

# Likhet i olikheten

*En undersökning om ungdomars religiositet i en norsk flerkulturell skolkontext*

Stina Kajsa Maria Persson



Mastergradsavhandling i *Religion og samfunn*

UNIVERSITETET I OSLO

Det teologiske fakultet

Vår 2010

Handledare: Professor vid Det teologiske fakultet Hallgeir Elstad

© Stina Kajsa Maria Persson

2010

Likhet i olikheten – *En undersökning om ungdomars religiositet i en norsk flerkulturell skolkontext*

Stina Kajsa Maria Persson

<http://www.duo.uio.no/>

Tryck: Representralen, Universitetet i Oslo

# Sammandrag

Denna mastergradsavhandling är en undersökning angående följderna av ett flerkulturellt möte. Den flerkulturella skolan är en arena, där det dagligen föregår ett möte mellan elever med olika religiösa tillhörigheter och livsåskådningar. Denna undersökningens huvudintention är att belysa ungdomars religiositet i en norsk flerkulturell skolkontext.

För att skapa insikt i tematiken har jag företagit en kvalitativ studie i en norsk flerkulturell skolkontext. Grundlaget för analysen bygger huvudsakligen på intervjuer med elever i årskurs nio och med hjälp av deras uppfattningar och uttalanden öppnades en värld, som för mig tidigare varit baserad på spekulationer. Utifrån undersökningen växer det fram en bild av ungdomars föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning, samt hur dessa har påverkats och kommer till uttryck i en norsk flerkulturell skolkontext.

Undersökningen visar att årskurs nio på Äppelskolan präglas av en stor religiös mångfald med representanter från många olika religiösa traditioner och livsåskådningar. Mångfalden framvisas även i elevernas olika personliga relationer till religion och livsåskådning. Trots olikheterna finns det ändå element som i stor grad sammanfaller i deras uppfattningar, och dessa kan förstås både som en följd av umgänget i en flerkulturell skolkontext och tillvaron i norsk samhällskontext.

Eftersom religion bland eleverna i allra högsta grad är en privatsak som man inte talar om i en flerkulturell skolkontext, spelar undervisningen i RLE en viktig roll. En av denna undersökningens huvudintentioner är att belysa vilken funktion religionsundervisningen har i en flerkulturell skolkontext och utifrån resultaten visar det sig att ämnet fyller flera centrala funktioner. Det mest häpnadsväckande som undersökningen visar är att i en flerkulturell skolkontext, där religion spelar en viktig roll i många elevers liv, fungerar religionsämnet som ett identitetsämne, trots att den turbulenta ämnesutvecklingen de senaste åren profilerar ämnet som ett kunskapsämne.

# Förord

Jag vill börja med att tacka min handledare Hallgeir Elstad som guidat mig genom processen. Hans fagliga insikt, råd och engagemang har hjälpt mig att lyfta fram materialet, som bidragit till att uppsatsen äntligen funnit sin form.

Jag vill rikta ett stort och varmt tack till alla elever och lärare i årskurs nio på Äppelskolan, som lät mig delta i undervisningssekvenser under stora delar av höstterminen 2009. Tack också till skolans ledning för att låta mig genomföra projektet tillsammans med eleverna. Framför allt vill jag tacka de elever som ställde upp och lät sig intervjuas. Deras uttalanden och insikter har varit ovärderliga, eftersom de gett mig tillgång till en arena som jag tidigare bara fått tillträde till genom litteraturen. Ett extra tack riktas till RLE-läraren i årskurs nio för stor hjälpsamhet och många intressanta diskussioner i förhållandet till religionsundervisningen i en flerkulturell skolkontext.

Jag vill också tacka alla vännerna på läsesalen för många lustiga, meningsfulla och meningslösa samtal under studietiden. Ett extra tack till Thale för en oförglömlig sommar på TF.

Till sist, men desto viktigare, vill jag tacka Joel för tålmod, goda inspel och korrekturläsning.

# Innehållsförteckning

Sammandrag.....	III
Förord.....	IV
<b>1 Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Tema.....	1
1.2 Forskningsfrågor.....	2
1.3 Material och metod.....	3
1.4 Central litteratur.....	6
1.5 Disposition.....	10
<b>2 Utvecklingen av den norska skolans religionsundervisning.....</b>	<b>11</b>
2.1 Vägen mot en samlad religionsundervisning.....	11
2.2 Utredningen <i>Identitet og dialog</i> .....	13
2.3 Identitet - en central aspekt i religionsundervisningen.....	14
2.4 Det nya ämnet KRL.....	16
2.5 Dommen från FN's människorättsdomstol.....	18
2.6 Från KRL till RLE.....	19
2.7 RLE idag.....	20
2.8 Sammanfattning.....	22
<b>3 Presentation av Äppelskolan och upplevelsen av en flerkulturell skolkontext.....</b>	<b>23</b>
3.1 Groruddalen.....	23
3.2 Äppelskolan.....	25
3.3 Årskurs nio.....	25
3.4 Uplevelsen av en flerkulturell skolkontext.....	27
3.5 Det sociala livet.....	31
3.6 "Utlänningarna" och "de norska".....	34
3.7 "Alle har forskjellige meninger".....	36
3.8 Sammanfattning.....	38
<b>4 Presentation av elevernas uppfattningar om och relationer till religion och livsåskådning.....</b>	<b>40</b>
4.1 "Religion er religion".....	40
4.2 Elevernas relationer till religion och livsåskådning.....	41
4.3 Religion som en privat angelägenhet.....	43
4.4 Religion som orsak till konflikt.....	44
4.5 Sammanfattning.....	45

<b>5 Presentation av undervisningen i RLE i årskurs nio på Äppelskolan</b> .....	46
5.1 Elevernas åsikter om RLE.....	46
5.2 Experter i klassrummet.....	47
5.3 "Man lærer litt om hvordan andre mennesker har det og tenker".....	50
5.4 "Det hender at boka ikke har skrevet alt riktig".....	53
5.5 RLE - ett forum för diskussion.....	55
5.6 "Det er greit så lenge du ikke sier noe feil".....	57
5.7 "Vi er alle like, alle er vi mennesker".....	59
5.8 Sammanfattning.....	61
<b>6 Ungdomars religiositet i en flerkulturell skolkontext</b> .....	62
6.1.1 Åsikternas betydelse för konstruktionen av en egen identitet.....	62
6.1.2 Identitetskonstruktion i en flerkulturell skolkontext.....	64
6.1.3 Religion som identifikation av tillhörighet.....	66
6.1.4 Religion som en privatsak.....	70
6.1.5 Religiös individualisering.....	71
6.1.6 Ungdomsreligiositet.....	73
6.1.7 Skillnaden mellan "utlänningar" och "de norska".....	76
6.2.1 Religionsundervisningens funktion i en flerkulturell skolkontext.....	78
6.2.2 Elevernas identitet - en central del av undervisningen i RLE.....	78
6.2.3 Identitetskonstruktion i undervisningen i RLE.....	83
6.2.4 Utvecklingen av social kompetens genom undervisningen i RLE.....	84
6.2.5 Religionsundervisningens inkluderande funktion.....	87
6.2.6 Tolerans som en följd av undervisningen i RLE.....	90
6.2.7 "Skolreligion" som en följd av undervisningen i RLE.....	93
6.3 RLE - ett forum för ungdomsreligiositet.....	96
<b>7 Konklusion</b> .....	99
Källförteckning.....	103
Bilaga 1. Intervjuguide.....	107
Bilaga 2. Informationsbrev till samtliga föräldrar i klass nio.....	109
Bilaga 3. Informationsbrev med skriftligt samtycke och godkännande av elevers deltagande i intervju.....	110
Bilaga 4. Skriftligt samtycke från skolans ledning.....	112







# 1 Inledning

Dagens norska samhälle är inte homogent. Som en konsekvens av den ökade invandringen står samhället idag inför en mångfald av människor som inte delar samma religiösa och kulturella bakgrund. Denna undersökning är en kvalitativ studie som handlar om hur unga människor kan påverkas av ett flerkulturellt möte.

I det kommande inledningskapitlet presenterar jag undersökningens tema och relevanta forskningsfrågor som banar vägen för framställningens utformning. Kapitlet innehåller dessutom redogörelser för bruket av en kvalitativ forskningsmetod och litteratur som utgör viktiga infallsvinklar i arbetet med materialet. Avslutningsvis ges en kort disposition av uppsatsens kapitelindelning.

## 1.1 Tema

Skolan är en offentlig sektor där pluralismen på allvar har fått fotfäste. I skolor runt om i landet består elevskaran av unga människor med rötter i fjärran länder och kulturer, och med olika religiösa tillhörigheter och livsåskådningar. Oberoende av elevernas förankring ska skolan framstå som en inkluderande institution och fungera som inkörsport till det norska samhället.

Ingen människa utvecklas i ensamhet utan det är framför allt sociala relationer och mellanmänskliga möten som formar oss till den vi är. I en flerkulturell skolkontext möts och umgås många elever som på grund av variationer i förhållande till familjebakgrund, utrustats med värderingsgrundlag och verklighetsuppfattningar, som vid vissa tillfällen skiljer sig markant från varandra. Naturligtvis berörs eleverna av detta dagliga flerkulturella möte. Den stora frågan är bara - på vilket sätt?

Under min studietid har jag utvecklat ett starkt intresse för den flerkulturella skola och som en framtida lärare såg jag min chans att grundigt få gå in och studera en flerkulturell skolkontext genom denna undersökning. Som lärare i RLE har jag valt att se närmare på ungdomars religiositet och vilken roll religionsämnet har i en flerkulturell skolkontext. Över en tremånadersperiod fick jag möjligheten till att umgås med elever i årskurs nio i skolvardagen, och genom denna framställning vill jag därmed ge en inblick i en norsk flerkulturell skolkontext.

## 1.2 Forskningsfrågor

Den överliggande tematiken för denna undersökning tar utgångspunkt i ungdomars religiositet i en norsk flerkulturell skolkontext. Avsikten är därmed att få insikt i vilka föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning ungdomar har idag, och att utforska om den flerkulturella skolkontexten har haft någon inverkan på detta område. Den flerkulturella skolan beskrivs ofta som en skola med många minoritetsspråkiga elever (Hauge 2007:21). Hauge presenterar i boken *Den felleskulturelle skolen* två olika uppfattningar som präglar bruket av uttrycket den flerkulturella skolan, där den ena är problemorienterad och den andra framstår som mer resursorienterad (Hauge 2007:23). I mitt bruk av uttrycket väljer jag att ställa mig bakom en resursorienterad uppfattning, där det flerkulturella möts med likvärdighet och där mångfladen som präglar elevskaran ses som en resurs för gemenskapen. Ett starkt fokus på individen är betonat i denna uppfattning (Hauge 2007:27). Jag vill därför poängtera att min uppfattning inte tar utgångspunkt i att vissa elever är flerkulturella medan andra inte är det. I min undersökning framstår de som enskilda individer i en skolkontext, som ofta går under benämningen den flerkulturella skolan.

För att precisera och belysa viktiga aspekter i förhållande till tematiken, har jag tagit utgångspunkt i en rad underordnade forskningsfrågor. I hänseende av att försöka förstå ungdomars religiositet, är det framför allt viktigt att komma i kontakt med ungdomars egna uppfattningar om religion och livsåskådning. Vilka föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning har ungdomar idag? Eftersom undersökningen tar utgångspunkt i en flerkulturell skolkontext, där det dagligen föregår ett möte mellan ungdomar med olika religiösa tillhörigheter, är det också av intresse att belysa huruvida skolkontexten haft någon inverkan på deras uppfattningar. Har ungdomars föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning påverkats av umgänget i en norsk flerkulturell skolkontext? Och finns det några utmärkande olikheter i förhållande till elevernas föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning?

Religionsundervisningen är ett forum som samtliga elever är pliktade att delta i på grund av obligatorisk skolgång. Genom religionsundervisningen, som i norsk skola heter *religion, livssyn og etikk* förkortat RLE, ska elever tillägna sig kunskaper om olika religioner och livsåskådningar. Eftersom tematiken i ämnet utgör centrala delar av denna undersökning, har jag valt att studera religionsundervisningens roll i en flerkulturell skolkontext. Vilken

funktion har undervisningen i RLE i en flerkulturell skolkontext? Vilka hållningar gentemot religion och livsåskådning kan eleverna ha utvecklat som en följd av skolans religionsundervisning?

### **1.3 Material och metod**

Tema för undersökningen är ungdomars religiositet i en flerkulturell skolkontext. För att kunna skapa en större insikt i detta fält har jag tagit utgångspunkt i de formulerade forskningsfrågorna. Forskningsfrågorna ska ge svar på ungdomars föreställningar och relationer till religion och livsåskådning, och hur dessa påverkas av en flerkulturell skolkontext. För att kunna besvara forskningsfrågorna har jag valt att använda en kvalitativ forskningsmetod. Ett särdrag vid kvalitativ metod är just att den är inriktad på aktörernas verklighetsuppfattning, deras motiv och deras sätt att tänka på (Repstad 2007:19). I denna undersökning är det därför ungdomars uppfattningar, motiv och tankar som utgör grunden för framväxten av analysen.

Förutsättningarna för att kunna besvara forskningsfrågorna var att komma i kontakt med elever i en flerkulturell skolkontext. Jag har av denna orsak uppehållit mig en flerkulturell skolkontext i Groruddalen i nordöstra delen av Oslo. Över en tremånadersperiod hösten 2009, deltog jag i undervisningssekvenser och andra skolaktiviteter tillsammans med elever i årskurs nio, och under uppehållet öppnades för mig en helt ny värld.

Observationer och intervjuer används ofta inom en kvalitativ forskningsmetod (Repstad 2007:17). Det empiriska materialet som ligger till grund för denna undersökning bygger på intervjuer och delvis på observationer. Observationerna utgör inte huvudgrundlaget för det insamlade materialet, men jag fann metoden användbar i förhållande till att få inblick i ett fält som jag tidigare bara funnit information om i litteraturen. Inom barnrelaterad forskning är det nämligen viktigt att även känna till miljön runt omkring barnen för att kunna tolka deras uttalanden (Eide, Winger 2003:47). De observationer som ingår i det empiriska materialet gjordes huvudsakligen i RLE-undervisningen.

Ren observation kan i många fall vara brisfällig och vara öppen för många tolkningar, och i dessa situationer är det nödvändigt att tala med människor om varför de handlar och tänker som de gör (Repstad 2007:77,78). För att kunna förstå eleverna på en djupare nivå än det observationerna bidrog med, valde jag att intervjua tretton elever, samt deras lärare i RLE. I intervjusituationerna gav eleverna mig insikt i deras upplevelse av en flerkulturell skolkontext

och deras föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning, samt deras upplevelse av religionsundervisningen och dens utformning. Materialet som kom fram under intervjuerna utgör därför huvudgrundlaget för den kommande analysen. Det är samtidigt viktigt att precisera att undersökningen baseras på en skolklass på en skola, och kan därmed inte anses som representativt för norsk skolvardag. Hade samma undersökning företagits i en annan skolklass hade resultaten eventuellt fått en annan utformning.

Kvalitativ forskning präglas alltid av en viss forskningseffekt, där aktörerna påverkas av vetskapen om att de är med i en undersökning (Repstad 2007:66). I de undervisningssekvenser där jag företog observationer, var jag en passiv observatör och i dessa situationer var forskningseffekten troligtvis näst intill omärkbar. Genom att sitta bakom eleverna längst bak i klassrummet kunde jag studera deras reaktioner och hantering av olika diskussionsteman i religionsundervisningen, utan att påverka deras interaktion i någon större grad. I intervjusituationerna kan det däremot tänkas att effekten var större och att eleverna svarade på frågorna med målsättning om att ge mig ”det rätta svaret”, något som är vanligt förekommande i kvalitativa intervjuer med barn (Eide, Winger 2003:87). Samtidigt visar undersökningen en viss samstämdhet mellan elevernas uttalanden, som också i stor grad samsvarar med informationen som kom fram i intervjun med klassens lärare i RLE. Deras uttalande stämmer i stor utsträckning även överens med relevant litteratur på fältet och kan därmed tänkas ha en validitet (Eide, Winger 2003:128).

Urvalet av informanter företogs både utifrån observationerna som gjordes och efter ”snöbollsprincipen”. Den sistnämnda metoden betyder att en informant rekommenderar andra informanter (Repstad 2007:57). Sissel som var klassens lärare i RLE och som kände eleverna väl, var till stor hjälp och hon gav mig förslag på elever som eventuellt kunde ha mycket att bidra med i en intervjusituation. En fördel för att få fram relevant data är att välja informanter som i stor grad skiljer sig från varandra (Repstad:2007:58). I min undersökning där elevernas olika relationer till religion och livsåskådning är av central betydelse, var det därför viktigt att få tag på informanter med olika religiösa och kulturella bakgrunder. Kravet uppfylldes delvis. Samtidigt kom de elever som delade samma religiösa tradition att tydliggöra skillnader i förhållande till elevernas relationer till religion och livsåskådning. Detta utgör en viktig del i den kommande diskussionen. Jag har valt att ge en mer ingående introduktion av Äppelskolan och dens omgivning, samt en presentation av informanterna som deltog i intervjuerna i kapitel 3.

Intervjuerna utfördes efter avslutad skoltid. Det var naturligt för både mig och eleverna att intervjun föregick på skolans område, eftersom undersökningen och vår relation var relaterad till skolans kontext. Intervjuerna varierad tidsmässigt ifrån 30 min till 60 min, beroende av hur mycket åsikter och tankar elevernas hade i förhållande till de teman som intervjun tog utgångspunkt i. Till min hjälp hade jag en detaljerad intervjuguide (se bilaga 1). Detaljerade guider har den nackdelen att redan passiva svars personer blir ännu mer passiva, eftersom frågorna kan tyckas komma för snabbt och rakt på (Repstad 2007:78). Jag var medveten om problematiken i användandet av guiden, men det var samtidigt viktigt för mig att ha frågeställningar som var formulerade på ett sätt som var enkelt att förstå för ungdomar i fjortonårsåldern. Guiden utarbetades utifrån de formulerade forskningsfrågorna och observationer som gjorts under uppehållet. Frågorna var formulerade för att ge insikt i elevernas liv, deras upplevelse av en flerkulturell skolkontext och deras uppfattningar om religion, samt deras syn på religionsundervisningen. Guiden innehöll även förslag till uppföljningsfrågor, eftersom uppföljningsfrågor kan bidra till att informanterna uppmuntras till att ytterligare fördjupa och reflektera över svaren (Repstad 2007:78). Intervjuguiden användes inte slaviskt och i de situationer där samtalen flöt på av sig själv, valde jag att inte låta mig styras av den. I intervjuerna användes diktafon och innehållet transkriberades omedelbart efter att de var genomförda, för att jag skulle kunna återskapa samtalet så identiskt som möjligt i det följande arbetet med materialet. Jag valde även att lägga till analytiska intryck som gjordes under tiden materialet transkriberades, eftersom de kunde innehålla viktiga inslag i den kommande processen, där elevernas utsagor tolkas.

I tolkningen av materialet har jag valt att använda en hermeneutisk process som utgångsläge. I en hermeneutisk process studeras hela materialet och därigenom skapas ett enhetligt intryck. Därefter studerar man utvalda delar eller teman, och med en förståelse för de enskilda delarna återskapas en djupare och mer enhetlig förståelse för materialet (Kvale i Repstad 2007:121,122). Materialet som växte fram utifrån intervjuerna innehöll mycket information och det var därför nödvändigt att välja ut de delar som kunde belysa undersökningens tematik, och som kunde ge svar på de formulerade forskningsfrågorna. I tolkningsprocessen valde jag att centrera materialet i tre huvudområden, som var och ett på sitt sätt innehåller viktiga element för att skapa en mer fullständig förståelse för ungdomars religiositet och hur den kommer till uttryck, påverkas och ger utslag i en flerkulturell skolkontext.

I tolkningsprocessen avläses allmänna drag och sammanhang utifrån de observationer som görs (Repstad 2007:121). I arbetet med det empiriska materialet synliggjordes flera generella tendenser som jag valde att ta med mig vidare i arbetet, för att skapa en djupare förståelse för ungdomars religiositet i en flerkulturell skolkontext. I kapitel 6 utgör tendenserna olika teman och undersökningen kan därmed anses vara en tematisk analys (Repstad 2007:131). I kapitel 6 både förklaras, beskrivs och bekräftas dessa teman utifrån relevant litteratur och tidigare studier på liknande forskningsområden. Därmed placeras materialet in i ett större vetenskapligt sammanhang.

I rapporteringen av min undersökning har jag valt att använd fiktiva namn på både elever, lärare och skola. Jag har dessutom valt att inte ange referenser till den *bydelskatalog* som används i beskrivningen av skolans närområde eller skolans strategiplan i källförtäckningen. Hänvisningarna är i stället införda som fotnoter för att läsaren ska göras medveten om var informationen är hämtat. Därmed har jag tagit ansvar för att bevara skolan och elevernas krav på anonymitet (Repstad 2007:82). Det kan också vara värt att tillägga att undersökningen är registrerad och godkänd av *Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste* (NSD). Detta som en ytterligare försäkring för personvård och lagring av data i förhållande till mina informanternas krav på anonymitet. Jag har dessutom informerat alla elever och föräldrar om undersökningens innehåll och syfte (se bilaga 2). Föräldrarna till de elever som deltog i intervjuer har fått specifik information om intervjusituationen (se bilaga 3). De har bekräftat elevernas deltagande med skriftligt samtycke och lika så har de intervjuade eleverna. Undersökningen har även bekräftats med skriftligt samtycke från skolans ledning (se bilaga 4).

## 1.4 Central litteratur

Intentionen med undersökningen är att försöka ge en framställning av ungdomars religiositet, och hur den gestaltas och påverkas av en flerkulturell skolkontext. För att kunna relatera undersökningen till tidigare forskning och för att ge en framställning för mitt eget utgångsläge inom området, ser jag det nödvändigt att ge en kort introduktion till den mest centrala litteraturen som banat väg för utformningen av mitt arbete.

För att kunna förstå ungdomars religiositet och vilka processer som ligger till grund för dess utformning, har jag valt att belysa unga människors identitetskonstruktion. I boken *Muslim i Norge* från 2003, ger rektor vid högskolan i Oslo, Sissel Østberg, en grundig beskrivning av

islams betydning för unga norsk-pakistaniers identitetsarbete i en norsk flerkulturell samhällskontext. Forskningen bygger på en kontextuell förståelse av identitet, och att arbetet med att skapa en egen identitet är en process som hela tiden fortgår i samspel med andra människor. I ett pluralistiskt samhälle möter ungdomar hela tiden många olika människor i olika miljöer, som alla på något sätt påverkar deras identitetskonstruktion (Østberg 2003:18).

Socialantropologen Marianne Gullestad ger i boken *Hverdagsfilosofer* från 1996, en beskrivning av olika generationers identitetskonstruktioner. Liksom Østberg ser hon identitetskonstruktionen som en social process. I undersökningen jämför hon tidigare generationers ändamål med identitetskonstruktioner mot vad som utmärker processen idag (Gullestad 1996:224).

Østbergs förståelse av identiteten som kontextuell, samt hennes och Gullestads uppfattning om identitetskonstruktionen som en social process, utgör i undersökningen en central aspekt för att förstå religionsundervisningen och klasskamraternas betydelse för utformningen av ungdomarnas religiositet i en flerkulturell skolkontext.

Underökning har som intention att kartlägga och identifiera ungdomars föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning, samt belysa hur dessa påverkats av en norsk flerkulturell skolkontext. Jag har därför valt att ta utgångspunkt i litteratur som beskriver religionsutvecklingen i europeiskt och norskt sammanhang. En välkänd aktör på religionens ändrade förhållande i en europeisk kontext är religionssociolog Grace Davie. I boken *Europe: The Exceptional Case* från 2002, tar hon upp religioners olika utformningar i en global kontext. I hennes undersökning framstår Europa som ett undantag i förhållande till framväxten av religiöst liv som blomstrar runt om i världen (Davie 2002:17). Även om det religiösa livet minskat i en europeisk kontext hävdar hon att religionen inte försvunnit, men att den har ändrats. Religion framstår mer som en privat angelägenhet utan institutionell förankring (Davie 2002:8).

Angående religionsutvecklingen i norsk kontext har det gjorts en del studier.

Religionssociolog Pål Repstad beskriver i artikeln *Privat og forankret* från 2003, religionens ändrade format i norsk samhällskontext. Hans budskap i artikeln är att framvisa, att även om religion har kommit att bli en privatsak, som en konsekvens av sekulariseringen, så går det inte att komma förutom att religion och livsåskådningar är sociala överföringar både från relationer i det privata livet och i offentligheten (Repstad 2003:384).

Geir Winje vid Høgskolen i Vestfold beskriver även han religionens ändrade utformning i norsk kontext. I boken *Fra bønn til magi* från 1999, går han igenom nya religiöst betingade föreställningar och beteenden, som framträtt i ett norskt sammanhang det senaste århundradet (Winje 1999:33). Boken innehåller ett specifikt kapitel där han tar upp ungdomsreligiositet. Undersökningen bygger på ett nätbaserat frågeformulär, som även använts i skolor i Vestfold. Resultaten visar att ungdomar har ett eget sätt att förhålla sig till religion på, något som han både ser på som en följd av religionsutvecklingen och som ett säreget drag för just ungdomstiden (Winje 1999:67,73).

Religionsutvecklingen och förändringar av religionens roll i en norsk samhällskontext, utgör en central aspekt i förhållande till min undersökning. Ungdomsreligiositet kan förstås som en konsekvens av denna utveckling. För att kartlägga och förstå eleverna i årskurs nios föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning, är det viktigt att vara medveten om det finns vissa kulturella och sociala ramar, som kan ha påverkat elevernas uppfattningar, oberoende av religiös tillhörighet eller livsåskådning. Både i och utanför skolkontexten, har de sociala relationerna betydelse för utvecklingen av ungdomars religiositet.

Den mest närliggande undersökningen både i tidsrum och tema är utförd av första amanuensis Geir Skeie och doktorand Marie von der Lippe vid universitetet i Stavanger. I artikeln från 2009 reser de frågeställningen, som också är artikelns titel, *Does Religion Matter to Young People in Norwegian Schools?* Där beskriver de resultaten av en kvantitativ undersökning som innefattade 6 skolor i Norge, varav en representerade en flerkulturell skola i Oslo (Skeie, von der Lippe 2009:273). Undersökningen visade att religion inte hade någon större inverkan i livet för de allra flesta eleverna som ingick i undersökning, förutom för en minoritet på 30 % där den hade stor betydning (Skeie, von der Lippe 2009:297). Undersökningen sammanfaller på många områden med min. Däremot ger den ingen infallsvinkel till religionsundervisningens funktion och huruvida den påverkar elevernas föreställningar om eller relationer till religion och livsåskådning. Detta låter sig i större grad belysas i en kvalitativ undersökning.

En som däremot tar upp religionsundervisningens funktion i en flerkulturell skolkontext, är Tove Nicolaisen som är förstelektor vid lärarutbildningen på avdelningen RLE vid *Høyskolen* i Oslo. I artikeln *Pluralitet, planer og praksis* från 2007, beskriver hon hur hon tillsammans med en grupp lärarstudenter genom aktionsforskning, försökte göra sig själv och deltagarna



medvetna om pluralism och pluralismens betydelse för religionsundervisningen i en flerkulturell skolkontext (Nicolaisen 2007:6). Hon fann att undervisningen i en utvald religion också kunde fungera identitetsbekräftande både för elever om tillhörde religion och för de som inte gjorde det (Nicolaisen 2007:13). Hennes undersökning är intressant eftersom den handlar om religionsundervisning i en flerkulturell skolkontext, men till skillnad från min undersökning som har den nuvarande utgåvan ämnet RLE som utgångsläge, tar hennes framställning utgångspunkt i religionsundervisningen som då projektet utfördes var utarbetad efter läroplansutformningen för det tidigare ämnet KRL från 2002.

Min undersökning har en intention om att se vilka hållningar som eventuellt förmedlats genom religionsundervisningen. Både professor vid *det teologiske fakultet* i Oslo, Oddbjørn Leirvik och doktorand Bengt-Ove Andreassen vid *det samfunnsvitenskaplige fakultet* i Tromsø, hävdar att en religionsundervisning, som är tillrättalagd för att elever på tvärs av religiös tillhörighet och livsåskådning ska kunna delta runt ett och samma undervisningsmaterial, kan komma att påverka elevernas hållningar gentemot religion och livsåskådning.

Leirvik fokuserar i stor grad på mötet mellan eleverna och dess effekter. I artikeln *Conscience-based Toleration Education: Global and Egyptian Perspectives* från 2007, ger han ett förslag på vilka positiva följder religionsundervisning kan ha. Han menar att en religionsundervisning som föregår i klasser, där elevskaran består av representanter från olika religiösa traditioner och livsåskådningar, ökar förutsättningarna för etablissemangen av toleranta hållningar gentemot människor på tvärs av religiös tillhörighet hos eleverna (Leirvik 2007:276). I artikeln använder han religionsundervisning i Egypten som ett exempel (Leirvik 2007:274).

Andreassen ger i avhandlingen *Et ordinært fag i særklasse* från 2008, sin uppfattning av vilka hållningar gentemot religion och livsåskådning som kan växa fram hos eleverna, som en följd av en inkluderande religionsundervisning. Hans undersökning tar utgångspunkt i introduktionsböcker i religionsdidaktik. Genom sina studier finner han att böckerna lägger upp till en religionsundervisning, där undervisningsmaterialet presenteras utifrån ett universalistiskt perspektiv och att detta kan komma att påverka elevernas hållningar gentemot religion och livsåskådning. Han använder uttrycket ”skolreligion” i beskrivelsen av för den uppfattning som eleverna kan komma att utveckla som en följd av undervisningen i RLE (Andreassen 2008:147,148).

Både Leirviks och Andreassens undersökning utgör centrala perspektiv för att belysa vilka hållningar som eleverna kan ha utvecklat, som en följd av religionsundervisningen i en norsk flerkulturell skolkontext.

## **1.5 Disposition**

Efter inledningskapitlet följer kapitel 2. I kapitlet redogör jag för religionsundervisningens utveckling i den norska skolan. Redogörelsen ska fungera som en insiktsväckande bakgrund för att skapa en förståelse för den utformningen som ämnet RLE har idag.

I kapitel 3 ger jag en beskrivning av regionen som Äppelskolan är placerad i, samt en introduktion av skolan och ett lite inblick i hur man valt att organisera skolvardagen. Kapitlet innehåller också en kort sammanställd presentation av informanterna och en tolkning av deras upplevelse av skolvardagen i en norsk flerkulturell skolkontext.

I Kapitel 4 och 5 fortsätter presentationen och tolknigen av det empiriska materialet. I kapitel 4 ger jag en presentation av klassens religiösa mångfald och informanternas föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning. I kapitel 5 presenteras i första hand elevernas uppfattningar om undervisningen i RLE, samt inslag och synpunkter från deras lärare i ämnet. Materialet framvisar både fördelar och utmaningar med religionsundervisning i en flerkulturell skolkontext.

Kapitel 6 är uppsatsens diskussionskapitel. I tolkningsprocessen synliggjordes generella tendenser och genom att belysa dessa utifrån relevant litteratur besvaras de formulerade forskningsfrågorna. Kapitlet är indelat i tre underordnade delområden. I den första delen ger jag med hjälp av litteraturen beskrivningar och förklaringar på elevernas föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning. Den andra delen av kapitlet är en sammanställning av religionsundervisningens funktion i en flerkulturell skolkontext. Litteraturen används för att förstärka argumentationen för ämnets olika funktioner och vilka hållningar gentemot religion och livsåskådning som eleverna eventuellt utvecklat som en följd av religionsundervisningen. Den avslutande delen är en sammanfattande sammanställning av kapitel 6, där jag belyser ungdomars religiositet i religionsundervisningen.

Uppsatsen avslutas med kapitel 7, där undersökningens resultat framhävs och diskutera.

## 2 Utvecklingen av den norska skolans religionsundervisning

Det samlade religionsämnet i den norska skolan har varit ett omdiskuterat tema i norsk skolpolitik. När ämnet introducerades i samband med den nya läroplanen 1997 var det revolutionerande i jämförelse med den tidigare religions- och livssynsundervisningen. Eftersom ämnet var det första av sitt slag när det första utkastet presenterades i 1995, har därefter flera revisioner företagits för att nå dagens utgåva. Ämnets grundläggande intention är fortfarande den samma, men som en konsekvens av ändringarna har vägarna för att nå målet tagit nya riktningar.

För att skapa en bakgrundsförståelse för varför ämnet har den utformningen som det har idag, vill jag i det kommande kapitlet beskriva ämnesutvecklingen med redogörelser av orsakerna till revideringar och vilka konsekvenser ändringarna har medfört.

### 2.1 Vägen mot en samlad religionsundervisning

Kristendomen har alltid spelat en viktig roll i den norska skolan. 1736 blev konfirmation för alla infört och därmed ökade behovet för att folket skulle läras upp i den kristna tro. 1739 infördes obligatorisk skolgång i kyrkans regi och undervisningens innehåll bestod av förtolkning av Luthers lilla katekes, med Erik Pontoppidans *Sandhed til Gudfryktighed* som enda lärobok (Skeie 2009: 65,67).

Med införandet av den så kallade *Folkeskolen* på slutet av 1800-talet ändrade den norska skolan riktning. *Folkeskolen* reglerades och styrdes inte längre av kyrkan utan av folkstyret. Konfirmation skulle inte längre vara undervisningens målsättning. Istället skulle skolan vara allmänbildande och av den orsaken infördes flera ämnen vid sidan av kristendomsämnet (Skeie 2009:70).

År 1969 infördes en 9-årig obligatorisk enhetskola och alla elever i den norska skolan var därmed, enligt norsk lag pliktiga till att delta i en konventionellt förankrad undervisning i kristendomskunskap (Skeie 2009:72). Ordningen utsattes för skarp kritik från *humanetiskt forbund* och förbundsförvanterna begärde undantagstillstånd från den till tider förkunnande undervisningen i kristendomskunskap, och krävde på bakgrund av detta att en alternativ undervisning skulle upprättas. I *Mønsterplanen av 1974*, fanns därför en alternativ

livssynsundervisning för de elever som beviljats undantagstillstånd (NOU 1995:14). Den alternativa livssynsundervisningen vidarefördes även i *Mønsterplanen av 1987* (Skeie 2009:73).

Under 1980- och 1990-talet genomgick det politiska och samhällsmässiga livet i Norge stora förändringar. Decenniet präglades av en alvarlig ekonomisk kris, som bidrog både till att landets konkurrensförmåga försvagades och till att arbetslösheten ökade drastiskt in i början på 90-talet (Telhaug, Mediås 2003:301). För att utnyttja landets resurser, både mänskliga och materiella till fullo, var man fast besluten om att nyckeln till framgång låg i utbildningssektorn (Telhaug, Mediås 2003:309). Den ökade invandringen gjorde också avtryck och i vilken befattning skolan skulle möta och hantera den nya mångfalden för en lyckad integrering, blev allt mer central i skolpolitiken (Telhaug, Mediås 2003:343). Med detta ok på sin rygg tillträdde 1990 Gudmund Hernes som *Kirke-, utdannings- og forskningsminister*, och med honom och hans skolreform ändrades hela det norska skolsystemet (Telhaug, Mediås 2003:311).

Det mest framträdande vid Hernes skolreform var hans starka fokus på skolan som en institution för att bygga nationen. I ett av de viktigaste dokumenten för utbildningens ideologi som lanserades 1993, den så kallade *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksen opplæring – Generell del*, proklameras det för att skolans uppgift var att förmedla en slags gemensam nationell kunskaps-, värderings- och kulturgrund (Telhaug, Mediås 2003:335). Enligt honom var gemensamma och detaljerade ämnesplaner lösningen för att både försäkra elever runt om i Norge en högre kunskapsmässig standard och för att styrka sammanhållningen bland befolkningen (Telhaug, Mediås 2003:319). Genom ett gemensamt undervisningsmaterial och styrkt kunskapsnivå skulle skolan och det norska samhället förbättras.

I mastergradsavhandlingen *Religionskunnskap og borgerdannelese* påpekar även Marie M. Ebersson, att social integration utgör en viktig aspekt i *Generell del*. Hon utläser att kunskaps- och värderingsgrunder som *Generell del* menar ska utgöra elevernas referensramar, förankras i kulturarvet. Som en del av kulturarvet räknas samhällets traditioner (Ebersson 2009:38). Vilka traditionerna i fråga är, framhålls klart och tydligt i *Generell dels* första mening i det första kapitlet *Det meningssøkende mennesket. Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier* (L97 1996:17).

Den uppdelade religion- och livssynsundervisningen, där eleverna inte följde de samma läroplanerna var inte i tråd med *Generell dels* intention om social integration och frågorna som restes i förhållande till uppdelningen var många. För att finna svar och eventuella lösningar till problematiken utsåg *Hernes* hösten 1994 en kommitté, med uppdrag att undersöka skolans religions- och livssynsundervisning (Telhaug, Mediås 2003:343-344). Eftermälet av kommitténs granskning skulle komma att få en avsevärd betydelse för utvecklingen av religionsundervisningen i den norska skolan.

## 2.2 Utredningen *Identitet og dialog*

Kommittén bestod av ett urval tjänstemän i ledning av Erling Pettersen, där av namnet *Pettersen-utvalget*. Pettersen var direktör för *Institutt for Kristlige Oppseding* (IKO) då kommittén fastsattes och förutom honom ingick Otto Krogseth från *Institutt for kulturstudier ved Universitetet i Oslo*, Gunhild Hagesæther från *Norsk Lærerakademi* (NLA), Even Fougner från *Borg Bispedømme*, Inge Eidsvåg från *Nansenskolen – Norsk humanistisk akademi*, samt fler personer som representerade utbildningssektorn och statliga styrningsorgan (NOU 1995:3).

Ett viktigt kriterium för sammansättningen av kommittén var att de tillfrågade personerna utifrån olika perspektiv skulle beskåda och diskutera skolans uppdelade religionsundervisning (NOU 1995:3). Personerna som valdes ut hade alla en form av institutionell förankring, men inom olika ämneskretsar. Med hjälp av deras olika yrkesmässiga erfarenhet skulle åsikter mötas och utvecklas i ett försök att hitta en bättre lösning än den uppdelad religion och livssynsundervisningen (NOU 1995:4). Ebersson pekar på att flera av representanterna hade förankring i kristna institutioner, (IKO, NLA, *Borg bispedømme*), samt norsk livssynshumanism, men annars lyste andra icke-kristna religiösa instanser med sin frånvaro. Även om inte kommitténs medlemmar skulle representera de olika institutionerna, ser Ebersson det anmärkningsvärt att den livssynsmässiga tyngdpunkten bland medlemmarna talade i en riktning (Ebersson 2009:36).

Kommitténs uppdrag sammanställdes utifrån en tvådelad utmaning som skolan och framför allt religion och livssynsundervisningen stod inför. Utmaningen kan tyckas motsägningsfull, eftersom den både uppmanade till att skolans undervisning skulle ge alla elever en introduktion och tillgång till en norsk gemensam kultur, och samtidigt möta mångfladen som i allt större grad fick fotfäste i den norska samhällskontexten (NOU 1995:105). Skolan som en

flerkulturell mötesplats, och i synnerhet skolans religionsundervisning framstod som ett perfekt forum för att starta det långa och hårda arbetet med att bygga broar mellan olika människor i samhället.

Våren 1995 introducerades den utredning som kom att utgöra grundlaget för utvecklingen av den gemensamma religionsundervisningen i norsk skola. Den offentliga utredningen presenterades med överskriften *Identitet og dialog* och på uppmaning från *Pettersen-utvalget*, föreslog man att det skulle utformas ett öppet kristendomsämne. Ämnet skulle vara inkluderande, det vill säga att alla elever skulle delta tillsammans i undervisningen oberoende av religion eller livssynstradition och ämnets innehåll skulle utformas därefter (NOU 1995:4). Förslaget som utredningen presenterade gick under benämningen *et utvidet kristendomsfag* (NOU 1995:66). Undervisningsmaterialet i det nya ämnet skulle ha den evangelisk-lutherska disciplinen som utgångspunkt, eftersom läran var den mest utbredda i det norska samhället. Utredningen insisterade för att både icke-kristna trosrättningar, samt att filosofi och etik skulle inkluderas i ämnesplanen för att ämnet skulle ha en styrkande effekt i etablissemang av goda hållningar hos eleverna. *Pettersen-utvalget* medgav i utredningen att delar av undervisningsmaterialet kunde komma att upplevas problematisk för elever, vars föräldrar inte var medlemmar i *Den norske kirke*, och för dem skulle undantagstillstånd för utvalda delar av undervisningen utfärdas. För övrigt skulle undervisningen vara obligatorisk (NOU 1995:4).

Själva tanken bakom kommitténs förslag till *et utvidet kristendomsfag* var att elever från olika religion och livssynstraditioner skulle samlas i en och samma undervisningssituation, för att tillsammans diskutera olika frågor berörande religion och livsåskådning, och därifrån försöka hitta en gemensam grund som kunde bidra till förståelse och respekt för varandras olikheter. Man menade att detta inte skulle kunna verkställas genom två separata undervisningsformer. Innehållet i det rekommenderade ämnet skulle förmedla mer eller mindre universella kärnvärderingar som alla kulturer innerfattade, och utifrån ett gemensamt värderingsgrundlag skulle elevernas tolerans och respekt för varandra växa fram (NOU 1995:66).

### **2.3 Identitet – en central aspekt i religionsundervisningen**

I *Pettersen-utvalgets* utredningen poängteras tydligt identitetens viktiga funktion i ett samhälle. Identiteten anses vara en nödvändighet både i förhållande till medmänniskor och för individens funktion inom en samhällskontext (NOU 1995:35). Enligt utredningen både

tilldelas och skapas identitet. Identitet är ett arv som vidareförs genom språkliga och psykologiska identitetsformationer, samtidigt som den skapas genom intryck och samspel med omvärlden. Utredningen framhåller identitetsutvecklingen i traditionssamhället som en förebild i etablissemang för en trygg identitet. Samtidens kulturella moderniseringsprocesser däremot, ansågs i utredningen vara en bidragande faktor till att förutsättningarna för ett stabilt identitetsprojekt hade försämrats. Det omskiftliga samhället som postmodernismen hade frambringa, hade medverkat till att gemensamma värderingar och samlande traditioner hade brutits ned (NOU 1995:36). Enligt utredningen har religion alltid fungerat som integrerande och identitetsskapande teorisystem. Religion ger stöd åt labila sociala och kulturella konstruktioner genom en fast förankring i forntiden. I utredningen proklameras det omliggande samhället som ett en social konstruktion på väg mot att luckras upp, och därmed skulle man legitimera skolans värderingsgrundlag i traditioner som är fasta, stabila och oföränderliga (NOU 1995:37). Skolan skulle fungera som en motkultur och genom religionsundervisningen, ville man återupprätta samhällets värderingsgrundlag och därmed försäkrades också eleverna en stabil, positiv och trygg identitetsutveckling (NOU 1995:37). Det nya religionsämnet skulle vara identitetsskapande genom att eleverna fann sin egen identitet i förhållande till religiös tro och livsåskådning. Denna skulle stärkas och tydliggöras i undervisningen, oberoende av vilken tradition eleverna fann tillhörighet till (NOU 1995:67).

Lika medvetna som eleverna skulle göras om sina egna religiösa identiteter och traditioner, skulle också skolan ge klara signal om vilken tradition den stod inom (NOU 1995:37–38). Undervisningen kunde enligt utredningen inte föregå i ett livssynsmässigt tomrum eftersom värderingarna får sin kraft ifrån tradition (NOU 1995:33,57). Skolans uppgift var därmed inte att vidareföra en kristen identitet till eleverna, men att framstå som en förebild med trygg traditionsförankring för att eleverna ska göra detsamma oberoende av vilken tradition de tillhör (NOU 1995:38). Religionsundervisningen skulle förmedla kristen tradition och genom kunskapen om kristendomen skulle elevernas medvetenhet om egen religiös identitet öka (NOU 1995:40,67). Orsaken till att kristendomen skulle fungera som en utgångspunkt var att alla elever grundigt skulle lära den kristna traditionen och dens värderingar att känna (Telhaug, Mediås 2003:344). Genom kunskapen om kristendomen som kulturarv, skulle eleverna få tillgång till det norska samhället (NOU 1995:57).

*Pettersen-utvalgets* utredning hade som överskrift *Identitet og dialog* och medan identitet som ges mest uppmärksamhet, associeras med förankring, fasthet och stabilitet förbinds dialog

med öppenhet, mångfald och tolerans. För att utvecklas som människa, framhölls det i utredningen, att samspelet mellan identitet och dialog vara ett måste. I utredningen är dialogen underordnad identitet och den kan först fungera när en stabil och trygg identitet etablerats (NOU1995:38). I utredningens förslag framhölls den samlade religionsundervisning som en arena, där dialogen används som en metod i mötet mellan människor för att skapa insikt. Med den ökade medvetenheten om den egna traditionen och egen religiös identitet, skulle eleverna gå i dialog med elever från andra religions- och livssynstraditioner. Genom dialogen skulle på så vis medvetenheten om egen tradition, bidra till att eleverna lättare skulle kunna förstå och sätta sig in i andras traditioner. Därmed skulle möjligheterna för att eleverna utvecklade hållningar som präglades av respekt och tolerans gentemot människor med olika relationer till religion och livsåskådning öka (NOU 1995:58).

## 2.4 Det nya ämnet KRL

Stortinget godkände *Pettersen-urvalgets* rekommendation och i samband med införandet av *Reform 97*, presenterades det nya religionsämnet i *Læreplansverket for den 10-årige grundskolen*. De tidigare undervisningsformerna livssynskunskap och kristendomskunskap slogs i samsvar med utredningens förslag ihop till ett ämne som kom att heta *kristendomskunskap med religion og livssynsorientring*, förkortat KRL. I samsvar med utredningens förslag, skulle ämnet genom kunskapsförmedlingen bidra med insikt, respekt och dialog på tvärs av religiös och livssynstillhörighet bland elever i norsk skola. Ämnet var liksom i utredningens förslag konventionellt förankrad i evangelisk - luthersk kristendom. I undervisningen skulle inte eleverna läras upp till en viss tro, men den skulle ge kunskap om kristendomen. Det fastslog i detta sammanhang att undervisningen inte var en förkunnelse av kristen lära (Telhaug, Mediås 2003:344,345).

I utformningsprocessen till det nya ämnets läroplaner ville man i så stor grad som möjligt vidareföra tankegången som presenterades i *Identitet og dialog*, men till skillnad från utredningen var man i förarbetet inte lika mån om att inkludera den gemensamma kulturen i en kristen och humanistisk tradition, utan det öppnas även upp för olika former av religiös tillhörighet i den norska samhällskontexten. Tanken om skolan och religionsundervisningen som en arena för en kollektiv identitetsbildning, genom förmedlingen av ett gemensamt värderings- och kunskapsgrundlag, vidarefördes (Eberson 2009:54).



Även om kristendomen tilldelades en utmärkande position på grund av dens betydning för kulturarvet, poängterade ämnesplanen att alla religioner skulle framställas efter samma pedagogiska principer, och att även religiösa minoriteters identitet skulle bemötas i undervisningen. Skolans samlade religionsundervisning skulle först och främst ge kunskap om religioner som i sin tur skulle bidra till insikt (Ebersson 2009:56,57). Ämnet skulle i likhet med utredningens uppmaning och i överensstämmelse med övriga skolämnena, vara ett ordinärt skolämne och obligatoriskt för alla elever. Däremot låg det infällt i läroplanen att vissa arbetsmetoder kunde nyttjas för att främja elevernas förståelse och tolerans på tvärs av religiös tillhörighet och livsåskådning och ämnet var på så vis något mer än bara ett kunskapsämne. Av denna anledning infördes undantagstillstånd från delar av undervisningen i kristendom. Undantagstillståndet var en försäkring för att ämnet inte bröt med juridiska principer och mänsklig rättigheter som religionsfrihet, diskriminering och föräldrars rätt till uppfostran (von der Lippe, Borchgrevink, Hansen 2006:12,13).

Det var i synnerhet i förhållande till ämnets estetiska dimension som det kunde vara behov av att använda undantagstillstånd. I ämnesplanen används den estetiska dimensionen i relation till ämnets arbetsmetoder (L97 1996:90). Anledningen till att den estetiska dimensionen spelade en betydande roll i ämnet, var att eleverna genom estetiken skulle ges möjligheter för inlevelse och upplevelser i mötet med undervisningsmaterialet. Genom att relatera undervisningsmaterialet till egna erfarenheter hade undervisningen som målsättning, att både bidra till elevernas personlig växt och utveckling (Andreassen 2008:130). Ämnet hade därmed en existentiell sida (Andreassen 2008:98). Inom ramen av den estetiska dimension förekom även aktiviteter så som att läsa böner, sjunga psalmer, exkursioner och religiösa ritualer. Aktiviteterna kunde upplevas som en direkt utövelse av en annan religion, och det var framför allt dessa verksamheter som undantagstillståndet var utformat gentemot (von der Lippe, Borchgrevink Hansen 2006:13).

Trots att ämnet var utarbetat till att tillfredställa alla individer i den norska befolkningen dröjde det inte länge för än kritik utfärdades gentemot dets utformning. Framför allt var det undantagsordningen som fick anmärkningar ifrån tros- och livssynssamfund. De var helt enkelt för restriktiva. Kritikerna hävdade att ämnet trots möjlighet för undantagstillstånd stred mot mänskliga rättigheter. Från religiösa minoriteters håll krävdes fullt undantagstillståndet. (von der Lippe, Borchgrevink, Hansen 2006:13).

Kritiken riktades även emot ämnets konventionella förankring i evangelisk-luthersk kristendom. Från muslimers håll uttrycktes bekymringar eftersom barnen genom skolgången skulle få en introduktion i en annan tro, och för det andra att skolans förmedling av islam skulle presenteras ifrån ett kristet perspektiv. Humanetikens motvärn tog utgångspunkt i undervisningens religiösa kontext som ett rum för gemenskap. I KRL framställdes religion och religiös livsåskådning som normaliteten, vilket innebar att en sekulär förståelse framstod som onormal (Borchgrevik 2002:129-130).

Det företogs även en omfattande evaluering av ämnet och förutom kritiken som uttalats, verkade de flesta föräldrar ha en positiv inställning till den samlade religionsundervisningen och ämnet fastställdes därmed i norsk skola (Skeie 2009:75). Namnet ändrades och ämnet kom hädanefter att heta *kristendoms-, religions- og livssynskunskap* för att i ännu större grad poängtera den likvärdiga behandlingen av religionerna i undervisningen (Eberson 2009:68). Läroplanen reviderades som en följd av evalueringen och ändringarna uttrycktes i lanseringen av *KRL-boka 2002*. Revisionerna förde till justeringar av bland annat undervisningsmaterial och undantagstillståndet från delar av undervisningen (Skeie 2009:75). Ämnets huvudintention om att skapa sammanhållning och förståelse mellan människor på tvärs av religiös tillhörighet och livsåskådning ändrades inte (Læreplan for KRL 2002:7).

## 2.5 Domen från FN's människorättsdomstol

Trots förändringarna fortsatte kritiken mot ämnet. Föräldrar med stöd från *humanetisk forbunds* gav inte upp kampen, och efter att ha ställt ämnet inför rätta och fått avslag från det norska rättsväsendet, vidarefördes ärendet till FN's människorättskommitté och människorättsdomstolen i Strasbourg. FN's människorättskommitté sympatiserade med föräldrarna och *humanetisk forbund*, och man kungjorde därför hösten 2004 att ämnet skulle genomgå ytterligare revisioner på bakgrund av den fällande domen (Skeie 2009:75).

Den nya läroplanen för KRL trädde i kraft hösten 2005 och var en del av den nya skolreformen som skulle införas först hösten 2006. Den nya reformen som gick under benämningen *Kunnskasløftet* var i utformningen väldigt annorlunda i jämförelse med den tidigare läroplan L97. Framför allt framvisade planen ett ökat intresse för en högre kunskapsmässig nivå. Eleverna skulle genom utbildningen göras redo för mötet med kunskapsområdet. Målet skulle nås genom att elevernas grundläggande färdigheter så som skrivning, räkning och läsning utvecklades, och dessa var därför integrerade i alla skolans

ämnen. Med stärkta färdigheter skulle förmedlingen och tillägnandet av kunskap i stor grad effektiviseras. Den skolpolitiska styrningen förflyttats i och med den nya läroplanen ner på lokal nivå, och genom de mer generella kompetensmålen fick enskilda skolor och lärare en större frihet, för att på bästa tänkbara sätt tillrättalägga undervisningens innehåll och arbetsmetoder efter skolans miljö och resurser för att nå kompetensmålen (von der Lippe, Borchgrevink Hansen 2006:10–11).

Ämnesplanen för KRL var uppbyggd efter samma mönster som den övriga planen. I förhållande till undantagsordningen innebar den nya planen många fördelar. Att varje enskild skola numera stod friare till att välja både innehåll och arbetsmetoder, gjorde det lättare att anpassa undervisningen till varje enskild klass. Med den nya planen skulle undantagstillstånd inte vara en lika stor angelägenhet, eftersom det i stor grad föreföll som en differentieringssak (von der Lippe, Borchgrevink Hansen 2006:14–15). Ämnesplanen poängterade, i likhet med sina föregångare att ämnet var ett ordinärt skolämne, och det framhölls ytterligare att undervisningen inte skulle vara ett förkunnade av en bestämd religion eller livssyn. Som en följd av de pålagda ändringarna bröts även kopplingen mellan ämnet KRL och *formålsparagrafen* (Skeie 2009:75).

Som en konsekvens av *Kunnskapløftet*, ändrades ämnets strategi för att nå dets huvudintention. I och med att varje enskild skola stod friare i valet av undervisningsmaterialet, kunde undervisningens innehåll variera i stor grad från skola till skola. Därmed ser det ut som att undervisningen i KRL inte längre hade en specifik målsättning om att förmedla en nationell och kulturell kunskapsgrund, som skulle bidra till social integration. Eleverna skulle enligt planen inte längre inkluderas i traditioner som låg till grund för förståelsen av det norska samhället. Gemenskapen och förståelsen hade i och med den nya planen fått en ny förankring. Tanken om sammanhållning genom en kollektiv identitet och förenlighet i kunskap om kulturavet, var i den nya ämnesplanen nedtonat och istället skulle ämnets grundläggande intentionen uppfyllas genom stärkt kunskap med hjälp av grundläggande färdigheter.

## **2.6 Från KRL till RLE**

Trots myndigheternas ändringar i förhållande till domen från FN's människorättskommitté, dömdes ämnet åter igen år 2007 av den Europeiska människorättighetsdomstolen (EMD) i Strasbourg, för att ha kränkt Den europeiska människorättighetskonventionen (EMK) första

tilläggsprotokoll art 2. Ämnet och det begränsade undantagstillståndet anklagades åter igen för att inte ta hänsyn till föräldrars religiösa och filosofiska överbevisning (Rundskriv F-10-08).

EMD hade förutom undantagsordningen granskat ämnets läroplaner och den överordnade juridiska stommen som ämnet byggde på, och konstaterat att det var kvalitativa skillnader mellan undervisningens presentation av kristendomen och övriga religioner och livssyn. I den då gällande *Opplæringslovens* § 2-4 hade undervisningen som målsättning att *gi grundig kjennskap* till kristendomen, medan undervisningen endast skulle *gi kjennskap* till övriga religioner och livssyn (Rundskriv F-15-07).

Domen från EMD förde till en rad ändringar i förhållande till den dåvarande *Opplæringsloven*. I samband med revideringen av *Opplæringsloven* utarbetades en ny ämnesplan som infördes vid skolstarten hösten 2008. Ämnets titel ändrades för tredje gången och *kristendom, religion og livssynskunskap* (KRL) byttes ut mot *religion, livssyn og etikk* (RLE). Namnbytet var en tydlig signal om att alla religioner även efter denna revision, skulle behandlas och framställas likvärdigt i undervisningen (Pressemelding nr. 31-08).

I april 2008 lade dessutom *Kunnskapsdepartementet* fram ett förslag om ändringar i *Opplæringslovens formålsparagraf* § 1-2, där skolans och undervisning ändamål fastslås. *Formålsparagrafen* har traditionellt sett haft en viktig funktion som ett uttryck för samhällets värderingsgrundlag. Granskningen av *formålsparagrafen* var inte ett krav från varken FN's människorättskommitté eller EMK, utan departementets eget initiativ för att försäkra paragrafens innehåll med samhällsutvecklingen. Förslaget presenterades i en utredning *NOU 2007:6 Formål for framtida, Formål for barnehagen og opplæringen*, som hade utarbetats av det så kallade *Bogstad-utvalget* (Ot.prp.nr. 46:5). Förslaget godtogs med vissa revideringar och den nya *formålsparagrafen* trädde i kraft i januari 2009 (Tidskriftsartikkel 2008)

## **2.7 RLE idag**

Innehållsmässigt bär inte den nya läroplanen för RLE fram några nytänkande ändringar från revisionerna i 2005. I övergången ändrades formuleringarna i ämnesplanen, men inte undervisningsmaterialet. Kompetensmålen som eleverna ska förväntas nå under skoltiden är nästintill identiska (Læreplan for KRL 2005, Læreplan for RLE 2008). Det trycktes heller inte upp några nya läroböcker i övergången och därför används fortfarande gamla KRL-böckerna, trots att ämnet genomgått ändringar. Ämnet har idag liksom sina föregångare en intention om

att skapa förståelse, respekt och tolerans, samt öka förmågan till dialog mellan människor med olika livssyn. Ebersons tolkning visar att huvudintentionerna med införingen av det nya ämnet RLE, var att säkra överensstämmelser med människorättskonventionerna som ämnet dömts för i EMD, samt att åter igen precisera att undervisning av olika religioner och livssyn skulle föregå efter likvärdiga premisser (Ebersson 2009:81). Likvärdigheten poängteras i ändringarna som gjordes i religionsundervisningens separata paragraf i *Opplæringsloven*. Där kan det numera utläsas att *undervisninga i religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdensreligioner på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte* (Opplæringsloven §2-4).

I ämnesplanen för det nya religionsämnet förklaras uttrycket som att undervisningen ska vara saklig, opartisk och respektfull (Læreplan for RLE 2008). De existentiella och engagerande sidorna av ämnet har fått en mindre plats. Frågor och företeelser som direkt ger uttryck för religiositet, dämpas ned och i likhet med övriga ämnen i skolan framstår RLE allt mer som en kunskapsämne, både i förhållande till presentation av innehåll och arbetsmetoder (Skeie 2009:76, Ebersson 2009:79). RLE ska i likhet med föregångaren fungera samlande genom att alla elever oberoende av religiös tillhörighet och livsåskådning ska delta i undervisningen, men i motsättning till KRL är identitetsbegreppet i läroplanen betydligt nedtonat. I det föreliggande arbetet till instiftandet av KRL, är det ett starkt fokus på identitet och dess betydning för människors funktion i ett samhälle (NOU 1995:35). Undervisningen skulle enligt ämnesplanerna från 1996 och 2002 både styrka elevernas identitet i förhållande till den egna tillhörigheten, samt bidra till vidareföring av en kollektiv identitet som skulle skapa sammanhållning i en flerkulturell samhällskontext (L97 1996:89, Læreplan for KRL 2002). I ämnesplanen från 2005 har ämnet fortfarande en intention om att göra eleverna medvetna om egen identitet och bidra till personlig växt (Læreplan for KRL 2005). I utgåvan från 2008 används inte uttrycket identitet. Kristendomsdelen i undervisningen ska ge eleverna kännskap till en kollektiv identitet och betydningen religionen har som kulturarv i det norska samhället (Læreplan for RLE 2008). Utifrån ämnesplanen går det inte att utläsa att ämnet har som intention att vidareföra en kollektiv identitet, styrka elevernas identitet utifrån egen tillhörighet eller bidra till identitetsutveckling.

## 2.8 Sammanfattning

Den gemensamma religionsundervisningen i norsk skola har sedan introduktionen i samband med införandet av *Reform 97*, varit ett omdebatterat ämne. Från första stund har ämnet haft som intention att skapa förståelse, respekt och dialog mellan människor på tvärs av religiös tillhörighet och livsåskådning. Till skillnad från tidigare utgåvor, där både styrkande av identitet och etablissemang av en kollektiv identitet haft en central position, visar ämnesplanen för RLE att tillägnandet av kunskap genom grundläggande färdigheter och dialog, har fått företräde i uppfyllelsen av ämnets intention. Utifrån ämnesplanen kan det inte utläsas att ämnet som det ser ut idag, på något vis kan uppfattas som ett identitetsämne. Ämnesplanens formuleringar ska därmed inte kunna misstolkas, och på en läroplansnivå ser skolans religionsundervisning ut till att vara ett ordinärt kunskapsämne.

# 3 Presentation av Äppelskolan och upplevelsen av en flerkulturell skolkontext

För att kunna ge en enhetlig beskrivning av livet i en flerkulturell skolkontext, har jag valt att i detta kapitel först ge en presentation av regionen som Äppelskolan ligger i. Framställningens intention är att sätta in skolan i en större samhällsmässig kontext och därmed kunna ge en förståelse för vilka faktorer som ligger till grund för att skolan utvecklat en så stark flerkulturell profil. Som ett försök för att låta läsaren skapa sig en bild av livet i Äppelskolans flerkulturella skolkontext, vill jag därefter ge en beskrivning av skolan och hur skolvardagen organiserats, därtill en kort presentation av klassen och de elever som lät sig intervjuas. Kapitlet innehåller även en framställning av elevernas beskrivningar och deras upplevelse av en flerkulturell skolkontext.

## 3.1 Groruddalen

Äppelskolan ligger i området Groruddalen. Med hänsyn till skolan och informanternas krav på anonymitet, har jag valt att använda en beskrivning av den större regionen som omger Äppelskolan, och som på många sätt stämmer överens med skolans omgivningar.

Groruddalen utgör stora delar av Oslos nordöstra region. Groruddalen är ett samlingsnamn för olika förorter eller *drabantbyer* som de också kallas. *Drabantbyene* växte fram som en konsekvens av att befolkningen ökade drastiskt på 1900-talets mitt. För att alla invånarna skulle ha tak över huvudet byggdes många nya lägenheter som både var stora och billiga (Holen 2005:14, 148). Området är idag fyllt av fabriker, lagerplatser och köpcenter, och i tillägg fungerar regionen som en genomfartsådra på grund av tre tungt trafikerade vägar, samt järnväg och tunnelbanelinjer (Holen 2005:28).

Området förknippas ofta med stora gråa betonghus och asfalt, men gränsar även till natursköna Lillomarka och Lutvann och innefattar trevligt villaområden (Holen 2005:255). Uttrycket Groruddalen har för många en dålig klang. Området kan på många sätt framstå som både grått och trist. Det har tidigare inte vidtagits åtgärder för att göra området attraktivt och en orsak påstås vara att området alltid varit bosättning för arbetarklassen, och inte välutbildade resursstarka invånare med politiskt inflytande och förmåga till förändring.

Överlag har Groruddalen en låg andel invånare med högskola eller universitetsutbildning i jämförelse med övriga stadsregioner i Oslo (Holen 2005:97).

I dagens situation har myndigheterna satt i gång ett projekt, den så kallade *Groruddalssatsningen* med målet att rusta Groruddalen. Intentionen med satsningen är att skapa en fundamentalt stark stadsutveckling genom att bland annat förbättra transportlinjer, tillgodogöra grönområden och satsningar på skola och utbildning (Holen 2005:228).

I 2005 var regionen boplatz för nästan en fjärdel av Oslos befolkning, det vill säga ca 120 000 invånare och ca 33 % av dem utgörs av invandrare eller norskfödda med invandrarföräldrar (Guttu, Havnen, Koppen 2008:46). Med invandrare menas personer som är födda i utlandet med utländska föräldrar. Norskfödda med invandrarföräldrar hänvisar till personer som är födda i Norge, men där båda föräldrarna är födda i utlandet (Aalandslid 2009:5). Groruddalen har en lång historia som boplatz för invandrare och på 70- och 80-talet flyttade de så kallade arbetsinvandrarna in i de billiga och stora bostäderna. Som en följd av att invandrarna flyttade in, flyttade normännen från området och regionen räknas numera som ett av Norges invandrantätaste områden (Holen 2005:148). Den höga andelen invandrare har skapat en rädsla bland befolkningen, att området ska utvecklas till ett ghetto. Samtidigt har invandringen fört till att Groruddalen just nu genomgår en uppblomstring med ett större utbud av butiker, restauranger och kulturellt liv (Holen 2005:162). Groruddalen har de senaste åren blivit en flerkulturell mötesplats. I stadsdelen som Äppelskolan ligger i, finns förutom sex kyrkosamfund, ett buddistiskt, ett hinduistiskt, ett katolsk och ett muslimskt trossamfund. Det finns dessutom ett stort antal kulturföreningar, där minoriteter erbjuds undervisning i det egna morsmålet och ursprungslandet kultur, och det har också upprättats olika instanser som är specialiserade på att möta och hjälpa invandrare<sup>1</sup>. Mitt i detta flerkulturella Mekka ligger Äppelskolan, och både elevskaran och skolvardagen framstår som ett återspeglade utdrag av den omliggande flerkulturella samhällskontexten.

### **3.2 Äppelskolan**

Äppelskolan är en stor skola med ca 630 elever. Skolan förmedlar varje dag kunskap till elever från första till tionde klass. Enligt Sissel har ca 70 % av eleverna sitt ursprung i andra kulturella kontexter än den norska, och naturligtvis ställer pluralismen exceptionella krav till skolans ledning och lärare. För att tillrättalägga skolans vardag på bästa tänkbara sätt och

---

<sup>1</sup> Bydelskatalog fra Oslokommune



möta mångfalden bland eleverna, har läroanstalten en grundläggande vision om att vara en inkluderande skola. Principen om allas likvärdighet värderas högt, och skolan har som grundläggande målsättning att eleverna ska uppleva respekt för vem de är i skolvardagen. Syftet med skolgången på Äppelskolan är att utrusta eleverna med en stark och trygg självbild. På så vis har eleverna den bästa tänkbara utgångspunkten både i förhållande till tillägnet av kunskap och sociala färdigheter. I skolans strategiplan framvisas skolans insatser i förhållande till styrkandet av sociala färdigheter, för att den flerkulturella skolvardagen ska kunna fungera optimalt. På grund av Äppelskolans mångfaldiga elevskara är förebyggande av rasism, trakassering och diskriminering viktiga punkter, och för att mottverka detta har det instiftats stränga ordningsregler i förhållande till språkbruk och uppförande. Trygga omgivningar är en förutsättning, och för att nå målet används strategiskt Olweus programmet mot mobbing och elevers aktiva deltagande i konfliktlösning. Konflikter ska lösas genom samarbete, förståelse och respekt<sup>2</sup>.

### 3.3 Årskurs nio

Elevgruppen som jag fick nöjet att följa under stora delar av höstterminen utgör hela årskurs nio på Äppelskolan. Årskullen består av 65 elever, varav ca 74 % är invandrare eller har föräldrar som invandrat till Norge. De flesta av eleverna bor i bostadsområdet runt skolan, men även ungdomar som bor utanför distriktet och som självmant har sökt om placering på skolan finns representerade i klassen. Flera av ungdomarna har varit elever vid skolan sedan första klass, medan andra började vid övergången från mellanstadiet till högstadiet. Klassen har även ett antal nyinflyttade elever med tidigare erfarenheter från skolor runt om i landet.

Eleverna är indelade i mindre så kallade basgrupper med ca 16 elever i varje grupp. Uppdelningen används på olika sätt i förhållande till vilket ämne som står på schemat. I vissa utvalda ämnen arbetar basgrupperna var för sig, medan man i andra ämnen slår ihop två basgrupper till en större klass. Undervisning med hela årskullen samlad förekommer också. Uppdelningen och de olika kombinationerna medför att elever i hela årskullen blandas beroende på vilket ämne som står på schemat, och alla elever har därför i loppet av en vecka haft någon form för undervisning tillsammans. Uppdelningen i basgrupper med olika kombinationsvarianter fungerar bra och eleverna kommer på så vis i kontakt med fler elever än vid vanlig fast klassindelning. Genom kombinationerna av basgrupperna lär eleverna i

---

<sup>2</sup> Strategisk plan för Äppelskolan 2009

mycket större grad att känna alla på samma årskull än vad som är vanligt vid normal klassindelning med flera fasta parallella klasser. Det blir på så vis lättare för eleverna att hitta vänner och etablera relationer, eftersom antalet klasskamrater ökar betydligt. Ökad mängd relationer skapar naturligtvis en starkare sammanhållning mellan elever. Den flexibla indelningen gör det också lättare att hitta fungerande arbetsgrupper i undervisningssituationer.

Av de 65 eleverna gick 13 med på att delta i intervjuer. Genom deras uttalanden och berättelser fick jag en djupare inblick i livet på en flerkulturell skola. Alla eleverna i årskurs nio var delaktiga i insamlingen av mitt forskningsmaterial, eftersom observationer i klassrumssituationer företogs i samlade klasser. Upplysningarna som kom fram under intervjuerna utgör huvuddelen av mitt analysmaterial, och jag har därför valt att ge en kort samlad presentation av de intervjuade eleverna både för att visa fram mångfalden som präglar årskurs nio på Äppelskolan, och samtidigt ge en bild av likheterna som ungdomarna delar med varandra. Upplysningarna bygger delvis på elevernas presentationer av sig själva, samt information som synliggjordes genom samtalets gång.

Av de intervjuade eleverna är nio födda i Norge. Linn, Nina och Ella har norska föräldrar. Daaruk, Amita och Udhar har rötter i Sri Lanka. Aischas föräldrar kommer från Irak, och Ly har sitt ursprung i Vietnam. Miriam är född i Norge och har norsk mamma och hennes pappa är från Gambia. Daya är född i Indien, men har bott i Norge sedan hon var tre år. Mustafa har också levt i Norge i stort sett hela sitt liv, men har rötterna i Iran och kom till Norge då han var ett år. Sergej flyttade till Norge från Serbien för två år sedan, och Alvira har inte heller bott i landet så länge. Hon är ursprungligen från Somalia, men har levt stora delar av sitt liv i Uganda.

Ursprungsmässigt är ungdomarna väldigt olika, men och andra sidan är eleverna precis likadana som alla andra fjortonåringar i vilken som helst skola. De är alla i samma ålder. Alla bor i området runt skolan förutom Daaruk, som bor 11 minuter undan räknat i tunnelbanetid. Alla har ambitiösa framtidsutsikter. Många av dem hoppas på att en dag erövra prestigefulla ställningar med hög status, medan andra är mer mån om att få ha ett jobb som de trivs med och tycker är kul. Av denna orsak har skolan en stor betydelse i ungdomarnas liv. Alla vet att om man har bra betyg blir det lättare att komma in på det studiet som krävs för att få drömjobbet. Stora delar av elevernas tid ägnas därför åt skolarbete och mycket av fritiden går åt till läxläsning. När läxorna är gjorda använder eleverna den resterande tiden till i stort sett de samma sysselsättningar. Man ser på tv, hjälper till hemmet, sitter framför datorn och

umgåås med vänner och familj. Alla informanter upplyser om att de håller på med någon form av fysisk aktivitet. Flera av tjejerna i klassen dansar tillsammans, medan andra håller på med lagsporter som innebandy, handboll och fotboll. Det samma gäller killarna. Fotboll är ett stort intresse, men även andra lagsporter som basket och även kampsport uppges ta upp stora delar av fritiden. Musik är ett intresse som delas av flera informanter och medan Daya och Miriam spelar olika sorters instrument, sjunger Amita traditionella tamilska sånger och Mustafa berättar att han rappar på ungdomsklubben som ligger i området.

Utifrån elevernas egna berättelser vill jag fortsättningsvis ge en framställning av skolvardagen vid Äppelskolan och upplevelsen som eleverna har av en flerkulturell skolkontext.

### **3.4 Upplevelsen av en flerkulturell skolkontext**

Genom intervjuerna kommer det tydligt fram att eleverna trivs på Äppelskolan. Av samtliga intervjuade beskrivs skolan som en bra skola. Skolan har en hög materiell standard och det uppskattas av eleverna. Skolan genomgick en helrenovering för några år sedan, och att skolan är snygg, fräsch och modernt utrustad underlättar naturligtvis skolvardagen. En annan grundläggande orsak till trivseln tycks vara insatsen som lärarna gör. Undervisningen har en hög nivå och eleverna tycker själva att de lär mycket i skolan:

Lærerne har mye orden og kriterier til prøver og sånne ting. Det er masse prøver, som er positivt, forutenom akkurat når man har prøven (Ella).

En elev poängterar att lärarna och skolledningens har haft en avgörande betydning för hennes skolgång. Tack vare det höga kravet till disciplin har hon slutat skolka och istället börjat ta skolan på allvar. Skolans tydliga engagemang har fått henne på rätt spår igen:

Før da, så pleide jeg å skulke ganske mye, så det er bra at skolen virkelig har fått meg på skolen og sånn (Ly)

Det är en genomgående uppfattning bland eleverna att lärarnas hårda krav och stränga reglementen inte är ondsinta handlingar, utan önskemål om elevernas välbefinnande och ökad kunskap i förhållande till skolans innehåll:

Fordi den er ikke sånn problemskole. De ansatte og alle som jobber her, de greier liksom å ordne skolen her sånn at det blir bra. Her er det mye bedre, og skolen den er ryddig, men det er fordi det er strengt. Og så lærer vi mye. På den forrige skolen jeg gikk på var det masse problemer (Sergej).

De allra flesta anser att skolan en väldigt bra skola och det kommer klart och tydligt till uttryck i intervjuerna:

Jeg liker alt ved denne skolen egentlig (Aischa).

Jeg liker den kjempegodt og alle er kjempehyggelige (Mustafa).

Även om eleverna i stort sett har en positiv upplevelse av skolan så får den också kritik. Framför allt påpekas det att det ofta blir väldigt högljutt och mycket oväsen under lektionerna. Eleverna upplyser om att klassen har ett rykte om att var skolans bråkigaste klass. Definitionen är inget eleverna upplever stötande, eftersom de vet att titeln inte uppstått utifrån tomma intet. De verkar snarare tycka att benämningen är lite pinsam. Dåligt ordbruk är också en kritik som återkommer i intervjuerna. Trots hårt språkbruk, högljudda och ibland stökiga undervisningssekvenser, får skolan sammanfattningsvis ett högt betyg av nästan alla av de intervjuade eleverna. Udar uttrycker en samlad uppfattning av skolan:

Man kan si atte... den ække perfekt heller da, men den er slett ikke værst!

Eleverna verkar vara väl medvetna om betydelsen av begreppet en flerkulturell skola och att Äppelskolan faller in under den definitionen. Alla är samstämda om att man i en flerkulturell skolkontext får tillgång till kunskaper om människor från världens alla hörn och kanter, något som eleverna tycker är både lärorikt och kul:

Det er morsomt. Jeg får vite hva de andre gjør, hvordan kulturn deres er, og forskjellen på min og noen andres kultur (Daaruk).

Jeg synes det er fantastisk, vi lærer av hverandre, og jeg ser andre ting enn bare meg i hverdagen (Alvira).

Den höga andelen invandrare sätter naturligtvis en prägel på skolan och ungdomarna sätter ofta upp jämförelser mellan Äppelskolan och ”norska skolor” i skildringar av skolans särprägel. Sergej är glad för att han går på Äppelskolan eftersom:

Det er vanskelig å komme i gang på en skole der alle er norske fordi da føler du deg som ute av gjengen, mens her er det mye lettere å skape godt vennskap.

Daya tror också att det hade varit svårt att etablera vänskapsband på en skola där det bara hade varit norska elever. Aischa hävdar också att bakgrunden bidrar till att man på Äppelskolan har hittat så många vänner:

På en norsk skole hadde man nok vært venner, fordi da har man mange ting til felles, med tanke på foreldre og hvor de kommer fra og alt det der. Jeg tror de ville sett på noe annet enn hvilke land man kommer fra.

Att ha rötter i en annan kulturell kontext än den norska upplevs inte som ett problem bland eleverna, snarare tvärtom. Informanterna som har invandrarbakgrund är stolta över ursprunget. Skolans flerkulturella profil verkar även ha smittat av sig på eleverna med en traditionell norsk bakgrund. Linn är stolt över att ha en danska ådra i familjen och Sissel berättar under ett samtal att en av eleverna med föräldrar som är norskfödda, gärna poängtera att hon har judiskt påbrå från tidigare generationer.

Fler av eleverna påpekar att den mångsidiga flerkulturella skolkontexten är den bästa och att det hade varit tråkigt att gå på en skola där alla hade samma ursprung och traditioner. Sergej visar vad han tycker om den flerkulturella skolkontexten genom en metaforisk exemplifiering:

Du lærer forskjellig av folk her, og ikke det samme hele tiden. Det er akkurat som om du spiser pizza hver eneste dag, da blir du lei av det. Du vil jo åsså prøve noe nytt, det er akkurat sånn som det er med Äppelskolan.

Udar är glad för att vara elev vid en flerkulturell skola och han är väl medveten om de sociala färdigheterna som skänks i skolvardagen. Han tycker därför synd om elever som inte får det samma erbjudandet i skolgången. Han menar att man genom att vistas i en flerkulturell skolkontext lär och blir van med andra människors traditioner och seder. Detta ger honom ett försprång då han ska ut i arbetslivet, eftersom han kan, som han själv uttrycker det ”blende in med omgivelsene” och umgås med alla. Genom det blandade umgänget med människor från världens alla hörn och kanter, är han van vid olikheter och han har lärt vilket beteende som accepteras i olika sociala och kulturella kontexter och han vet vilket beteende som skapar konflikter.

Mustafa tycker att flerkulturella skolor är bra, eftersom norskar genom skolgången kommer i kontakt med människor som har rötter i andra delar av världen. Han tror att det kan motverka fördomar och dårliga hållningar gentemot invandrare. Ella bekräftar Mustafas hypotes:

Når man går på en skole med mange utlendninger, så får man et bedre forhold til dem. Fordi man vet at de er sånn som oss, og det vet kanskje ikke de som bare er med nordmenn.

Ella som är född i Norge med norska föräldrar anser att hon har fått ett ökat intresse för omvärlden genom att ha klasskamrater med rötter i andra delar världen:

Jeg blir veldig interessert i hvordan de har det i sitt hjemmland og hvordan de hadde der før de kom til Norge. Det får meg til å tenke litt mer på andre og fra en annen side Hvis det bare hadde vært nordmenn her så hadde jeg kanskje bare tenkt på Norge og nordmenn, og kanskje ikke tenkt på at det finnes mange andre land der folk sliter litt mer.

Av det intervjuede elevene er som jeg tidligere nämde, tre av dem födda i Norge och har norska föräldrar. Alla tre stöttar upp under Ellas påstående om att förhållandet till ”utlänningar” blir bättre genom umgänget i en flerkulturell skolkontext. Både Ella och Linn tycker det är kul att lära känna människor som inte är helt lik dig själv. Även Nina bekräfta Mustafas påstående, men gör det inte med samma entusiasm som Ella och Linn:

Hvis jeg hade gått på en skole hvor alle sammen hadde vært norske, så tror jeg kanskje at jeg hadde blitt mer skremt når jeg for eksempel hadde dratt til byen.

Nina påpekar fler gånger i intervjun att hon inte är rasist, vilket jag inte heller fick någon uppfattning av att hon är. Hon presenterar i motsättning till övriga intervjuade en mer kritisk hållning till den flerkulturella skolkontexten och invandring generellt i Norge:

Det er veldig mange av dem som er hyggelige og sånn, men jeg synes det er litt synd at vi ikke er flere norske.

För Nina representerar ”dem” elever med invandrarbakgrund, även om de är födda och har levt hela sitt liv i Norge. Även om hon trivs och tycker skolan är bra så kritiserar hon skolledningen för att ta in allt för många ”utlänningar”. Hon tror att en hög procentdel invandrare ger skolan en högre status officiellt sett. Nina saknar liksinnade på skolan och i klassen, och liksinnade är för henne norska elever. Hon tycker att skolans flerkulturella profil går på bekostning av hennes skolgång:

Jeg føler at jeg mister å gjøre sånne norske ting som andre skoler gjør, fordi her er det så mange elever som man må repekttere på grunn av tro. Det synes jeg er litt synd.

Som ett exempel på vad hon går miste om, berättar hon att skolans ledning har låtit pardans utgå som aktivitet i ämnet *kroppøving*. Även Ly har kritiska hållningar till den flerkulturella skolkontexten och hon menar att det går på bekostning av kunskapsförmedlingen:

Hvis vi hadde hatt mindre utlendinger her på skolen så hadde skolen vært skikkelig norsk, og da hadde det ikke vært så mye problemer med banning og slike ting. Norske skoler lærer jo like mye som en utenlandsk skole gjør. Alle har jo samme grundlag og grunleggende prinsipper, men fordi det er mye bråk og uro her, så tror jeg kanskje at jeg hadde fått med meg litt mer.

### 3.5 Det sociala livet

Utifrån intervjuerna framgår det att Äppelskolan i det stora hela har en bra social miljö. De intervjuade eleverna beskriver att de allra flesta eleverna som går på skolan och i klassen verkar glada, och för det mesta så uppträder eleverna vänligt mot varandra. Visst finns det konflikter lite här och var och ibland blir tonfallet lite väl fräckt när man småretas med varandra. Det hör till varje skolas vardag.

Att elevskaran präglas av oliketer går inte att ta miste om när man talar med eleverna. Flertalet av informanterna använder begreppet olikhet som en direkt association i beskrivningarna av skolan:

At det er så mange forkjellige mennesker her, det er typisk for Äppelskolan (Ella).

Alle er liksom forskjellige. Alle er på en måte ikke like og alle har sine meninger og står for dem (Miriam).

När ungdomarna beskriver olikheten verkar det hänvisas indirekt till att skolan är en flerkulturell skola. Daya uttrycker dock i klartext olikhetens betydelse:

Äppelskolen er en skole med mange ulike nasjoner. Alle er venner med hverandre, selv om man kommer fra ulike land.

Många av de intervjuade ser olikheterna som karakteriserar elevskaran som något positivt:

Jeg syns ikke alle mennesker skal være like. Hvis alle hadde vært helt like hadde det blitt kjedelig. Det lyser opp stemninga og sprer mer glede hvis alle er forskjellige (Miriam).

Samtidig är de också väl medvetna om att just olikheter det vill säga olika ursprung, i många fall leder till konflikt. Flera av eleverna har erfarenheter från andra skolor innan de började på Äppelskolan. I jämförelse med tidigare upplevelser anser eleverna att atmosfären på Äppelskolans är av en annan karaktär:

Når vi ser mange andre skoler som er lik som den her. Uansett om elevene kommer fra andre land, så er de venner, mens på andre skoler er det ikke sånn. De kommer også fra andre land, men de krangler mye på grunn av det, mens her på Äppelskolan er alt greit (Sergej).

Amita har inte bott i Oslo så länge och hon är därför ganska ny på Äppelskolan. Tidigare bodde hon i fylket Møre-Romsdal och där blev hon mobbad i skolan för att hon var ”utlänning”. För henne var första mötet med nuvarande klassen en överraskning, eftersom hon inte var van att gå i skolan tillsammans med ungdomar med ett ursprung från andra länder än

Norge. Här hade ungdomar hijab och ingen reagerade på det. Personligen anser hon sig ha blivit en ny människa tack vare skolbytet, och nu vågar hon äntligen visa vem hon är, ha egna åsikter och stå upp för dem. Att hon är den enda tamilen i den närmaste vänkretsen där, som hon själv uttrycker det, både ”norska” och ”utlänningar” ingår, tycker hon numera bara är roligt.

Även elever som tillbringat hela skolgången på Äppelskolan anser att skolans flerkulturella miljö är utmärkande i jämförelse med andra skolor. Linn beskriver att grannskolan, som bara ligger några kilometer undan och som i likhet med Äppelskolan, har en hög andel elever med invandrarbakgrund, har ett helt annat socialt klimat:

Der har de det helt annerledes, de ække sånne som vi, der går det veldig mye i slåsskamper og sånn.

Den flerkulturella situationen på Äppelskolan är enligt de intervjuade och deras lärare i RLE Sissel, exceptionell eftersom det inte förekommer någon mobbing eller synliga konflikter som direkt anspelar på elevernas etnicitet. Sissel berättar att det vanligtvis ofta förekommer grupperingar på flerkulturella skolor på bakgrund av etnicitet. På Äppelskolan verkar mångfalden vara så pass utbredd att konstellationer baserade på etnicitet faktiskt inte får fäste och skapar därmed heller inga direkta konflikter. Men det betyder inte att etniciteten inte är viktig för eleverna. Flera av dem använder etniciteten i självpresentation som varje intervju inleds med, och det trots att de flera av dem är födda och har levt hela sitt liv i Norge:

Jeg er 14 år da, og jeg er tamiler (Udar).

Jeg kommer fra Sri Lanka (Daaruk).

Jeg heter Alvira og jeg kommer fra Somalia (Alvira).

Etniciteten är en viktig identitetsmarkör för eleverna, men fungerar inte som ett grundlag för gruppering i årskurs nio. Elevernas olikheter i förhållande till ursprung verkar istället vara attributet som karakteriserar skolans profil. Till en viss grad ser det nästan ut som att den utbredda mångfalden faktiskt har bidragit till en viss sammanhållning mellan eleverna. De verkar finna en förenlighet i att många har olika ursprung.

I förhållande till vänskapliga relationer ser det annorlunda ut. Det är framför allt likheter som eleverna delar med varandra som skapar vänskapliga relationer. Flera av de intervjuade eleverna berättar att klassen är uppdelade i smågrupper och fundamentet i varje grupp tycks utgöras av gemensamma aktiviteter eller intressen:



Det finnes forskjellige typer for eksempel de som hører på rock, og de som prøver å leke kule, og de som prioriterer skole, sånn som meg, og de som driter i alt (Udar).

Ungdomarna verkar ha förankring i en social grupp och det är inom den gruppen man hittar de närmaste vännerna. I gruppen ingår de som man är mest lik. Men bara för att man har förankring i en social grupp betyder inte det att man inte är vänner med andra som ingår i en annan grupp. Aischa berättar att hon har många vänner, men att inte alla deltar i den samma gruppen. Det som avgör vem hon ska umgås med är aktiviteten. Udar berättar att han kan umgås med kompisar oberoende av vilken grupp de tillhör:

Det spörs på hvordan personligheten er. Jeg pleier å umgås med de som liker utdanning, men så har jeg også noen andre venner som driter oppi skolen, men som fortsatt er gode venner av meg.

Nina berättar också att hon umgås i olika sociala grupper. Beroende på vilken grupp hon umgås med, ändrar hon sättet hon är på. Hennes bästa vänner går på en annan skola, men att hon tycker det är ok att umgås med klasskamraterna när hon vill vara lite barnslig:

Jeg føler på en måte at når jeg vil være litt sånn barnslig å sånn, da kan jeg være sammen med Ella og andre jenter i klassen.

Flera elever uppger att etnicitet inte har betydning för umgänget. Flertalet umgås med varandra på tvärs. I motsättning till övriga av de intervjuade eleverna, berättar Ella och Nina att de inte har några nära vänner som är invandrare eller har föräldrar som invandrat. Nina och Ella ingår i samma vänskapskrets i skolan och även om de båda var för sig, påpekar att de har väldigt olika personligheter umgås de eftersom de är mest lika:

Vi er veldig like, men veldig forskjellige (Nina).

Ellas svar på frågan om varför hon umgås med de hon gör, som alla är norska, är:

Det er kanskje fordi de er mest lik meg

Genom observationer bekräftas tendensen och i stor grad tycks tjejerna i klassen med norskfödda föräldrar umgås med varandra. Det betyder inte att alla tjejerna ingår samma vänskapskrets, men flickor med norskt ursprung umgås i första hand med varandra. Linn är dock ett undantag. Hon umgås mycket med Amita och Miram, varav all tre ingår i en större gruppering med 5-6 andra tjejer i klassen. Hon går i samma dansgrupp som Amita och Miriam och de umgås även ofta på fritiden.

### 3.6 "Utlänningarna" och "de norska"

Samtliga av de intervjuade eleverna delar in elevskaran i två kategorier. Det spelar ingen roll var man kommer ifrån, men är föräldrarna födda i ett annat land än Norge så är man helt enkelt en "utlänning". Är familjen född i Norge så är man norsk. Ungdomar beskriver sig själva som antingen "vi utlänningar" eller "vi norska". Och när man omtalar varandra, så används benämningar som "de utländska" och "de norska":

...man skal ikke fornekte at det er *utlendinger* i norge (Ly).

Jeg ble mobbet fordi jeg var den eneste *utlendingen* (Amita).

Jeg ser veldig positivt på *utlendinger* (Ella).

...her får *de norske* bli kjent med andre mennesker en bare *de norske* (Mustafa).

Det er lite granne forskjell på hvordan *vi norske* oppfører og hvordan *de andre utenlandske* oppfører seg (Linn).

Det ser ut som att flera av eleverna har svårt att riktigt sätta finger på vad som utgör skillnaderna mellan "de norsk" och "utlänningarna". Men att de finns råder det inga tvivel om:

Jeg ser jo en litteranne forskjell på oss som går i klassen på hvordan vi norske oppfører oss og hvordan dem andre utenlandske oppfører seg (Linn).

Ly tror att skolvardagen hade varit lugnare om det hade varit färre "utländska" elever. Hon har en teori om varför "utlänningarna" åstadkommer oroligheter:

De norske har alltid tilltrekk det de får, de kan liksom gripe alt de får, mens utlendinger er sånn, vi ække alltid helt sånn derre glade for å være i Norge.

Hennes uttalanden ger ett intryck av att ungdomar med invandrarbakgrund på något sätt måste hävda sig, att de i motsättning till "de norska" ungdomarna inte får allt tillrättalagt genom att vara infödda i det norska samhället på samma sätt. Hennes beskrivning verkar inte peka direkt på egen skolkontexten, men mer på samhället i sin helhet. Ninas uppfattning går han i hand med Lys och hon berättar att "utlänningars" reaktioner på uttalanden ofta är häftigare än hos "de norska":

Hvis noen sier potet til meg, så er det ikke slik at jeg klikker og ska banke den personen. Men hvis de sier "moren din", da bare koker det over for den andre. Hvis noen hade sagt det til meg så bare sitter jeg der og ler. Det er veldig mange som tar seg nær. Jeg vet ikke om det er fordi de føler at de må forsvare seg eller om det har på en måte noe med stolthet å gjøre.

Sergej som själv är ”utlänning” verkar ha en uppfattning om att ”de norska” inte är direkt öppna för förändringar:

Hvis man gjør på en annen måte en det de pleier å gjøre, så syns de man er gal, det syns jeg ikke er så bra.

”De norska” verkar vilja att allt ska göras på det samma sättet som det alltid har gjorts, och nya och alternativa tillvägagångssätt möts enligt honom, därför av skeptiska hållningar och resistans. Ett av Ninas uttalande stärker Sergjes uppfattning:

Jeg syns kanskje at utlendinger forandrer litt mye på Norge.

Lys förklaring ger antydningar till att ”utlänningarna” gör uppror för att få accept för den de är. I förhållande till Segejs uttalande kan det tänkas att ”utlänningarna” har alternativa uppfattningar, än vad som är utbrett i den norska kontexten för övrigt och den vill de ha accept och respekt för. Genom ett kaxigt och högljutt uttryck försöker ”utlänningarna” helt enkelt visa vem de är och de kräver respekt för sin egen bakgrund. De vill genom ett högljutt beteende visa att deras sätt att förstå världen är lika rättmätigt som ”de norskas”. Utifrån Ninas uttalande kan skillnader mellan ”de norska” och ”utlänningarna” förstås som att ”utlänningarna” är aggressiva medan ”de norska” är lugna. En tolkning av skillnaderna mellan de både kategorierna kan vara att ”utlänningarna” söker förståelse och respekt för denna uppfattning de har och för den de är, något som de naturligtvis vill försvara när hot eller kritik utfärdas, och i synnerhet i de situationer då accepten från ”det norska” lyser med sin frånvaro. ”Utlänningarna” uppfattas därför mer defensiva i relation till ”de norska” som har ett mer avslappnat förhållande till den övriga samhällskontexten, där av olikheter i förhållande till uppträdande och beteende.

Det ligger ingen direkt fiendtlighet i definitionerna när eleverna använder dem, men det verkar vara ett sätt att markera en klar skillnad mellan dem. ”Utlänningarna” har trots att de kommer från många olika ställen runt om i världen samlats under en titel. Etniciteten har ingen betydelse. ”Utlänningarna” är oberoende av ursprung och tidsmässigt uppehåll i Norge, mer lika varandra än ”utlänningar” och ”norskar”:

Jeg som er norsk, jeg ser på de som er norske som veldig like, og at utlendinger kan være veldig forskjellige (Nina).

I intervjuerna fick alla elever frågan om de kände sig norska. Bland de elever som faller inom kategorin ”de norska”, fick jag naturligtvis ja till svar. Bland eleverna med invandrabakgrund fick jag ofta svaret både och. Aischa beskriver det så här:

Jeg føler meg på en måte både som norsk og araber samtidig. Når jeg er hjemme snakker jeg på arabisk og pleier å lese på arabisk, men når jeg er på skolen føler jeg meg norsk og snakker norsk.

Hemma är man arab, tamil, kurd och så vidare, men på skolan är man norsk. Men det visade sig också att det finns elever som inte känner sig norska:

Jeg er ikke norsk. Jeg er serber. Det er det jeg er født som og det kommer jeg alltid til å være (Sergej).

Jeg føler meg ikke norsk. Jeg er fra utlandet (Daaruk).

Sergej har bara bott i Norge i två år och hans upplevelse av att inte vara norsk är mer naturlig, men att Daaruk som är född och uppväxt i norsk kontext har en upplevelse av att var från ”utlandet” är uppseendeväckande.

### **3.7 ”Alle har forskjellige meninger”**

Äppelskolans flerkulturella profil är dens styrka. Oberoende av ursprung så verkar de allra flest eleverna känna tillhörighet till skolan. Eleverna opplever att skolan är en trygg och säker plats, och de oppger att de kan vara sig själv:

Jeg føler på en måte at vi her i klassen respekterer hverande slik som vi er (Aischa).

Alle virker trygge på hverandre her. Folk har ikke noe problem med å vise hvem de er. Det er ikke flaut på en måte, man vet at man ikke kan drite seg ut her. Det er ganske enkelt å være sammen (Linn).

För att kunna var sig själv krävs att eleverna respekteras för vem de är, både som person och för ursprunget. Bland eleverna i årskurs nio på Äppelskolan skiljer sig familjeförhållandena markant från varandra. Både värderingsgrundlag och verklighetsuppfattningar som eleverna tar med sig in skolkontexten präglas av stora variationer, men som måste få komma till uttryck för att eleverna ska våga ”att vara sig själv”. De har därför väldigt olika åsikter om världen och varför den ser ut som den gör. Att man har olika åsikter är ingen konstighet för ungdomarna. På frågan om varför alla har olika åsikter svarar Udar:

Man kan rett og slett si hvordan du har opplevd verden.

Genom åsikterna ger ungdomarna uttryck en subjektiv förståelse av hur de tolkar och förstår världen. Åsikterna uttrycks ofta och högljutt, eftersom man väldigt gärna vill visa vem man är

och framhäva sin position i den sociala situationen. Miriam uttrycker att det är extra viktigt att uttrycka egna åsikter i skolan:

Her i skolen, da snakker jeg om mine meninger høyt til andre folk og sånn, fordi det er mange som ikke forstår. Det er annerledes om jeg er sammen med en nær venn eller noen i familien.

Inför människor som står henne nära finns inte samma behov för att legitimera de egna ståndpunkterna. De vet redan vilka värderingar och uppfattningar hon representerar och står för.

Kännetecknet för Äppelskolan är som tidigare beskrivet olikheter och titeln upprätthålls genom att ungdomarna uttrycker sina åsikter. Åsikterna fungerar som en kanal där olikheterna får sitt uttryck. Vänner har också ofta olika åsikter, men i vänskapliga relationer kan man prata om och diskutera varandras olika åsikter, och det är lättare att få vänner att förstå varför man har de åsikter som man har. Genom åsikterna ger eleverna uttryck både för vem de är och de verkar också vara en strategi för att förklara och rättfärdiggöra egna handlingar.

Uttalandet ”å stå for egne meninger” har fått en alldeles speciell betydning bland eleverna. Uttrycket kommer ofta upp under intervjuerna och i olika sammanhang.

Når man mener noe, skal man få si det og ikke være redd for å ikke si det (Ella).

Jeg står veldig for min egne meninger (Nina).

...vi må alle si våre egne meninger (Sergej).

Alle har rett til å si det de mener (Mustafa).

Att ha egna åsikter och att stå för dem är näst intill en oskriven lag på Äppelskolan. Man ska stå för vem man är och framför allt ska man våga ”vara sig själv”. Nina beskriver Amir som enligt henne er klassens mest populära kille:

Assa, Amir han er veldig kul. Han ække kul fordi han må være det, men det er fordi han er seg selv (Nina).

När Linn ska beskriva egenskaper som hon uppskattar hos en vän säger hon följande:

Jeg liker ikke de som trur at de er noe, men heller at de bare er seg selv og sånn.

Enligt eleverna har alla rätt till att uttrycka egna åsikter och lika viktigt är det att respektera andras åsikter. Klassen lärare i RLE, Sissel berättar att skolans lärare medvetet i

undervisningen, har jobbat hårt med att få eleverna till att respektera varandras åsikter och utifrån elevernas uttalanden verkar det i alla fall som att lärarnas intention har fått genomslag.

När åsikterna uttrycks föregår det ofta som små dispyter. Det grälas om allt man kan tänkas gräla om. Det tjafsas om vilken hobby som är roligast, vilken musik som är bäst, vilket fotbollslag vinner årets liga, vilken dator är marknadens fräckaste och så vidare. Men gräländet är, åtminstone inte till en början illsinnat, och oftast så avslutats dispyten lika fort som den uppstod. Gräländet är en kommunikationsform och ett sätt att interagera. Att vänner ibland har olika åsikter accepteras i stor grad, och även om man ibland är oense så kan vänskapen fortfarande fortgå:

Jeg og Nina, vi er veldig bestemte begge to, og har veldig forskjellige meninger og sånn. Noen ganger blir vi uenige, men vi finner alltid en løsning (Ella).

Vi kranbler ikke over ting lenge, vi finner ut en løsning (Udar).

Lösningen som både Ella och Udär hänvisar till är så enkel som att man faktiskt bara respekterar den andras åsikt och så är diskussionen avslutad. Står båda fast vid egen åsikt tvingas man helt enkelt respektera den andres åsikt även om det svider, annars uppstår en större konflikt som i värsta fall sätter vänskapen på spel. Och visst uppstår det ibland konflikter på grund av att eleverna har olika åsikter. Missförstånd verkar vara den vanligaste förekommande orsaken till att det vardagliga smågräländet urartar till större konflikter, som vid allvarliga tillfällen kan resultera i slagsmål.

Sammandrabbningen av olika åsikter mellan ungdomarna innebär inte bara gräl och konflikt. De bidrar till att ge tillvaron olika nyanser. Miriam beskriver att:

Hvis alle hade sagt samme meninger så hade jo verden blitt ganske lik.

### **3.8 Sammanfattning**

Äppelskolan är en flerkulturell skola placerad i ett av Oslos mest invandrartäta områden. Att skolan tagit den flerkulturella aspekten på allvar framvisas både i organisationen av skolvardagen och i elevernas upplevelser. Trivseln är hög och eleverna är överens om att den flerkulturella skolkontexten och samvaron med elever som har rötter från olika områden runt om i världen, bidrar till ökade kunskaper om och förståelse för människor som inte har den samma bakgrunden som de själva har. Att man har olika bakgrunder har inte en negativ betoning, snarare tvärt om. Olikhet ser ut att vara det uttryck som eleverna själva använder i

beskrivningen av skolan och dens elever. Olikheterna kommer bland annat till uttryck i elevernas åsikter och att ha egna åsikter och att stå upp för dem, är viktigt för eleverna. Även om många av eleverna umgås med varandra på tvärs av kulturell och religiös tillhörighet, används kategoriseringar som ”de norska” och ”utlänningarna” av samtliga intervjuade. Kategoriseringarna används inte i ett fientligt syfte, men de hänvisar till att det finns faktorer som pekar på vissa skillnader mellan eleverna.

# 4 Presentation av elevernas uppfattningar om religion och livsåskådning

Denna uppsats tematik tar utgångspunkt i ungdomars religiositet i en flerkulturell skolkontext. I det kommande kapitlet vill jag därför först ge en framställning av klassens religiösa landskap för att beskriva klassens religiösa mångfald, och därefter ge en presentation av elevernas föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning. Framställningen baseras på information som kom fram i intervjuerna.

## 4.1 "Religion er religion"

Den religiösa mångfalden i årskurs nio är stor. Av de intervjuade eleverna finns representanter från kristendomen, islam och hinduismen. Kristendomen representeras av Nina, Linn och Ella som är evangelisk-lutherskt kristna och Sergej som är ortodox kristen. Bland eleverna i klassen som är muslimer finns representanter från både shia- och sunnitraditioner. Det finns också geografiska variationer. Av de intervjuade eleverna kommer Aischas familj från Irak och hon har därför en annan uppfattning än Fatima som har somaliska rötter, medan Miriams muslimska trosuppfattning bär prägel av Gambisk kultur och tradition. Det samma gäller de kristna eleverna i klassen, och förutom lutheraner och ortodoxt kristna finns även katoliker från olika geografiska områden. Bland hinduerna finns inslag både från Indien och från Sri Lanka. Dayas mamma kommer från Indien och hennes pappa kommer från Sri Lanka. Udar, Amita och Daaruk har alla härstamningar från Sri Lanka. Trots den breda mångfalden av elever, så verkar många av dem dela samma uppfattningar om religion och livsåskådning.

I första hand verkar eleverna, oberoende av religiös tillhörighet eller livsåskådning associerar religion med att tro på en eller flera gudar:

Jeg tror på gud. Jeg tror, jeg tenker, jeg synes at gud har skapt alt det her (Daaruk).

Religion er noe man tror på, og man har liksom noe å håpe på. Når du er lei deg så har du noe å håpe på (Alvira).

Ingen verkar ha något emot att många av klasskamraterna tror på en gud eller flera gudar, och eleverna har genomgående en mycket positiv hållning gentemot religion. Överlag verkar den höga halten religiöst liv, eller åtminstone tillhörigheten till olika religioner ha bidragit till att



eleverna generellt har ett stort intresse för frågeställningar som rör religion och livsåskådning, oberoende av om de tror på en gud eller inte:

Jeg synes det er kult at folk har en religion (Linn).

Eleverna är överens om att alla har rätt att tro och ha en religion så länge ingen proklamerar en religion över en annan. Utifrån ett par av elevernas uttalanden verkar det nästan som att alla religioner bygger på samma sak:

Du kan tro på hva som helst, men du skal ikke si at for eksempel muslimene er best hinduismen er dårlig. Religion er religion! Det betyr at den ene er ikke mer kraftfull eller bedre en den andre. Alle er like (Udar).

Jeg tror at det bare er en gud som finnes, men... men det er liksom folk som oppfatter på andre måter” (Sergej).

Ingen religion anses bättre eller mer värd än någon annan, men ungdomarna påpekar ändå att den religionen som de har tillhörighet till är av en större individuell betydning. Aischa förklarar hur det ligger till:

Det går ikke an å si at én religion er bedre en noen andre, men hvis man har religion så mener man selvfølgelig at den religionen er bedre enn alle de andre religionene, men det betyr ikke at menneskene som har de andre religionene er mindre verdt eller dårligere en deg.

Daaruk delar Aischas uppfattning:

Alle folk som har en religion tenker jo detsamma som meg, men for meg er hinduismen viktigst.

Ungdomarna är mycket toleranta i förhållande till varandras olika religiösa tillhörigheter.

Religion är som sagt religion och inget hinder för att knyta vänskapsband. Att ha vänner med andra religioner anses både vara kul och lärorikt:

Jeg synes det er dritkult, assa det er, det er likom fordi andre venner, det er sånn, de tar med meg hjem til dem og så kan vi kanskje spise der, feire høytider med dem som jeg ikke har selv å sånne ting. Det er kjempekult egentlig (Ly).

## **4.2 Elevernas relationer till religion och livsåskådning**

Flera av de intervjuade eleverna berättar att de tror på gud och att religion är en viktig del i livet:

Religion er stort for meg. Jeg tror på gud. Jeg tror, jeg tenker, eller jeg synes at gud har skapt det her (Daaruk).

Även Aischa , Alvira, Miriam och Sergej uttrycker att religion är en viktig del i deras liv. Aisha berättar att hon läser Koranen. Alvira går på koranskola. Miriam ber varje dag och Sergej i likhet med Miriam ber, men inte lika ofta och flitig.

I klassen finns också elever som har ett mer moderat förhållande till religion. Udhar är hindu och tror på gud, men praktiserar inte religionen i vardagen:

Man er religiøs, men... Jeg tror på gud og sånn, men jeg går ikke sånn foran gud å ber. Jeg gjør ikke det. Vi tror på gud, går til templet noen ganger, er der ved sermonier.

Det samma är gällande för Daya och Amita som också är hinduister. De har traditioner och de berättar att de går till templet vid högtider, men i vardagen är religionen i stor grad intetsägande. Ella, Nina och Linn beskriver att de ser sig själv som kristna och det händer att de besöker kyrkan vid högtider. Ella berättar att hon ska konfirmera sig, men i likhet med Linn tror hon inte på någon gud.

Elever som har en relativt distanserad relation till religion verkar tycka att religion är lite krångligt, eftersom det är mycket som ska hållas reda på med olika gudar och många regler:

Jeg synes at mange religioner har litt for strenge regler (Ella).

Andre religioner har så mange guder og tro på å sånn (Ly).

Amita som själv tillhör hinduismen håller med Ly:

Min religion inneholder veldig mange guder. Det er litt vanskelig å holde styr på dem. Jeg kan nesten ikke navnene på dem.

Men bara för att man inte tror på en gud, betyder inte det att man är trolös. Nina upplyser om att hon är kristen, men hon tror inte på att det finns en gud. Däremot tror hon delvis på karma:

Jeg tror ikke på at hvis du ljuger for en person, så oppnår du ikke nirvana, men jeg tror på en måte på det at hvis du gjør noe slemt så blir du slått tilbake på.

Ly berättar i intervjun att hennes pappa är kristen, men att hon själv är humanist. Hon medger ändå att hon har en form av tro:

Jeg tror kanskje på høyre makter, men jeg tror ikke så mye på det derre med Jesus og gud og sånn. Historiene blir litt drøye.

Mustafa har också tagit ställning till religionen som hans förädrar har:

Foreldrene mine og alle i huset der jeg bor, alle er liksom muslimer, men jeg, jeg tror ikke at jeg er det. De sier at jeg burde, de sier at jeg skal være som islam, men nei.

Äppelskolan är en samlingsplats där elevernas olika relationer till religion synliggörs och därmed ökar medvetenheten om att religion existerar. Trots att flera elever uppger att de inte har en nära relation till den egna religionen, verkar alla ha en uppfattning om religion eller vilken religion de tillhör. Även om man inte anser sig vara direkt religiös, så verkar religion näst intill att fungera som en definition på samma nivå som var man kommer ifrån. Många verkar ha en föreställning om att religion är något som alla växt upp med. Ella som själv inte anser sig vara religiös säger:

Jeg er veldig fornøyd med å være kristen. Hade jeg vært muslim hadde jeg vært fornøyd med det også. Jeg tror at det man er oppvokst til å sann, så blir man fornøyd med det.

### **4.3 Religion som en privat angelägenhet**

På Äppelskolan är religion en privat angelägenhet. Det verkar råda en gemensam förståelse bland eleverna, att vad man tror på och hur man tror och vilka uppfattningar man har om religion, endast berör varje enskild individ och så länge vederbörande trivs så spelar religion ingen som helst roll. Den individuella uppfattningen om och ställningstagandet till religion tydliggörs flera gånger under intervjuerna. Mustafa kritiserar familjens muslimska tradition i hans agnostiska tankegång:

Jeg tror egentlig ikke. Hvis gud hadde sendt en bok fra himmelen, hvordan kan vi forstå det? Hvordan kan vi vite hva det står?

Även om hans familj anser att han borde följa traditionen så väljer han att gå sin egen väg:

De kan tro hva de vil. Jeg blander meg ikke inn.

Att familjen bär den muslimska traditionen är inget han förkastar. Det får helt enkelt var upp till dem. De gör som de vill och han gör som han vill. Att man gör som man vill i val av religion och livsåskådning verkar vara utbredande bland ungdomarna. Alvira som är muslim berättar att hennes religiösa tillhörighet är ett val hon själv har tagit:

Mamma og Pappa fortalte meg også om kristendommen, men jeg likte mest islam så derfor valgt jeg selv og bli muslim da jeg var ti år.

Miriam gör det samma:

Før så trodde jeg liksom ikke på noe og så har jeg gått over til islam etter hvert.

Även om religion anses vara ett individuellt val utgör verkar föräldrarnas religion och traditioner utgöra själva fundamentet för vilken religion man har valt att tillhöra. Aischa beskriver att henne föräldrar kan ta åt sig äran för att islam utgör en viktig del i hennes liv:

Foreldrene mine er mulslimer selv og de har lært meg mye om islam, så jeg er på en måte overbevist om at islam er den rette religionen for meg. Men selv om jeg er en muslim som ber og alt, så går ikke jeg med sjal eller skjørt. For meg betyr ikke det å bruke sjal og skjørt at man er ordentlig muslim.

Ingen av informanterna uttrycker under intervjuerna en enda negativ kommentar om de olika religionerna. Ungdomarna är medvetna om att religion i många fall har varit orsaken till stora konflikter runt om i världen, men att klasskamraterna har olika religioner anses inte vara ett hinder för vänskapliga relationer. Miriam tycker att:

Det er fint å ha venner fra andre religioner, og at alle bryr seg om hverandre, og at man ikke bryr seg på en måte hva religionene står for.

Eleverna har en uppfattning om att alla har rätt att tro vad de vill, och det ska också respekteras. Eleverna är väldigt måna om att bli respekterade och därför respekterar man också andra. Osaklig kritik gentemot varandras religioner eller religiösa uppfattning framvisar brist på respekt och verkar därmed vara en given orsak till konflikt. Sergej uttrycker klart och tydligt:

Jeg har ikke noe imot att folk har andre religioner, men jeg liker ikke når folk misbruker eller snakker stygt om religionen min. Da blir jeg rasende.

Och Alvira ger en förklaring till varför:

Hvis noen syns stygt om religionen din, da er det på en måte, for det første så mener han deg, og for det andre så menar han bakgrunnen din. Da tenker du, hvorfor skal han snakke stygt om bakgrunnen min når jeg respekterer bakgrunnen hans.

#### **4.4 Religion som orsak till konflikt**

Även om eleverna har en extremt hög tolerans gentemot klasskamraternas religiösa uppfattningar och i utmärkande grad uppför sig respektfullt mot varandras livsåskådningar, förekommer konflikter med utgångspunkt i religion. En konflikt som återkommer i flera intervjuer är uppfattningen om bruk av hijab. För Aischa har bruken av hijab ingen betydelse för om man är en rättstroende muslim eller inte. Att vara en god muslim för henne, är att vara en person med hög moral och det hittar man inte i kläder och tyg, det sitter i hjärtat. Det här är ett viktigt tema för henne och hon berättar att det på skolan föregår en konflikt mellan muslimska flickor i klassen angående om bruket av hijab gör flickorna till bättre muslimer

eller inte. En av klasskamraterna använder hijab, och för henne är huvudklädet en viktig symbol för hennes muslimska tro och hon beskyller de muslimska flickorna som inte använder hijab, för att inte vara rättroende muslimer. Aischa tycker att bruket av hijab bör vara valfritt, eftersom det på många arbetsplatser inte är tillåtet, och varför ska man använda den vid vissa tillfällen och andra inte. Då försvinner poängen i vilket fall som helst. Hijab har ingen direkt funktion för hennes tolkning av en rättroende muslim. Hon anser att det är hennes individuella åsikt om hon vill bära hijab eller inte och så länge det känns riktig för henne att inte bära den så ska hon heller inte kritiseras av varken muslimer eller icke-muslimer. Hur man väljer att utöva sin egen religion verkar vara upp till varje enskild individ.

#### **4.5 Sammanfattning**

Den religiösa mångfalden är bred bland eleverna är i årskurs nio på Äppelskolan, både i förhållande till religiös tillhörighet och personliga relationer till religion och livsåskådning. Trots att variationerna är stora verkar det som att eleverna har vissa gemensamma uppfattningar, oberoende av religiös tillhörighet eller livsåskådning. Eleverna ser ut till att ha en förståelse för religion som ett kulturarv från föräldrarna, och de verkar använda religiös tillhörighet eller livsåskådning som identifikationsmarkör. Eleverna tycks även ha en uppfattning om att religion och livsåskådning är ett självständigt val och i allra högsta grad en privatsak. Att lägga sig i klasskamraters religiösa praxis eller kritisera andras religion kan orsaka konflikt.

# 5 Presentation av undervisningen i RLE i årskurs nio på Äppelskolan

I detta kapitel vill jag ge en ingående beskrivning av religionsundervisningen på Äppelskolan. Innehållet i kapitlet är huvudsakligen en framställning utifrån elevernas uttalanden, men även klassens lärare i RLE, Sissels åsikter synliggörs. Framställningen består först och främst av material som kom fram i intervjuerna, men även exemplifieringar från klassrumsobservationer finns representerade. I delar av kapitlet tar jag utgångspunkt i formuleringar i ämnesplanen för RLE och litteratur, med hänseende av att belysa olika utformningar av religionsundervisningen i en flerkulturell skolkontext.

## 5.1 Elevernas åsikter om RLE

Ungdomarnas personliga åsikter om RLE varierar. Flertalet av de intervjuade anser att ämnet är både intressant och roligt. Några uppger även att de tycker att ämnet ibland kan vara lite tråkigt, men det tycks till mestadel bero på att de teman som togs upp i RLE-undervisningen under perioden då undersökningen utfördes inte föll i smaken:

Jeg synes det er kjeldlig, fordi i RLE så har vi bare uinteressante samtaler. Men når vi snakker om religion og sånn, da er det morsommere (Miriam).

Linn uppger att hon tycker RLE är ett komplicerat ämne, eftersom innehållet ofta tar utgångspunkt i religion och religiösa företeelser, och just religiösa företeelser tycker hon är svåra att förstå. Hon tycker istället att RLE bör innehålla mera etiska frågeställningar och fler diskussioner, där man tar upp nutidsrelaterade händelser och olika konflikter som tar utgångspunkt i religion. Enligt henne är RLE som bäst när man diskuterar och förklarar olika konflikter så att hon förstår dem.

Intresset och engagemanget för ämnet tycks följa ungdomarnas relation och närheten till de teman som tas upp. Att Linn tycker att religiösa saker är svåra att förstå, kan vara en följd av att hon inte själv anser sig vara speciellt religiös. Hon uppger att hon inte riktigt förstår det där med gud, regler och högre makter, och därför tycker hon att det är svårt att hänga med i undervisningen. Ella har en liknande uppfattning som Linn och hon upplever ofta att innehållet i ämnet är tungt. Nina är till en början väldigt skeptiskt till att RLE har en plats i grundskolan överhuvudtaget. Hon tycker att ämnet borde vara valfritt, eftersom det är onödigt att lära om religion i skolan om man inte ska jobba med det senare i livet. Vill man veta mer

kan man studera det på fritiden. Ly har ett intresse för juridik. Hon funderar på om hon kanske ska bli advokat när hon är vuxen, och hon tycker därför att undervisningen är extra spännande när teman som lag och straff står på schemat. Hon tycker av den samma orsaken att det är spännande när diskussioner i RLE tar utgångspunkt i de mänskliga rättigheterna.

Intresset och engagemanget för RLE är trots invändningarna större än de negativa uppfattningarna. Det stora intresset kan ses som en följd av att religion för många elever har en stor betydelse i vardagen och i livet generellt. Genom vänskap och umgänge kommer alla eleverna i närkontakt med olika former av religion. Både bland de elever som inte betraktar sig själva som direkt troende och bland de som gör det, anses det vara spännande att få kunskap om olika religioner i skolan, både den egna och andras:

Det er gøy, fordi man lærer mer om hvordan andre mennesker oppfatter gud (Sergej).

Det er jo litt kult å få vite om andres religioner og sånn. Og sin egen (Amita).

## 5.2 Experter i klassrummet

I utvecklingen av skolans samlade religionsundervisning ser det ut som att man har försökt befästa ämnet som ett kunskapsämne (Ebersson 2009:79). I målformuleringarna i ämnesplan för RLE ser det ut som att kunskap om religioner och livssyn, ska utgöra grunden för att eleverna ska få förståelse för varandra och stärka sammanhållningen dem emellan på tvärs av religiös tillhörighet och livsåskådning (Ebersson 2009:95). Genom kunskapsförmedlingen ska eleverna utrustas med de verktyg som krävs för ett funktionellt liv in i en norsk pluralistisk samhällskontext.

På Äppelskolan är undervisningen i RLE i årskurs nio ett kunskapsämne med överkurs. Att ha RLE tillsammans med elever som har tillhörighet i olika religioner betraktas av samtliga intervjuade som en positiv upplevelse. Alviras uppfattning lyder som följande:

Det er et fantastisk fag. Jeg har lært mye om andre religioner. Det kunne jeg ikke i Somalia, der hadde vi bare om islam så det er en fin opplevelse å lære om andre religioner.

Att hon nu när hon lever i Norge och går på norsk skola får möjlighet till att lära och tillägna sig kunskaper om andra religioner och traditioner i skolan, anser hon vara ett privilegium. Hon tycker att andra religioner och livsåskådning är väldigt spännande och RLE är därför ett av hennes favoritämnen.

I förhållande till undervisning i de olika religionerna anses den religiösa mångfalden var en styrka. Att ha representanter från olika religionerna i klassen är som att ha experthjälp på plats när undervisningen tar utgångspunkt i en bestämd religion. Eleverna menar att de genom undervisningen tillsammans med elever som tillhör den religionen som det undervisas om, tillägnar sig kunskaper som inte hade varit tillgänglig annars. Eleverna är väl medvetna om att Sissel, trots att hon är lärare inte alltid har den samma kunskapen om de olika traditionerna inom religionerna som eleverna tillhör. De intervjuade eleverna beskriver att elever ofta fungerar som resurspersoner i undervisningen, och att de träder in och fyller ut undervisningen, där Sissels framställning avviker från egna erfarenheter. Eleverna beskriver även att Sissel brukar fråga dem om hennes kunskaper stämmer överens med deras traditioner, och de fungera på så vis som stöttespelare i undervisningen och bidrar med överkursundervisningen. En av orsakerna till att det är bra att ha klasskamrater som tillhör de olika religionerna, är enligt eleverna att man ställa frågor till dem om det var något man inte riktigt förstod i undervisningen:

Det er bra å ha folk i klassen fra andre religioner, fordi hvis man lurer på en ting og læreren ikke kan noe om det, så kan man spørre elevenen og så kanskje de vet (Ly).

Även Sissel anser att det är en resurs att ha elever från olika religioner och med olika livsåskådningar i klassrummet i religionsundervisningen. Eftersom hon personligen är väldigt intresserad av alla elever och deras bakgrund, så tycker hon det är väldigt spännande när eleverna själva berättar om egna erfarenheter och upplevelser i förhållande till religion och livsåskådning.

Två av eleverna berättar att de har haft muntliga presentationer om den egna religionen i religionsundervisningen:

I fjor så hadde jeg og Alvira, siden vi er muslimer begge to, en presentasjon om islam, og da ble folk kjempenysjerrige. Jeg sa noe og så sa Alvira det meste fordi hun går på koranskole og vet mer enn meg. Når presentasjonen var ferdig fikk klassen stille spørsmål.

Utifrån Aischas beskrivning av undervisningssekvensen, var presentation av islam vällyckad och många klasskamrater verkade engagerade i framställningen:

Det virka i hvertfall som at de var engasjerte. De stilte i hvertfall mange spørsmål etterpå.

Sissel vet att denna form av undervisning går på bekostnad av de religioner som inte finns representerade i klassen och det tycker hon är synd. I ämnesplanen för RLE poängteras det att



likverdige pedagogiske prinsipper ska präglade religionsundervisningen (Læreplan for RLE 2008). Sissel är därför upptagen av att hon presenterar alla religioner objektivt, men hon menar att bara för att alla religioner ska framställas utifrån samma pedagogiske prinsipper, kan hon inte se bort från att det i klassrummet sitter elever som har egna upplevelser och erfarenheter i förhållande till religionen. Hon menar att man måste ta vara på deras synsätt, där religioner gestaltas från ett inifrånperspektiv, i undervisningen. Att inte fånga upp dessa i undervisningen, anser hon skulle vara ett direkt övertramp eller negligering av deras identiteter. Religionsundervisningen är enligt henne ett bra forum där elevernas identitet, oberoende om man tror på en gud eller inte kan komma till uttryck. Hon menar att identitet inte kan förbigås i religionsundervisningen så länge det finns elever i klassrummet som tillskriver religion en betydning i livet, och det måste finnas möjligheten till att eleverna får den egna identiteten styrkt utifrån egna premisser.

Att lära om sin egen religion i RLE är populärt. Även de elever som inte anser sig vara speciellt religiösa tycker att det är kul när man diskuterar den religionen som man tillhör. De kan redan mycket av materialet som presenteras, eftersom de känner till innehållet sen tidigare och därför deltar de mer aktivt i undervisningen. Eleverna känner igen historierna och informationen som ges, och de får i stor grad uttrycka sin verklighetsuppfattning och sitt eget förhållande till religionen. Det är ju trots allt deras eller liknande verklighetsuppfattningar som undervisningen handlar om. Ella som inte direkt tror på gud menar att:

Jeg er jo oppvokst kristen, assa jeg har aldri vært overkristen. Vi går ikke i kirken, bare når det er jul, men jeg er konfirmert.

Hennes upplevelse av att ha undervisning om kristendomen är ändå:

Det er vel kanskje det jeg synes er mest gøy, fordi det kan jeg mest om på grunn av at jeg er kristen.

Miriam tycker att det verkar som om att undervisningen handlar mycket mer om andra religioner än hennes religion islam, vilket hon tycker är tråkigt. I likhet med Ella tycker hon att undervisningen är som bäst när den handlar om hennes religion, eftersom hon tillägnas fördjupade kunskaper om egen religion:

For det meste synes jeg islam er morsommere fordi jeg liksom tilhører den religionen, og i RLE får jeg vite nye opplysninger.

Aischa har samma uppfattning som Miriam. Det är kul att lära sig nya saker om den egna religionen som man inte vet sen tidigare. Aischa berättar att hon genom grupparbetet med

presentationen av islam, tillsammans med Alvira fick ny kunskap om islam och hur religionen praktiseras i Somalia. Aischas har rötter i Irak och där praktiseras islam annorlunda i förhållande till Alviras erfarenheter.

Alla intervjuade är ense om att elever från olika religioner är en resurs i RLE, men det är inte alltid att det är lika kul att det finns så många experter i klassrummet:

Det kan være litt vanskelig, fordi hvis vi for eksempel snakker om kristendommen og jeg er med kristne folk så kan de skikkelig mye og jeg kan bare litte grann. Hvis jeg spør så blir de sånn, ”-eh kan du ikke det”? Men jeg er jo ikke kristen, hva skal jeg gjøre da (Amita)?

Amita får mindervärdeskomplex för att hon inte kan lika mycket som de andra, också i förhållande till egen religion:

Hvis Sissel sier sånn: ”Amita kan du forklare meg litt om religionens deres”? Det er ikke alltid jeg kan alt. Noen ganger så glemmer jeg liksom. Fordi i skolen så sier de bare hvem gudene er og sånn, de sier ikke historiene bak dem.

### **5.3 ”Man lærer litt om hvordan andre mennesker har det og tenker”**

Av de tretton eleverna som ställde upp till intervju ansåg alla att RLE är ett viktigt ämne i skolan, eftersom det ger dem betydelsefulla kunskaper om religioner, som i sin tur bidrar både till insikt och förståelse. Daaruk menar att ämnet är viktigt för att:

Hvis du ikke hadde hatt RLE, så ville du ikke ha lært noe om andres religioner. Fordi jeg tror ikke du snakker i fritiden med andre om religionen din.

Även om ämnet ibland anses vara både tråkigt och svårt så är de alla ense om att ämnet har en upplysande funktion. Nina som i början av intervjun hade en kritisk hållning till ämnets position i grundskolan, ändrar under samtals gång uppfattning och kom fram till att:

Vi får jo på en måte innsikt i de andre religionene, og da, på en annen side er det jo litt bra. Fordi hvis du for eksempel tenker på en muslim da. Jeg tror kanskje ikke at jeg hade forstått ham like mye hvis jeg ikke hade hatt om islam i skolen.

I RLE tillägnar ungdomarna sig kunskap om varandras religioner och bakgrunder. Genom kunskapsförmedlingen skapar eleverna förståelse för varandra och för varandras tankesätt. Det verkar som att när elever berättar om religiösa erfarenheter och upplevelser i förhållande till den egna religion, så har det också en viss effekt på lyssnarna. De intervjuade eleverna beskriver att det både är intressantare att lyssna på och lättare att förstå vad religionen handlar om när klasskamrater delar med sig av sina kunskaper än när läraren gör det:

Jeg synes det er spennende, fordi da følger du mye mer med og lærer om det andre lever med og sånn (Miriam).

Eleverna uttrykker at ämnet bidrar till att man lär sig hur andra människor tänker:

Man lærer litt om hvordan andre mennesker har det og tenker (Ella).

Jeg får ett litt nytt syn på hvordan andre mennesker lever, og hvordan de har det hjemme og hvordan tradisjonene deres er (Miriam).

Der er fint å lære om de andres religioner og hvilke tradisjon de har. Man lærer liksom litt om hvordan de tenker og sånn (Aischa).

Bruket av elevers egne erfaringer og opplevelser i undervisningen verkar også bidra till att undervisningsmaterialet får en verkligare och mer levande framställning. Genom klasskamraternas bidrag är det lättare att leva sig in i undervisningsmaterialet. Vid ett tillfälle då jag observerade klassen tog undervisningen utgångspunkt i læstadianismen, som är ett fastsatt mål i läroplanen för RLE (Læreplan for RLE 2008). Undervisningen tog tag i temat på ett öppet sätt och man lade tyngd på att både gripa fatt i læstadianismen som ett religiöst fenomen, samt samernas utsatta position som religiös minoritet i förhållande till den övriga befolkningen i det området där de levde. Det visades även utvalda sekvenser från filmen Kautokeinouppgöret, något som i stor grad tycktes fånga eleverna uppmärksamhet. Sekvenserna framvisade både karakteristiska drag av læstadianismen och den norska kyrkans behandling av samerna som religiös minoritet. Efter att filmklippen visats diskuterade man læstadianismens utformning i förhållande till ett personligt möte med gud, och man lyckades även få fram skillnader i religiös praxis mellan den norska statskyrkan och læstadianismen.

Eleverna i klassen uppmärksammade naturligtvis den orättvisa behandlingen som utfärdades gentemot samerna, och de elever som själva är religiösa minoriteter i förhållande till den övriga norska befolkningen, drog snabbt kopplingar till deras egen situation. För dem verkade det absurt att samerna tvingades till att ta del i den statliga utformningen av kristendomen.

Udar som är hindu uttryckte i detta sammanhang:

Hvis noen hadde sagt at jeg ikke fikk lov å være hindu lenger, men måtte være kristen hadde jeg blitt dritforbanna.

Även de elever som är födda i Norge med norske föräldrar tyckte att kyrkans behandling var orealistisk och Nina framhäver sin uppfattning:

Man kan jo ikke bestemme det som andre mennesker tror på. Det må være deres eget valg.

Eleverna tog i denna undervisningssekvens utgångspunkt i den egna kontexten där man antingen själv är eller har klasskamrater som är religiösa minoriteter, och därmed blev den inhumana behandlingen av religiösa minoriteter förstärkt. Det verkade som att eleverna satte upp begivenheten mot deras egen tillvaro och hur det skulle upplevas om de själva eller om klasskamrater eller vänner helt plötsligt skulle tvingats att bli medlemmar av den norska statskyrkan. Genom att jämföra egna erfarenheter i samtiden, framstod kristningen av samer ofattbar och eleverna skapade i mötet med undervisningsmaterialet en djupare förståelse för den historiska händelsen. Historien verkade framstå som mer levande och reell.

Att lära om olika människors religiösa uppfattning och om olika traditioner och högtider i RLE-undervisningen skapar enligt eleverna förståelse, både för klasskamraters handlingar och levnadssätt. I förhållande till religiös praktisering har ämnet varit till stor hjälp för eleverna. Amita beskriver det så här:

Jeg lærer hvordan jeg skal være mot dem. Tenk hvis jeg ikke fikk vite hva muslimerfolk gjør. Da ville jeg tenkt, hvorfor bruker hun hijab? Hvorfor må du egentlig det? Og hvis jeg ikke fikk vite det hadde jeg sikkert blitt frekk mot dem. Men hvis jeg lærer det i skolen er det greit for meg, fordi nå vet jeg at det har med religionen deres å gjøre.

Även Aischa upplyser om att kunskapen som förmedlas i undervisningen i RLE är bra i förhållande till mötet med människor med olika religioner, eftersom hon vet att religion kan orsaka konflikt:

Hvis du møter en person med en religion du ikke vet noe om, da bør man være litt forsiktig, så du ikke sier noe feil (Aischa).

Daaruk tar upp manlig omskärelse som ett annat exempel där religionsundervisningen förmedlat viktiga kunskaper. Han tycker det är bra att han genom undervisningen i RLE har lärt att omskärelse är en religiös praxis inom bland annat islam. Då slipper han att fundera och grubbla över varför vissa klasskamrater är omskurna och andra inte. Han tycker nämligen att det hade varit pinsamt att fråga klasskamraterna på egen hand. Daya är också glad för upplysningarna som skolan har gett henne i förhållande till religiös praxis. När jag startade min undersökning på Äppelskolan, hade den islamska fastetiden Ramadan precis avslutats. Daya berättar att hon tyckte det var bra att man hade samtalat om fastetiden i religionsundervisningen innan den startade. Genom kunskapsförmedling fick hon veta vad den islamska fastemånaden handlade om och att det var en religiös praxis, och därmed förstod hon varför så många i klassen inte åt matsäck under perioden. Hon tyckte det var skönt att hon

redan innan visste om vad Ramadan innebar, så att hon inte behövde fråga klassens muslimer varför de inte åt mat.

#### **5.4 ”Det hender at boka ikke har skrevet alt riktig”**

Även i förhållande till läroböcker anses elever från olika religioner vara en resurs i religionsundervisningen. Eleverna hävdar att undervisningen är mer lärorik när klasskamrater bidrar med egna erfarenheter och upplevelser, än när man läser i en lärobok:

Man føler det på en helt annen måte når man kan snakke om det sammen isteden for å lese det i en bok (Linn).

Jeg synes det er veldig bra å gå i klassen med folk med religion, fordi de vet kanskje mer om religionen enn det som står i boka, og så kan de fortelle det litt mer muntlig (Ella).

Läroboken *Under samme himmel*, som eleverna använder i undervisningen är tillrättalagt efter läroplanen för KRL (Wik, Whaale, Bakke 1998). Eleverna beskriver att de i arbetet med läroboken ibland upptäcker att den har ”fel” framställning av religionerna. Daaruk har upplevt problematiken i förhållande till bokens presentation av islam:

Noen ganger står det helt annledes enn det muslimerfolk vet. Det hender at boka ikke har skrevet alt riktig, og da kan muslimene rette opp og fortelle det de vet.

Udar berättar att han har upplevt att läroboken haft ”fel” i framställningen av hans religion:

Jag kan mye om hinduismen som er min religion, så når jeg ser feil i boka så sier jeg i fra med en gang.

Att läroboken har ”fel” kommer upp i flera av intervjuerna. I klassen finns som tidigare nämnts, en stor mångfald i förhållande till religions- och livssynstraditioner. Inom de olika traditionerna representerar eleverna en mångfald av olika riktningar och kulturellt betingade variationer. Läroverket beskriver religionerna och livsåskådningarna i stora drag, och därmed stämmer inte alltid bokens framställning överens med elevernas egna erfarenheter och kunskaper om religion och religiös praxis. Eleverna är dessutom väl medvetna om att författarna som skrivit läroböckerna, inte kan tillhöra samtliga traditioner som behandlas i läroverket, vilket i sin tur kan ge en något distanserad framställning.

Att läroböckerna ”har fel” tycks inte beröra eleverna på ett negativt sätt, snarare tvärt om. Eleverna verkar tycka att det är kul när böckerna ger ”felaktiga upplysningar”. Det tycker i alla fall Sergej:

Det er gøy, fordi jeg vet jo hvordan religionen min er, og da er det gøy å lese hvordan de norske som har skrevet boka tenker om min religion. Hva slags information har de?

Når ett ”felen” oppdages tycker elevene at det er rolig å rette opp i skivankene. Elevene verkar oppleve at i disse situasjonene har de en mer reell og korrekt kunnskap om religionen, enn bøkernes forfattere som dessutom er voksne mennesker. Elevene går gjennom korreksjonen ikke bare en kunnskapsmessig opphøy position, utan også eit tilfelle å dele med sig av personlege erfaringer og opplevelser av religionen i spørsmål. Opprettingen gir ein innsikt i elevens liv.

Sissel fortel at når elevene oppdager ”fel” i lærebøkene så lyssna ho til det elevene har å seie, og om ho vet at eleven har rett forsterker ho naturlegvis svaret. Ho ser ingen problematik i at elevene kan ha andre kunnskaper enn både henne og bøkene. Ho anser at det er helt naturleg. Ho er samtidig mån om å påpeke at det som boken hevdar, også kan vere riktig i forhold til andre tradisjonelle uttrykk av same religion. At elever ikke har same forestillingar som bokens framstillingar, bidrar til at elevene i større grad verkar få ein forståelse for at religioner preglas av inne mangfald og pluralisme.

Sissel fortel at ho ikke er direkte overveldig av lærebokens framstilling av undervisningsmaterialet. Den er, som ho sjølv uttrykker det, ”så veldig KRL:ete”, og det er først og fremst framstillingen av kristendomen som ho tycker utgör eit størningsmoment, ettersom boken etter hennes oppfatning ikke gir ein kvalitativt likverdig framstilling av de ulike religionene. Hennes samlede oppfatning om boken er at det er svært å bedrive undervisning i RLE, som dermed ska framstå som kritisk og objektiv, med hjelp av ein lærebok i KRL. Ho tycker òg at boken forutsetter orimlege førkunnskaper i forhold til den kristendomen som presenteras i boken. Bland de intervjuede elevene som tilhører evangelisk-luthersk kristendom, anser sig ingen av dem vere troende og de besøker sjelden kyrkan. Sissel fortel at de fleste som tilhører den retning av kristendomen har den same haldningen som de intervjuede i forhold til religion og religiøs liv. De elever som anser sig vere troende kristne er antingen katolikar eller ortodokse kristne. Øvrige elever har tilhørighet i nogen annan religion. Førkunnskapene om evangelisk-luthersk kristendom er i mangas fall svage og ho tycker derfor at det er viktig at elevene først og fremst har kunnskap om kristendomens kjerne, vilket ho opplever at ikke boken gir ein framstilling av. Ho tycker det er viktigare at elevene sitter igjen med kunnskap om treenigheten, korsfestingen, og betydningen av korset og forsoningen, enn at elevene ska lete etter

bibelverser på det sätt som boken lägger upp till. Vid presentationer av kristendomen använder hon därför ofta läroboken *Horisonter*, som hon anser har en tydligare framställning av religionens kärna (Holth, Deschington 2006) .

## 5.5 RLE ett forum för diskussion

Sissels tror att myndigheternas intention med introduktionen av en samlad religionsundervisning, var att man ville skapa ett forum, där elever på tvärs av religiös tillhörighet och livsåskådning tillsammans kunde få kunskap om olika religioner och tillsammans diskutera religionsrelaterade teman. Den tidigare ämnesuppdelningen i kristendomskunskap och livssynskunskap, hade enligt henne en splittrande effekt. Hon menar att religion och livsåskådningar har att göra med identitet och eftersom identitet är något som alla har, bör frågeställningar runt temat diskuteras i en gemenskap. Hon menar att eleverna på så vis har lättare att acceptera varandras olikheter och därmed ökar förutsättningar för att de ska kunna förstå varandra. Det är trots allt lättare att förstå en annan människa genom att kommunicera med honom/henne i egen hög person än att kommunicera om.

Enligt läroplanen är RLE ett muntligt ämne och diskussion och samtal ligger infällt i läroplanen som ett färdighetsmål, som eleverna genom undervisningen ska lära att behärska (Læreplan for RLE 2008). Flera av de intervjuade tycker om ämnet just för att det är ett diskussionsforum, där egna åsikter och filosofiska tankar kan komma till uttryck. När diskussion och samtal står på agendan händer det att det går hett till. Ungdomarna beskriver att man ofta är oense i frågeställningar som tas upp i religionsundervisningen och många elever blir i dessa situationer väldigt engagerade. Engagemanget verkar delvis bero på att många av eleverna är väldigt intresserade av religion och har goda kunskaper om undervisningsmaterialet sedan tidigare. Det vill man så klart visa fram för lärare och klasskamrater. En annan orsak till elevernas engagemang i diskussionerna tycks bero på att eleverna har väldigt olika åsikter och synpunkter i frågor som berör religion och livsåskådning:

Alle har egne forskjellige meninger om ting. Det kan lett bli voldsomt til slutt fordi alle blir så engasjerte (Linn).

Det er fordi da er det mer å snakke om. Det er fordi alle har ikke samme oppfattning (Amita).

Kanskje fordi man er intressert i akkurat det der. Noen ganger vil man bare si det og da skriker folk i munnen på hverandre (Aischa).

Oenigheten eller olika åsikter behöver inte ha en negativ klang. Udar menar att om alla hade den samma uppfattning hade man inte kunnat diskutera, och man hade därmed inte fått fram olika sidor och synvinklar:

Ja du skjønner, da får du et annet synspunkt (Udar).

Som ett exempel använder han en undervisningssekvens i RLE, där man diskuterade i smågrupper. Temat som låg till grund för diskussionen tog utgångspunkt i förhållandet mellan religion och vetenskap. Alla på hans grupp hade samma åsikt, nämligen att gud hade skapat världen och därmed var diskussionen död. Udar verkar gilla att diskutera och det framvisas tydligt i både undervisningssekvenser och i intervjun. Han tycker om att argumentera för sina åsikter och att andra gör det samma. I diskussionen om förhållandet mellan religion och vetenskap fick han inga nya perspektiv som eventuellt kunde kasta nytt ljus över hans uppfattning. Han fick heller inte pröva ut sina egna argument mot klasskamraternas. I intervjun gav han uttryck för att han inte fick något utbyte av diskussionen på grund av samstämdheten mellan honom och klasskamraterna.

Andra gånger är inte diskussionen lik lågmäld. Jag fick personligen möjlighet att uppleva en situation när jag deltog som observatör i religionsundervisningen, där eleverna blev oerhört engagerade. Undervisningssekvensen var menad till att föregå som ett filosofiskt samtal, men eleverna blev så engagerade i konversationen att Sissel lät undervisningsformen gå över till en diskussion istället. Undervisningen tog utgångspunkt i den filosofiska frågeställningen ”Hvordan ble vi skapt”?

Svarsalternativen som eleverna föreslog hade referenser från både religiösa och rationella föreställningar om hur världen och människorna blev till. En av eleverna, Martin har en biologisk förklaring, och hävdar människans utvecklats från bakterier i havet. Martin är född i Norge med norska föräldrar, och hans uppfattning verkar bottna i biologisk och rationell förståelse av människans upphov. Udar menar att människor är transformerade varelser och ett arv från tidigare organismer. Hans uppfattning kan vara en direkt konsekvens av hans religiösa tillhörighet till hinduismen, där *Samsara* och återfödelse är en viktig del av förståelsen för livet på jorden. Han visar också att han har tilltro till evolutionsteorin och *big bang*. Sergej som är ortodoxt kristen tror på Bibelns skapelseteori, men är diplomatisk och menar att alla har rätt till att tro vad de vill. En annan elev, Madelene tror inte på att någon gud skapade världen, istället tror hon att det är människan som har skapat gud. Hussein är en



troende muslim och han menar att gud har skapat allt, både oss människor och allt runt omkring. Hans uppfattning tycks samtidigt präglas av en slags rationalism. Han förnekar inte *big bang*, utan reser istället frågan om vem som egentligen skapade partiklarna som orsakade den stora smällen. Han håller kvar vid tron på att gud finns, eftersom det hela tiden dyker upp tecken på att han existens. Trots sin starka tro på gud ifrågasätter han om kanske inte ändå Mohammed är för gammal för samtiden. Han tror att muslimer idag hela tiden mottar nya tecken som påminner dem om att gud finns och att man ska följa islams regler. Som ett exempel tar han fram ”koranbaben”, som enligt honom är en historia om en baby som varje dag får verser från Koranen nedtecknat på kroppen, utan att någon vet var skrifterna kommer ifrån.

I undervisningssekvenser blev eleverna väldigt engagerade. Åsikterna om hur vi människor skapats löpte i alla tänkbara riktningar. Åsikterna kolliderade men det gjorde inte eleverna. Att diskussionen trots att den var högljudd föregick utan allvarliga konflikter berodde antagligen på frågeställningens formulering.

## **5.6 ”Det er greit så lenge du ikke sier noe feil”**

Alla diskussioner är dock inte lika fredliga och ibland hettar det till ordentligt:

Når det handler om religion blir alle hissige, fordi folk er fra forskjellige religioner (Daaruk).

Religion är ett känsligt tema och visst händer det att temperaturen i klassrummet stiger. Ibland kanske lite för mycket. Eleverna vet att man ska respektera varandras åsikter, men det är inte alla som klarar att kontrollera sig när diskussionen sätter igång på allvar. Ibland är kontrasterna mellan ungdomarnas uppfattningar och åsikter verkar vara så pass stora, att det är svårt att hitta en gemensam plattform där de kan förhandla fram någon slags enighet. Nina berättar att hon ibland är rädd för att uttrycka sina åsikter när undervisningen handlar om religioner, eftersom hon vet att några i klassen har ett hett temperament:

Det kan være litt ubehaglig, for eksempel hvis du skal si hva du mener om den religionen, da blir det ofte tolka veldig feil og da får du masse folk mot deg som blir sure.

Hon berättar att hon i en diskussion, där temat tog utgångspunkt i invandring i Norge fick många av klassens elever emot sig och nu vågar hon inte längre uttrycka alla åsikter. Mustafas har en liknande uppfattning som Nina:

Det er greit så lenge du ikke sier noe feil til dem, da kan det bli krangel.

Alvira samstämmer med båda två och hon tycker att elever som blir för engagerade och ibland uttrycker ilska när motstridande åsikter möts, borde tas ut ur klassrummet.

Att frågeställningar vedrörande religion kan upplevas stötande är ingen nyhet för eleverna. Ly tror att vissa elever känner sig förnämade när någon kritiserar deras religion. Nina tror att orsaken till att vissa elever blir väldigt engagerade och reagerar häftigt i diskussioner, som handlar om religion, beror på att troende är mer sårbara än de som inte har en stark tro:

Jeg føler at at de kan være litt sånn sårbare, men det er kanskje fordi... Altså de fleste norske er jo kristne men vi er ikke like troende som for eksempel muslimene er, så vi er på en måte ikke like sårbare når det gjeder religionen vår. Mange muslimer er kjempehyggelige og sånn og kan ta imot kritik, mens andre bare klikker helt.

Alvira som är troende muslim och har sina rötter i Somalia, har en uppfattning om att engagemanget i förhållande till diskussioner om religion, beror på att när det pratas om någons religion, så pratar man också om den personen som tillhör religionen. För troende elever verkar religionen utgöra en del av deras identitet och bakgrund och den ska respekteras.

För de elever som religion har en stor betydelse för i livet kan protester mot egna åsikter relaterade till religion, upplevas sårande. Kritik som egentligen är menad som religionskritik upplevas ibland som ett fördömande mot personens identitet och bakgrund. I Ninas tillfälle, vars identitet inte har något personlig förankring i religion, tycks heller inte kritik mot kristendomen upplevas som ett personligt angrepp.

I ett samtal med Sissel tog jag upp frågan och om hon lät religionskritiska teman ingå som ett moment i undervisningen. Hon berättar att hon inte ser det som ett direkt problem att ta upp frågor som tar utgångspunkt i religionskritik eller kontroversiella teman. Enligt henne så diskuterar eleverna gärna homosexualitet, karikatyrerna av profeten Mohammed och hon ser heller inget problem med att diskutera bruken av hijab och liknande teman, som till exempel kvinnosyn i de olika religionerna. Däremot ser hon att vissa teman kan vara extra känsliga. Som ett exempel hänvisar hon till omskärelse av flickor som förekommer i en del afrikanska länder, och orsaken till att hon upplever temat som känsligt är just att det i klassen finns flickor som eventuell genomgått den religiösa praxisen. Sissel menar att det kan upplevas som väldigt personlig för de elever som eventuellt tagit del i denna religiösa praxis. För övrigt så tycker Sissel att RLE är ett forum att diskutera religionskritik:

Det skjer jo at noen elever noen gang blir kjempesinte, men som regel går det bra.

Hon menar att de måste vara möjligt att ta upp religionskritiska teman, trots att de kan upplevas stötande. Religionskritik är en del av samhällskontexten och det måste kunna diskuteras på ett sakligt sätt. Hon anser att eleverna som berörs på ett negativt sätt, bör till en viss grad få en förståelse för att religionskritik inte behöver vara ett personligt påhopp:

De må lære at det er forskjell på å kritisere noe og det å trampe på noen.

## **5.7 ”Vi er alle like, alle er vi mennesker”**

På Äppelskolan är religionsundervisningen liksom övrig undervisning en mötesplats för elever med olika bakgrunder. Till skillnad från andra ämnen så verkar olikheterna mellan eleverna få en större betydelse i religionsundervisningen. I RLE diskuteras teman som man inte annars talar om:

Å stå å diskutere RLE i skolgår`n ække så fett (Ella).

RLE är ett forum där elevernas olika traditioner och religioner synliggörs och möts. Eleverna beskriver att genom diskussioner och samtal om varandras traditioner, kan de se likheter och skillnader på tvärs av religioner. Alvira tycker att det är väldigt fint att lyssna och delta i diskussioner där eleverna berättar om deras egna religioner, högtider och traditioner, samt hur dessa utövas och föregår i deras hem. Hon jämför klasskamraternas berättelser med personliga erfarenheter i förhållande till den egna religionen islam:

Når de forteller om noe som skjer i hjemmet deres for eksempel med foreldrene deres og høytider. Det er noen gang forskjellig og noen gang likt. Da tenker jeg, det skjer med meg åsså eller, oj, det var litt forskjellig.

Eleverna jämföra varandras traditioner och ser likheter och olikheter, oberoende av om man är troende eller inte. Genom undervisningen verkar det som att de lär sig att godta, förstå och respektera olikheterna, vilket också är Sissels personliga motivation som lärare i RLE:

RLE-faget skal ha en funksjon på den måten at elevene åpner øynene, og ser at alle mennesker er verdifulle og at det de står for skal respekteres. Elevene skal også lære at man ikke skal latterliggjøre det andre mennesker står for, og de skal forstå at man ikke alltid trenger å være enig. Det er ikke noen hensikt at alle skal være enige. Det syns jeg er kjempeviktig å poengtere. Man skal på en måte respektere at andre mener noe annet enn deg selv uten at det trenger å på bekostning av vennskap.

När likheterna blir synliga blir det också lättare att förstå och godta olikheterna. Det är en tydlig uppfattning bland eleverna att samtidigt som de alla är väldigt olika, så är de samtidigt lika och en av likheterna begrundas bland annat med att de alla är människor:

Alle er jo mennesker i bunn og grunn, og egentlig så er det jo ikke så store forskjeller. Det er jo bare forskjeller i bakgrunn og religion og sånn, men alle er jo helt like uansett hudfarge og sånne ting (Ella).

Vi er alle like, alle er vi mennesker (Sergej).

Alle er like mye verdt, ingen er verdt mindre en noen andre (Mustafa).

En elev uttrycker i en undervisningssekvens där diskussionen tog utgångspunkt i människovärde att:

Mennesker kan være ulike. Alle er unike på hver sin måte, men også like.

Sissel berättar att hon i undervisningen generellt försöker att presentera undervisningsmaterial på ett sätt som öppnar upp för att eleverna ska kunna se likheter på tvärs av religioner och livsåskådningar, eller som hon själv uttrycker det:

Jeg er opptatt av at elevenes skal kunne skape allianser på tvärs av religionene. Jeg vil at de ska se, at bare fordi man ikke tilhører en religion eller den samme religionen så kan man allikevel være enig eller uenige om ting.

Eleverna verkar inte ha några problem med att säga sig eniga med människor som tillhör andra religioner. Några hävdar att de genom undervisningen faktiskt kan ändra både sina åsikter och sig själva:

Hvis du lærer om andres religioner, så kanskje du skifter mening og sier at du er enig med dem (Mustafa).

Fordi vi får muligheten til å lære om andre religioner, så kan vi for eksempel bytte meninger å bli kristen om jeg synes at det er bedre. Eller kanskje være buddist. Man kan velge om man vil være noe annet enn foreldrenes bakgrunn (Alvira).

Alvira är en troende muslim och förutom den vanliga skolan så går hon dessutom på koranskola. I praktiken är det nog kanske inte så lätt att bara ändra religion, men hennes inställning till religionsundervisningen verkar i alla fall präglas av denna hållning. Att belysa vilka hållningar eleverna eventuellt har utvecklat som följd av religionsundervisningen, är en av undersökningens målsättningar och diskuteras vidare i nästa kapitel.

## 5.8 Sammanfattning

Eleverna i årskurs nio på Äppelskolan ser i stort sett ut till att ha en positiv inställning till ämnet RLE. I mötet med undervisningsmaterialet och klasskamrater tillägnar eleverna sig goda kunskaper om olika religioner och religiöst liv. Utifrån elevernas och Sissels uttalande ser det ut som att elevernas identitet utgör en central aspekt i undervisningen. Eleverna deltar aktivt i undervisningen och delar gärna med sig av egna upplevelser och erfarenheter. Vissa elever verkar tycka att religionsundervisningen kan vara problematisk, eftersom kunskaperna om den egna religionen ibland sviktar, och andra uppger även att klasskamrater tar illa vid sig om man vid något tillfälle utfärdar religionskritik. I religionsundervisningen kommer eleverna i kontakt med olika religionsformer och livsåskådningar, och tillsammans diskuterar och samtalar eleverna om religion och religionsrelaterade frågeställningar med varandra på tvärs av religiös tillhörighet och livsåskådningar. I mötet med varandra och undervisningsmaterialet jämför de traditioner och religiöst liv, och de verkar på så vis se både likheter och olikheter mellan olika religioner och livsåskådningar.

# 6 Ungdomars religiositet i en flerkulturell skolkontext

Det empiriska materialet som gestaltades i kapitel 3,4 och 5 hade som hänseende att beskriva elevernas upplevelse av en flerkulturell skolkontext, deras föreställningar om religion och livsåskådning, samt religionsundervisningens utformning. I tolkningen av materialet synliggjordes generella tendenser i eleverna uttalanden som jag har valt att belysa mer ingående, för att på så vis utveckla en sammansatt förståelse för ungdomars religiositet i en flerkulturell skolkontext. I detta kapitel utgör tendenserna olika teman som jag har valt att diskutera utifrån relevantlitteratur och tidigare forskningsarbeten.

Kapitlet är indelat i tre underordnade delkapitel. Det första delkapitlet tar huvudsakligen utgångspunkt i teman från kapitel 3 och 4, och här diskuteras betydelsen av elevernas åsikter, elevernas föreställningar om och relationer och livsåskådning, samt skillnaderna mellan ”de norska” och ”utlänningarna”. Genom att belysa dessa teman med relevant litteratur som beskriver och förklarar företeelserna, skapas en större förståelse för ungdomars religiositet och hur den påverkats av en norsk flerkulturell skolkontext.

I det andra delkapitlet fokuserar jag på materialet som presenterades i kapitel 5. Här diskuteras elevernas identitet i religionsundervisningen, och med hjälp av litteratur som bekräftar mitt material, argumenterar jag både för och emot formuleringarna i ämnesplanen för RLE. Med stöd ifrån litteratur framhävs religionsundervisningens funktion i en flerkulturell skolkontext, samt hållningar som eleverna kan ha utvecklat som en följd av religionsundervisningen.

Det tredje delkapitlet är en sammanfattning och sammanställning av de föregående delkapitlen. I avsnittet poängteras religionsundervisningens betydelse för ungdomars religiositet i en flerkulturell skolkontext.

## 6.1.1 Åsikternas betydelse för konstruktionen av en egen identitet

Eleverna som intervjuades är i fjortonårsåldern och därmed i inkörsporten till en period i livet som fått benämningen ungdomstid. Professor i pedagogik vid *Pedagogiskt institutt* i Trondheim, Gunn Imsen framhäver i boken *Elevens verden* att ungdomstiden är en livsfas, där man varken räknas som barn eller vuxen och i perioden genomgår ungdomar en rad

förändringar både fysiskt och psykiskt. I perioden är lösriivelsen från föräldrars auktoritet en viktig aspekt och det är framför allt de jämnåriga kamraterna som etablerar de sociala ramarna för utprövandet av självständighet och frihet. Först och främst handlar lösriivelsen om att hitta sig själv och om att skapa sin egen identitet (Imsen 2008:95).

Marianne Gullestad beskriver den ändrade identitetsutvecklingen genom att ta utgångspunkt i människor från olika generationers självuppfattningar. Hon kommer genom sina studier fram till att unga människor idag, har ett behov för att "vara sig själv" i motsättning till tidigare generationer, där idealet för självuppfattningen var att "vara till nytta". Begreppsbruken skildrar att tidigare generationers identitetsutveckling handlade om att utfylla plikter i förhållande till överliggande strukturer och organisationer, medan ungdomstiden från 50-talet och framåt i allt större grad handlar om att vara självständig och "hitta sig själv". "Att vara sig själv" framstod som ett ideal bland de yngre informanterna som ingick i Gullestads undersökning. Hon hävdar att i processen med att "hitta sig själv" framstår uttrycksfulla handlingar som en strategi i realiseringen av målet (Gullestad 1996:224).

Eleverna i årskurs nio på Äppelskolan bär fram många likheter med de yngre informanter som deltog i Gullestads undersökning. "Att vara sig själv" verkar vara ett ideal. Man visar uppskattning för att vänner "är sig själva". Vänner som "är sig själva" verkar vara attraktiv.

"Att var sig själv" handlar om att vara trygg på sig själv och att våga ge uttryck för vem man är och vad man står för. Idealet framvisar en hårfin balansgång, där det "att var sig själv" både handlar om att man ska skilja sig från den övriga mängden och framstå som unik och speciell, men samtidigt få accept för avvikelser från öriga klasskamrater och vänner. Att nå idealet och våga "vara sig själv" ser ut till att handla om elevernas konstruktion av den egna identiteten och i denna process verkar deras åsikter spela en viktig roll. Eleverna är som tidigare nämnt extremt upptagna av att alla ska få ha och uttrycka egna åsikter. Åsikterna kan jämföras med Gullestads beskrivning av uttrycksfulla handlingar och de utgör därför troligtvis ett viktigt element i elevernas strategi för att nå idealet om "att vara sig själv".

När eleverna uttrycker egna åsikter ser det ut som att de ger uttryck för vem de är, vilka hållningar de har och vilka värderingar de står för, samt vilken uppfattning de har av omvärlden. Genom åsikterna verkar eleverna förmedla sin identitet. När eleverna uttrycker sina åsikter ges de möjlighet till att både framstå som något exceptionellt, och samtidigt få bekräftelse för om innebörden i åsikterna bör förkastas, revideras eller internaliseras i

identiteten som ett steg närmare att nå idealet. ”Att var sig” själv handlar därför både om att var något för andra och att var något för sig själv (Gullestad 1996:224). Om åsikterna och deras innehåll bekräftas av klasskamraterna, finns det all orsak till att behålla dem, men om däremot möts med kritik måste de bearbetas och mejslas till innan de kan internaliseras. Klasskamraternas reaktioner på åsikterna kan därför ha en stor betydelse. Trots att eleverna framstår som väldigt självständiga med egna åsikter och starka meningar, så kan framfusigheten samtidigt vara ett behov av social bekräftelse (Gullestad 1996:225). Att uttrycka egna åsikter högljutt och ofta ger på så vis bekräftelse och direktions om klasskamraters hållningar till individen. I mötet med klasskamraters reaktioner ser det ut som att det föregår en identitetsförhandling, där eleverna hela tiden testat ut vilka hållningar, värderingar och uppfattningar som bör ingå för att lyckas uppfylla identitetsidealet ”att vara sig själv”. ”Att var sig själv” kan därmed förstås som ett sätt att vara på, där egna åsikter både stämmer överens med egna uppfattningar, värderingar och hållningar, samt accepteras och bekräftas av den sociala kontexten. Klasskamraters reaktioner på åsikterna kan därför med stor sannolikhet ha betydelse för ungdomarnas identitetskonstruktion.

### **6.1.2 Identitetskonstruktion i skolkontexten**

Identitetskonstruktionen är ingen fastlåst process som bara föregår i mötet med klasskamrater i skolkontexten. Sissel Østberg hävdar i boken *Muslim i Norge* att identitet inte är en statisk substans utan skapas kontinuerligt i samspel med andra människor (Østberg 2003:18). I hennes egen forskning angående norsk-pakistanska ungdomars liv i en norsk samhällskontext, konstaterade hon att ungdomarna hade tillknytningar till olika sociala kontexter. Varje kontext gav var och en på sitt sätt mening i ungdomarnas livstolkning även om de vid vissa tillfällen stod i ett modstridigt förhållande. Logiskt sett anser hon att denna förflyttning mellan olika sociala kontexter, med största sannolikhet borde bidra till förvirring bland ungdomarna, men i istället upptäckte hon att eleverna på ett mycket smidigt sätt plockat upp trådar från de olika kontexterna och formaterar dem till att skapa mening i sitt eget liv (Østberg 2003:102). Genom att pendla mellan olika sociala kontexter utvecklade ungdomarna i hennes undersökning det hon kallar en plural integrerad identitet, som betyder att ungdomarnas identitet består av många olika identiteter, men att de ändå upplevde att de hade enhetliga personligheter. Att ha en plural integrerad identitet handlar om att presentera sig själv på olika sätt beroende av den sociala kontexten. Enligt Østberg är därför identiteten kontextuell (Østberg 2003:104).



Eleverna i årskurs nio på Äppelskolan bär fram många likheter med ungdomarna som Østbergs forskning tog utgångspunkt i. Till skillnad från hennes informanter som alla var norsk-pakistanier, representerar inte mina informanter en specifik etnisk eller religiös grupp utan handlar mer generellt om ungdomar i en flerkulturell skolkontext. I likhet med Østbergs informanter ingår eleverna dagligen i olika sociala kontexter som på många sätt skiljer sig betraktligt från varandra. Varje social kontext innehåller olika regler, aktiviteter och människor som upprätthåller dens existens. I de olika kontexterna utvecklas dessutom specifika hållningar, värderingar och uppfattningar. Det som uppfattas som riktigt i en kontext kan slå helt fel i en annan. Det handlar alltså om att kunna byta egenskaper och identitet beroende på vilken kontext man befinner sig. Utifrån elevernas uttalanden ser det ut som att de byter identitet titt som tätt. En elev berättar att han umgås med de som inte bryr sig om skolan, trots att han själv är väldigt upptagen av sina studier. Hans egna värderingar stämmer inte överens med den övriga gruppen, men det är inget hinder för att kunna umgås. En av flickorna berättar att hon umgås med tjejerna i klassen när hon vill vara barnslig, och när hon vill vara vuxen umgås hon med vänner som går på andra skolor. Att eleverna väljer olika värderingar och egenskaper när de befinner sig i olika sociala kontexter, tyder på att de kan ha en plural integrerad identitet. Elevernas identitet ser ut till att vara flexibel och kontextuell.

Skolan är en social kontext som inte är självvald. Eleverna har på grund av obligatorisk skolgång förts samman på bakgrund av ålder och i många fall på grund av boplatser. När ungdomarna kommer till skolan bär de med sig referenser från de sociala kontexterna som ligger utanför skolans gränser och troligtvis präglas åsikterna som uttrycks i skolan av innebörderna från de olika kontexterna utanför skolan. Skolan är för eleverna själva inkörsporten i det norska samhället och den är på många sätt en arena där eleverna förhandlar den egna identiteten för att passa in storsamhällets sociala kontext. Genom att uttrycka olika åsikter och med hjälp av klasskamraters reaktioner, ser set ut som att eleverna utvecklar en identitet som oberoende av sociala kontexter utanför skolan, tillpassas ett norskt flerkulturellt samhälle. Samma process kan tänkas föregå inom övriga sociala kontexter som ungdomarna vistas i och de värderingar, uppfattningar och hållningar som eleverna tillägnar sig i skolan ger även utslag på andra områden. Typiskt för ungdomstiden är just att ungdomarna försöker lösryva sig från föräldrar och övre auktoriteter, och erfarenheter som görs i sociala kontexter utanför hemmet framstår därför särdeles viktiga att infiltrera i utvecklingen av en egen identitet.

I detta sammanhang är det därför intressant att resa frågeställningen om elevernas uppfattningar om och relationer till religion och livsåskådning, har påverkats av deras rörlighet mellan olika sociala kontexter. Har elevernas föreställningar och relationer till religion och livsåskådning påverkats av umgänget i en flerkulturell skolkontext? Religionssociologen Pål Repstad hävdar nämligen att människors livsåskådningar, så väl religiösa som icke-religiösa, är socialt överförbara (Repstad 2003:384). Utifrån elevernas upplysningar ser det nämligen ut som att de oberoende av religiös tillhörighet eller livsåskådning delar vissa uppfattningar och föreställningar i förhållande till temat. Jag vill därför fortsättningsvis ge en beskrivning av elevernas föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning, och därefter belysa om umgänget i skolkontexten kan ha haft någon inverkan på detta fält.

### **6.1.3 Religion som identifikation för tillhörighet**

Utifrån elevernas upplysningar ser det ut som att de i första hand förbinder religion med att tro på en eller flera gudar. Alla intervjuade elever uppger att de har någon form för relation till religion och alla firar högtider tillsammans med familjen. Två av eleverna berättar att de har valt att inte tillhöra en religion och det gör de genom att identifiera sig som agnostiker och humanist. Utifrån elevernas uttalanden växer det fram en bild av att religion eller det egna ställningstagandet fungerar som slags en beskrivning för vem man är.

För flera av de intervjuade eleverna spelar religion en betydande roll i livet. De berättar att de tror på gud och fler upplyser även att de praktiserar religion i vardagslivet. Att dessa elever har en stark identifikation till egen religion är därför ingen konstighet. Däremot är det en samstämdhet mellan eleverna med norskfödda föräldrar. Även om de själva uppger att de inte tror på gud så anser de sig vara kristna, trots att de förbinder religion med det att tro på en gud.

I artikeln *Does Religion Matter to Young People in Norwegian Schools?* beskriver Geir Skeie och Marie von der Lippe likande resultat. De fann i sin undersökning att det var vanligt förekommande att ungdomar såg sig själva som kristna, utan att ha en kristen livsåskådning eller ens tro på en gud. Skeie och von der Lippe beskriver denna form för självidentifikation som att vara kulturkristen (Skeie, von der Lippe 2009:285). Att vara kulturkristen innebär att man inte behöver ha ett personligt förhållande till kristendomen, men att man ändå kan vara medlem i statskyrkan och ta del i vissa religiösa aktiviteter eller ritualer (Skeie, von der Lippe

2009:298). Eleverna med norska rötter som ingick i undersökningen samsvarar i stor grad med denna beskrivning. De berättar bland annat att de går i kyrkan vid speciella högtider.

Ett annat typiskt exempel på att vara kulturkristen och som är vanligt förekommande i Norge är traditionen om att ungdomar låter sig konfirmeras i mitten av tonåren. Eleverna i årskurs nio är i fjortonårsåldern och därmed även i konfirmationsåldern. Flera i klassen lät sig konfirmeras under hösten då undersökningen ägde rum och en av de intervjuade eleverna uppger att hon ska konfirmera sig till våren. Hon berättar att hon är kristen, men utan att hon tror på gud.

I artikeln *Confirmation Work in Norway* hävdar Ida Marie Hoeg som är forskare vid *Stiftelsen kirkeforskning (KIFO)* och förste amanuensis Bernd Krupka vid *Kirkelig utdanningscentre i nord*, att traditionen om att låta sig konfirmeras har långa historiska rötter i Norge. Historiskt sett innebar ritualen mer än bara en bekräftelse för den kristna tron. Efter konfirmationen var ungdomar bland annat rättsligt beviljade till att gift sig och öppna bankkonto (Hoeg, Krupka 2010:163). Konfirmationen fungerade därmed som ett inträde till vuxenlivet. Idag har inte konfirmationen den samma betydelsen för att låta unga människor ta del i olika samhällsfunktioner, men tradition betyder fortfarande mer än bara ungdomars bekännelse till den kristna tron.

I Hoeg och Krupkas undersökning som tog utgångspunkt i konfirmander i Norge, kom det fram att ungdomars motiv för att låta sig konfirmeras först och främst hade att göra med tradition. Undersökningen visade att ungdomarna inte valde att konfirmerade sig i syfte att intyga sin kristna tro, utan det var framförallt uppmaningar från familjen som spelade in. Konfirmationen fungerade mer som en bekräftelse för tillhörigheten till en social och kulturell gemenskap, och det var av denna orsak som många ungdomar valde att delta i ceremonin (Hoeg, Krupka 2010:173). I norsk kontext står ofta denna sociala och kulturella gemenskap även i förbindelse med en nationell samhörighet (Hoeg, Krupka 2010:168).

Kopplingen mellan religiös och nationell tillhörighet är inget ovanligt i en europeisk kontext.

Enligt Grace Davie är förbindelsen mellan nationell och religiös tillhörighet vanligt förekommande i protestantiska delar av Europa och i synnerhet bland skandinaver.

Kopplingen ses som en konsekvens av statskyrkoordningen. Även om den kyrkliga aktiviteten är på en mycket låg nivå så behåller befolkningen medlemskapet i statskyrkan (Davie 2002:12). Kyrkan fungera trots den låga uppslutningen av dens medlemmar som en slags

ställföreträdande religion, som träder fram vid högtidsfiranden, övergångsritualer och vid nationella kriser eller festarrangemang på nationen och befolkningens vägnar (Davie 2002:19). Kyrkan ser därför ut till att ha en stark koppling till tanken om nationen och nationell tillhörighet.

I Norge ser dessutom kyrkan ut till att ha haft en central position i utvecklingen av nationen. I artikeln *Nasjon og religion* beskriver professor vid *teologisk fakultet*, universitetet i Oslo, Dag Thorkildsen, att vid unionsupplösningen, då Norge självständighetsförklarades spelade kyrkan en aktiv roll. I revolten gentemot det svenska unionstyret användes medvetet kyrkan och religionen för att legitimera upproret. Budskapet om Norges självständighet proklamerades ut från predikstolar runt om i landet och när den första valdagen nalkades, föreföll den på en söndag och föregick i kyrkans lokaler. Vid denna tidpunkt förstods norskhet och kristendom som en enhet (Thorkildsen 1994:243,245). I dag är kopplingen inte lika påträngande och relationen mellan den norska kyrkan och staten har upp genom historien, och i synnerhet i nutiden varit turbulent. Trots konflikter och motsättningar finns statskyrkoordningen fortfarande kvar och för många är kristendomen en del av det norska kulturarvet och en indikation på både kulturell och nationell tillhörighet.

Den starka kopplingen historiskt sett mellan nationell och religiös identitet i en norsk samhällskontext kan vara en förklaring till att eleverna i så stark grad använder religion som en identitetsmarkör, åtminstone bland de elever som är kristna och har norskfödda föräldrar. Även om eleverna inte tror på en gud eller har en kristen livsåskådning, tillskriver de sig en religiös identitet. De verkar vara kulturkristna och det ser ut som att de använder religion som en slags identifikation för tillhörighet.

Trots att identifikation med en religion är mer naturlig om man tror på en gud, verkar även de elever som bekräftar en religiös livsåskådning, ha en liknande uppfattning om religionens sociala funktioner som de eleverna, som verkar vara kulturkristna har. En av de muslimska eleverna berättar att hennes föräldrar kan ta åt sig äran för att hon är muslim. En annan muslimsk elev uppger att det var föräldrarnas presentation av islam som var avgörande för att hon valde att bli muslim. Det kommer också fram i intervjuerna att en av eleverna går på koranskola där hon lär om islam och muslimska traditioner från Somalia. Liksom hos de elever som tycks vara kulturkristna verkar identifikationen med religionen handla om att ta del i en större social gemenskap, där förbindelsen med familjen och ursprungslandets kultur stärks och upprätthålls.

Att religionen sätts i förbindelse med familjen och hemlandets traditioner verkar inte vara en ovanlighet bland religiösa minoriteter i en norsk samhällskontext. Østberg beskriver i sin undersökning att norsk-pakistanska muslimer lät sina barn delta vid undervisning i koranskolor just för att upprätthålla och vidareföra ett kulturarv (Østberg 2003:54). Koranskolan framstod inte bara som en religiös institution, utan också som en kulturinstitution. Moskén fungerade som en mötesplats, där de unga norsk-pakistanska ungdomarna både tog del i en islamsk och en pakistansk socialisation. Genom undervisningen som föregick på morsmålet urdu, som anses vara en viktig kulturbärare, fick eleverna upplärning i både pakistansk och islamsk kultur (Østberg 2008:47,52,54).

Oberoende av religiös tillhörighet och tron på en gud verkar eleverna tilldela religion en social funktion. Religion verkar uppfattas som ett kulturarv, som de genom uppväxten och föräldrarnas uppfostran får del i och som stadfäster tillhörigheten till en större social gemenskap. Även om relationerna till traditionerna varierar från elev till elev, så ger religion en indikation om den egna och familjens kulturella förankring, och genom tillhörigheten till en religion förstärks och upprätthålls förbindelsen med de kulturella och nationella rötterna.

En viktig aspekt i denna undersökning är att ta reda på om umgänget i en flerkulturell skolkontext haft någon inverkan på eleverna föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning. Jag vill därför fortsättningsvis belysa i vilken befattning en flerkulturell skolkontext kan ha haft någon inverkan på att eleverna verkar väldigt medvetna om egen religion och livsåskådning, och att de i stor grad ser ut till att använda religion som identifikation för tillhörighet.

I NOVA-rapporten *Møter i det flerkulturelle* från 2007 beskriver socialantropologen Viggo Vestel och sociologen Tormod Øia liknande tendenser. De hävdar att en möjlig orsak till den ökade medvetenheten om egen religiös tillhörighet eller ett eget ställningstagande till religion, är att vi i det flerkulturella Norge står inför en ökad polarisering i förhållande till olika konkurrerande religionsformer. Enligt undersökningen ser det ut som att ungdomar i allt större grad väljer sida antingen genom att bekräfta tillhörighet till en religion eller tydliggöra att man inte tillhör en religion (Vestel, Øia 2007:169).

I boken *Politics & Religion* hävdar sociologen Steve Bruce att religion liksom språk har den utmärkande egenskapen av att skapa sammanhållning mellan människor som delar samma preferenser, något som i sin tur medför tydliggörande av gränslinjer mellan olika grupperingar

(Bruce 2005:15). I en flerkulturell skolkontext som på Äppelskolan, föregår dagligen ett möte mellan elever med olika religiösa tillhörigheter och livsåskådningar. Religion verkar inte utgöra inte en grund för sammanhållning mellan elever på Äppelskolan, men att vissa elever känner stark tillhörighet till religion och ser religion som en viktig del av deras identitet, kan ha skapat en uppfattning om att religion kan användas som identifikation för tillhörighet också bland elever som inte anser sig ha någon djupgående relation till den egna religionen. Umgänget i en flerkulturell skolkontext och mötet mellan olika religionsformer kan ha frambringt polarisering i likhet med den som Vestel och Øia beskrev i sin undersökning. Polariseringsen kan därför ha bidragit till att elevernas medvetenhet har ökat, och av denna orsak finns det möjligheter för att religion och livsåskådning används som en naturlig indikation för tillhörighet i en norsk flerkulturell skolkontext.

#### **6.1.4 Religion som en privatsak**

Bland eleverna verkar det som tidigare framvisats, vara en utbredd uppfattning om att religion är något som alla har. De verkar ha en föreställning om att religion vidareförs automatiskt från föräldrarna genom uppväxten. Om man inte vill tillhöra en religion ser det ut som att man tar ställning. Trots denna uppfattning och att många elever delar intresset för religion och livsåskådning, ser inte religion eller religionsrelaterade frågeställningar ut till att vara ett vanligt förekommande samtalsämne bland eleverna, varken på fritiden eller under rasterna. Vad man tror på eller hur man väljer att praktisera den egna religionen är upp till varje enskild person. Att unga människor inte talar om religion eller livsåskådning kom även fram i Skeie och von der Lippes undersökning (Skeie, von der Lippe 2009:282). Utifrån min och deras undersökning ser det ut som att religion som en privatsak, är en vanlig föreställning bland ungdomar i Norge.

När Pål Repstad talar om religion som en privatsak pekar han på fler olika aspekter. Religion som en privatsak kan för det först betyda att religion och religiösa föreställningar präglar människors verklighetsuppfattning, tänkande och beteende. Religion kan påverka en person och dens liv, men den religiösa aspekten kommer först till uttryck i den privata sfären. Det kan förstås som att religion har inverkan på familjeliv, val av samlivspartner, hur man väljer att uppfostra sina barn och vardagsliv i förhållande till religiös praxis. Religionen har stor betydelse i den privata sfären, men den avskärmas från yrkesliv och övriga relationer i den offentliga samhällskontexten (Repstad 2003:386).

Genom intervjuerna och observationerna ser det ut som att religion har inflytande på elevernas förståelse av omvärlden och deras sätt att tänka. Fler av informanterna uppger att de tror att gud har skapat världen och att orsaken till att världen ser ut som den gör, är en del av hans stora plan. Några av eleverna som inte tror på en gud hävdar däremot att de kanske tro på en övre makt och de ser därmed ut till att infiltrera religiösa element i sin verklighetsuppfattning. Ett religiöst tankesätt verkar ligga latent i många elevers uppfattningar, men i en skolkontext ger de, förutom i RLE-undervisningen inte uttryck för dem. Dessa föreställningar hör hemma i den privata sfären, där de för vissa elever antagligen utgör centrala delar för utformningen av deras liv och handlingar.

Religion som en privatsak, kan enligt Repstad även förstås som att religion är något som varje enskild individ håller för sig själv, utan att försöka påverka eller diskutera med andra människor (Repstad 2003:386). Enligt Skeie och von der Lippe är medvetenheten om att religion många gånger skapar konflikter, en av orsakerna till att ungdomar inte talar med varandra om religionsrelaterade teman (Skeie, von der Lippe 2009:295). Detta verkar också vara tillfället bland eleverna som ingick i min undersökning. Konflikten som föregår mellan några av klassens muslimska flickor angående bruken av hijab, framvisar vilka konsekvenser diskussioner och kritik i förhållande till olika uppfattningar om religion och religiös praxis kan få. Religion är en privatsak och hur den uppfattas eller utövas är varje enskild individs individuella angelägenhet, och ska därför heller inte kritiseras. Kritik av religiösa uppfattningar eller religiös praxis upplevs av flera elever som ett personligt påhopp och för att inte riskera att trampa någon på tårna, låter man helt enkelt bli att diskutera religion. Eleverna tycks veta att dessa uppfattningar kan komma att kollidera och för att inte sätta vänskapen eller relationerna på spel, så undviker man helt enkelt detta samtalsämne. Att låta religion vara en privatsak verkar vara ett tillvägagångssätt för att undgå konflikt i en flerkulturell skolkontext.

### **6.1.5 Religiös individualisering**

Att religion blivit en privatsak står enligt Repstad i förbindelse med att religionen i norsk samhällskontext genomgått en stark institutionell sekularisering, något som innebär att kristendomen förlorat position och inflytande i förhållande till samhällets lagstiftning och utformning (Repstad 2003:404). Samtidigt menar han att det religiösa landskapet i dag, inte går i entydig riktning mot sekularisering (Repstad 2003:396). Samhällsutvecklingen som processen medförde har däremot orsakat ändrade omständigheter i förhållande till individers

relation till religion och livsåskådning. Enligt Repstad förändras nämligen människors livstolkningar i takt med samhällförändringar (Repstad 2003:405).

Repstad hävdar att inom kristen tradition har kraven till autenticitet och äkthet långa historiska rötter. Kravet om personlig omvändelse och etablissemangen av en individuell och genuin relation med gudomen som utbreddes inom väckelserörelserna, är ett exempel på hur man tidigt vände sig emot den kristna traditionens fastlagda strukturer och ytliga skick och bruk (Repstad 2003:391,398). Redan då var man fast besluten om att religion var ett projekt för den enskilda individen. Väckelsen bidrog på så vis till att religionen i det norska samhället försvagades (Repstad 2003:398). Rörelserna var troligtvis på så vis med på att framkalla en religiös individualisering i norsk samhällskontext.

I boken *En inføring i religionssociologi* beskriver Inger Furseth tillsammans med Pål Repstad, att en aspekt vid religiös individualisering är att religionen blir subjektiv. Att religionen blir subjektiv innebär att tilltron till religiösa auktoriteter minskar betraktligt. Det handlar inte längre om att uppfylla religioners krav eller att låta religiösa överheter bestämma vad man ska tro på, utan man ska istället tro på det som känns riktig för individen själv (Repstad, Furseth 2003:151). Det är individens eget val med en målsättning om självrealisering, som sätter premisserna för religiöst liv. Auktoriteten ser därmed ut till att ha förflyttats och individen står allt mer fritt till att selektivt välja bort och gå in i olika religioner, samt kombinera religiösa föreställningar (Repstad, Furseth 2003:151,152). Den enskilda individen verkar på egen hand vara ansvarig för konstruktionen av en egen religiös identitet utifrån subjektivitetens önskemål, för att tillfredsställa ett religiöst behov och skapa mening i den egna tillvaron.

I förhållande till elevernas uttalande ser det ut som att deras personliga relationer till religiös tillhörighet eller livsåskådning tenderar i samma riktning som religionsutvecklingen i norsk samhällskontext. Deras religiösa föreställningar och livsåskådning ser ut till att ha blivit innerliggjorda, där de är tillrättalagda, konstruerade och anpassade till ungdomarnas egen livstolkning. Föreställningen om att relationen man har till religion är ett självständigt val, är utbredd bland eleverna i årskurs nio på Äppelskolan. Många av dem uppger att vilken religion man har eller hur man väljer att praktisera religion, är upp till varje enskild individ.

Fenomenet tydliggörs i flera av elevernas uttalanden. Två av informanterna har valt att ta avstånd från religion, där den ena utger sig för att vara humanist och den andra är agnostiker. En möjlig förklaring till ställningstagande är att den personliga förbindelsen som eleverna kräver för att skapa mening i den egna tillvaron, inte stämmer överens med föreställningarna



som de traditionella religionerna har att erbjuda. Två av de muslimska eleverna menar dessutom att de själva valde att bli muslimer vid en viss ålder, trots den traditionella uppfattningen om att muslim är något man föds som. En av de muslimska eleverna har som tidigare nämnts, valt att inte använda hijab, eftersom hon inte anser att den riktigt passar in med den övriga samhällskontexten. Hon vet att många arbetsplatser inte godtar huvudbonaden och hon tycker hela poängen med bruket av hijab försvinner om hon inte kan använda den i alla situationer. Hennes val verkar utgöra en digression från islams traditionsbundna sedvänja som innebär bruk av vissa klädkoder. Hijaben passar inte in i hennes livsstil och hon verkar därför ha valt att förkasta den delen av religionen, som inte ger mening i hennes tillvaro. Utifrån elevernas uttalande kan det se ut som att även elever, som inte har förankring i kristendomen också har tagit del i en religiös individualisering. Elevernas religiösa föreställningar och livsåskådningar ger antydningar om att de kan ha påverkats av religionsutvecklingen i en norsk samhällskontext.

### **6.1.6 Ungdomsreligiositet**

Geir Winje beskriver även han i boken *Fra bønn til magi* religionsutvecklingen i norsk samhällskontext. I ett kapitel i boken går han specifikt in på ungdomars föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning i samtiden. Genom att forska på en större grupp ungdomar var av flertalet var kristna, och deras föreställningar om religion och livsåskådning kom han fram till att kristendomen har förlorat sitt fäste i förhållande till ungdomars föreställningar om religion, men istället för att utveckla ateistiska hållningar öppnade ungdomarna sig istället för otraditionella religiösa föreställningar (Winje 1999:66). Ungdomars relationer till religion och religiösa föreställningar samlar han under uttrycket ungdomsreligiositet (Winje 1999:67). Ungdomsreligiositet karakteriseras i övervägande i grad av religiös individualisering, men innefattar även vissa aspekter som förklaras utifrån utvecklingspsykologiska processer vid ungdomstiden (Winje 1999:73).

Enligt Winje präglas ungdomsreligiositet ofta synkretiska inslag, och ungdomar blandar därför ofta religions och livssynselement som traditionellt sett hör hemma i olika religioner och livsåskådningar (Winje 1999:67). Bilden han tecknar verkar stämma in på flera av de elever som deltog i undersökningen. Ett praktexempel är eleven som tar in karma som en del av hennes livstolkning. Hon anser sig vara kristen och hon firar kristna högtider, men hon tror inte på gud. En annan elev som också är uppväxt med kristna traditioner och kristna föräldrar,

dock inte med härstamning i en norsk kontext. Hon anser sig vara humanist trots att hon tror på en högre makt. Dessa elevers föreställningar verkar innehålla synkretiska inlag.

Winje menar att inom ramarna för ungdomsreligiositet finns inga regler för hur man sätter samman element för att skapa sitt egen livsåskådning, men han påpekar samtidigt att inte alla opererar lika fritt på det religiösa området (Winje 1999:69). Utifrån intervjuerna kommer ungdomsreligiositeten även till sitt uttryck inom de traditionella religionerna. Eleven som beskrevs i fallet med hijab, uppger att hon är troende muslim och står inom en muslimsk tradition. Trots det har hon valt att inte använda hijab. Även om hon befinner sig inom en religiös tradition menar Winje att utspelet är en beskrivning av en religiositet med synkretiska drag. Det handlar inte om att förkasta hela religionen, men om att avvisa delar av den (Winje 1996:69).

Ungdomstiden som eleverna befinner sig i är som tidigare nämnts en mycket speciell tid. Liksom ungdomstiden är en självständighetsprocess där konstruktionen av en egen identitet står central, handlar perioden i förhållande till religion och livsåskådning om den samma lösrirelsen. Under perioden tar många unga människor på nytt ställning till religion, där de förkastar eller på ett självständigt tillvägagångssätt väljer ut vilka religiösa föreställningar som ska komma att ingå i deras livstolkning. Ungdomsreligiositet kan därmed förstås som del av att närma sig vuxenlivet (Winje 1999:73). Religionen och dens bestämda traditioner kan tänkas fungera som en religiös auktoritet i sig själv. Samtidigt så är den en symbol för ett arv som tillförts dem genom föräldrarna och att ungdomar väljer att protestera mot överheten är som sag ingen ovanlighet.

Att två av eleverna valt att ta ställning till och avsäga sig en religiös tradition kan vara ett tecken på självständighet både till den övre auktoriteten som traditionen ger påbud om, och en lösrirelse från föräldrarna som fortfarande står kvar i traditionen. Avsägandet kan ses som en del av elevernas process i att bli vuxen. De flesta informanterna förhåller sig dock till religionen som tillförts dem från föräldrarna, men utifrån ungdomarnas upplysningar växer det samtidigt fram en bild av att de formulerar om traditionernas innehåll för att uppfylla det egna religiösa behovet. Genom att selektivt välja ut vissa delar av religionerna ser det ut som att eleverna försöker skapa mening i den egna tillvaron och på så vis konstruerar eleverna sin egen religiösa identitet eller livsåskådning. Till en viss grad verkar elevernas föreställningar samsvara med traditionernas innehåll och uppmaningar, men samtidigt utmanas dessas fastsatta principer för religiöst liv av ungdomarnas nya religiösa föreställningar. Där

traditionerna kommer till korta, tycks eleverna på eget bevåg överlappa med nya inspel, som därmed kan tänkas både utmana, vidareföra och förnya traditioners utformningar. De föreställningar som eleverna infiltrerar idag kan komma att utgöra morgondagens religiösa föreställningar, och vilka följder dessa kan komma att ha i framtiden återstår att se.

Winje anger även tolerans gentemot religiösa föreställningar som kännetecken för ungdomsreligiositet. Unga människor förväntar sig inte att en religion, en ideologi eller en verklighetstolkning ska kunna ge ett helomfattande svar på livets stora frågor. Istället har ungdomar ett relativistiskt förhållande till religion. Genom uppväxten i en samhällskontext som präglas av en stort religiöst mångfald, finns det inte längre något belägg för att envist hålla fast på den uppfattning eller tradition man själv vuxit upp inom (Winje 1999:67,68).

Toleransen och den positiva inställningen gentemot olika religioner och religiösa föreställningar är anmärkningsvärd bland i eleverna i årskurs ni på Äppelskolan. De är alla samstäda om att alla har rätt till att tro på vad de vill och flera av dem tycker även att det är bra att andra människor faktiskt tror, även om man inte tror på samma sak. Elevernas toleranta och positiva hållningar gentemot människor med andra erfarenheter och uppfattningar, kan troligtvis se som en följd av umgänget med klasskamrater i en flerkulturell skolkontext. I mötet med varandra kommer de i kontakt med människor med helt andra uppfattningar än de som de själva har. Genom kontakten med varandras föreställningar uppenbaras flera alternativa uppfattningar och sätt att förstå världen på, och när de ser att andra synsätt är lika verkliga för dem, som deras egna uppfattningar är för dem själva, blir det också lättare att acceptera olikheterna. Flera av de intervjuade eleverna visar uppskattning för att de är i en flerkulturell skolkontext, just för att de kommer i kontakt med människor med olika uppfattningar, och att mötet dem emellan bidrar till att flera olika sätt att förstå världen på synliggörs.

Mötet med klasskamrater i en flerkulturell skolkontext ser också ut till att öka medvetenheten om att det inte finns någon universell sanning i förhållande till frågeställningar berörande religion och livsåskådningar. Eleverna verkar ha en uppfattning om att sanningen i förhållande till religion och livsåskådning är infiltrerad i varje enskild individs subjektiva uppfattning och att det därför kan finnas parallella sanningar, som trots olikheterna ska värderas likvärdigt. Eleverna ser därmed ut till att ha ett relativistiskt förhållande till sanningsvärdet inom olika religioner och livsåskådningar, som är ett kännetecken för ungdomsreligiositet (Winje 1999:68). En av eleverna medger att mötet med olika religiösa

uppfattningar faktiskt kan bidra till att man ändra mening om egen religiös uppfattning. Att eleverna verkar ha en uppfattning om att sannheten är subjektiv i förhållande till religion och livsåskådning är förutom rädslan för konflikt, troligtvis också en bakomliggande orsak till att eleverna inte ifrågasätter varandras föreställningar eller relationer till religion och livsåskådning.

### **6.1.7 Skillnaden mellan ”utlänningar” och ”de norska”**

Som tidigare nämnts så förekommer i stor grad bruket av kategorierna ”utlänningarna” och ”de norska” när eleverna samtalar om klasskamraterna. Utifrån elevernas upplysningar verkar det som att det finns skillnader dem emellan. Begreppsbruken är inget nytt fenomen i norsk samhällskontext. Cristine M. Jacobsen hävdar att språkbruket i en norsk kontext innebär en avskiljning mellan ”vi” och ”dem”, där ”de norska” framställs som det normala och ”de andra”, det vill säga, ”utlänningarna” representerar en olikhet i kontrast till majoritetskulturen. Begreppsbruken handlar om att den norska majoriteten tillskriver individer som lever i det norska samhället en identitet som inte stämmer överens med den övriga samhällskontexten (Jacobsen 2002:91). En av informanterna hävdar just att ”utlänningar” har ett annat beteende än vad ”de norska” har, och ytterligare en elev bekräftar att medan ”de norska” eleverna uppfattas som lika så framstår ”utlänningarna” som olika. En elev som faller in under kategorin ”utlänning” menar att ”de norska” inte är speciellt öppna för förändringar som invandringen medför, vilket kan tolkas som att ”de norska” är rädda för att likheten i ”det norska” utmanas.

Jacobsen forskning verkar stämna överens med bruket av kategoriseringarna bland eleverna som ingick i min undersökning. ”Utlänningarna” verkar till en viss grad identifieras som en avvikelse i förhållande till majoritetskulturens utformning. På bakgrund av min undersöknings tematik är det intressant att resa frågeställningen om det finns ytterligare belägg för att man har denna uppfattning i förhållande till elevernas relationer till religion och livsåskådning? Är ”utlänningarnas” relationer till religion annorlunda än ”de norskas”?

På många områden är det svårt att utläsa några som helst skillnader dem emellan. Religion verkar handla om att tro på en gud. Religion ser ut till att användas som en identifikation för tillhörighet och religion tycks vara en privatsak. Däremot verkar det som att de elever som faller in under kategorin ”utlänningar” har en starkare relation till den egna religiösa tillhörigheten än ”de norska”. Bland informanterna med invandrarbakgrund uppger åtta att de

tror på en gud, och de övriga två har tagit ställning genom att ställa sig utanför traditionerna som de berörts av genom uppfostringen. Informanterna som faller under kategorin ”de norska” uppger alla att de identifierar sig som kristna, men utan att någon av dem tror på den gud som Bibeln presenterar. Även om ”de norska” elevernas föreställningar verkar vara slående lika föreställningarna hos de elever som tagit ställning, så tycks de ändå en uppfattning om att de står inom en kristen tradition. Hon menar att ”utlänningar” är känsligare och i större grad än norska elever reagerar på uttalande vedrörande den egna religiösa tillhörigheten. Flera av eleverna som faller in under kategorin ”utlänningar”, ser ut till att bekräfta fenomenet och uppger att religionskritik i vissa fall upplevs som ett personligt påhopp och kritik mot egen bakgrund.

En tänkbar förklaring på fenomenet kan vara att sekulariseringen inom kristen protestantisk tradition, har pågått över en lång historisk period i norsk kontext och även om eleverna med invandrarbakgrund tycks bära med sig liknande uppfattningar i förhållande till religion och livsåskådning som sina kamrater med norskt ursprung, så verkar inte frikopplingen mellan tradition och tro ha fått lika starkt fäste. Att man står inom en religiös tradition verkar innebära att man också har en tro på en gudom, och om inte, tar man ställning och avsäger sig en religiös identitet. Repstad förutspår att även andra religioner som funnit plats inom en norsk samhällskontext så småningom ska genomgå de samma liberaliserande tendenserna som de kristna traditionerna gjort (Repstad 2003:404). Upplysningarna som eleverna tillkännagav framvisar att Repstads profetia med stor sannolikhet kan ha slagit in, men den ser inte ut till att ha kommit så långt att tillhörigheten till en religion och en religiös gemenskap föregår utan en tro på en gudom.

### **6.2.1 Religionsundervisningens funktion i en norsk flerkulturell skolkontext**

Den samlade religionsundervisningen i norsk skola har som tidigare framvisats i kapitel 2, varit ett omdiskuterat område inom skolpolitiken ända sedan ämnet presenterades vid införingen av *Reform 97*. Enligt ämnesplanerna för det tidigare ämnet KRL skulle elevernas identitet utgöra en central aspekt i religionsundervisningen. Genom att utveckla en trygg identitet i förhållande till den egna tillhörigheten, skulle eleverna i mötet med varandra gå i dialog. På så vis skulle de skapa förståelse för människor på tvärs av religiös tillhörighet och därmed lägga grunden för framväxten av en kulturell gemenskap i norsk flerkulturell kontext (L97 1996:89,90, Læreplan for KRL 2002). Ämnet såg därmed ut till att vara bidragytande för att eleverna skulle ta del i en slags kollektiv identitet, och genom denna skuldeförståelsen för varandra växa fram.

I ämnesplanen som infördes i samband med den nya läroplanen *Kunnskapsløftet* var huvudintentionen den samma. Ämnet skulle skapa förståelse och sammanhållning, men till skillnad från föregångarna la man allt med tryck på att målet först och främst skulle nås genom kunskap om olika religioner och livsåskådningar. I ämnesplanen från KRL 2005 fanns det uppmaningar om att ämnet skulle bidra till personlig växt och till ökad medvetenhet i förhållande till den egna tillhörigheten (Læreplan for KRL 2005). I den gällande planen för RLE 2008 finns inga antydningar på att ämnet på något vis, varken ska styrka elevernas identitet eller bidra till identitetsutveckling. Det kan därmed se ut som att det element som tidigare utgjorde ämnets grundpelare, och som skulle uppfylla ämnets huvudintention, genom revisionerna av ämnesplanerna förlorat position. I ämnets nuvarande utgåva ser det ut som att målet ska nås genom kunskap om olika religioner och livsåskådningar (Læreplan for RLE 2008). Styrkandet av elevers identitet i förhållande till egen tillhörighet och identitetsutvecklingen, verkar som tidigare nämnts, inte längre att vara en målsättning för religionsundervisningen i norsk skola.

### **6.2.2 Elevernas identitet - en central del av undervisningen i RLE**

Undervisningen i RLE på Äppelskolan stämmer inte helt överens med ämnesplanens förmodningar, eftersom elevernas identitet ser ut till att spela en viktig roll i undervisningssekvenserna. Huruvida ett ämne som handlar om religion och livsåskådning, inte ska fungera identitetsstyrkande eller bidra till utvecklandet av elevernas identitet när religion har stor betydning i många av elevernas liv, ser ut till att bli en svårhanterad situation

i Äppelskolans flerkulturella skolkontext. Genom observationer som gjordes i klassrumsituationer tydliggjordes även religioners betydelse för elevernas verklighetsuppfattning. De allra flesta uppger dessutom i intervjuerna att undervisningen är extra rolig när egen religion står på schemat, eftersom det är på detta område de kan mest och gärna vill lära mer om. Den bakomliggande orsaken är troligtvis att eleverna känner igen berättelserna och innehållet som presenteras. Undervisningsmaterialet tycks utgöra en del av deras identitet.

Flera av eleverna berättar att de i hemmet utövar någon form för religiös praxis och när undervisningen handlar om dessa religionsfenomen, verkar det nästintill oundvikligt att inte låta eleverna bidra med egna upplevelser och erfarenheter. Flera av de muslimska eleverna fastar under ramadan och att inte låta dessa elever få tillföra egna erfarenheter och upplevelser när det talas som fastetiden i religionsundervisningen, skulle kunna framstå som ett direkt övertramp på deras identitet. Det samma gäller för högtidsfiranden inom de olika religionerna. Det är eleverna som sitter med sitt eget facit i handen och dessa bejakas i undervisningen. Att inte låta elever dela med sig av egna berättelserna hade dessutom kunnat gå på bekostnad av kunskapsförmedlingen för samtliga elever i klassen. Eleverna uppger nämligen att man lär sig mycket mer om de olika religionerna när klasskamraterna delar med sig av egna erfarenheter.

Att elevernas identitets tas till vara på i religionsundervisningen tydliggjordes ytterligare genom intervjuerna. Eleverna berättar att de ofta ingår i undervisningen som resurspersoner och tillför egna upplevelser och erfarenheter i mötet med undervisningsmaterialet. I artikeln *Undervisning om olika trostraditioner*, hävdar Levi Geir Eidhamar att bruket av elever i religionsundervisningen är en vanligt förekommande undervisningsform i flerkulturella skolkontexter. Han menar att undervisningsformen både bidrar med möjligheter och utmaningar (Eidhamar 2009:103). Eidhamar pekar på att arbetsmetoden kan medföra att elevers berättelser om hemmets traditioner och seder, kan framkalla en upplevelse av utanförskap och olikhet i förhållande till övriga klasskamrater. När eleverna berättar om traditioner, matvanor, högtider och religiös praxis som avviker från övriga elevers hemsituationer, kan vid olyckliga tillfällen olikheter förstärkas och därigenom skapa skiljelinjer mellan eleverna (Eidhamar 2009:103).

Utifrån elevernas berättelser verkar inte Eidhamars förvarningar om förstärkta föreställningar om olikhet utgöra något hot, snarare tvärt om. Olikhet framstår som skolans signum och eleverna är väl medvetna om olikheterna dem emellan i förhållande till religion och

livsåskådning. Det verkar istället som att det bland eleverna uppskattas att man avviker från mängden. Att ha en religion eller livsåskådningar som skiljer sig från övriga elever kan tänkas vara ett sätt att utmärka sig.

Eidhamar använder även att läraren inte har kontroll över elevers uttalanden som ett argument för att inte låta dem företräda den egna religionen i undervisningen i RLE. Han menar att det är lätt hänt att elever i undervisningssekvenser ställer frågor formulerade som religionskritik, elakartade kommentarer riktade gentemot religionen, eller att elever ställs tills svars för kontroversiella handlingar och teman som sätts i samband med religioners utformning (Eidhamar 2009:103,104).

Utifrån elevernas uttalanden verkar inte elaka och oanständiga kommentarer i förhållande till elevers presentationer vara ett vanligt förekommande, snarare tvärt om. En av de intervjuade eleverna berättade som jag tidigare nämnts, att hon i en undervisningssekvens tillsammans med en klasskamrat framförde en muntlig presentation om den egna religionen och eget religiöst liv. Efter att presentationen var genomförd ställde klasskamraterna frågor angående temat, något som av henne tolkades som att de engagerades av framläggets innehåll. För eleven verkade undervisningssekvensen ha varit en positiv upplevelse.

Att elevernas identitet står centralt i undervisningen ser utifrån elevernas uttalanden ut till att bjuda på vissa utmaningar som samsvara med Eidhamars förvarningar om att elever okontrollerat kan uttryck religionskritiska åsikter i undervisningen (Eidhamar 2009:104). Det ser nämligen ut som att undervisningssekvenser, när det uppstår diskussioner och där eleverna ger uttryck för religionskritik, kan ställa till besvär. Religion verkar som tidigare nämnts, vara ett känsligt tema för vissa elever, och det händer att de reagerar häftigt i dessa undervisningssekvenser. En av eleverna berättar att hon inte alltid vågar uttrycka sina egna åsikter i rädsla av att skapa konflikt. Religion ser ut till att utgöra en del av elevernas identitet och när den kritiserar, upplevs det sårande, eftersom det uppfattas som kritik mot den egna identiteten. Även situationer, där elever får direkta och oväntade frågor om sin egen religion och tradition i undervisningen, kan upplevas problematiskt. En elev berättar att hinduismen har betydelse i hennes liv, men att det samtidigt är mycket som ska hållas ordning på i förhållande till gudar och tradition. Det är inte alltid hon kommer ihåg allt och när andra i klassen kan så mycket om sina religioner, så verkar hon tycka att det är pinsamt att inte kunna så mycket om sin religion.



Tove Nicolaisen redogör i artikeln *Pluralitet, planer og praksis* för en liknande problematik. Där beskriver hon att elever riskerar att låsas fast i en speciell typ av identitet, som i olyckliga situationer kan föra till stereotypa föreställningar om personen i fråga (Nicolaisen 2007:13). Att en elev ofrivilligt identifieras med sin religiösa tillhörighet eller livsåskådning är inte rättfärdigt, och i synnerhet inte om han eller hon inte är direkt hängiven till sina traditioner. Eleverna som ingick i undersökningen verkar oberoende av religiös tillhörighet eller livsåskådning, ha en självuppfattning om att de är mer än bara religion. Även om religion utgör en del och vissas elevers fall en stor del av deras identitet, så är en del just vad den är. Utan att gå djupare in i problematiken kan man ändå i detta sammanhang, undra över varför två av de intervjuade eleverna valt att klart och tydligt ta ställning till religion genom att anse sig vara humanist och agnostiker, trots att föräldrarna står inom en religiös tradition.

För den hinduiska eleven som inte visade begeistring över att delta i undervisningen med egna erfarenheter, kan nog bristen av kunskap vara den bakomliggande orsaken till en skeptisk hållning i förhållande till att bli gjord till representant för en religiös tradition i undervisningen. Att elever tilldelas eller antas ha en religiös identitet i en skolsituation kan vara problematiskt, men eleven i fråga har för övrigt en mycket stark personlighet och i förhållande till andra situationer utmärker hon sig betydligt mer och riskerar därför inte att bli stämplad som ”den där hindun som inget kan”. Just av denna orsak, att elever har en mångsidig identitet, var ett av Nicolaisens argument för att låta användandet av elevers erfarenheter ingå i undervisningen i KRL. Hon menar att undervisningsformen medför en rad positiva aspekter i förhållande till elevernas förståelse av olika religioner och livsåskådningar (Nicolaisen 2007:14). Enligt henne kan bruket av elevers erfarenheter och upplevelser bidra till att eleverna känner stolthet för den egna religiösa och kulturella tillhörigheten. Hon menar dessutom att elever i dessa undervisningssekvenser ges en ökad medvetenhet i förhållande till pluralismen och mångfalden som finns inom de olika traditionerna, och undervisningsformen kan dessutom vara med på att bryta föreställningar om att religioner är statiska och abstrakt system (Nicolaiosen 2007:13).

Enligt informanterna som ingick i min undersökning verkar undervisningen i RLE bidra till samma resultat som Nicolisen kungör i förhållande till hennes undersökning i undervisningen i KRL. Eleverna utnämns och utnämner sig själva till representanter av olika religioner, med liknande konsekvenser som i hennes dokumentation. En elev blir som tidigare nämnts besvrad av att hon i RLE tilldelas en identitet som hon inte riktigt kan ge uttryck för, något

som Nicolaisen varnar för. Eleverna som deltog i min undersökning framvisar även mer lyckosamma resultat som Nicolaisen förespråkar. I förhållande till eleven som berättade om den egna presentationen av islam, tycktes man märka att hon var stolt över att vara muslim, och hon verkade uppskatta att hon fick berätta för klasskamraterna om sin egen religion. För elever som delar med sig av egna erfarenheter är det kul att berätta om sin egen religion. Man är ju på sätt och vis expert på temat och det vill man gärna visa fram för klasskamrater och lärare.

Elevernas stolthet över egen religiös tillhörighet i undervisningen i RLE, tycks även framvisas i elevernas möte med felaktiga upplysningar i läroböcker. De tycker att det är kul att tillrättavisa böckernas framställningar, eller åtminstone ge sin version av saken. Att ha kunskap som övergår läroboken och därmed vuxna författares kunskapsfält verkar prestigebetonat, eftersom man framstår som en expert.

I klassen finns som tidigare nämnts elever från olika geografiska områden, men som ändå tillhör den samma religionen. Eleven som ingick i presentationen av egen religion uppgav att hon tyckte det var extra kul att presentera islam tillsammans med en klasskamrat, eftersom hon har rötter i Somalia och utövar därför islam på ett annat sätt än hon själv som följer muslimska traditioner från Irak. I förhållande till läroböckerna verkar det ofta vara just variationer inom de olika religionerna som tycks bidrar till upptäckter av felaktiga upplysningar, och genom elevernas tillrättavisningar belyses därmed mångfalden inom olika religiösa traditioner.

Eleverna verkar uppskatta att klasskamraterna delar med sig av egna erfarenheter i undervisningen. Det är både spännande och intressant att lyssna på deras berättelser om den egna religionen, hur traditioner upprätthålls och hur religiös praxis utövas. Och just att det är klasskamrater som presenterar undervisningsmaterialet verkar göra innehållet lättare att förstå. Eleverna uppger att de lär mer om de olika religionerna och informationen känns mer relevant när någon som tillhör religionen ger sin beskrivning än när man läser i läroboken. Genom medelevers berättelser verkar andra religioner bli mer verklighetsrelaterade och levande i motsättning till läroböckernas framställningar. Religionerna framstår därmed inte som statiska system, utan förbinds mer med praktiskt och verkligt liv.

Resultaten från Nicolaisens forskning, där eleverna deltog som aktiva aktörer i undervisningen i KRL, ser på många områden ut till att samstämma med upplysningarna som

kom fram i undersökning på Äppelskolan. Det som gör Nicolaisens undersökning intressant i förhållande till min undersökning är att hennes projekt tog utgångspunkt i ämnesplanen för KRL, där styrkandet av elevers identitet ingår som en central aspekt. I ämnesplanen för RLE finns som tidigare nämnts, inte längre några uppmaningar om att undervisningen ska styrka elevernas identitet. Hennes undersökning poängterar därmed att undervisningen i RLE på Äppelskolan i stor grad samsvarar med rättningslinjerna för KRL. Därmed kan det se ut som att ämnet RLE fungera som ett identitetsämne i en flerkulturell skolkontext.

### 6.2.3 Identitetskonstruktion i undervisningen i RLE

Liksom i övriga ämnesplaner i *Kunnskapsløftet* ingår muntligt uttryck som en grundläggande färdighet, varav dialog, samtal, undring och argumentation radas upp som uttryckssätt eleverna ska lära sig att behärska genom skolgången (Læreplan for RLE 2008). De muntliga färdigheterna som ämnesplanen ger påbud om kan tänkas kräva att eleverna har egna åsikter. Som tidigare påpekats, verkar elevernas åsikter ofta vara ett uttryck för identitet och lika så är de i RLE-undervisningen. Undervisningen i RLE kan förstås som en social kontext där religion och livsåskådning utgör grunden för sammankomsten. Enligt Østberg är identiteten kontextuell och bestäms utifrån den sociala situationen individen befinner sig i (Østberg 2003:104). Undervisningen i RLE är inget undantag, och som en följd av att undervisningsmaterialet som ligger till grund för samtal och diskussioner tar utgångspunkt i religion och livsåskådning, verkar det var naturligt att elevernas religiösa identitet aktiveras och kommer till sitt uttryck i undervisningssekvenserna.

I undervisningssekvensen som tog utgångspunkt i den filosofiska frågeställningen ”Hvordan ble vi skapt?” såg det ut som att eleverna gav uttryck för en religiös identitet i undervisningen, och att de dessutom förhandlade och försökte sammanställa olika uppfattningar, religiösa som rationella, för att få dem att passa in deras egen livstolkning. Eleverna har genom skolan och naturkunskapen fått lära sig om hur evolutionsteorin ligger bakom allt liv idag, samtidigt som flera elever visar att de verkar ha en tro på att gud har skapat världen. Även om föreställningarna kan framstå som motstridande så framvisar elevernas åsikter att man försöker att kombinera dem, och genom förhandlingar konstruerar de både-och-förklaring. Ett exempel på hur eleverna konstruerar sin egen livsåskådning i religionsundervisningen, synliggörs i en av elevernas uttalande där denne påstår att gud skapade partiklarna som orsakad *big bang*. Ett annat exempel framvisas i den samma elevens berättelse om ”koranbaben” som på sätt och vis ersätt Mohammed i hans livsåskådning. Eleven menar att

profeten är för gammal för samtiden och det ser ut som att han försöker att modernisera sin muslimska livsåskådning. I religionsundervisningen kan det därmed se ut som att eleverna konstruerar religiösa föreställningar med synkretiska inslag. Religiösa föreställningar med synkretiska inslag är som tidigare nämnts ett kännetecken vid Winjes beskrivning av ungdomsreligiositet (Winje 1999:67). Föreställningarna behöver inte nödvändigtvis ha sitt upphov i undervisningen i RLE, men det ser ut som att det är i dessa situationer som de kan få sitt uttryck eftersom religion, religiösa föreställningar och verbala uttryck för religiös identitet inte tycks vara ett vanlig förekommande samtalsämne mellan eleverna utanför religionsundervisningen.

Østberg hävdar även att identitet skapas i samspel med andra människor (Østberg 2003:18). I RLE- undervisningen liksom i övriga sociala kontexter ser det ut som att det föregår identitetsförhandlingar både i mötet med undervisningsmaterialet och med klasskamraters åsikter. Man ger uttryck för egna åsikter som på grund av tematiken i undervisningens innehåll, kan tänkas relateras till elevernas egna relationer och uppfattningar om religion och livsåskådning. Mötet mellan elevernas åsikter i förhållande till undervisningsmaterialet bidrar liksom i övriga sociala kontexter till identitetsförhandling. Till skillnad från andra sociala situationer öppnar undervisningssituationerna upp för identitetsförhandlingar i förhållande till religion och livsåskådning. I mötet med olika religionsformer och undervisningsmaterialet ser det ut som att eleverna får impulser som kan tänkas utgöra centrala aspekter i deras egna religiösa föreställningar och livsåskådning. Impulserna testas ut genom att uttryckas som åsikter, och med hjälp av klasskamraters reaktioner ser det ut som att eleverna försöker att konstruera sin egen religiösa identitet och livsåskådning i religionsundervisningen.

#### **6.2.4 Utveckling av social kompetens genom undervisning i RLE**

I Äppelskolans flerkulturell skolkontext möts varje dag elever som genom hemmets uppfostran rustas med olika verklighetsuppfattningar och värderingar. För att skolvardagen ska fungera optimalt krävs det att eleverna kan umgås med varandra.

En vanlig benämning för konsten att kunna umgås med människor är social kompetens. Professor i pedagogik vid *Høyskolen* i Hedemark, Thomas Nordhal använder i boken *Eleven som aktør* Garbaniros definition när han beskriver fenomenet, och enligt honom framstår social kompetens som ett sätt med färdigheter, hållningar, motiv och egenskaper som behövs för att kunna hantera en social miljö, och som samtidigt banar väg för trivsel och utveckling.

Social kompetens handlar enligt Nordahl i stor grad om individers förmåga att kunna sätta sig in i andras individers situationer, känslor och intentioner (Nordahl 2002:175).

Utifrån elevernas uttalanden ser det ut som att en av de viktigaste avkastningarna som undervisningen i RLE bidragit till är att man lär sig hur andra människor tänker och att kunna se utifrån andra människors synvinkel. När man ser utifrån en annan människas synvinkel sätter man sig in i dennes situation. Utifrån elevernas upplysningar verkar det som att det är närvaron av elever med olika religiösa tillhörigheter och att de delar med sig av egna erfarenheter och upplevelser i undervisningen, som bidrar till att de lär sig att sätta sig in i andra människors situationer.

Undervisningsmaterialet i religionsundervisningen tar ofta upp och beskriver religiösa handlingar och företeelser. Utifrån elevernas uttalanden ser det ut som att det är lättare att sätta sig in religiöst liv och religiös praxis när en jämnårig klasskamrat, som tillhör en religion ger ett utdrag från sitt eget liv än att läsa om liknande företeelser i en lärobok. Det verkar som att det då blir lättare att leva sig in i undervisningsmaterialet. När eleverna sätter sig in i upplevelsen av religioner och religiöst liv skapar de en större förståelse både för undervisningsmaterialet och för sina klasskamrater. I religionsundervisningen ser det ut som att eleverna tränas upp i att sätta sig in i andra människors situationer och därmed utvecklas även deras empatiska förmåga. Empati och förmågan att kunna sätt sig in andra människors situationer, är enligt Nordahl viktiga komponenter i social kompetens (Nordahl 2002:175).

Eleverna är själv medvetna om att de i en flerkulturell kontext utvecklar sociala färdigheter som i framtiden kommer till deras förmån. En av informanterna uppger som tidigare nämnts, att han i jobbrelaterade situationer senare i livet kommer att kunna ha stor nytta av kompetensen som erbjuds honom i en flerkulturell skolkontext. Han menar att han utan några större problem kommer att kunna umgås med människor från världens alla olika håll, eftersom han genom skolgången lärt sig hur han ska bete sig mot människor med annan kulturell tillhörighet än sig själv.

I en flerkulturell skolkontext kommer eleverna i direkt kontakt med många olika människor. När många olika människor möts är det tänkbart att också risken för konflikt ökar. Många gånger grundas olikheterna mellan eleverna i religion, religiös praxis och religiösa värderingar, och det kan ibland vara svårt att förstå varför vissa elever uppför sig på ett visst sätt och varför andra uttrycker sig på ett annat sätt. På grund av att religion spelar en viktig

roll i många av elevernas liv är religion synlig i skolvardagen. Som tidigare nämnts fastar de muslimska eleverna under ramadan och flera av flickorna i klassen bär hijab dagligen. När man inte själv tillhör en religion verkar det inte vara så lätt att förstå varför klasskamrater som är muslimer inte äter matsäck i skolan under en hel månad eller varför någon är omskuren och andra inte eller varför någon alltid går med schal. I en flerkulturell skolkontext tycks undervisningen i RLE många gånger fungera som en uppklarande förlängning av skolvardagen, och i mötet med undervisningsmaterialet finner elever svar och förklaringar på för religionsrelaterade händelser och företeelser som synliggörs i en flerkulturell skolkontext. Detta är frågeställningar som inte alltid är legitima att ta upp om relationerna mellan eleverna inte är tillräckligt nära. Religion och religionsrelaterade frågeställningar ser som sagt inte ut till att vara ett vanligt förekommande diskussionsämne bland eleverna. Några elever uppger att de inte har nära vänner som praktiserar religion, och för dem kan undervisningen i RLE därmed vara ett ypperligt tillfälle att tillägna sig kunskaper om klasskamraters traditioner, högtider och religiös praxis. En elev beskriver att han uppskattar att han i religionsundervisningen lärt om omskärelse av pojkar inom islamsk tradition, eftersom han tycker det hade varit pinsamt att fråga klasskamrater just den frågan. En annan elev berättar att hon tidigare inte visste varför muslimska flickor bär hijab och hon tycker det är bra, att hon genom RLE undervisningen lärt om denna utbredda religiösa praxis. Om inte tror hon att hon hade blivit skeptiskt till utövandet och i allt större grad påpekat, ja till och med hånat praktiken, något som med stor sannolikhet hade kunnat orsaka konflikter.

I religionsundervisningen ser det ut som att eleverna kommer i direktkontakt med hur människor med olika religioner eller livsåskådningar tänker, handlar och vilka deras verklighetsuppfattningar är. När man får tillgång till den bakomliggande orsaken till klasskamraters uppförande verkar även behovet för kritik eller fördomsfulla hållningar minska, något som annars med stor sannolikhet hade kunnat urarta i konflikt. I mötet med undervisningsmaterialet verkar eleverna inte bara lära sig hur de ska uppföra sig gentemot varandra i skolkontexten för att undvika konflikt, men också gentemot människor med annan kulturell-, religiös tillhörighet eller livsåskådning än den de själv finner tillhörighet till även utanför skolans område. När undervisningsmaterialet i RLE förmedlar kunskap som underlättar elevernas umgänge med människor med olika religiösa tillhörigheter eller livsåskådningar, och dessutom ser ut till att bidra till att elevernas empatiska förmåga att sätta sig in i andra människors situationer stärks, kan det faktiskt se ut som att religionsundervisningen bidragit till att eleverna utvecklat sin sociala kompetens.

Nordahl beskriver att social kompetens även handlar om tillpassning till den sociala miljön individen befinner sig i, och att god social kompetens därmed innefattar förmågan om att växla mellan olika sociala strategier beroende av vilken kontext man befinner sig i (Nordahl 2002:177). Genom kunskapen som förmedlas i religionsundervisningen ser det ut som att eleverna tillägnar sig kunskaper om vilka sociala strategier som bör tas i bruk i umgänget med människor tillhörande olika religioner eller med annan livsåskådning än sin egen. Utifrån Østbergs förståelse av att identiteten är kontextuell, måste social kompetens även kunna förstås som ett växlande mellan olika identiteter. Det betyder inte att eleverna växlar religion eller religiös identitet efter den de pratar med, men de kan tänkas utveckla en identitet anpassad till sociala kontexter med människor med olika religiösa tillhörigheter eller livsåskådningar, som en följd av religionsundervisningen i en flerkulturell skolkontext. Deras identitet kan på så vis ha utvecklats i mötet med undervisningsmaterialet och klasskamraterna. En religionsundervisning som bidrar till att eleverna utvecklar sin sociala kompetens ser därmed ut att ha bidragit till en identitetsutveckling.

### **6.2.5 Religionsundervisningens inkluderande funktion**

Enligt läroplanen ska RLE vara ett inkluderande skolämne (Læreplan for RLE 2008). Ända från att förslaget om en samlad religionsundervisning i norsk skola presenterades i utredningen *Identitet og dialog*, har kravet om inkludering haft hög prioritering (NOU 1995:4). Att alla elever oberoende av religiös tillhörighet skulle få plats och kunna samlas i en och samma religionsundervisning, framstod i utredningen som en förutsättning för elevernas funktion i en flerkulturell samhällskontext (NOU 1995:66). Inkludering ser ut till att förstås som att alla ska kunna delta i religionsundervisningen. Men inkludering handlar om mer än att bara få plats i undervisningen. Inkludering handlar väl lika mycket om upplevelsen av att inkluderas för den man är utifrån den egna tillhörigheten, och om att få accept för den identitet som man tillskriver sig själv?

Lektor Jon Christoffersen som är rektor på Manglerud skola skriver i en krönika i *Aftenpostens* kvällsbilaga *Aften*, att kategorierna ”de norska” och ”utlänningarna” även förekommer på hans arbetsplats. Han hävdar att ordbruket inte är ett diskussionsmaterial bland varken vuxna eller elever. Uttrycken används utan hänsyn till elevernas känslor och tankar i förhållande till nationell tillhörighet. Han menar att det är ohållbart att barn som är födda och uppväxta i Norge inte ska ges möjligheten att identifiera sig med det norska, på

grund av att övriga medlemmar i samhället låser in dem i kategorier som ”utlänningar”. Han menar att eleverna själva bör få definiera tillhörighet (Christofersen 2009:28).

Christofersen har rätt i sitt uttalande och naturligtvis bör eleverna kunna välja tillhörighet efter egen uppfattning och självkänsla. I skolans regi verkar det läggas det till rätta för att eleverna i mötet med undervisningsmaterialet i ämnet *norsk*, ska utveckla den egna identiteten och trygghet i den egna kulturen (Læreplan for Norsk 2006). Även om ämnet *norsk* har tillskrivits ett internationellt perspektiv i förhållande till undervisningsmaterialet i ämnesplanen, så är det lätt att associerar till att ämnet ska bidra till utvecklingen av en slags norsk identitet. I mötet med undervisningsmaterialet, som till stor del består av norska äventyr och annat nationallitterärt material, kan eleverna få en upplevelse som både stärker och bekräftar tillhörigheten till ett norskt samhälle. En grundläggande premis för en sådan nationalkänsla är att eleverna har en självupplevelse av att vara norsk.

Att elever med invandrabakgrund identifierar sig med en norsk national identitet är ingen garanti. De flesta eleverna med invandrabakgrund som ingick i undersökningen på Äppelskolan uppger att de delvis känner sig norska, men inte alla. Två av eleverna uppger nämligen att de inte känner sig norska. Den ene av dem har bara levt i Norge i två år och därmed är det naturligt att hans tillknytning till Norge inte är så stark. Men han påpekar också att han är serb och det kommer han alltid till att vara. En av hans klasskamrat uppger att han inte känner sig norsk och han säger själv att han är från ”utlandet”, trots att han är född och uppvuxen i Norge.

För de elever som inte har en självupplevelse av att vara norsk, kan styrkandet av identitet i förhållande till den egna känslan av tillhörighet bli svår att stötta upp genom skolans undervisning. I alla fall om man utgår från läroplanens formuleringar. Ingen av de två eleverna upplever sig norska, men däremot hävdar båda två att religionen utgör en viktig del i deras liv. För dessa elever kan därför undervisningsmaterialet i RLE på många sätt ha den samma funktionen som innehållet i undervisningen i *norsk* har för elever med norsk självuppfattning. Det samma är troligtvis gällande för flertalet av eleverna med invandrabakgrund. Det verkar inte vara någon självklarhet att elever med invandrabakgrund har ett personligt förhållande till norsk litteratur, kulturliv och historia, trots att de bott större delar av sitt liv i Norge. Naturligtvis behöver de kunskap om det norska kulturarvet för att få så stort utbyte som möjligt av det norska samhället och ja visst, ämnet kan så klart öppna upp för att man supplerar undervisningsmaterialet med litterära verk från olika kulturer, men att de



ska få ett personligt utbyte av norska äventyr och dikter är väldigt oförutsägbart. För elever med norsk självupplevelse, och i synnerhet de elever med norskfödda föräldrar, kan undervisningsmaterialet i norsk bestå av element som förknippas med tidigare erfarenheter och möte med norskt kulturliv.

Att elever som inte känner sig norska ska få samma utbyte av undervisningsmaterialet i norskundervisningen är inte lika givet. För elever som har stark anknytning till religion eller livsåskådning, är sannolikheten stor för att identifikation till den egna tillhörigheten är mer besläktat med en religiös identitet än en norsk national identitet. Som Christofersen påpekar, det måste ges rum för att eleverna själva ska få välja identitet (Christofersen 2009:28). Mötet med undervisningsmaterialet i RLE kan därför fungera identitetsstyrkande, så att även de elever som inte upplever sig själva som norska kan få identitet utifrån tillhörighet styrkt i skolans kontext. Men som tidigare nämnts, tycks religionsundervisningen i norsk skola inte längre ha denna funktion. I religionsundervisningen i årskurs nio på Äppelskolan däremot verkar det som att det ges rum för uttryck av egna och eventuella tidigare erfarenheter och upplevelser av undervisningsmaterialet. Eleverna upplyser själva om att undervisningssekvenser som handlar om den egna religionen uppskattas mest, eftersom de sedan tidigare känner till innehållet.

Om skolan ska fungera inkluderande för alla elever på tvärs av religiös tillhörighet och livsåskådning måste det finnas rum för att eleverna får bekräftelse för den identitet som känns relevant i förhållande till självupplevelsen. Genom att använda RLE som ett forum för identitetsbekräftelse i relation till egen tillhörighet, kan det även uppmärksammas att det norska samhället är ett inkluderande samhälle med plats för pluralismens olika uttryck och företeelser.

Som tidigare nämnts menar Jacobsen att uttrycket ”utlänningar” är en beskrivning för avvik i förhållande till majoritetens invånare (Jacobsen 2002:91). Borde det i inte i så fall vara skolans och undervisningens uppgift att försöka motverka uppfattningar, där vissa elever på grund av bakgrund, religiös tillhörighet och livsåskådning framstår som ”avvik”, eftersom deras tidigare erfarenheter inte stämmer överens med det som är typiskt norskt? Genom att erkänna och bejaka olikheterna och framförallt, se dessa elevers ”avvik” som en del av den norska samhällskontexten, kan det i större grad öppnas upp för inkludering. Kanske kan därför uppmärksamheten och styrkandet av identitet i förhållande till den egna tillhörigheten i undervisningen i RLE, i det långa loppet bidra till att minska både bruket av begrepp som

”utlänningar” och deras behov för att höja rösterna för att försvara deras bakgrund och verklighetsuppfattning, i kravet på respekt och accept från samhällets övriga invånare. När det talas om inkludering i skolterminologin betyder uttrycket att skolan måste ta till vara på ett bredare spektra av elever (Imsen 2005:20). I likhet med skolkontexten måste det övriga samhället ta till vara på ett bredare spektra av människor för att kunna uppfylla kraven om integrering och ett fungerande flerkulturellt samhälle. Religionsundervisningen i skolan kan i denna process fungera som ett viktigt utgångsläge. Eleverna kan, oberoende av religiös tillhörighet i en tidig ålder få känna att det finns plats för en religiös mångfald i ett norskt pluralistiskt samhälle.

### **6.2.6 Tolerans som en följd av undervisningen i RLE**

Ett viktigt element för att en flerkulturell skola och ett flerkulturellt samhälle ska kunna fungera är tolerans och toleranta hållningar gentemot människor med olika religiösa tillhörigheter och livsåskådningar. Tolerans är ett omdiskuterat begrepp, men kan enkelt beskrivas som en hållning där individer accepterar och respekterar varandras olikheter, trots att deras uppfattningar och åsikter går isär (Eidhamar 2009:106).

Att eleverna i stor grad tolerera varandras olika religioner, religiösa föreställningar och livsåskådning verkar som tidigare framvisats vara ett utmärkande drag hos eleverna i årskurs nio. Eleverna är samstämda om att det är alla människors rätt att tro på vad de vill och ett par av eleverna uppger dessutom att det är bra att folk tror även om man inte tror på samma sak.

Elevernas toleranta hållningar gentemot människor med olika religiösa tillhörigheter eller livsåskådningar kan ses som en följd av undervisningen i RLE. Som tidigare nämnts, verkar eleverna ha ett relativistiskt förhållande till religion. I mötet med många olika religiösa föreställningar finns det ingen orsak till att hålla fast vid att en religion eller en verklighetsuppfattning kan ge svar på alla stora frågeställningar (Winje 1999:67).

Undervisningen i RLE ser ut till att vara ett forum, ja kanske det enda forum som ungdomarna kommer i kontakt med olika människors religiösa föreställningar och livsåskådningar, eftersom religion och religionsrelaterade frågeställningar inte diskuteras utanför religionsundervisningen. I mötet med undervisningsmaterialet och klasskamraters berättelser om den egna tron, framvisas olika religioners sanningar och eleverna görs medvetna om att en utvald religion kan utgöra sanningar för en person, medan en annan religion därefter utgör sanningen för en annan person. I mötet med undervisningsmaterialet tycks elever göras

medvetna om att det finns parallella sanningar i förhållande till religion och livsåskådning och därmed kan det tänkas att eleverna utvecklar toleranta hållningar gentemot olika religioner och livsåskådningar som en följd av undervisningen i RLE.

Det finns fler orsaker till att tro att religionsundervisningen kan ta åt sig äran för elevernas toleranta hållningar. Religionsundervisningen på Äppelskolan läggs upp på ett sätt som gör att eleverna ska kunna se likheter mellan de olika religionerna och livsåskådningarna som undervisningen tar utgångspunkt i, och att eleverna genom ett möte med varandra och undervisningsmaterialet ska kunna skapa allianser på tvärs av traditioner och livssyn. När likheterna blir synliga verkar det som om det blir lättare för eleverna att förstå och godta olikheterna dem emellan. Allianserna kan på så vis bidra till att eleverna hittar någon form av förenlighet och därigenom utveckla toleranta hållningar.

Professor Oddbjørn Leirvik hävdar att just mötet mellan olika människor med olik religiös tillhörighet är av avsevärd betydning för framväxten av tolerans. I artikeln *Consciens-based Tolerance Education: Global and Egyptian Perspectives* presenterar han en undervisningsform som han kallar för just *Conscience-based tolerans education*.

Undervisningsformen tar utgångspunkt i en religionsundervisning, där elever möts ansikte mot ansikte på tvärs av religiös tillhörighet, och genom att använda det mänskliga samvete som utgångsläge för undervisningen menar han att det finns goda förutsättningar för att eleverna utvecklar toleranta hållningar gentemot människor med olika religioner och livsåskådningar (Leirvik 2007:276).

Leirvik hävdar i artikeln att samvetet är ett allmänmänskligt fenomen och genom detta samvete förenas alla människor, oberoende av religiöst tillhörighet eller livsåskådning. Samvetet som förenar förpliktar också människor med en ansvarskänsla för varandra. Han menar att en religionsundervisning som tar utgångspunkt i denna specifikt mänskliga ansvarskänsla, kan bidra till styrkandet av toleranta hållningar hos eleverna (Leirvik 2007:270).

Ansvarskänslan som samvetet frambringar finns också i ett större politiskt format och går under benämningen solidaritet. Solidaritet kan förstås som ett mer överskridande fenomen som innefattar samvete på tvärs av grupper i ett samhälle och inte bara mellan individer. Solidaritet har därför ett starkare politiskt uttryck (Leirvik 2007:274).

Som en konsekvens av etablissemang av solidaritet mellan grupper på tvärs av religiös tillhörighet och livsåskådningar, förutspår Leirvik att elever som deltagit i en toleransbaserad undervisning, i framtiden kan komma att utveckla allianser på tvärs av religiösa tillhörigheter. Allianserna som bygger på en moralisk gemenskap i mänskligheten, kan komma att utmana fasta struktur inom traditionsbundna grupperingar. Utan att ge svar reser han en framtida frågeställning om vilka konsekvenser en trosöverskridande solidaritet vill kunna få för de sedvanliga traditionerna i framtiden, och hurvida den kommande generationen kommer att förhålla sig till olikheter mellan traditionerna (Leirvik 2007:276).

Leirvik talar alltså om en ansvarskänsla som förenar mänskligheten (Leirvik 2007:270). Utifrån elevernas upplysningar kan det se ut som att ansvarskänslan är närvarande i åtminstone en elevs uttalanden. Hon uppger att hon tänker lite mer på andra människor runt om i världen som inte har det lika bra som henne. Detta kan vara en följd av religionsundervisningen i en flerkulturell skolkontext, där hon uppger att hon lär sig hur andra människor tänker och lever. Generellt är det svårt att utläsa från materialet om det är ansvarskänslan som förenar eleverna, men de verkar ha en uppfattning om att de alla är i grund och botten är lika, trots att de tillhör olika religioner eller har olika livsåskådningar just av den orsaken att de alla är människor. Eleverna ser därmed ut till att finna en förenlighet i mänskligheten. Likheterna synliggörs i mötet med klasskamrater från olika religiösa traditioner i religionsundervisningen, och i synnerhet när undervisning lägger upp till att eleverna ska jämföra högtider, religiöst liv och praxis. I undervisningssekvenserna upptäcker eleverna likheterna mellan de olika religionerna, och religion framträder i allt större grad som ett mänskligt fenomen, som kommer till uttryck på olika sätt. Det ser ut som att eleverna sätter mänskligheten före religion och på så vis upptäcker de att de oberoende av religiös tillhörighet kan hitta en förenlighet.

Vilka följder religionsundervisningen i en flerkulturell skolkontext kommer att få för framtidens relationer mellan religiösa grupper och livssynstraditioner i en norsk samhällskontext, är svårt att utläsa från ungdomarnas upplysningar. Det finns dock all anledning till att tro att det kan komma att ge utslag, eftersom eleverna ser ut till att ha utvecklat toleranta hållningar gentemot människor på tvärs av religiös tillhörighet och livsåskådningar, som en följd av att förenligheten i mänskligheten synliggörs i undervisningen i RLE.

## 6.2.7 "Skolreligion" som en följd av undervisningen i RLE

I läroplanen för RLE 2008 poängteras det att alla religioner och livssyn ska presenteras utifrån likvärdiga pedagogiska principer och utifrån sin särprägel och mångfald (Læreplan for RLE 2008). Som tidigare nämnts ändrade ämnet namn i övergången från KRL till RLE, just för att poängtera att likvärdigheten skulle tas till vara på i undervisningen (Ebersson 2009:78). Att undervisnings ska presenteras utifrån likvärdiga pedagogiska principer innebär att alla religioner och att livssyn ska presenteras likvärdigt (Læreplan for RLE 2008). I undervisningen ska därmed ingen religion eller livssyn framstå som bättre eller sämre än andra. Det betyder att ämnet inte på något sätt ska ha inslag som innebär upplärning i en religiös tradition eller livsåskådning, och därmed ser det ut som undervisningen måste ta sikte för att förmedla en förståelse av olika religioner och livsåskådningar som skiljer sig från de traditionella troslärorna inom de olika traditionerna.

I undervisningen i RLE i årskurs nio på Äppelskolan föregår som tidigare nämnts, undervisningen inte utifrån likvärdiga pedagogiska principer, av den orsaken att det inte finns elever från alla olika religioner och livsåskådningar representerade i klassen. Undervisningen ser ut till att i första hand utgångspunkt i elevernas tradition, vilket verkar gå på bekostnad av framställningen av andra. Däremot framställs de religioner och livsåskådningar som representeras i elevskaran, både utifrån sin särprägel och mångfald genom elevernas egna berättelser och upplevelser. För att alla religioner och livsåskådningar ska få en så likvärdig framställning som möjligt, presenteras därför undervisningsmaterialet, som tidigare nämnts, på ett sätt så att eleverna ska kunna jämföra religiösa uttryck och föreställningar. Jämförelserna ser ut till att bidra till att eleverna skapar en större förståelse för de olika religionerna och religiöst liv, men det kan även tänkas att denna undervisningsform har medverkat till att eleverna har utvecklat en förståelse av religion och livsåskådning som inte stämmer överens med lärorna som traditionerna förmedlar.

Att ungdomar utvecklar en förståelse av religion och livsåskådning som avviker från mot traditionella föreställningar, som en konsekvens av skolans religionsundervisning är inget exceptionellt fenomen för eleverna i årskurs nio på Äppelskolan. Bengt-Ove Andreassen tar i sin doktorgradsavhandling upp att det efter en evaluering av det föregående religionsämnet KRL, utförd av Per M. Aadnanes och Ingvill Thorson Plesner, infördes ett nytt begrepp i förhållande till elevers ändrade uppfattningar om religion och livsåskådning. I evalueringen

användes uttrycket ”skolreligion” för att beskriva elevers ändrade föreställningar, och uttrycket sattes i samband med religionsfenomenet ”civil religion”<sup>3</sup> (Andreassen 2008:145).

Andreassen vidareutvecklar begreppet och ger ”skolreligion” ytterligare en betydning. I sina studier av introduktionsböcker i KRL, fann han att undervisningen lades upp till att förmedlade en förståelse av religionerna som inte stämde överens med deras traditionella uttryck. I introduktionsböckerna presenterades inte religionerna utifrån dogmer, kleresi och kanon, utan ifrån ett perspektiv, där alla elever skulle kunna känna sig igen och beröras upplevelsemässigt av undervisningen oberoende av religiös förankring. Böckerna gav därför uttryck för ett emotionellt och individuellt förhållande till religion och på så vis skulle alla elever kunna lära något av de olika religionerna (Andreassen 2008:146,148). Det allmänmännliga betonades därmed, och det gjordes heller inte några direkta distinktioner på en ultimata sanning, som faktiskt utgör en viktig aspekt inom religionerna. Frågan om sanning framstod i böckerna som relativ (Andreassen 2008:133,149). ”Skolreligion” blev därmed benämningen för en förståelse av religion som ett flytande och oorganiserat fenomen, med aspekter som varje enskild individ kunde beröras av och få ett personligt utbyte av. Undermedvetet kommunicerades det i introduktionsböckerna ett universalistiskt perspektiv av religion, där det kunde se ut som att alla religioner egentligen handlade om det samma. Religion framstod i böckerna som en resurs för självutveckling och personlig växt (Andreassen 2008:133,150).

I flera av elevers uttalanden finns vissa tendenser som återspeglar innebörden i uttrycket ”skolreligion”. Eleverna ser, som tidigare nämnts ut till att ha en relativistisk uppfattning om olika religioners sannhetsvärde och den personliga relationen eleverna har till religion framvisar individorienterade tendenser.

Liksom i introduktionsböckerna som Andreassen studerat, ser religionerna i RLE-undervisningen på Äppelskolan ut till att framställas utifrån ett allmänmännligt perspektiv, som bidrar till att alla elever ska kunna sätta sig in i de olika religionerna och livsåskådningarna. I undervisningen tar man sikte på att jämföra olika religioner och religiösa uttryck, och man verkar dessutom poängterat likheterna dem emellan för att eleverna ska

---

<sup>3</sup> Andreassen hänvisar till Robert N. Bellahs förståelse av ”civil religion”. Bellah menade att det i USA fanns en ”civil religion” som existerade oberoende av kyrka, stat och religiösa konventioner. Bellah menade att ”civil religion” var det moderna samhällets strategi för att skapa mening och identitet, utan att vara direkt religiöst förankrat (Andreassen 2008:146-147). Han definierar ”civil religion” som ett sätt av religiösa trosrättningar, symboler och ritualer som växt fram av de amerikanska historiska erfarenheterna, tolkade utifrån en transcendent dimension (Furseth, Repstad 2003:130).

skapa större förståelse för undervisningsmaterialet. Genom jämförelserna ser det ut som att eleverna lär de olika religionerna att känna utifrån sina egna erfarenheter av religion och religiöst liv och därigenom växer förståelsen fram.

Utifrån eleverna uttalanden träder det samtidigt fram en bild av att jämförelserna mellan olika religioner och livsåskådningar i religionsundervisningen, även kan ha påverkat deras uppfattningar om olika religioners särigheter. En ut av eleverna som personligen är starkt troende uppger att det egentligen bara finns en gud, men att människor inom olika religioner uppfattar gudomen på olika sätt. Hans klasskamrat som uppger att religion har stor betydelse i hans liv, tror att alla människor som tror på någon gud tänker det samma som honom. Även eleven som hävdar att religion är religion pekar i den samma riktningen. Genom jämförelserna ser det ut som att de olika religionerna framstår allt mer som olika sidor av samma sak, och det som i utgångspunkt utgör stora skillnader mellan de olika religionerna verkar ha tonats ner i undervisningen. Samtidigt ser det ut som att ett par elever upphöjer den egna religionen framför andra eftersom den har en betydelse i deras liv, men det betyder därmed inte att en religion anses mer fullkommen än någon annan. En elev hävdar att hennes religion betyder mer för henne än andra religioner gör, men att människor som tillhör andra religioner är likvärdiga som de som tillhör hennes religion. Uppfattningarna kan ses som en följd av att man i religionsundervisningen inte tar sikte för att lära upp eleverna i en religion utan eleverna ska lära om religioner. I undervisningen ser det ut som att det förmedlas kunskaper om hur människor som har en religion tror, tänker och praktiserar sin tro. Det ser därmed ut som att det är människan som står i centrum för undervisningen, och religion och livsåskådning framstår därmed allt mer som ett mänskligt fenomen, som kommer till uttryck på olika sätt inom olika religioner och livsåskådningar. Utifrån elevernas uttalanden verkar det som att de kan ha en universalistisk förståelse av religion. Denna uppfattning kan ha förmedlats genom en religionsundervisning, som ser ut till att ta utgångspunkt i en allmänmänsklig dimension där likheterna på tvärs av religioner och livsåskådningar tydliggörs.

### 6.3 RLE- ett forum för ungdomsreligiositet

I Äppelskolans flerkulturella skolkontext tycks alla på något sätt påverkas av religion. Flera av eleverna bär synliga religiösa symboler och religionens roll i vissa elevers liv, har till en viss grad påverkat utformningen av skolvardagen. Genom elevernas uttalanden tecknas en bild av att alla har någon form för relation till religion eller livsåskådning och klassens religiösa landskap framvisar en stor religiös mångfald .

Oberoende av den utbredande religiösa mångfalden, synliggörs det genom intervjuerna att eleverna till en viss grad verkar dela de samma uppfattningar om religion och livsåskådning. Likheterna tydliggörs i elevernas uppfattningar om att religion handlar om att tro på en eller flera gudar. Majoriteten av informanternas verkar därtill ha en uppfattning om att religion är traditioner som vidareförts till dem från föräldrarna i uppväxten och troligtvis används den därför som en identifikation för tillhörighet. I intervjuerna framkom det även att de flesta anser att religion är en privatsak och varje enskild individs privata angelägenhet.

Elevernas synkroniserade uppfattningar om religion tycks visa på motsägande tendenser. Religion verkar på den ena sidan inte vara ett självständigt val, den har tillförts till eleverna genom uppväxten och föräldrar. Samtidigt visar deras uttalanden att det kan se ut som att de tagit del i en religiös individualisering, där vad man tror på och hur man utövar sin religion verkar vara just ett självständigt val. Eleverna verkar oberoende av religiös tillhörighet ge uttryck för en ungdomsreligiositet, där de på eget bevåg försöker att konstruerar sin egen livsåskådning.

Elevernas föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning kan med stor sannolikhet till en viss grad formats av skolans religionsundervisning. I en flerkulturell skolkontext verkar det inte som om man talar om religion eller diskuterar religionsrelaterade frågeställningar, eftersom man vet att dessa samtalsämnen ofta kan eskalera och orsaka konflikter. Religionsundervisningen ser ut till att vara det forum som eleverna kommer i kontakt med varandras religioner, religiösa föreställningar och livsåskådningar. Eleverna deltar aktivt i undervisningen och berättar om egna erfarenheter och upplevelser i förhållande till eget religiöst liv. I dessa undervisningssekvenser verkar eleverna ge uttryck för en religiös identitet och därmed synliggörs de olika religionsformerna som finns representerade i klassen. I mötet tydliggörs både vilken tradition man själv tillhör och vilken man inte tillhör. Det kan därför tänkas att religionsundervisningen bidrar till en ökad polarisering mellan olika



religionsformer, eftersom eleverna görs medvetna om egen religiös tillhörighet. På så vis kan det se ut som att skolans religionsundervisning är en bidragande faktor till att eleverna i så stor grad använder religion som identifikation för tillhörighet.

Mötet med olika religionsformer i religionsundervisningen ser även ut till att ha påverkat elevernas personliga relationer till religion och livsåskådning. Den religiösa mångfalden som träder fram i mötet med klasskamrater och undervisningsmaterialet uppmuntrar troligtvis framväxten av ungdomsreligiositet. Det verkar först och främst vara i religionsundervisningen som eleverna tillägnas kunskaper om och kommer i kontakt med olika religionsformer som präglar det religiösa landskapet i norsk samhällskontext. I detta möte görs eleverna medvetna om att det kan finnas parallella sanningar i förhållande till religiösa föreställningar. På så vis utvecklas troligen relativistiska hållningar gentemot sanningsvärdet inom olika religioner och livsåskådningar. Genom att jämföra och se likheter mellan olika religiösa uttryck och föreställningar i religionsundervisningen, verkar religion mer eller mindre framstå som ett allmänmänskligt fenomen. Uppfattningen om att religion är ett allmänmänskligt fenomen kan ha bidragit till att eleverna ser ut till att ha en universalistisk förståelse av religion och livsåskådningar, och till utvecklandet av deras toleranta hållningar gentemot människor på tvärs av religion och livsåskådning.

Samtidigt kan man inte stirra sig blind på att det är religionsundervisningen som bär hela ansvaret för elevernas föreställningar. Föreställningarna bottnar troligtvis även i sociala processer som är och har varit, på tydlig frammarsch i det norska samhället i decennier. Innebörden i uttrycket ”skolreligion” som elevernas uppfattningar samsvara med, behöver därför inte bara ses på som en konsekvens av skolans religionsundervisning utan kan lika gärna var ett uttryck för och en beskrivning av ungdomsreligiositet. Men som det ser ut är det tänkbart att religionsundervisningen kan ha framkallat eller förstärkt elevernas utformning av och uttryck för ungdomsreligiositet.

Med överdriven betoning kan det se ut som att i mötet med undervisningsmaterialet och klasskamrater från olika religiösa traditioner och livsåskådningar, smälter elevernas uppfattningar ihop som i en stor kittel, varav de plockar ut de föreställningarna som passar in i deras sätt att förstå världen på. Undervisningssekvenserna framstår som marknadsplatsen där eleverna kan tänkas inhämta information om olika religiösa företeelser och därifrån plockar de ihop olika element som passar in deras egen livstolkning. På så vis skapas föreställningar med synkretiska inslag.

Det ligger dessutom också ett visst värde i religiösa förslag och föreställningar som introduceras av klasskamrater i religionsundervisningen, eftersom dessa kan proklamera något nytt och självständigt i förhållande till övre auktoriteter i form av traditionell religion som dessutom förespråkas av föräldrar. I ungdomstidens lösrivelse från föräldrar spelar just de jämnåriga en viktig roll och det är därför trovärdigt att eleverna tar till sig klasskamraters inspel som därmed kan fungera som rättningslinjer och bidrag i konstruktionen av en egen religiös identitet eller livsåskådning. Konstruktionerna tycks därefter testas ut i religionsundervisningen genom att uttryckas som åsikter och i mötet med klasskamraternas reaktioner på åsikterna sätt deras egenkonstruerade livsåskådning på prov. Genom åsikterna ser ungdomarna ut till att förhandla fram en religiös identitet som stämmer överens med ungdomarnas upplevelse av ”att var sig själv” i en flerkulturell skolkontext, och i mångas fall verkar föreställningarna inefattar element som utmanar innehållet i de stora traditionsbundna religionernas läror.

## 7 Konklusion

Uppsatsens utgångsläge har varit att skapa en bild av ungdomars religiositet i en norsk flerkulturell skolkontext och att belysa om mötet mellan elever med olika religiösa tillhörigheter haft inverkan på deras föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning. Undersökningen innefattar material som tillägnats genom kvalitativa studier utifrån ett uppehåll i en flerkulturell skolkontext. Det insamlade materialet består delvis av observationer som gjordes under uppehållet, men det är framförallt intervjuer med elever i årskurs nio som utgör grundlaget för undersökningen. Genom intervjuerna har jag haft möjligheten till att tränga in i ungdomarnas upplevelse av en flerkulturell skolkontext och därigenom bilda en uppfattning om hur ungdomars religiositet kommer till uttryck och bearbetas inom skolans ramar.

Undersökningen har visat att årskurs nio präglas av en stor religiös mångfald. Trots mångfalden tecknas det en bild av att eleverna har, oberoende av religiös tillhörighet eller livsåskådning föreställningar om religion som i stor grad stämmer överens. Religion är tradition och ses på som ett kulturarv, och fungerar därmed som en slags förbindelse till en större social gemenskap, som ungdomarna fått tillträde till genom föräldrarna och uppfostran. Religion symboliserar på så vis en kollektiv identitet som de utan egen påverkan tar del i. Den används därför som en identifikation för tillhörighet. Samtidigt präglas elevernas föreställningar om religion av religiös individualism, där vad man tror på och hur man väljer att utföra sin tro är varje enskild individs privata angelägenhet. Religion är en privatsak.

Elevernas föreställningar om religion och livsåskådning kan ses som en direkt konsekvens av umgänget i en norsk flerkulturell skolkontext. Undersökningen visar att eleverna i en flerkulturell skolkontext, där det föregår ett möte mellan olika religionsformer står inför en religiös polarisering. Genom mötet med klasskamrater med olika religiösa tillhörigheter ökar på så vis medvetenheten om den egna religiösa tillhörigheten och därför används den också som identifikation för tillhörighet. Att religion i så utbredd grad är en privatsak kan också ses som en följd av en flerkulturell skolkontext, eftersom eleverna är väl medvetna om att religion och religionsrelaterade frågeställningar ofta kan orsaka konflikt. Genom att låta religion vara en privatsak undviker man konflikt.

Elevernas religiositet kan också förstås som en konsekvens av religionsutvecklingen i en norsk samhällskontext, där det religiösa landskapet över längre tid präglats av en religiös

individualisering. Undersökningen visar att eleverna har en uppfattning om att utformningen av deras eget religiösa liv eller religiösa föreställningar i stor grad är baserat på ett eget val. Vid flera tillfällen gav eleverna uttryck för en ungdomsreligiositet med synkretiska inslag, där eleverna självständigt inhämtat och valt ut religiösa föreställningar från olika religionsformer och livsåskådningar, som de formulerat om för att skapa mening i egen tillvaro. Eleverna konstruerar på så vis sin egen religiösa identitet eller livsåskådning både inom och utanför de stora traditionernas ramar.

Trots likheter i elevernas föreställningar om och relationer till religion och livsåskådning, visar undersökningen att det finns vissa element som skiljer dem från varandra. Begreppen ”utlänningar” och ”de norska” används ofta av eleverna, och kategoriseringarna framvisar att ”utlänningar” ses på som annorlunda i jämförelse med ”de norska”. I förhållande till elevernas religiositet bekräftas skiljelinjen, och ”utlänningarna” verkar ha en starkare förankring i religion än ”de norska“ och de flesta uppger att de tror på gud. Undersökningen visar att både ”de norska” och ”utlänningarna” kan ha en livsåskådning där tron på en gud är frånvarande, men ”utlänningarna” verkar ha svårare för att distansera sig från tron på en gud och fortfarande stå innanför en religiös tradition. I dessa fall tar man ställning och ställer sig utanför traditionerna. Denna grupp skulle kunna utgöra ett intressant utgångsläge för framtida forskning på temat ungdomars religiositet.

En av undersökningens intention har varit att belysa funktionen av religionsundervisningen i en flerkulturell skolkontext och i förhållande till Äppelskolans skolkontext fyller ämnet flera viktiga funktioner. Det mest uppseendeväckande som undersökningen har visat är, att religionsundervisningen i årskurs nio på Äppelskolan fungerar som ett identitetsämne. I ämnesplanerna för det tidigare ämnet KRL fanns en stark betoning om att religionsundervisningen både skulle fungera identitetsstyrkande i förhållande till elevernas egen tillhörighet, samt bidra till identitetsutveckling. I ämnesplanen för nuvarande ämnet RLE är denna funktion starkt nedtonat, och det ser ut som att ämnet inte längre har en framträdande roll för att varken styrka elevernas identitet eller främja deras identitetsutveckling.

Undersökningen visar tydligt att undervisningen i RLE i årskurs nio på Äppelskolan har en annan framtoning. Undersökningen har visat att ungdomarna har en plural integrerad identitet, vilket innebär att eleverna växlar mellan olika identiteter beroende på vilken social kontext de befinner sig i. Religionsundervisningen är en social kontext, vars innehåll och funktion bygger på ett undervisningsmaterial, som i stor grad utgörs av teman relaterade till religion

och religiöst liv. Av denna orsak är det därför naturligt att eleverna ger uttryck för en religiös identitet, eller livsåskådning som är förankrad i deras identitet i undervisningen.

Elevernas identiteter kommer också till uttryck i undervisningen genom elevernas åsikter. Undersökningen har visat att åsikter är ett uttryck för identitet, och ofta är åsikterna som yttras i religionsundervisningen förankrade i elevernas religiösa identitet eller livsåskådning. Identiteten kommer också till uttryck genom att eleverna deltar som aktiva aktörer och bidrar med egna upplevelser och erfarenheter av religion och religiöst liv. I mötet med klasskamrater och undervisningsmaterialet tillägnar eleverna sig goda kunskaper både om varandra och olika religioner och livsåskådningar. Genom undervisningen får eleverna kännskap till religiösa uttryck och religiös praxis som finns inom olika religiösa traditioner, och de finner även förklaringar på religionsrelaterade företeelser och markeringar som de kommer i kontakt med i en flerkulturell kontext. Med hjälp av undervisningen finner eleverna svar på frågor som man undrar över, men som man inte vågar fråga klasskamrater direkt om relationerna inte är tillräckligt nära. Genom kunskapen som eleverna tillägnar sig i undervisningen i RLE motverkas framväxten av fientliga hållningar och fördomar, och istället skapar eleverna förståelse för varandras relationer till och föreställningar om religion och livsåskådningar. Religionsundervisningen bidrar på så vis till att eleverna lär sig att umgås med människor på tvärs av religiös tillhörighet och därmed utvecklas deras sociala kompetens. Utveckling av social kompetens handlar om att utvecklas som människa och undervisningen i RLE måste därmed kunna hävdas bidra till identitetsutveckling.

Identitetskonstruktionen pågår kontinuerligt i samspel med andra människor och undervisningen i RLE är inget undantag. Till skillnad från många andra sociala situationer, förhandlar och konstruerar eleverna genom religionsundervisningen en egen identitet i förhållande till religion och livsåskådning. Eleverna är i en livsfas där identitetskonstruktion och lösrivelse från föräldrarna utgör ett viktigt företag. I denna process har klasskamraters och jämnårigas inspel en stor betydelse eftersom inslagen förespråkar något nytt och eget i motsättning till föräldrarnas religiösa föreställningar och praxis. Mötet med klasskamrater och undervisningsmaterialet utgör på så vis en marknadsplats där eleverna hämtar inspiration och idéer som kan tänkas utgöra element i deras egna religiösa identitet och livsåskådning, och genom religionsundervisning skapar eleverna föreställningar med synkretiska inslag. Genom att uttrycka egna åsikter testas föreställningarna och livsåskådningarna ut, och utifrån

klasskamraternas reaktioner, konstruerar eleverna en religiös identitet eller livsåskådning som skapar mening i en norsk flerkulturell skolkontext.

Undersökningen har också visat att religionsundervisningen har en inkluderande funktion. I undervisningen får eleverna bekräftelse för egen tillhörighet, något som kan vara svårt att bemöta i en skolkontext där eleverna har många olika kulturella förankringar. Eleverna visar uppskattning för de tillfällen när undervisningen tar utgångspunkt i religionen som de själva finner tillhörighet till eftersom de känner igen materialet. Materialet är en del av elevernas identitet och de upplever genom undervisningen i RLE, att deras tillhörighet uppskattas och tas till vara på i skolkontexten. Undervisningen ger samtidigt signaler till samtliga elever att det i norsk skola och i norsk samhällskontext finns utrymme för religiös mångfald och pluralism.

I en flerkulturell skolkontext är undervisningen i RLE ett forum som eleverna kommer i direktkontakt med varandras religiösa föreställningar och kan diskutera religionsrelaterade frågeställningar tillsammans. Eleverna görs genom undervisningen i RLE medvetna om att det kan finnas parallella sanningar och olika sätt att förstå världen på, något som bidragit både till att eleverna har utvecklat relativistiska hållningar gentemot olika religioner och livsåskådningars sannhetsvärde, samt toleranta hållningar gentemot varandra och för människor på tvärs av religiös tillhörighet även utanför skolans kontext. Toleransen har även växt fram som en följd av att eleverna i undervisningen i RLE ser likheter mellan olika religiösa uttryck och föreställningar. När likheterna poängteras framstår religion och religiösa föreställningar som en mänsklig företeelse, och undervisningen i RLE kan på så vis även ha bidragit till att eleverna har ett universalistiskt synsätt på religion.

Avslutningsvis vill jag påpeka att i Äppelskolans flerkulturella skolkontext fungerar ämnet RLE som ett forum, där ungdomarnas religiositet kommer till uttryck. I undervisningen bekräftas elevernas identitet utifrån deras religiösa tillhörighet och livsåskådningar. Mötet med undervisningsmaterialet och klasskamrater bidrar dessutom ut till utvecklingen av elevernas sociala kompetens och därmed även till identitetsutveckling. På bakgrunds av detta vill jag påstå att ämnet RLE är ett identitetsämne, som även främjar elevernas konstruktion av en egen religiös identitet och livsåskådning. Vilka konsekvenser undervisningen i RLE kommer att få återstår att se, men det finns orsak till att tro att skolans religionsundervisning kan komma att påverka framtidens utformningar av olika religioner och livsåskådningar i en norsk flerkulturell samhällskontext.

# Källförteckning

- Andreassen, B.O. (2008) *Et ordinært fag i særklasse*. Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor Det samfunnsvitenskaplige fakultet Institutt for religionsvitenskap, Tromsø: Tromsprodukt
- Borchgrevink, T. (2002) ”Makten eller æren. Kristendom og felleskulturen i det flerreligøse Norge” I: G. Brochmann, T. Borchgrevink og J. Rogstad, *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal, 108-145
- Bruce, S. (2003) *Politics & Religion*. Cambridge: Polity Press
- Christoffersen, J. (2009) ”Identitet kommer innenfra” I: *Aften*, 12.08.09, 28
- Davie, G. (2002) *Europe: The exceptional Case. Parameters of Faith in the Modern World*. London: Darton, Longman and Todd Ltd
- Eide, J.B. og N.Winger (2003) *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag
- Eidhamar, L. G. (2009) ”Undervisning om ulike trostraditioner” I: H. Kringlebotn Sødal (red.), R. Danielsen, L.G. Eidhamar, H. Hodne, og G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring. 4. utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS–Norwegian Academic Press, 93-104
- Eberson, M. (2009) ”Religionskunnskap og borgerdanning. Religion i norsk grunnskole i perioden 1995 til 2008”, Mastergradsoppgave i Religion og samfunn, Universitet i Oslo, Det teologiske fakultet.  
<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=97027> [17.03.10]
- Gullestad, M. (1996) *Hverdagsfilosfer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hauge, A.M (2007) *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hoeg, I.M. og B. Krupka (2010) ”Confirmation Work in Norway” I: F. Schweitzer, I. Wolfgang og H. Simojoki (Eds.), *Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A comparative Study in Seven Countries*. München: Güthersloher Verlagshaus, 162-183
- Holen, Ø. (2005) *Groruddalen. En reiseskildring*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag
- Holth, G. og H. Deschington (2006) *Horisonter 8. Grunnbok: KRL for ungdomstrinnet*, Oslo: Gyldendal Undervisning
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden. Inføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

- Jacobsen, C.M. (2002) *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge*. Oslo: Pax Forlag
- Leirvik, O. (2007) "Conscience-based Tolerance Education: Global and Egyptian Perspectives" I: R. Kaymakcan och L. Oddbjørn (eds.) *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies*. Istanbul: Centre for Values Education (DEM) Press, 265-277
- Nicolaisen, T. (2007) "Pluralitet, plander og praksis. Mangfold i klasserommet når KRL står på timeplanen. Perspektiver på aksjonsforskning og livssynspluralitet i en grunnskole i Oslo" I: *Prismet*. (1), 3-16
- Nordahl, T. (2002) *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Repstad, P. (2003) "Privat og forankret. Religion og livssyn i dagens Norge" I: I. Frønes & L. Kjølrsrud (red.), *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 384-407
- Repstad, P. och I. Furseth (2003) *Innføring i religionssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Skeie, G. (2009) "Religion og Livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk" I: Kringelbotn Sødal (red.), R. Danielsen, L.G. Eidhamar, H. Hodne, och G. Winje. *Religions- og Livssynsdidktikk. En innføring. 4 utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press, 65-76
- Skeie, G. och M. von der Lippe (2009) "Does Religion matter to Young People in Norwegian Schools?" I: P. Valk, G. Bertram-Troost, M. Friederici, och C. Béraud (Eds.), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies*. Münster: Waxmann Verlag GmgH, 269-301
- Thorkildsen, D. (1994) "Nasjon og religion". I: *Kirke og kultur*, 99 (3), 233-248
- Telhaug, A. O och O.A. Mediås (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag
- Von der Lippe, M. och O.H. Borchgrevink, Hansen (2006) *Et fag – mange muligheter. En praktisk håndbok i kristendoms-, religions- og livssynskunskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Winje, G. (1999) *Fra bønn til magi. Nye religioner og menneskesyn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Wik, P. och R. Whaale, Bakke (1998) *Under samme himmel*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag



Østberg, S. (2003) *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant une norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget

Øia, T. och V. Vestel (2007) *Møter i det flerkulturelle*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)

### **Offentliga dokument:**

*Læreplan for den 10-årige grunnskolen (L97) (1996)*. Oslo: Det konglige kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet

*Læreplan for Norsk av 2006*, Utdanningsdirektoratet,  
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=114245> [23.01.10]

*Læreplan for kristendoms-, religions- og livssynsorientering av 2002, Krl-boka*.  
Læringssettet, [www.krlweb.net/krl10/Aktuelt/Fastsatt\\_KRL-plan\\_130602.doc](http://www.krlweb.net/krl10/Aktuelt/Fastsatt_KRL-plan_130602.doc) [17.01.10]

*Læreplan for kristendoms-, religions- og livssynsorientering av 2005, Krl-boka*.  
Utdanningsdirektoratet, <http://www.krlnett.no/innhold/krkbok/lareplan.pdf> [17.01.10]

*Læreplan i religion, livssyn og etikk av 2008*, Utdanningsdirektoratet,  
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207> [05.09.09]

*Norges offentlige utredninger; NOU 1995:9. Identitet og dialog*,  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19951995/009/PDFA/NOU199519950009000DDDPDFA.pdf> [19.01.10]

*Opplæringslova §2-4, Undervisninga i faget religion, livssyn og etikk*, LOV-1998-07-17-61,  
<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-4> [17.08.09]

*Ot.prp. nr. 46 (2007-2008) Om lov om endringer i opplæringslov (Om formålet med opplæringen)*, Regjeringen,  
<http://www.regjeringen.no/pages/2063765/PDFA/OTP200720080046000DDDPDFA.pdf>  
[09.03.10]

”Pressemelding 25.04.08: KRL-faget blir endra til religion, livssyn og etikk”,  
Kunnskapsdepartementet,  
<http://www.regjeringen.no/mobil/nb/dep/kd/presesenter/pressemeldinger/2008/krl-faget-blir-endra-til-religion-livssy.html?id=509211> [18.08.09]

”Rundskriv F-15-07: Informasjon om endringer i opplæringen i faget Kristendoms-, religions- og livssynkunnskap og om rett til fritak fra opplæringen i skoleåret 2007/2008”,  
Kunnskapsdepartementet,  
[http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Rundskriv/2007/Rundskriv\\_F\\_15\\_07\\_informasjon\\_endringer\\_KRL\\_faget.pdf](http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Rundskriv/2007/Rundskriv_F_15_07_informasjon_endringer_KRL_faget.pdf) [17.08.09]

”Rundskriv F-10-08: Informasjon om endringer i opplæringsloven”,  
Kunnskapsdepartementet,  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2008/rundskriv-f-10-08-informasjon-om-endring.html?id=520814> [17.08.09]

”Tidskriftsartikkel, 16.12.08: Nye formålsparagrafer for skole og barnehage”,  
Kunnskapsdepartementet,  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift\\_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-1008/grunnopplaring/nye-formalsparagrafer-for-skole-og-barne.html?id=539875](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-1008/grunnopplaring/nye-formalsparagrafer-for-skole-og-barne.html?id=539875)  
[31.07.10]

### **Rapporter:**

Aalandslid, V. (2009) *Invandrerers demografi og levekår i Groruddalen og Søndre Nordstrand*.  
Statistisk sentralbyrå, [http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp\\_200922/rapp\\_200922.pdf](http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp_200922/rapp_200922.pdf)  
[07.03.10]

Guttu, J., G. Havnen och G. Koppen (2008) *Kartlegging av boligmassen i Groruddalen*.  
NBIR-rapport, 7,  
[http://www.husbanken.no/Venstremeny/Stedsutvikling/Groruddalen/~/\\_media/3F7A46E6F96C46218768B1B28F7051C4.ashx](http://www.husbanken.no/Venstremeny/Stedsutvikling/Groruddalen/~/_media/3F7A46E6F96C46218768B1B28F7051C4.ashx) [07.03.10]

# Bilaga 1. Intervjuguide

## Elevens beskrivelse av seg selv

1. Hvem er du? Gi en kort beskrivelse av deg selv?
2. Hvis noen andre skal beskrive deg, hva sier de da?
3. Hva gjør du en vanlig dag?
4. Har du noen intresser som du driver med ved siden av skolen? Med hvem?
5. Akkurat nå, hva har størst betydning i ditt liv? Hva er mest viktig?
6. Hva vil du gjøre når du har blitt voksen?

## Familie

7. Hvem består familien din av?
8. Hvordan opplever du deg selv hjemme?
9. Når du er hjemme, hva gjør du da?
10. Hvilken oppfatning tror du at dine foreldre har om deg? Er du slik?
11. Hvilke språk snakker du? Hvilke språk på hvilken plass?
12. Er du født i Norge? Hva med foreldre? Hvor?
13. Føler du deg norsk? Hva betyr det å være norsk for deg?
14. Hva er forskjellen på å være norsk og ”ikke norsk”
15. Hva mener du selv at du er?
16. Er du begge deler? Når er du norsk og ”ikke norsk”? Hvis begge, er det noen ganger vanskelig ?

## Skolen

17. Hva syns du om din skole? Hva er bra? Dårlig? Hvorfor?
18. Hva er ditt favorittfag? Hvorfor?
19. Kan du beskrive skolen og hva som er spesifikt for den?
20. Hvordan opplever du at det er å være elev på en flerkulturell skole og gå i skole sammen med elever med røtter fra mange ulike land og religioner? Hva er bra hva er dårlig? Tror du at det er noen forskjeller på din skole og skoler der det er flest norske elever? Hva er bra, hva er dårlig?
21. Hva tenker du om medelever fra andre land och religioner enn ditt eget ståsted?
22. Hva syns dine foreldre om skolen?
23. Opplever du noen ganger at skolen og hjemme har ulike synspunkter på hvordan ting bør gjøres? Hva dreier dette seg om? Hvilke spørsmål/saker? Hva synes du om disse tingene?
24. Hvem omgås du med på skolen? Omgås du med dem på fritiden? Jenter? Gutter? Hvorfor omgås du med de du gjør? Hvordan har dere blitt venner?
25. Er dere sammen etter skolen? Hvis ja, hva gjør dere. Hvis nei, hvorfor ikke?
26. Hvem er kul i klassen? Hvorfor er de kule? Hva regnes som kult? Hvordan blir man kul?

27. Syns du det er ett godt sosialt miljø på skolen? i klassen? Hva er bra? Hva er ikke bra?
28. Hva er det som skaper fellesfølelse i klassen, på skolen?
29. Er du noen gang uenig med dine venner? Hvorfor?
30. Når opplever du at det blir konflikter i klassen? Hvorfor og hva dreier seg disse konfliktene om?

### Religion og RLE-faget

31. Hva er dine tanker om religion?
32. Er familien religiøs? Er du? Vilken religion?
33. Hvordan tenker du om religion og da særlig andre religioner utenom din egen?
34. Hva syns du om RLE-faget? Hva er bra? Dårligt?
35. Hva syns du at du lærer i RLE-faget?
36. Hva syns du om å lære om andres religioner i skolen og RLE-faget?
37. Hvordan syns du det er lære om religion sammen med folk som tilhører andre religioner? Bra? Dårligt?
38. Hvordan syns du det er å lære om egen religion i skolen? Er de forskjeller fra det du lært hjemme? Hvilke er det? Hvis forskjeller, hva er forskjellig
39. Har undervisningen i RLE endra ditt syn på mennesker fra andre religioner? Hvis ja, på hvilken måte? Har ditt syn på andre religioner enn din egen blitt påvirket av RLE-faget?
40. Syns du at RLE er et viktig fag? Hvorfor? Hvorfor ikke?
41. Er det noe med RLE-faget som burde være annerledes? Hva? Hvorfor?

# Bilaga 2. Informationsbrev till samtliga föräldrar i årskurs nio

---

Hej!

Mitt navn er Stina Persson og jeg studerer religionsvitenskap ve Universitetet på Blindern i Oslo. Jeg er nå i gang med å skrive min masteroppgave, og det er også derfor jeg henvender meg til dere. Jeg har vært heldig å få mulighet til å gjennomføre et skoleprosjekt i samarbeid med \*\*\* Skole. Både fra skolens side og fra min side vil jeg derfor gjerne informere alle foreldre om mitt prosjekt og hvorfor jeg har valgt å bruke en skolekontekst som grunnlag.

Min masteroppgave handler om ungdommers identitetskonstruksjon i en flerkulturell skolekontekst og prøve å finne ut hvilken rolle religionsundervisningen har på en flerkulturell skole.

For å komme i kontakt med ungdomer har jeg et ønske om gjennomføre mitt prosjekt på en flerkulturell skole i Oslo. Årsaken til at skolen er en interessant arena for meg er på grunn av at jeg i 2007, var ferdig med lærerutdanninga her i Oslo. Jeg har alltid hatt lyst til å jobbe med skole og utdanning, så det å få muligheten til å utføre mitt prosjekt sammen med elever på \*\*\*skole, ser jeg som en stor mulighet og en meget positiv erfaring.

For å finne svar på mine spørsmål har jeg tenkt å følge den klassen som deres tenåring tilhører i det kommende semestret. Jeg håper også på å få lov til å være sammen med elevene i flere av fagene. Min rolle vil først og fremst være som observatør, men interjuer med elevene kan også forekomme. For at jeg skal kunne bruke dette materialet, må jeg ha informert foresatte. Alt som blir brukt i analysen vil bli anonymisert. Elevers navn eller skole kommer ikke til å bli brukt i det publiserte arbeidet.

Jeg håper at dere lar meg få mulighet til å delta sammen med deres tenåring i det neste semestret. Hvis det er eller oppstår noen spørsmål i forhold til mitt prosjekt, er jeg tilgjengelig på telefon nr \*\*\* eller mailadresse: \*\*\*@ student.teologi.uio.no

Mvh

Stina Persson

# Bilaga 3. Informationsbrev med skriftlig samtykke om godkännande av elevers deltagande i intervju

---

Hej!

Mitt navn er Stina Persson og jeg studerer religionsvitenskap ved Universitetet på Blindern i Oslo. Jeg skal i nestkommende år arbeide med min masteroppgave, og det er også derfor jeg henvender meg til dere. Jeg har vært heldig å få mulighet til å gjennomføre et lite forskningsarbeid i samarbeid med \*\*\* Skole. Jeg vil med dette informasjonsarket informere alle foreldre og elever om mitt prosjekt og hvorfor jeg har valgt å bruke en skolekontekst som grunnlag.

Min masteroppgave skal handle om identitetskonstruksjon og RLE-faget. Årsaken til at skolen er en interessant arena for meg er på grunn av at jeg i 2007 var ferdig med lærerutdanninga her i Oslo. Jeg har alltid hatt lyst til å jobbe med skole og utdanning, så det å få muligheten å gjennomføre mitt prosjekt sammen med elever på \*\*\* skole, ser jeg som en stor mulighet og en meget positiv erfaring.

For å finne svar på mine spørsmål har jeg tenkt å følge den t som deres tenåring tilhører i det nestkommende høstsemestret. Min rolle vil først og fremst være som observatør, men jeg vil også foreta intervjuer med elever for å gå i dybden av tematikken. For at jeg skal kunne bruke dette materialet, må jeg ha foresattes og elevens godkjennelse. Elevdeltakelsen i prosjektet er frivillig, og eleven kan trekke seg hvis han/hun ikke vil delta i intervjuet eller ikke vil at intervjuet skal bli brukt i analysen. Intervjuet kommer å bli gjennomført med lydopptak etter skoletid etter eventuelt samtykke fra foreldre og dem selv. Alt som blir brukt i analysen vil bli anonymisert. Elevers navn eller skole kommer ikke til bli brukt i det publiserte arbeidet, og all datainnsamling vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

Jeg håper at dere har et positivt syn på mitt prosjekt, og jeg hadde satt utrolig stor pris på hvis dere lar meg få mulighet til å fullføre prosjektet med hjelp fra deres tenåring i det neste semestret. Dersom dere godtar at deres tenåring deltar i intervjuet, er det fint hvis både dere som foreldre og eleven skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Samtykkeerklæringen kan eleven ta med til skolen for å så gi den videre til meg. Hvis dere har noen spørsmål til meg eller innvendinger til prosjektet, er det mulig å kontakte meg på mobilnr \*\*\* eller e-mail: \*\*\*@ student.teologi.uio.no. Dere kan også kontakte min veileder Hallgeir Elstad ved Universitetet i Oslo hvis det er noen uklarheter rundt min rolle som prosjektansvarlig. Telenr: \*\*\* e-mail: \*\*\* @ teologi.uio.no

Takk for oppmerksomheten! Mvh Stina Persson

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottat informasjon om projektet angående RLE-faget og ungdommers identitetskonstruksjon, og samtykker med å la eleven om han/hun ønsker, å delta i et intervju.

Forelders signatur .....

Telefon nr .....

Elevens signatur .....

# Bilaga 3. Skriftligt samtycke från skolledning

Oslo 10.11.09

## Information och ansökan om samtycke för genomförandet av masterprojekt

Jag vill med detta skriv upplysa ledningen på \*\*\* skola om mitt masterprojekt vedrörande RLE-fagets betydning för ungdomars identitetskonstruktion och följderna av uppehållet i en flerkulturell skolkontext. Mitt antagande är att ungdomar som lever och fungerar i en flerkulturell miljö i mycket stor grad utvecklar toleranspräglade hållningar gentemot medmänniskor med andra kulturella, religiösa och nationella rötter än sin egen. Projektet kommer i synnerhet att belysa RLE-fagets position i utvecklandet av dessa hållningar, och ungdomarnas egen upplevelse och åsikt av ämnets innehåll och funktion i en flerkulturell skolkontext.

Grundlaget för min analys vill utgöras av intervjuer med ett urval av elever på 9.trinn, samt vissa observationer som gjorts i mycket vällyckade RLE-undervisningar. De elever som anmält sitt intresse till intervju har mottagit informationsskriv vedrörande deras rättigheter vid en intervjusekvens, och medbringt signerat samtycke från föräldrar. Om möjligt vill jag även företa intervjuer med några utvalda lärare för att få ett annat perspektiv på RLE-faget och dets funktion i en flerkulturell kontext.

I projektets format finns inga intentioner om att kritisera \*\*\* skola, snarare tvärtom. Projektet är anmält och registrerat vid NSD (Norsk samfunnsvetenskaplig datatjeneste A/S) som projektnr \*\*\*\*. Skolans namn och elevers kommentarer och uttalanden i materialet kommer att vara anonyma, och allt insamlat material kommer att makuleras så snart projektet är slutfört.

Vid eventuella frågor angående projektets format och tillvägagångssätt kan även min handledare vid Det Teologiske Fakultet, Universitetet i Oslo kontaktas:

Hallgeir Edlstad telenr: e-mail:

Tack för uppmärksamheten!

Stina Persson

## Samtycker från ledelsen vid \*\*\* skola

Ledelsen vid \*\*\* skola har mottagit information angående Stina Perssons masterprojekt, och godkänner uppehåll och deltagande i undervisningssekvenser, samt utförande av intervjuer



relaterad till elevers upplevelse och uppfattning av en flerkulturell skolkontext och RLE-fagets funktion inom dens ramar.

.....





