeg lærte så mye nytt. Det var mer sånn «husker du det dere lærte i fjor? Nå skal vi gå gjennom det igjen». Så det ble mye av det samme da.

Jørgen: Samtidig så synes jeg det var for mye om de abrahamittiske religionene og for lite om resten

Jørgen tilføyer i besvarelsen på et annet spørsmål om hva slags endring han kunne ha ønsket seg i religions- og livssynsundervisning:

Jørgen: Kanskje mindre undervisning i de abrahamittiske religionene, spesielt kristendommen slik at vi har plass til andre religioner.

I liket med Sander og Ida, nevner Iman også kristendommen og uttrykker at religionsundervisningen ble repetitivt. Men interessant nok er Jørgen den eneste som nevner de abrahamittiske religionene (kristendommen, jødedommen og islam). Han sier videre at de dominerer undervisningen, før han spesifiserer kristendommen. Dette er spesielt interessant ettersom man ofte sammenlikner erfaringene til elever som tilhører minoritetslivssyn, men sett ut ifra Jørgens svar er det ikke alltid minoritets elever kan relatere til hverandres opplevelser. Det er dermed kontraster i hvordan man opplever religions- og livssynsundervisningen avhengig av religiøs bakgrunn. Det viser også tydelig at det er et forskningshull som min forskning kan bidra med å fylle.

Iman opplevde at i KRLE på ungdomsskolen var fokuset på kristendommen enda større

Iman: Jeg husker vi hadde en del om kristendommen og det hadde sikkert noe å gjøre med at læreren vår var prest.

Iman utdyper dette videre når hun senere i intervjuet igjen snakker om KRLE på ungdomsskolen.

Iman: Jeg synes det ble litt kjedelig og mye av det samme, i tillegg til det så var læreren min på ungdomsskolen prest. Jeg følte det ble ekstra fokus på kristendommen og han var veldig sånn «dere tror på det» og «vi tror på det». Han snakket som om vi var kristne, vi i klassen altså. Så jeg likte egentlig ikke, det var grunnen til at, eller det var det jeg mislikte med religionsundervisningen på ungdomsskolen.

Iman forteller at å ha en prest som lærer ikke bare resulterte i et stort fokus på kristendommen, men undervisningen virket forkynnende ettersom læreren ofte satt elever i grupper med «vi» og «dem/dere», hvor alle i klassen ble kategorisert som kristne til tross for at som vi så i delkapittel 4.1 var det muslimer, sikher og ateister i klassen. Det er interessant at Iman opplevde læreren som forkynnende med tanke på at det ikke skal være forkynnelse eller religionsutøvelse i undervisningen ifølge opplæringsloven (§ 2-4).

### **5.3 Unge sikh-elevs opplevelse av undervisning om sikhismen**

Et av målene i LK06 etter 10. trinn er «innhente informasjon om og finne særtrekk ved noen religions- og trossamfunn lokalt og nasjonalt, herunder sikhisme» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 9). Imens forrige delkapittel fokuserte på informantens erfaring med religions- og livssynsundervisningen generelt fokuserer dette delkapittelet på deres erfaring med undervisning om sikhisme og hvordan de representasjon av sikhismen i religionsundervisningen.

Iman og Jørgen har hatt undervisning i sikhismen, imens Sander og Ida ikke har hatt noe form for undervisning i sikhismen. Ettersom Sander og Idas opplevelser dreier seg om *mangel på undervisning i sikhismen* og Iman og Jørgens dreier seg om *innholdet i undervisningen om sikhismen* har jeg valgt å dele delkapittelet i to hvor jeg først presenterer funnene i Sander og Idas intervjuer, i andre del presenterer jeg funnene i Iman og Jørgens intervjuer.

#### **5.3.1 Mangel på undervisning om sikhismen**

På det andre forskningsspørsmålet spurte jeg elevene om de hadde hatt undervisning om sikhismen i religions- og livssynsundervisningen og om de opplevde representasjon av sikhisme.

Sander forteller at de aldri ble undervist om sikhismen på verken grunnskolen eller videregående. Videre spurte jeg ut av nysgjerrighet om det noen gang ble spurt av enten han

eller medelever om det skulle undervises i sikhismen ettersom han tidligere fortalte at mange visste at han var sikh. Sander svarer:

Sander: Jeg tror det var i ungdomsskolen eller noe, det var en i klassen som hadde sett at det stod noe om sikhisme i boka så hun spurte læreren om vi skulle lære om det (sikhismen), men læreren sa nei.

Jeg spurte Sander om han husker hvilken lærebok det brukte, men det gjorde han dessverre ikke og tvilte på at han kommer til å huske den om vi prøve å søke den opp. Men i bacheloroppgaven min så jeg på representasjon av sikhismen i KRLE-lærebøker som følger LK06 og funnene mine viste at noen av lærebøkene KRLE-lærebøkene hadde enten delkapitler eller spalter om sikhismen, man kunne også finne informasjon om sikhismen på nettsidene deres.

### **5.3.2 Innholdet i undervisning om sikhismen**

Både Iman og Jørgen hadde undervisning om sikhismen på ungdomsskolen, men begge understreket at det var lite undervisning og at de gjerne skulle hatt mer.

Jørgen forteller at han kun hadde en undervisningstime om sikhismen og da jeg spurte hva timen gikk ut på svarte han:

Jørgen: Timen handlet egentlig bare veldig generelt om.. Det var veldig generell informasjon om sikhismen for eksempel sted, hvor mange sikher i verden også videre. Vi hadde ingenting om historien bak sikhismen eller hvordan religionen utviklet seg. Vi hadde bare om veldig generell informasjon om sikhismen, men ingenting om selve sikhismen og hva den handler om. Eller liksom, hva den går ut på da.

Jørgen forteller her at undervisningen var overfladisk og inneholdt generell informasjon om sikhismen hvorav temaer som trosinnhold, praksiser og historie ble utelatt. Jørgen sammenlikner undervisningsøkten med undervisning om for eksempel islam eller hinduismen og forteller at de ikke lærte i nærheten av like mye som de lærte om de religionene. Det kan være mulig at dette skyldtes tidsbegrensing ettersom de bare hadde en undervisningstime om sikhisme, og læreren derfor ønsket å fokusere på det mest generelle. Jørgen opplevde dette som veldig skuffende da han hadde så frem til undervisning om sikhisme i KRLE, men timen var

ifølge han lite relevant. Et spørsmål man da kan stille er om en løsning hadde vært å ha flere undervisningsøkter om sikhismen for å dekke fler temaer, men ifølge Jørgen hadde dette vært lite effektivt ettersom læreren tilsynelatende hadde begrenset kunnskap om sikhismen.

Jørgen: Men samtidig så.. Jeg føler ikke læreren hadde nok kunnskap om sikhismen i det hele tatt. Det var jeg som svarte på alle spørsmålene 99% tida, og til og med læreren drev å spurte meg hele tiden. Jeg følte egentlig at jeg var læreren til læreren, hun hadde hele tiden blikket sitt på meg og ville hele tiden ha verifisering. Altså ja jeg er jo religiøs, men jeg er jo ikke en sikhisme-ekspert, så det er jo ikke sånn at jeg har alle svarene. Det er jo lærerens jobb å undervise i de forskjellige religionene, ikke min. Så ja.. Jeg kunne ønske vi hadde mer om sikhismen og at læreren hadde mer kunnskap om sikhismen, fordi med den kunnskapen hun hadde da så tviler jeg på at vi hadde lært noe om vi hadde fler timer.

Jørgen måtte altså hoppe ut av elevrollen og innta en lærerrolle ettersom læreren hadde begrenset kunnskap om sikhismen og av den grunn forventet både medelever og lærer at Jørgen skulle svare på alle spørsmål. For Jørgen var dette ganske nervepirrende for selv om det var stas at så mange av hans medelever viste interesse for hans religion er han imidlertid ingen ekspert på sikhisme og var derfor hele tiden redd for å svare noe feil. Å svare på spørsmål var lærerens jobb. Jørgen mistenker at læreren ville ha undervisning om sikhisme på grunn av Jørgen, men det var lite effektivt ettersom hun hadde begrenset kunnskap om sikhisme og Jørgen måtte dermed ta ansvar for undervisningen ved å svare på spørsmål fra ikke bare medelever, men også lærer. Dette var av stor irritasjon for Jørgen, han nevnte flere ganger under intervjuet at mangel på kunnskap hos læreren plagde han. Dette kunne ha vært unngått om læreren leste seg litt mer opp på temaet hun skulle undervise i eller kanskje tatt i bruk andre ressurser. Det virket som selv om innholdet i undervisningen ikke var ideelt var det at Jørgen måtte, i hans ord, være «læreren til læreren» det mest negative med timen.

Iman sin opplevelse var ganske lignende. Hun forteller at hun hadde en undervisningstime om sikhismen i religion og etikk på videregående. Timen fulgte hva som stod i læreboka de brukte på den tiden, som ifølge Iman var veldig lite. Undervisningstimen var dermed veldig overfladisk og inneholdt lite detaljer.



Iman: Ja ... vi hadde en time om sikhismen (...) sammenliknet med de andre religionene så var det ikke i nærheten av dybden. Jeg tror ikke vi hadde prøve i det en gang. Det var ikke noe de tok seriøst eller gikk ordentlig inn på. Det var litt mer sånn «ja nå skal vi ha om noe litt annerledes» så gikk læreren gjennom det, også snakket vi litt om det og egentlig ikke gjorde så mye annet enn å se på det som stod litt i boka. Og igjen da at læreren spurte meg også videre.

Vi ser i sitatet at Iman opplevde at sikhisme som tema ikke ble tatt seriøst og det heller virket som et avbrekk i undervisningen så de kunne ha om noe utenom det «normale». Interessant nok sammenlikner Iman også økten med andre religioner:

Iman: Men jeg husker det ble veldig mye overfladisk og veldig lite sånn hvorfor ... det stod ingen detaljer om sikhismen på samme måte som det stod om, la oss si om islam da, eller buddhismen eller kristendommen, i hvert fall så ble det mye mer representert enn det sikhismen ble.

Dette var ikke første gang i intervjuene Iman og Jørgen sammenliknet representasjon av sikhisme med representasjon av andre religioner. Underrepresentasjon av sikhisme er dermed i deres øyne ekstra tydelig ettersom andre religioner har en mye tydeligere plass i faget. De bruker dette som en målestokk for hvor mye og hva det burde undervises i om sikhismen. Jørgen peker ut ironien ved å lære så mye i om religioner ingen i klassen tilhører imens noen av religioner som noen elever i klassen faktisk tilhører blir nedprioritert ettersom de er «mindre». Han tilføyer at han absolutt ikke mener at det ikke er viktig å lære om andre religioner:

Jørgen: Samtidig så hadde vi egentlig ingen hinduer i klassen heller, og jeg mener ikke at vi ikke skal lære om hinduismen, ikke misforstå, det er veldig viktig at vi lærer om alle religioner.

Dog om det brukes flere undervisningstimer på å lære om hinduisme når det ikke er noen hinduer i klassen skader det ikke å ha like mange undervisningstimer om sikhisme da det er en sikh til stede i klassen og det dermed hjelper hans medelever å bli bedre kjent med hans religiøse

bakgrunn og dermed han. Det kan derimot diskuteres hvor effektivt dette hadde vært da Jørgen gjentatte ganger pekte ut at læreren hadde begrenset kunnskap om sikhisme.

Lærerens kunnskap beskriver Iman som begrenset. Læreren stilte en del spørsmål til Iman under undervisningsøkten, men Iman følte seg aldri som «læreren til læreren» selv om hun bidro veldig mye i den timen.

Iman: Det stod ikke så mye i boka om det (sikhismen) så jeg husker at læreren min spurte meg en del, men jeg er litt usikker på om hun spurte meg fordi hun ikke visste det selv eller om hun bare lurte av interesse fordi hun spurte meg en del under timene husker jeg, for eksempel hvordan jeg var på det eller sånn «hvordan er det hjemme hos dere da», «spiser ingen av dere kjøtt hjemme», «drar dere ofte til gurudwara» sånn type spørsmål.

### 5.3.3 Påvirkning på informantene

Det er ikke nok å se på hvordan sikh-elever opplever representasjon eller ingen representasjon av sikhisme i religions- og livssynsundervisningen uten å se hvordan dette påvirker dem. Det bidrar i tillegg til å belyse spørsmål knyttet til representasjon og mangfold i religionsundervisningen generelt.

Det er en enighet blant informantene, både de som hadde undervisning i sikhismen og de som ikke hadde det, at representasjonen av sikhisme i religions- og livssynsundervisningen ikke er ideelt. Sander og Iman påpeker at antallet sikher i Norge har vokst og det dermed er et behov for å lære om sikhisme på skolen både for at unge sikher skal føle seg representert og for å lære andre om sikhismen. Sander synes det er kjipt og sitter igjen med følelsen av at i den norske skolen er de andre religionene, i hans ord, «viktigere». I stedet for å lære det samme i 13 år kunne noe av tiden ha blitt brukt på å undervise om mindre religioner, da blant annet sikhisme forteller Ida. Hun fremhever også betydningen av at ikke-sikher lærer om sikhismen.

Ida: Vi har lært om det samme og samme i 13 år. Da kunne vi heller brukt litt av tiden på sikhismen for eksempel. Og samtidig synes jeg at det er positivt at andre også lærer om sikhisme så de vet om andre religioner.

Jørgen mener også det er en fordel både for sikh-elever, men også andre elever.

Jørgen: For sikh-elever er det jo kjipt å ikke føle seg representert og ikke lære om sin egen religion, altså at man føler seg litt utenfor, men også for andre elever er det ganske dumt for det utvider jo perspektivet deres å lære om andre religioner. (...) Det er definitivt en fordel for både sikh-elever og andre. Det hadde vært en fordel for meg for eksempel å lære om min tro og føle meg representert, men også for klassekameratene mine, at de kan lære om religioner de ikke kan så mye om også kan de forstå min tro bedre.

Jørgen påpeker også at undervisning om sikhismen ikke bare er viktig for sikh-elever deriblant han selv for at de skal føle seg representert og ikke få et utenfor-perspektiv på faget, men også medelever ettersom mer kunnskap og erfaring om andre religioner bidrar til deres perspektivutvidelse. I tillegg ville Jørgen at hans klassekamerater skulle få innsikt i hans religiøse bakgrunn og dermed kan forstå hans tro bedre. Iman hadde lignende respons. Når vi snakket om undervisningsøkten om sikhismen uttrykket hun et ønske om at sikhismen ble representert mer, når jeg spurte om hun kunne ønske de lærte mer svarte hun:

Iman: Ja, hundre prosent. Ikke så mye for min del for jeg visste jo mye om dette fra før av, men mer med tanke på mine medelever så de lære like mye om min religion som jeg lærer om deres. For jeg fikk jo mye lærdom av religionsfaget med tanke på de andre religionene, men ikke så mye om min egen.

Lenger opp skrev jeg at Iman og Jørgen har en tendens til å sammenlikne representasjon av sin religion opp mot representasjon av andre religioner. Denne tendensen ser vi igjen i svaret til Iman her. Det er viktig for henne at medelever lærer om sikhismen ettersom hun har lært så mye om deres religion. Videre i intervjuet forteller Iman at hun føler seg ansvarlig for å lære andre om sin religion ettersom det ikke undervises nok om det, man kan anta at for Iman har ikke medelever samme ansvar ettersom skolen tar ansvar for å undervise om deres religion. Om dette ansvaret sier Iman:

Iman: Så nå vet jeg hvor ansvarlig jeg er for å lære andre om min religion hvis de spør meg. Jeg har ikke noen forventinger om at folk skal vite noe om religionen min for jeg vet den ikke blir representert godt nok på skolen.

Videre når jeg spør henne hva slags følelse hun satt igjen med etter undervisning om sikhismen gjentar hun at hun følte på et ansvar ettersom læreren og medelever stilte en del spørsmål og Iman bidro en del i timen, dermed følte hun på et ansvar på å ikke si noe feil.

Som nevnt tidligere hadde Jørgen et lignende ansvar i sin undervisningstime om sikhisme der han beskrev seg selv som «læreren til læreren». Når jeg spurte om han, ville dette eller ansvaret bare ble dyttet på han svarer han:

Jørgen: Både og egentlig. Jeg er jo veldig stolt av min religion og syntes det var gøy at de fleste var så interesserte og ville lære om sikhismen så det er ikke sånn at jeg hadde noe imot å svare, det var mer det at jeg var redd for å svare noe feil og samtidig så tenkte jeg: hvorfor har ikke læreren mer kunnskap om sikhismen når hun skal undervise oss i sikhismen?

Interessen for sikhisme blant medelever motiverte Jørgen til å svare på spørsmål, men til tross for dette deler han samme frykt som Iman, han er «redd» for å svare noe feil. Ettersom skolen ikke tar ansvar for å undervise i sikhismen føler unge sikker at de må ta ansvar for dette selv. Selv utenfor klasserommet føler de på dette ansvaret. Ida forteller at hun kan havne i situasjoner hvor hun må lære bort religionen sin, men ettersom hun ikke er en ekspert i sikhisme er hun redd for å svare noe feil. Hun påpeker at verken hun eller andre unge sikker hadde trengt å ta på seg dette ansvaret om det ble undervist om sikhismen på skolen.

Iman forteller også om fordommene hun har opplevd som følge av lite kunnskap om sikhisme. Hun forteller at hun gjennom hele oppveksten har følt seg som en representant for sin religion. Medelever har ofte stilt spørsmål og lærere har utnyttet det i klasserommet ved å stille spørsmål om sikhismen. Men ikke alle spørsmålene har ikke vært et resultat av nysgjerrighet og vært respektfulle. Iman opplever at hun har fått frekke kommentarer om blant annet hårfjerningspraksisen til sikker.

I de fleste av intervjuene nevner informantene i ulike sammenhenger at de ofte forveksles med å være enten hindu, muslim eller begge deler. Informantene nevner at folk ofte antar de er muslim når de dømmer ut ifra utseende og antar de er hindu når de finner ut at de er fra India. Sander forteller om erfaringer fra barneskolen hvor medelever som oftest trodde han var hindu ettersom de ikke hadde noe kunnskap om sikhismen og forbinder India med hinduismen. Som oftest antar folk at Sander er muslim, ifølge Sander kan dette være fordi han er av ikke-hvit. Noe som samsvarer med funnene fra Vassenden & Andersson (2010) sin studie. Sander prøver å rette på dem ved å fortelle dem at han er sikh, men bruker ikke mye energi på å gi dem en lang introduksjon av religionen. Andre ganger synes ikke Sander det er verdt å gå inn på det. Ida deler samme opplevelse og forteller at de fleste automatisk forbinder indere med hinduismen og de fleste trodde dermed hun var hindu. Derfor synes hun det er positivt for andre å lære om sikhisme «da hadde de skjønt at det er andre religioner da og de hadde ikke trodd alle sikher er enten hinduer eller muslim» (Ida). På samme måte opplever Jørgen at de fleste tror han er hindu ettersom han er fra India.

Jørgen: Jeg er jo inder så de fleste forventet ofte, egentlig forventer fortsatt at jeg er hindu, så da fortalte jeg dem at jeg var sikh. Og det var egentlig nytt for veldig mange. De fleste visste ikke om sikhismen eller hva det er, og det var jo sikkert derfor de trodde jeg var hindu.

Hinduismens er den største religionen i India, i tillegg har religionen en sterk plass i både LK06 og LK20. Det er dermed ikke utenkelig at mange forbinder India med hinduismen. Det er heller ikke utenkelig at mange forbinder mennesker med utenlandsk opprinnelse med islam med tanke på utbredelsen av islam i Norge.

#### ***5.4 Endringer som kan ønskes for en bedre opplevelse av KRLE og RE***

Mitt tredje og siste forskningsspørsmål er hva slags endringer unge sikh-elever kan ønske seg, i forbindelse med religions- og livssynsundervisning, for å få en bedre opplevelse av faget. Funnene i dette delkapittelet søker å belyse dette. Funnene kan bidra med å forbedre undervisning for sikh-elever og andre minoritetsgrupper.

Vi så i delkapittel 4.1 at informantene opplevde religions- og livssynsundervisningen som relevant og satte pris på muligheten faget hadde gitt til perspektivutvidelse ved å bli kjent med ulike religiøse tradisjoner og livssyn. Det derimot alltid rom for forbedring og informantene så ut til å være enige i dette. Informantene hadde en del tanker om hva slags endringer de kunne ha tenkt seg. Den første har jeg vært innom i delkapittel 4.2, det gjelder informantens tanker rundt undervisning om kristendommen. De la ingen skjul på at de synes det var mye repetisjon av faget, med veldig mye fokus på da spesielt kristendommen. Sander trekker også frem islam, imens Jørgen nevner de abrahamittiske religionene.

Alle informantene mente at undervisningen om kristendommen kunne kuttes ned på for å lage plass for andre temaer deriblant sikhismen, men også andre religioner det ikke undervises like mye om. Buddhismen og hinduismen blir også dratt frem som eksempler på religioner det kan undervises mer om av Iman.

Sander understreker at sikhismen ikke er den eneste religionen som er underrepresentert, religions- og livssynsundervisningen kan dermed lage plass til mer mangfoldig undervisning

Sander: Mer om sikhismen og andre religioner, andre religioner vi ikke har lært så mye om. Det er mye om kristendommen så mindre om det for eksempel. Det samme om og om igjen hvert år er litt kjedelig.

Jørgen og Ida ser ut til å være enige med at undervisning om kristendommen kan kuttes ned på og erstattes med undervisning om flere mindre religioner. Ida for eksempel opplevde at de lærte det samme «om og om igjen» og påpeker dermed fagets repeterende natur. Interessant nok sier Sander, Ida og Iman alle på et punkt at de lærer det samme «om og om igjen hvert år». De følte ikke at det var mye gjentakelser i faget, men heller at det samme ble undervist hvert år og faget ble dermed veldig repetitivt og lite mangfoldig.

Til tross for et ønske om å se flere religioner representert i faget står ønsket om mer undervisning i sikhismen sterkest hos alle informantene. Allerede i delkapittel 4.2.1 har jeg skrevet om at ifølge informantene er det mange fordeler med å lære mer om sikhisme på skolen deriblant representasjon for sikh-elever og perspektivutvidelse ved økt kunnskap for andre elever.

Likevel er det ikke bare mer undervisning om sikhismen som er viktig, det er relevant undervisning om som er viktig. Som vi har sett på lenger opp har både Jørgen og Iman hatt sikhisme undervisning, men de opplevde undervisningen som veldig generell og overfladisk. Dog det er bedre enn ingenting burde det ha vært fler undervisningsøkter og fler temaer burde ha blitt dekket ifølge Iman.

Iman: Så det er jo bare kjipt å ikke føle seg representert.. godt nok.

Det trengs god og relevant representasjon. Representasjon elevene kan kjenne seg igjen i og være fornøyd med.

For Iman og Jørgen, de eneste informantene som hadde undervisning i sikhismen, var lærerens kunnskap om temaet også et viktig punkt. Jeg stilte Jørgen spørsmålet om hvilke endringer han kunne ønske seg som kunne gitt han en bedre opplevelse av faget. Et av svarene hans var som følger:

Jørgen: Jeg hadde kanskje hatt høyere grad av forventinger til lærerens kunnskap. At læreren skal ha godt med kunnskap om de forskjellige religionene, jeg skjønner selvfølgelig at man ikke er en ekspert på alle religioner, men jeg synes ikke at læreren skal vite mindre enn eleven heller.

Her referer Jørgen tilbake til når han mente at han var «læreren til læreren». Sikhismen er en religion mange lærere ikke har fordypet seg i like stor grad som andre religioner, å undervise i sikhismen kan dermed virke skummelt og læreren følte kanskje at Jørgen hadde mer kunnskap enn henne. Jørgen derimot ville heller forbli i elevrollen og anbefaler å ha høyere forventninger til lærerens kunnskap og kompetanse. Som en lærer med et ønske om å undervise i sikhismen, men lite kunnskap om religionen finnes det fortsatt muligheter. Det er mange hjelpemidler og ressurser man kan bruke.

Når Iman ble spurt om hva slags endringer hun kunne ønske seg i faget svarer hun:

Iman: Kanskje at læreren har mer kunnskap om (sikhismen), jeg følte at det hadde mye å si at læreren ikke visste så mye om det, altså sikhismen. Og også det at vi kunne ha brukt andre ressurser enn boka for som sagt stod det ikke mye om sikhismen i boka i det

hele tatt. Hadde vi sett mer på det hadde vi funnet mer relevant ressurser. Som vi for eksempel gjorde med buddhismen, vi så på så mange videoer om buddhismen og kristendommen og islam. Det var mer ting vi gjorde aktivt med de andre religionene. De virket som læreren bare leste det som stod i boka og gjenfortalte det som stod der.

Hun deler Jørgens oppfatning om lærerens kunnskap. Videre forteller hun at flere ressurser som blant annet videoer kunne ha bidratt til en bedre opplevelse av faget og fungert som et hjelpemiddel til læreren slik at hun ikke var bundet av det som stod i læreboken. I arbeidet med KRLE og RE lærebøker i bacheloroppgaven min fant jeg tilhørende nettsider med informasjon, videoer og oppgaver om sikhismen.



## 6 DISKUSJON

Gjennom analysen har jeg forsøkt å besvare studiets tre forskningsspørsmål gjennom å presentere funnene fra datamaterialet mitt. Vi så at det var en del fellestrekk i svarene deres, men jeg vil igjen understreke at størrelsen på utvalget mitt er for lite til at det kan generaliseres. Likevel gir det verdifull kunnskap og innsikt i informantenes erfaringer som kan bidra i å besvare problemstillingen. I dette kapittelet skal jeg trekke frem hovedfunnene og drøfte det i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning.

Formålet med oppgaven er å få innsikt i hvordan sikh-elever posisjonerer seg i forhold til religions- og livssynsundervisning og sikhismens plass i KRLE OG RE-fagene. Problemstillingen er følgende: *Sikh-elevers opplevelse av representasjon av sikhismen i religions- og livssynsundervisningen*

Dette delkapitlet deles opp i fire ut ifra hovedfunnene jeg skal presentere. I delkapittel en ser jeg på undervisning om sikhismen – behovet for synliggjøring. Delkapittel 6.1 diskuterer jeg elever som livssynsrepresentanter. Delkapittel 6.2 ser på forholdet mellom religion og utseende og delkapittel 4.4 ser på KRLE fagets kristendomsfokus.

### 6.1 Undervisning om sikhismen – Behovet for synliggjøring

Et viktig funn er hvor mye undervisning om sikhismen informantene hadde hatt. Det viste seg at to av informantene, Sander og Ida, hadde gått gjennom skolen uten at sikhismen ble undervist om eller tatt opp som tema. Informantene som ble undervist om sikhismen, Iman og Jørgen, i religions- og livssynsundervisningen opplevde at temaet ble betraktelig nedprioritert og behandlet som mindre viktig enn større religioner som kristendommen eller islam. Dette er noe Breidlid (2020) også erfarte i sine forskningsprosjekter med unge sikher. Ofte blir sikhismen nedprioritert i skolen, ofte til den grad at religionen og unge sikh-elever blir usynliggjort (s. 41).

Nedprioriteringen av sikhismen i forhold til kristendommen eller islam kan ha sammenheng med dens begrensede plass i læreplanene for LK06, som var gjeldende da informantene gikk på skolen. Sikhismen er kun inkludert i KRLE-læreplanen i læringsmålene etter tiende trinn, og blir nevnt under hovedtemaet religiøst mangfold. Den har dermed ikke en like fremtredende plass som kristendommen, islam, jødedommen, buddhismen og hinduismen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4-9). I RE-læreplanen er sikhismen ikke nevnt i det hele

tatt. Den begrensede plassen i læreplanene indikerer at sikhismen som tema ikke ble ansett som like viktig å gjennomgå i undervisningen som de fem andre nevnte religionene. Videre virker det som om sikhismen ble presentert som et valgfritt tema innenfor et større hovedområde, der læringsmålet formuleres slik «innhente informasjon om og finne særtrekk ved noen religions- og trossamfunn lokalt og nasjonalt, herunder sikhisme, Bahá'í-religionen, Jehovas vitner og Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 9). Formuleringen indikerer at det kan velges mellom de nevnte religionene i undervisningen. For en lærer som har lite kunnskap om sikhismene er det kanskje ikke fristende å velge det som tema. Likevel ser vi at lærerne til Iman og Jørgen valgte å trekke frem sikhismen.

Iman og Jørgen beskrev undervisningsøktene om sikhismen som svært generelle med veldig overfladisk informasjon om sikhismen. Mangfoldet innen religionen kom ikke frem og flere spørsmål om sikhismen forble ubesvart mellom medelever. Som Breidlid (2020) utpeker er det viktig med kunnskap om sikker som individer i et nasjonalt og internasjonalt fellesskap (s. 9). Temaer som trosinnhold, mangfold innenfor religionen, historie og verdier er viktigere for å kunne forstå sikhisme som en religiøs tradisjon og sikker som individer enn generell kvalitativ kunnskap som for eksempel antall sikker. Informantene beskriver KRLE og RE som perspektivutvidende fag som gir økt forståelse av religioner, deres tilhenger og deres verdier, Toft (2017), Østberg (2013) og Nicolaisen (2013) erfarer det samme blant sine informanter. Dette virker dermed å være en generell oppfatning av fagene, KRLE og RE er dermed de ideelle plattformene for å lage plass for sikhismen og sikh-elever.

Moulins (2011) og Lidhs (2016) informanter uttrykker frykt for at en overforenkling av deres religiøse tradisjon skaper feil inntrykk. Blant annet blir de fremstilt som svært entydige og dette resulterer i at elever ikke kjenner seg igjen det som blir undervist. Dette er også negativt for elever som ikke er sikker ifølge Iman og Jørgen. Det er viktig at alle elever lærer om sikhisme slik at de forstår det religiøse mangfoldet i Norge. En overforenklet og faktaorientert time er derimot lite motiverende for elever. Pedagogisk forskning har vist at elever trenger mer fordypning og kontekst for å ta til seg undervisning da dette påvirker deres interesse og motivasjon, dermed bidrar til bedre læring (Giota, 2002, sitert i Lidh, 2016, s. 86).

I tillegg til økt interesse og motivasjon lønner det å fordype seg i en religion ved å inkludere temaer som blant annet tradisjoner, mangfold innenfor religion og hverdagsliv da dette kan

bidra til å redusere stigma (Toft, 2017, s. 49). Iman beskriver at hun har opplevd å bli stigmatisert gjennom årene ved å for eksempel få kommentarer om sikhers hårfjerningspraksis. Breidlid (2020) rapporterer lignende funn i sine studier hvor informanter har opplevd å bli stigmatisert på grunn av hodeplagg (s. 41). Disse symbolene er synlige stigmaer i det norske samfunnet, men viktige innenfor sikh tradisjonen og dermed ikke enkelt å skjule. Skolens ansvar er å undervise om ulike minoriteter for å motvirke fordommer og diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5). Videre skal skolen bidra til å fremme gjensidig respekt og muligheten til å reflektere egne meninger og verdier. At mange sikher velger å ikke fjerne hår kan virke rart for mange, men ved å undervise om dette og betydningen bak hårfjerning for sikher gir det elevene muligheten til å reflektere over egne holdninger og verdier. I tillegg til at det skaper forståelse.

På den andre side kan det diskuteres at det kan være nødvendig å forenkle en religiøs tradisjon som er ny for elevene da det gir en enkel oversikt over religionen. Informantene i Moulins undersøkelse hevder at noe så stort som en religion ikke kan få plass i en time med mindre man kutter ut en del informasjon (Moulin, 2011, s. 318). Det er viktig å prioritere hvilken kunnskap som blir med i timen. Da lærerne i Norge har lite kunnskap om sikhismen er det enklere å ha en faktabasert time med informasjon som er lett tilgjengelig i bøker og internett (Breidlid, 2020, s. 41). For å kunne ha en mer fordypet undervisning om sikhismens tradisjoner, historie, verdier og levemåter krever det mer kunnskap innen de temaene. Det er dessverre ikke ofte tilfellet at norske lærere har så mye kunnskap om sikhismen. Dermed velger de å gå for en faktaorientert undervisning da det er vanskelig å si noe feil om man har trygge kilder. Jeg går nærmere inn på lærerens ekspertise i kapittel 6.2.

Selv om læreren underviste om sikhisme, opplevde Iman at temaet ikke ble tatt seriøst og virket som et lite avbrekk i undervisningen slik at de kunne lære om noe utenom det «normale». Sander delte også oppfatningen om at sikhismen ble ansett som mindre «viktig» enn andre religioner. Dette viser et mønster som kan kobles til Nicolaisen sitt begrep *KRL-normalitet*. Som jeg nevnte i kapittel 3.1.3, referer begrepet til oppfatning om hva som er normalt og hva som er unormalt i religions- og livssynsundervisningen. I undervisningen prioriteres temaer som oppfattes som normale, og dette kan føre til at andre temaer ikke får like mye plass. Dette

gir dermed inntrykk på at sikhismen faller utenfor KRL-normaliteten, og er dermed ikke viktig å lære om.

Informantene i denne undersøkelsen opplever at kristendommen og islam får mer plass og mer grundig undervisning. Likevel viser studier gjort av Toft (2016), Moulin (2011) og Lidh (2016) at informantene deres opplever at disse religionene blir enten svært forenklet eller feilrepresentert. Dette understreker betydningen av å utføre slike studier, som gir innsikt i hvordan undervisning om religion faktisk oppleves av elever med religiøs tilhørighet og kan bidra til en mer nyansert og helhetlig tilnærming i undervisningen.

Det er lovpålagt at kristendommen skal utgjøre 50 prosent av undervisningen i KRLE-faget i norsk skole, og derfor er det ikke overraskende at kristendommen får mye plass i undervisningen. I tillegg til kristendommen var også islam en viktig del av KRLE og RE-læreplanene for LK06. Islam var den eneste religionen, i tillegg til kristendommen, som nevnes spesifikt i læreplanen for RE-faget (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 3-4). Dermed er det forståelig at elevene opplevde at disse religionene fikk mye oppmerksomhet og at lærerne la vekt på dem i undervisningen.

Som jeg nevnte tidligere i kapittelet, hadde kristendommen, islam, jødedom, hinduismen og buddhismen en betydelig større plass enn sikhismen i KRLE-faget. Alle fem religionene var inkludert som hovedområder i små-, mellom-, og ungdomstrinnet. Sikhismen ble først nevnt i ungdomsskolen under hovedtemaet religiøst mangfold, og fikk dermed fortsatt en relativt begrenset plass i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 4-9).

Kristendommen, islam, jødedom, hinduismen og buddhismen blir ofte ansett som de fem verdensreligionene og havner derfor innenfor KRLE-normaliteten (Nicolaisen, 2013, s. 171). Imidlertid har både Breidlid (2020, s. 42) og Nicolaisen (2013, s. 171) kritisert begrepet *verdensreligioner*, Nicolaisen hevder at det er et svært vestlig begrep. Breidlid (2020) peker på at sikhismen, selv om den ikke er anerkjent som en verdensreligion i LK06, får større plass i den engelske læreplanen, hvor den betraktes som en verdensreligion. Dette skyldes sikhismens større utbredelse i England (s. 43). Dette eksemplet viser at begrepet verdensreligioner ikke er entydig. Likevel, som Iman påpeker i sitt intervju, er sikhismen en voksende religion i Norge, spesielt på Østlandet, og derfor bør den gis større plass i undervisningen her. Sikhismen som

en voksende religion reflekteres i LK20 hvor det står på KRLE-læreplanen for ungdomstrinnet at det skal legges til rette «for at i kristendom, jødedom, islam, buddhisme, hinduisme, sikhisme, nyreligiøsitet og livssynshumanisme skal behandles både enkeltvis og i sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Under den reviderte læreplanen LK20, har lærere nå langt større handlingsrom og muligheten til å undervise om sikhismen mer utdypende.

### 6.1.1 Sikh-elevs anerkjennelseskamp

Ved å bruke Honneths anerkjennelsesteori som en ramme for å argumentere for representasjon av sikh-elever i undervisning kan man se på problemstillingen om inkludering på skolen. Det er viktig å anerkjenne og inkludere elever fra ulike kulturer og bakgrunn slik at de har muligheten til gjenkjennelse og utvikle seg selv. Å inkludere sikh-elever i undervisningen om religion og livssyn vil bidra til å gi dem en følelse av anerkjennelse og inkludering. Å ikke inkludere dem vil føre til at de føler seg usynliggjort og opplever krenkelse.

Sikhismen er en av verdens største religioner i dag, sikhene har dermed forventninger til å bli inkludert i religions- og livssynsundervisning, men blir ofte oversett. Den rettslige sfære handler om at vi har like rettigheter i samfunnet og rettferdighet krever at alle blir behandlet likt og får like muligheter (Jakobsen, 2013, s. 360). Dermed kan man argumentere at sikh-elever har rett til å bli anerkjent og respektert som likeverdige deltakere i undervisningen om religion og livssyn. Å utelukke sikhismen fra undervisningen kan virke diskriminerende og urettferdig for sikh-elever. I intervjuene mine ser vi at dette er tilfellet. Alle informantene ønsker seg undervisning om sikhismen da de mener det er viktig for dem å føle seg representert. Iman beskriver at det er kjipt å ikke føle seg representert, imens Sander forteller at han føler sikhismen blir ansett som mindre viktig enn andre religioner. Representasjon av sikhismen i religions- og livssynsundervisning er et steg nærmere mot anerkjennelse av sikh-elever.

Ifølge opplæringsloven er det også krav om at KRLE-faget skal være inkluderende. Dette betyr at det er viktig å inkludere sikh-elever i undervisningen. Hvis denne retten blir fratatt dem, kan det oppfattes som en krenkelse i den rettsligesfære (§ 2-4).

Vi ser at sikhismen ikke blir helt utelatt fra religions- og livssynsundervisning da både Iman og Jørgen hadde undervisning om sikhismen. Men å inkludere sikhismen slik at sikh-elever kan kjenne seg igjen betyr undervise om dens historie, tradisjoner og betydning.

Selvfølelse og selvverd kan bli truet når man opplever krenkelse i den sosiale sfære. Krenkelse i den sosiale sfære kommer av at når man ikke får den anerkjennelsen man fortjener som et individ eller en gruppe. I tilfelle av sikh-elever kan utelukkelse av deres religion fra undervisningen bidra til en følelse av marginalisering og eksklusjon som kan påvirke deres identitet og selvoppfatning. Det som gjør dem unike og skiller dem fra andre i den religiøse forstand blir ikke verdsatt. Videre kan dette føre til at de mister tilhørighet til samfunnet, ettersom det kan oppfattes som om samfunnet ikke anerkjenner deres tilhørighet nok (Honneth, 2007, s. 143). I sine studier har Breidlid (2020) observert at sikh-elever ofte opplever å bli marginalisert og nedprioritert, da deres religion er underrepresentert i undervisningen. Ved å inkludere sikhismen i undervisningen kan man forebygge diskriminering og mobbing av sikh-elever, noe som igjen kan bidra til å styrke deres selvfølelse og selvverd.

Ved å gi sikh-elever muligheten til å lære om sin egen religion i undervisningen og ikke-sikh-elever muligheten til å lære om en ny religion, kan man også bidra til å bygge broer mellom forskjellige kulturer og religioner, og øke forståelsen og respekten mellom dem. Dette kan igjen føre til en økt følelse av solidaritet, og styrke elevenes opplevelse av å være en del av samfunnet. Det var enighet blant informantene om at KRLE og RE var svært relevante fag, da disse fagene utvidet deres perspektiver og de lærte om ulike religioner. Iman og Jørgen var begge positive til å lære om andre religioner, da dette ga dem muligheten til å sammenligne med sikhismen - mens Iman var opptatt av å finne likheter, var Jørgen mer interessert i å oppdage ulikheter. Det står også i opplæringsloven at et av KRLE fagets ansvar er å fremme forståelse, toleranse og respekt for mennesker med ulik bakgrunn og livssyn (§ 2-4).

Sikher kan stå overfor en anerkjennelseskamp når det gjelder deres religiøse praksis og identitet i skolesammenheng. Underrepresentasjon eller feilrepresentasjon av sikhismen i kan bidra til manglende anerkjennelse av sikhers tro og kultur. Videre kan symboler som for eksempel hodeplagg eller hårfjerningspraksis også føre til at sikher står ovenfor en anerkjennelseskamp. Manglende kunnskap og forståelse blant medelever og lærere kan føre til misforståelser eller press for å tilpasse seg normene i skolemiljøet. For å imøtekomme disse utfordringene og fremme anerkjennelse, er det nødvendig å øke bevisstheten og forståelsen om sikhisme i skolen. Når sikhismen blir inkludert i undervisningen kan sikh-elever føle at de blir anerkjent i den rettslige og sosiale sfære, dermed øker muligheten for positivt selvforhold som videre bidrar til

å styrke følelsen av selvtillit, selvrespekt og selvverd (Honneth, 2007, s. 181; Jakobsen, 2013, s. 358).

## **6.2 Elever som ressurser**

Breidlid (2020) skriver at de fleste norske lærere har veldig lite kunnskap om sikker og sikhisme, av den grunn velger de å holde seg unna temaene og sikhismen blir derfor sjeldent undervist om slik vi ser i svarene til Sander og Ida. Som sagt hadde verken Sander eller Ida noen undervisning om sikhisme. Videre forteller Sander at en medelev hadde spurt KRLE-læreren om det skulle undervises noe i sikhismen, men læreren hadde sagt nei uten noen begrunnelse. Det er usikkert om det er fordi læreren hadde lite kunnskap og grunnet lite informasjon velger jeg å ikke anta noe, men det viser at sikhismen som tema ofte forsvinner i selv de klasserommene sikhelver er til stede (Breidlid, 2020, s. 41).

Imidlertid er det også lærere som prøver sitt beste å undervise i sikhismen til tross for at de har lite kunnskap om temaet. Jeg valgte å ikke observere i dette studiet da det ikke var relevant og har derfor aldri observert en undervisningstime om sikhismen, men ut ifra intervjuene jeg har gjennomført erfarer jeg at undervisningen gjerne er veldig forenklet og overfladisk ettersom lærer ikke har nok kunnskap om temaet. Iman og Jørgen nevner at de måtte innta en type lærerrolle i undervisningstidene hvor de svarte på spørsmål ikke bare fra medelever, men også læreren. Begge synes det var stas at deres medelever skulle lære om sikhismen for første gang, men opplevelsen var ikke så positivt som de skulle ønsket fordi de hele tiden var redd for at de skulle svare feil. Lidh (2016) presenterer to ulike perspektiver som elever som livssynsrepresentanter: elever som velger det selv og elever som blir bedt om det (s. 153). Elevene har ofte to ulike erfaringer med å være livssynsrepresentanter. Elever som velger det selv gjør det ofte fordi de vil være gode representanter og skape et godt bilde av religionen sin, det er ofte ikke noe problem for dem å svare på spørsmål fra andre ettersom de føler at de besitter nok kunnskap. På den andre side uttrykker elever som blir bedt om å være livssynsrepresentanter mindre positive opplevelser, slik som Jørgen er de redd for om det er gode nok representanter for sin religion eller ikke og derfor er de hele tiden redd for å svare noe feil (Lidh, 2016, s. 153). Jørgen mener at det er lærerens jobb å ha nok kunnskap om temaene hen underviser i, elever burde ikke trenge å ta ansvar. Moulins (2011) informanter hevder at

faget blir kontraproduktivt når lærer har lite kunnskap og elevene må være representanter for sin egen religion (s. 320).

Iman befinner seg i en mellomposisjon mellom de to perspektivene presentert av Lidh (2016). På den ene siden gir hun uttrykk for at hun ikke foretrekker å være en representant for sikhismen, da hun er bekymret for å gi feil informasjon. Samtidig føler hun likevel et ansvar for å ta på seg denne rollen, ettersom skolens undervisning om det er lite undervisning om sikhismen på skolen. Iman påpeker at det er et behov for å øke kunnskapen om sikhismen blant sine medelever, og dermed føler hun seg forpliktet til å lære andre om sikhismen.

Nicolaisen på den andre siden mener at elever og deres erfaringer kan brukes som ressurser i undervisningen. Dette bidrar til at elever blant annet kjenner seg mer igjen i undervisningens innhold i tillegg til at det får frem religionens mangfold og hvordan troende praktiserer i hverdagslivet (Nicolaisen, 2013, s. 289). I tillegg gir det lærer muligheten til å anerkjenne eleven slik at de føler seg sett og at det tas interesse i noe som er unikt ved dem. Elevene opplever sosial verdsettelse når de får anerkjennelse fra lærere og medelever for kunnskapen og erfaringene de deler, da dette gir en følelse av at deres bidrag er verdifulle og anerkjent. En god lærer-elev-relasjon er viktig i denne sammenhengen da anerkjennelse og interesse fra læreren kan styrke lærer-elev-relasjonen. I Østbergs studie ble det observert at informantene som hadde et positivt forhold til lærerne sine, så opp til de lærerne og var mer åpne for skolens verdier når det kom fra de lærerne (Østberg, 2013, s. 89). Dette er viktig i kjærlighets sfæren for at elevens selvtillit. Videre kan medelevers anerkjennelse og interesse bidra til å styrke solidariteten blant elevene, da det kan føles som om det som «skiller» dem fra hverandre blir verdsatt og anerkjent. Solidaritet er en av skolens grunnleggende verdier, det er dermed viktig at skolen og læreren legger til rette for at elever har mulighet til å vise solidaritet til hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). I tillegg er anerkjennelse fra medelever også viktig for selvtilliten til elever (Johnsen, 2020, s. 35). Jørgen forteller at han sette pris på medelevers interesse og at de ville lære om hans religion, spesielt siden det er noe han er så stolt av. Iman også var veldig opptatt av medelever skulle lære om hennes religion.

Likevel kan det argumenteres for at eleven ikke trenger å være en ekspert for sin religion for at de skal anerkjennes av andre. Det er fortsatt lærerens ansvar å undervise i timen og ha



tilstrekkelig kunnskap om emnet som undervises. Noen elever kan føle seg ukomfortable med å påta seg rollen som representant for sin religion og å ha et så stort ansvar.

Det er viktig å ta inn i betraktning at ikke alle religiøse elever ønsker å dele sin religiøse posisjonering med klassen. Når det gjelder elever som blir bedt om å være representanter forteller Lidh (2016) at de ikke alltid er komfortable med å dele sin religiøse posisjonering i klassen fordi de er redd for å bli dømt for deres tilhørighet (s. 139). Selv om spørsmålet om deltakelse og deling av religiøs posisjonering ikke ble berørt i intervjuene jeg gjennomførte, viser det likevel at elevenes opplevelser av hvorvidt de vil dele sin religiøse posisjonering i klassen eller ikke varierer veldig. Det er viktig at lærer tar hensyn til dette. I studien «Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo» av Vassenden & Andersson (2010) blir det påpekt at religion ofte er gjenstand for stigmatisering i Norge, spesielt blant hvite nordmenn (s. 578). En av informantene, Ida, delte sin opplevelse av å føle seg flau over å uttrykke sin religiøse tilhørighet da hun var yngre, særlig fordi hennes klassekamerater var hvite og mindre religiøse. Resten av informantene hadde mer flerkulturelle klasser og opplevde ikke noe flauhet ved å uttrykke sin religiøse tilhørighet. Studien til Vassenden & Andersson (2010) utforsker temaet religion som både stigma og prestisje. I det nevnte studiet kommer det tydelig frem at religion ofte stigmatiseres blant hvite nordmenn, spesielt religioner som ofte blir assosiert med ikke-hvite, som for eksempel islam (Vassenden & Andersson, 2010, s. 578). I mange minoritetssamfunn derimot betraktes religion som et symbol på prestisje, og det er derfor ikke like flaut å uttrykke sin religiøse tilhørighet. Dette viser at selv om Iman og Jørgen uttrykte at de ikke ønsket å innta lærerrollen av frykt for å gi feil svar, finnes det også religiøse elever som Ida, som ikke ville føle seg komfortable med å påta seg en slik rolle fordi de ikke ønsker å dele sin religiøse tilhørighet. Ida bærer allerede et synlig stigma som følge av sin hudfarge, og hun kan derfor ikke klandres for å ikke ønske å dele sin religiøse tilhørighet, da det kan forsterke stigmatiseringen ytterligere.

En slik opplevelse kan potensielt svekke lærer-elev-relasjonen, noe som igjen kan resultere i krenkelser innenfor den kjærlighet sfæren som påvirker selvtilliten Dette er selvfølgelig kontekstuell og avhengig av elevens relasjon til læreren. Imidlertid, i tilfeller der en elev har en positiv relasjon til en lærer, kan følelsen av press fra samme lærer føre til en opplevelse av manglende anerkjennelse av elevens følelser og behov.

Iman anbefaler å bruke flere kilder og ressurser enn det som finnes i læreboken, ettersom hun opplevde at boken hadde lite å by på. Ifølge Breidlid (2020) har flere lærebøker om religion og livssyn begrenset informasjon om sikhismen, og noen av dem nevner ikke sikhismen i det hele tatt (s. 43). Iman mener at læreren kunne ha funnet mange relevante og informative ressurser om sikhismen hvis hun hadde sett nærmere på det. I andre religioner som kristendommen, islam og buddhismen brukte læreren relevante og nyere kilder som for eksempel YouTube-videoer. Ved å bruke lignende ressurser for sikhismen kunne de ha gått mer i dybden. I stedet begrenset læreren seg kun til det som stod i boken og gjenfortelle det.

Lærebok forskning viser at lærebøker spiller en sentral rolle i undervisningen til mange lærere, til tross for at dette ikke er et krav (Midttun, 2014, s. 330). Selv om læreboken kan gi en følelse av trygghet og være et nyttig hjelpemiddel for mange lærere i fag som KRLE og RE, hvor det kan være mye kunnskap å holde styr på, så kan man ved å legge ned tid i planleggingsfasen finne mange gode ressurser for å undervise om sikhisme. Dette kan inkludere bøker om sikhisme, relevante videoer og oppgaver.

### **6.3 Religion og utseende**

Det tredje hovedfunnet i studien min dreier seg om forholdet mellom utseende og religiøs identitet blant mine informanter. Informantene uttrykker at på grunn av deres utseende, blir de ofte feilaktig identifisert som muslimer av andre. Når det blir avslørt at de er fra India, blir de ofte antatt å være hinduer, siden dette er den eneste indiske religionen som er kjent blant folk flest. Sander forteller om erfaringer fra barneskolen hvor medelever som oftest trodde han var hindu ettersom de ikke hadde noe kunnskap om sikhismen og forbinder India med hinduismen. Dette viser en forbindelse mellom utseende og religiøs identitet.

I kapittel 3.2.2 har jeg presentert en artikkel av Anders Vassenden og Mette Andersson med tittelen «Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo» (2010). I artikkelen beskrives hvordan hvite personer ofte blir assosiert med sekularitet, mens ikke-hvite personer blir antatt å være mer religiøse. Denne tendensen er også tydelig blant mine informanter. Da jeg spurte Sander om hvordan han visste at de fleste i klassen hans var religiøse, svarte han at de hadde innvandrerbakgrunn, og det var derfor enkelt å anta. Både Sander og Ida antok at de hvite klassekameratene deres var ateister. Da jeg spurte Ida om hun hadde gått i klasse med mange religiøse, svarte hun negativt og

forklarte at hun gikk i klasse med mange norske, noe som indikerer at hun kobler hvithet med ateisme. Dette viser hvordan forventningene til religiøsitet kan være knyttet til etnisitet og hudfarge.

Mine informanter har alle indisk opprinnelse og tilhører dermed ikke-hvite grupper, noe som medfører at de allerede bærer et synlig stigma (Vassenden & Andersson, 2010, s. 587). Man kan si de allerede er discredited (Goffman, 1963, s. 41). På grunn av deres etniske opprinnelse antar de fleste at de er muslimer. Vassenden og Andersson (2010) sin studie viser at mange antar at personer med mørkere hudfarge er muslimer. Dette antyder at ikke-hvithet ikke bare er forbundet med religiøsitet generelt, men mer spesifikt med islam (Vassenden & Andersson, 2010, s. 582-583). Dette er ikke overraskende ettersom islam er en såpass stor religion i Norge. Hinduismen er den største religionen i India, og det er derfor heller ikke overraskende at mange tror sikher er hinduer kun basert på deres opprinnelsesland. Imidlertid mener Ida at dette i stor grad skyldes mangel på kunnskap om sikhismen i Norge. Hun hevder at hvis folk hadde lært mer om sikhismen på skolen, ville de forstått at det er andre religioner enn hinduismen og islam, og de ville ikke ha antatt at alle sikher enten er hinduer eller muslimer.

Breidlid (2020) påpeker at sikhismen blir stadig mer utbredt i Norge, noe som betyr at de fleste allerede møter på sikher i en tidlig alder. Derfor er det viktig å ha kunnskap om sikhismen (s. 9). I tillegg er det viktig å utvide perspektivet til elever om hvilke ulike religioner det finnes i Norge. Dette kan bidra til å motvirke stereotype oppfatninger om ikke-hvite individer og deres religiøse tilhørighet. I tillegg bidrar det også til å redusere stigmatiseringen av ulike religiøse tradisjoner. Når elever lærer om betydningen bak synlige stigmaer, for eksempel sikhenes hodeplagg, får de en dypere forståelse for hvorfor disse symbolene bæres. Dette kan føre til en potensiell endring i holdninger og bidra til å redusere stigma.

Læreplanen for KRLE i LK20 påpeker «at KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Selv om forståelse av mangfoldet også ble fremhevet flere ganger i LK06 ser vi at LK20 understreker hvor viktig det er å forstå verden rundt seg og at kunnskap om ulike religioner og livssyn skal hjelpe å leve i et mangfoldig samfunn. Dette innebærer også å forstå de ulike religionene i verden rundt seg, deriblant sikhisme.

## 6.4 Kristendomsfokus

Som beskrevet i kapittel 5.2, ble det i løpet av intervjuene med alle fire informantene flere ganger påpekt at KRLE-faget la for stor vekt på kristendommen, noe som gjorde faget svært repetitivt. Dette kan forklares av at halvparten av undervisningen i faget skal omhandle kristendommen, noe som også gjelder etter fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Til tross for dette mente informantene at mye av kunnskapen ikke virket viktig, og dermed var kjedelig ettersom de mente at de sjeldent lærte noe nytt. Iman påpekte spesielt at mye av undervisningen var repetisjon fra tidligere år. Sander, Ida og Jørgen delte denne oppfatningen. Informantene mente at undervisningen om kristendommen kunne reduseres for å gi plass til andre temaer, inkludert sikhismen, men også andre religiøse tradisjoner som ikke får nok representasjon.

Selv om det nå er en tendens i retning av økt sekularisering i Norge, så har det historisk sett vært et kristent land. Opplæringsloven pålegger også at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, noe som understreker den viktige plassen kristendommen har i KRLE-faget (§ 2-4). I min studie vil jeg imidlertid ikke ta stilling til spørsmålet om hvorvidt kristendommen bør ha en større eller mindre plass i faget, ettersom det ikke er temaet jeg undersøker. I dette delkapittelet vil jeg fokusere på variasjon i undervisning om kristendommen, deretter vil jeg gå videre på hvordan vektlegging av kristendommen gir lite rom til å undervise om andre temaer. Kristendommen, i den formen informantene har møtt i undervisningen, står dermed litt i veien for å skape rom for anerkjennelse.

Som vi så allerede i kapittel 6.1 er variasjon i undervisningen viktig for holde elevenes interesse og motivasjon. Det bidrar til å engasjere elevene mer i læringen. Det er viktig å peke ut at selv om både Sander og Ida mener at en del av tiden som brukes på kristendommen kunne vært brukt på andre religioner, er det en utfordring for lærere å legge opp undervisningen på denne måten, ettersom det er lovpålagt å bruke halvparten av undervisningstiden på kristendommen. Selv om det ikke er en del av min studie å diskutere hvorvidt kristendommen bør ha en større eller mindre plass i faget, vil jeg likevel påpeke at fagfornyelsen ble initiert for å reflektere dagens skolevirkelighet og det kan diskuteres om et så stort fokus på kristendommen reflekterer dagens skolevirkelighet.

Som sagt kan variasjon i undervisningen bidra til å engasjere elevene mer i læringen, da det kan være mer interessant og relevant for dem å lære om ulike religioner og kulturer. Alle informantene mine likte religionsundervisningen godt da det ga dem muligheten til lære om andre religioner og kulturer, som ifølge Jørgen er spesielt nyttig i et mangfoldig samfunn. Variasjon i undervisningen kan også bidra til å utvikle elevenes kritiske tenkningsevner, da det gir dem muligheten til å se ulike perspektiver og sammenligne ulike religiøse tradisjoner. Dette kan også bidra til å øke respekten og toleransen for ulike kulturer og religiøse trosretninger, noe opplæringsloven legger vekt på (§ 2-4).

Som for eksempel forteller Iman at hun likte å lære om andres religioner for å sammenligne dem med sin egen, dette mente hun skapte en forbindelse mellom de ulike religiøse tradisjonene. Imens Ida nevner at det hjelper å få et bredere perspektiv på bakgrunnen til ulike mennesker.

Å inkludere ulike undervisningsmetoder kan også bidra til å engasjere elevene mer i læringen. For eksempel ga Iman uttrykk for at hun satte pris på en mer aktiv tilnærming til læring, samt drøfting og refleksjon i undervisningen. Å ha variert undervisning kan dermed bidra til å skape et mer inkluderende læringsmiljø og øke elevenes læring og engasjement.

Når det gjelder sikh-elever, kan variasjon i undervisningen bidra til å inkludere deres religiøse og kulturelle perspektiv, og dermed øke deres engasjement og motivasjon for læring. Dette kan også hjelpe med å skape et inkluderende læringsmiljø, hvor sikh-elever føler seg representert. En inkluderende undervisning tar hensyn til alle elevenes bakgrunn og tro. En mulig løsning på dette problemet kan være å inkludere undervisning om sikhismen og andre ikke-kristne religioner i undervisningen på en mer balansert måte. Dette vil hjelpe sikh-elever å føle seg inkludert og respektert i undervisningen, og kan også gi andre elever en bredere forståelse av forskjellige religioner og kulturer.

#### **6.4.1 Kristendommen i veien for anerkjennelse**

I min studie har jeg observert at sikh-elever opplever en manglende anerkjennelse i noen områder. Når undervisningen i stor grad fokuserer på kristendommen, kan dette føre til at sikh-elevenes religiøse og kulturelle identitet ikke blir anerkjent og verdsatt på samme måte som kristendommens. Dette kan igjen føre til at sikh-elevenene føler seg ekskludert fra

undervisningen, og når undervisningen ikke representerer ulike religioner og livssyn kan dette føre til en kulturell konflikt som Honneth beskriver (Jakobsen, 2013, s. 360). En slik konflikt kan føre til at sikh-elevene føler at deres bidrag til samfunnet ikke blir tilstrekkelig anerkjent og verdsatt, noe som kan føre til krenkelse i deres selvforståelse.

I et solidarisk samfunn blir ingen bidrag undervurdert. Når man viser solidaritet overfor andres samfunnsinnsats, verdsetter og anerkjenner man evner og egenskaper som er forskjellige fra ens egne, og utvider dermed ens perspektiv på hva som er verdifullt. Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020), innebærer en inkluderende skole at alle elever føler seg betydningsfulle og har en naturlig tilhørighet i fellesskapet. Ved å undervise om ulike religioner og livssyn og verdsette deres bidrag, kan dette føre til økt solidaritet og inkludering i samfunnet og redusere krenkelser av sikh-elevers selvforståelse.

Det er fortsatt viktig å ha undervisning om kristendommen. For det første har kristendommen en stor historisk og kulturell betydning i Norge, og det er viktig for elever å ha kunnskap om dette aspektet av samfunnet de lever i. I tillegg bygger skolens verdigrunnlag på verdier kristne og humanistiske arv og tradisjon (§ 1-1). Å ha en forståelse av kristendommen kan dermed bidra til en dypere forståelse av disse verdiene.

Før jeg avslutter dette delkapittelet, ønsker jeg å drøfte den objektive naturen til faget. Iman opplevde at hennes KRLE-lærer på ungdomsskolen var forkynnende, noe hun antok kunne være relatert til at han var prest. Når en tredjepart blir nevnt i intervjuer, er det viktig å være oppmerksom på at man bare får høre informantens versjon, og det er umulig å være helt sikker på om hendelsen(e) blir gjengitt hundre prosent objektivt. Likevel er det viktig å påpeke at religions- og livssynsundervisning, i samsvar med opplæringsloven, skal være objektiv, pluralistisk og kritisk. Faget skal med andre ord ikke være preget av forkynnelse på noen måte, og ingen religion skal gis prioritering eller særbehandling over andre (Andreassen, 2016, s. 35; § 2-4). Dette prinsippet gjelder også for kristendommen. Det kan imidlertid ikke generaliseres at undervisningen i kristendom alltid er forkynnende. Ingen av de andre informantene synes å ha delt denne opplevelsen. Selv i Østbergs studie fra tidlig på 2000-tallet opplevde ikke deltakerne at religions- og livssynsundervisningen var særlig kristen eller var forkynnende på noen måte (Østberg, 2013, s. 86).

## 7 KONKLUSJON

I denne masteravhandlingen har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling: «Sikh-elevs opplevelse av representasjon av sikhismen i religions- og livssynsundervisningen». For å avgrense og få en retning på forskningen valgte jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan posisjonerer unge sikh-elever seg til religions- og livssynsundervisning?
2. Hvordan posisjonerer unge sikh-elever seg til undervisning om sikhisme?
3. Hva slags endringer kan de eventuelt ønske seg for å få en bedre opplevelse av faget?

Hensikten har vært å finne ut hvordan sikh-elever opplever representasjon av sikhismen i fagene KRLE og RE, og hvilke endringer som skal til for at de får en bedre opplevelse av faget.

Jeg har forsøkt å besvare problemstillingen ved å knytte seks tidligere forskninger, Axel Honneths anerkjennelsesteori og artikkelen «Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo» opp mot oppgavens hovedfunn.

Informantene beskriver KRLE og RE som viktige og perspektivutvidende fag som har gitt dem kunnskap om ulike religiøse tradisjoner de ikke hadde tilegnet seg selv på egen hånd. Fagene fremmer toleranse og respekt for andres religiøse tradisjoner, og informantene mener at dette kan bidra til å redusere stigmatisering og fordommer mot andre. Ved å forstå en persons religion kan man også få en bedre forståelse av dem som menneske. Imidlertid er det aspekter som de kan ønske å endre. Faget legger for mye vekt på kristendommen og underrepresenterer sikhismen.

Informantene er av den oppfatning at sikhismen er betydelig underrepresentert, noe som fører til følelsen av å være usynliggjort. De som har hatt undervisning om sikhismen opplever at temaet er svært forenklet og at sikhismen er tildelt såpass begrenset plass at det virker uviktig. I denne sammenhengen drøfter jeg problematikken i lys av Axel Honneths teori, hvor jeg reflekterer over hvordan den manglende representasjonen av sikhismen kan resultere i krenkelse av sikker ved at deres behov for tilstrekkelig anerkjennelse ikke blir oppfylt. I tillegg sammenligner jeg funnene opp mot funn fra tidligere forskning for å belyse problemets omfang. Videre drøfter jeg hvordan mer undervisning om sikhismen kan bidra til å redusere stigmatisering av sikker.

Funnene avslører at underrepresentasjonen av sikhismen delvis skyldes lærerens kompetanse. Selv om sikhismen blir nevnt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) i liten grad, velger noen lærere å ikke undervise om sikhismen på grunn av mangel på kunnskap om temaet. Andre lærere med begrenset kunnskap velger likevel å undervise i sikhismen, men ofte kan sikh-elevne ende opp med å være «lærere» ved å besvare alle spørsmålene som blir stilt underveis. Jeg argumenterer for at det er viktig at lærere tar hensyn til elevenes ønske om de vil være representant for sin religion eller ikke, samt deres religiøse posisjonering. Det er ofte tilfeller der elever opplever at religion kan være stigmatiserende, og derfor er de ikke åpne om sin religiøse tilhørighet.

Mangelen på undervisning om sikhismen har en konsekvens i form av begrenset kunnskap om sikhismen blant andre. Informantene opplever at deres utseende påvirker hvordan de blir religiøst identifisert av andre, og de blir ofte feilaktig antatt å tilhøre enten islam eller hinduisme basert på stereotypier knyttet til deres indiske opprinnelse. Jeg refererer til Vassenden & Andersson (2010) for å vise til hvordan hvite og ikke-hvite personer kan bli assosiert med henholdsvis sekularitet og religiøsitet. Informantene peker på mangelen på kunnskap om sikhismen i samfunnet og argumenterer for at økt kunnskap om sikhismen i skoleundervisningen kan bidra til å utfordre stereotype oppfatninger og redusere stigmatisering av ulike religiøse tradisjoner.

Informantene opplevde at faget ga ubalansert prioritering til kristendommen, og dette føles repetitivt og kjedelig. Noen av informantene mener at tiden som er viet til kristendommen heller kunne blitt brukt til å gi plass til underrepresenterte religioner, derunder sikhisme. Kristendommen skal oppta omtrent halvparten av undervisningen i faget KRLE, siden det er viktig for norsk historie og skolens verdigrunnlag. Imidlertid diskuterer jeg behovet for variasjon i undervisningen for å opprettholde elevenes interesse og motivasjon. Videre tar jeg opp hvordan den dominerende plassen kristendommen får i undervisningen kan hindre anerkjennelsen av sikh-elever ved å ta opp for mye plass som heller kunne blitt tildelt sikhismen og andre mindre representerte religioner.

Sikhismen er en voksende religion i Norge og har dermed fått økt betydning i fagfornyelsen, og dette gjenspeiles i KRL-læreplanen som gir sikhismen en mer fremtredende plass. Lærere har langt mer handlingsrom når de planlegger undervisning. Det er derfor viktig at lærerne har



nok kunnskap og kompetanse om sikhismen. Slik at undervisning om sikhismen er et valg på lik linje med andre religiøse tradisjoner, særlig i klasserom med sikh-elever. I tillegg til økt kompetanse er det viktig med oppdaterte undervisningsmateriell. Imidlertid kan lærerne benytte seg av oppdaterte og varierte undervisningsressurser som fagbøker, videoer og ulike nettsider, i tillegg til lærebøker. Dette sikrer at undervisningen om sikhismen er oppdatert og relevant for elevene. Slik kan undervisning om sikhismen bidra til anerkjennelse av sikh-elever.

## Litteratur

- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk - en innføring*. Universitetsforlaget AS
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Follesø, R. (2010). Ungdom, risiko og anerkjennelse. Hvordan støtte vilje til endring?. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1). Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1048>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I Straume, I. S. (Red.), *Danningens filosofihistorie* (1. utg, s. 357-367)
- Johnsen, B. H. (2020). Care and sensitivity in resource-based interaction traditions within education and upbringing. I B. H. Johnsen (Red.), *International classroom studies of inclusive practices: Comparing teaching-learning processes* (s. 33-56). Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). Sage Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplan for LK06*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning* (2. utg.). Cappelen Damm AS

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,.

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.). SAGE Publications Inc

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Meld. St.28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Midttun, A. (2014). Biter og deler av islam. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), s. 329-340. [https://www.idunn.no/npt/2014/05/biter\\_og\\_deler\\_av\\_islam](https://www.idunn.no/npt/2014/05/biter_og_deler_av_islam)

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.

Nettskjema.no. (u.å.). *Nettskjema.no*. Hentet fra <https://nettskjema.no>

Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning*. Oslo: Det teologiske fakultet. Universitetet i Oslo.

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

Pettersen, K.S. & Simonsen, E. (2010) *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Damm AS

Statistisk sentralbyrå. (2021, 13. desember). *Sekularisering i Norge*. Hentet 13. mai 2023 fra

<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/artikler/sekularisering-i-norge>

Tjora, A. H. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.) Gyldendal

Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam.

I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33-49). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i kristendommen, religion, livssyn og etikk (RLE1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/rle1-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>

Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/REL1-01/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/re101-02>

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.

Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: Islam i spenningsfeltet mellom sekularisering og multikulturalisme*. Universitetsforlaget.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Sikh-elevers opplevelse av religions- og livssynsundervisning»?**

Dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

##### **Formål**

Jeg er lektorstudent på MF Vitenskapelig Høyskole med fokus på religion og samfunnsfag. Jeg skal gjennom studiet mitt gjennomføre et forskningsprosjekt hvor jeg skal intervju tidligere sikh-elever om hvordan de har opplevd representasjon av sikhismen i religionsundervisningen.

Forskningsprosjektet (masteravhandlingen) er en kvalitativ studie hvor jeg gjennomfører individuelle intervjuer med sikher som har fullført 13 års løp med skole. Hensikten med å ha informanter som har fullført skolegangen er å få innsyn i hvordan de har opplevd religionsundervisningen gjennom alle årene med de har hatt religionsundervisning.

Hensikten er å få bedre innsyn i om hvordan representasjon av sikhismen i undervisningen påvirker sikh-elever. Jeg vil forske på hvordan de opplever religionsfaget og hva slags endringer de kan ønske seg for å få et mer inkluderende religionsfag og dermed en bedre opplevelse av faget.

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

MF Vitenskapelig Høyskole er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta ettersom du er sikh og har fullført 13 år med skolegang for ikke så lenge siden og det er aktuelt for min studie. Du er i samme aldersgruppe som resten av utvalget.

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

Velger du å delta i mitt forskningsprosjekt innebærer det at jeg foretar et individuelt intervju med deg som vil vare i omtrent 30 minutter. Jeg vil gjerne, med samtykke fra deg, ta opptak intervjuet.

Alle deltakere blir anonymisert. Den eneste informasjonen om deg som er tilgjengelig i forskningsprosjektet er alder og religiøse oppfatning. Svar på intervju spørsmål som kan kompromitterer din anonymitet blir ikke inkludert i forskningsprosjektet.

##### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon ettersom alle opplysninger utenom alder og religiøs tilhørighet anonymiseres.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.08.2023. Kun jeg som forsker av forskningsprosjektet har tilgang til lydopptak og notater jeg tar underveis og etter intervjuet. Etter avslutning av prosjektet i 01.08.2023 vil lydopptak og notater slettes i tillegg til andre personopplysninger knyttet til datamaterialet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF Vitenskapelig Høyskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg på

E-post:

Telefon:

Du kan også ta kontakt med min veileder:

E-post:

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Sikh-elevers opplevelse av religion- og livssynsundervisning*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet og deretter slettes av forsker etter prosjektet avsluttes

Underskrift:

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

### Hvordan opplever sikh-elever representasjon av sikhismen i religionsundervisningen?

#### Fase 1: Klassen og miljøet

- Fortell litt om klassen din. Hvordan var miljøet?
- Var det en klasse med mange religiøse? En klasse med flere livssynsminoriteter? (*om livssynsminoriteter er uklart, forklarer jeg*)
  - Hvilken religion tilhørte de fleste?
  - Hvordan visste du dette? (Eks: Var det synlig på dem? Ble det snakket mye om?)
- Visste klassen og læreren din at du var religiøs?
  - Hvordan?
- Hvordan opplevde du å være religiøs på skolen? Både i timene og utenfor?
- Visste noen av religionslærerne dine at du var religiøs og ble det nevnt i religionstimene?

#### Fase 2: Religionsundervisning

1. Hvordan var din opplevelse av religionsfaget?
  - Hva likte du? Hva likte du ikke? Hvordan likte du lærernes måte å undervise på?
2. Var det et relevant fag og føler du at du fikk noe ut av det? (Eks: Ble du bedre kjent med visse religioner. Forstørret det verdensbildet ditt?)
3. Snakk gjerne litt mer om hvordan du har opplevd religionsfaget gjennom 13 år med skolegang.
4. Opplevde du representasjon av sikhismen i religionsfaget?

#### **HVIS JA:**

- Hvor mye og hva ble det undervist?
- Var dette relevant?
- Kunne du ønske du lærte noe mer? Noe mer «relevant»?
- Kjente du deg igjen i det?
- Følte du noen gang at du måtte være en representant for din religion og svare på spørsmål?

#### **HVIS NEI:**

- Kunne du ønske det var mer undervisning om sikhismen på skolen? *Hvorfor? Hvorfor ikke?*



- Hva føler du om at religionen din ikke undervises om og du får en «utenfor» perspektiv på faget.
  - Ble det noen gang spurt av deg eller andre om det skulle undervises i sikhismen?
5. Hva slags endringer kunne du ha tenkt deg som kunne ha gitt deg en bedre opplevelse av faget?
  6. Var det enkelt å stå frem med sin tro på skolen?
  7. Tror du det hadde vært en fordel eller ulempe for deg å lære om sikhismen i religionsfaget?