

Konfliktperspektiver og religionsundervisning

*En kvalitativ studie av fire elevers refleksjoner om
temaet konflikt i faget religion og etikk*

Karen Synnøve Skadberg



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

Konfliktperspektiver og religionsundervisning

En kvalitativ studie av fire elevers refleksjoner om temaet religion og konflikt i faget religion og etikk.

Masteroppgave for institutt for lærerutdanning og
skoleforskning.

Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

© Karen Synnøve Skadberg

2016

Konfliktperspektiver og religionsundervisning

Karen Synnøve Skadberg

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne studien har vært å undersøke hvilke erfaringer fire elever i videregående skole har i tilknytning til konfliktperspektiver i religionsundervisningen, og hvilke refleksjoner de har om konfliktperspektivers plass i faget. Hensikten med denne studien har vært å finne ut hvordan elevene selv opplever at de kan uttrykke seg i religionsfaget, og hvilke tanker elevene har om nytteverdien knyttet til å samtale om disse temaene.

Studiens metodiske tilnærming er kvalitativ. Fire semistrukturerte intervju ble foretatt med elever på en videregående skole i Oslo, som dette året har religion og etikk som fag. Studiens funn drøftes i lys av religionsdidaktisk litteratur og faglige perspektiver på konflikter.

Et viktig funn i denne studien viser at informantene i stor grad uttrykker et behov for å samtale om temaer som berører konflikter i religionsundervisningen. Dette begrunner de blant annet med at kunnskap om andres tro og verdisett kan bidra til en økt forståelse for annerledestenkende. Et annet fremtredende funn er at informantene gir uttrykk for å være forsiktige i forhold til hvordan de ordlegger seg i samtaler i klasserommet, og opplever å ordlegge seg mer «politisk korrekt» for å unngå å støte andre i klassen. Klasserommet beskrives av informantene som et sted hvor saklighet og rom for diskusjon står i sentrum.

Når det gjelder konfliktperspektiver i religionsundervisningen, opplever informantene at slike temaer tas opp jevnlig. De gir uttrykk for at det i de fleste tilfeller er konflikter i forbindelse med islam som er gjenstand for diskusjon. En slik skjevfordeling av konflikter i religionsundervisningen kan muligens påvirke elevenes holdningsdannelse.

Elevenes metaperspektiver anses som et svært verdifullt og noe uventet funn i denne studien. Metaperspektivene viser hvordan elevene reflekterer over hvorfor noen religioner ofte fremstilles mer negativt enn andre. Informantene synes å være bevisste over at medienes fremstilling av islam kan være med å påvirke deres oppfatninger av religioner.

Forord

I takt med samfunnsmessige utfordringer, har konfliktperspektiver blitt tematisert mer eksplisitt i læreplanen for faget religion og etikk. Hvordan dette gjenspeiles i undervisningen, trigget min nysgjerrighet til å undersøke elevenes erfaringer av hvordan tematikken arbeides med i klasserommet.

Etter et halvt år med intenst arbeid, settes nå et punktum for denne oppgaven. Jeg vil først og fremst takke min veileder Jon Magne Vestøl for grundig oppfølging og konstruktive tilbakemeldinger langs veien.

En stor takk rettes også til mine informanter som bidro med interessante refleksjoner. I tillegg vil jeg takke min praksisveileder som lot meg få komme å gjennomføre intervjuene med elevene i skoletiden.

Til sist vil jeg takke nærmeste familie og venner for oppmuntrende ord. En spesiell takk rettes til mine medstudenter Caroline, Karianne, Marthe og Linn for gode samtaler gjennom hele masterprosessen.

Oslo, 25 mai 2016

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1	Samfunnsmessige utfordringer og religionsfagets rolle.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.3	Oppgavens disposisjon	6
2	Teori	7
2.1	Tidligere empirisk forskning på feltet.....	7
2.2	Studiens teoretiske rammeverk.....	10
2.2.1	Konfliktperspektiver	10
2.2.2	Et holdningsdannende fag	13
2.2.3	Perspektiver på konflikt og dialog i religionsfaget	17
2.2.4	Medienes påvirkning.....	20
2.3	Oppsummering	22
3	Metode	23
3.1	Problemstilling	23
3.2	Utvalg.....	23
3.3	Intervjuguide	24
3.4	Transkribering.....	25
3.5	Analyse.....	25
3.6	Validitet	26
3.7	Forskningsetiske hensyn	27
4	Analyse	29
4.1	Innledning.....	29
4.2	Hva forbinder elevene med konfliktbegrepet?.....	31
4.2.1	Oppsummering.....	36
4.3	Forskningsspørsmål 1	37
4.3.1	Hvordan ytrer elevene seg i religionsfaget?.....	37
4.3.2	Oppsummering.....	42
4.4	Forskningsspørsmål 2	43
4.4.1	Nytteverdien av å samtale om konfliktperspektiver.....	43
4.4.2	Oppsummering.....	49
4.5	Elevenes metaperspektiver	50
4.6	Avsluttende bemerkninger	53
5	Drøfting	55
5.1	Studiens funn i forhold til tidligere forskning.....	55
5.2	Konfliktperspektiver og holdningsdannelse	57
5.2.1	Elevenes forståelse av konfliktbegrepet	58
5.2.2	Elevenes metaperspektiver.....	61
5.2.3	Nytteverdien av å tematisere konflikter.....	62
5.2.4	Ulik vektlegging av konfliktperspektiver	64
5.2.5	Medias påvirkning.....	67
5.3	Politisk korrekte elever	68
5.3.1	Hvorfor uttrykker elevene seg slik?.....	69
5.4	Didaktiske implikasjoner	72
5.5	Oppsummering av studiens funn.....	75
5.6	Veien videre	76

Litteraturliste.....	79
Vedlegg	83

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne oppgaven er konfliktperspektiver i religionsundervisningen i videregående skole. I dette prosjektet har jeg undersøkt et utvalg elever i videregående skole sine erfaringer av konfliktperspektiver i undervisningen. Som det fremgår av forskningsspørsmålene mine, tar denne studien for seg hvilke refleksjoner elevene har knyttet til nytteverdien av å arbeide med konfliktperspektiver i faget, og i tillegg hvordan elevene opplever at de kan uttrykke seg i religionsundervisningen. Opplever elevene religionsklasserommet som en trygg arena der de åpent kan samtale om temaer de kanskje ikke får luften i andre sammenhenger? Og tenker elevene at de kan uttrykke seg og ytre sine meninger om kontroversielle temaer?

1.1.1 Samfunnsmessige utfordringer og religionsfagets rolle

«I løpet av den siste tiden har forholdet til nykommerne i landet vårt endret seg. Konflikter har tilspisset seg, fokus er rettet mot grupper av innvandrere – ikke minst innvandrerungdom. I media er forholdet mellom innvandrere og nordmenn og forholdene for ulike grupper innvandrere stadig oftere blitt tema. Samtidig arbeides det mer aktivt for å finne tilbud og løsninger for ulike grupper innvandrerungdom. Flere og flere innser behovet for dialog mellom innvandrere og nordmenn, og mellom grupper av innvandrere. Ikke minst voldstendenser og mobbing blant barn og unge stiller økede krav til dialog og møteplasser. Dette medfører nye og forsterkede utfordringer til skolen i sin alminnelighet og til fagfeltet kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion i særdeleshett». (NOU 1995:9 s. 98)

Slik lød Kunnskapsdepartementets utredning i 1995 – den poengterer behovet for møteplasser for mennesker med ulike bakgrunner. Problemstillinger knyttet til pluralitet, innvandring og globalisering har aktualisert dette behovet i økende grad.

Skeie (2001, s. 240) påpeker at skolen lenge har hatt en symbolsk rolle som verdileverandør av bestemte normer for god oppførsel. Problemstillinger knyttet til flerkulturelle utfordringer som medborgerskap og integrering, er spørsmål som det blir stilt forventninger til at skolen, og kanskje spesielt religionsfaget skal håndtere. Når det gjelder hovedmålet for faget religion og etikk, ser det i europeisk sammenheng ut til å være bred enighet om at religionsundervisningen kan og bør bidra til å redusere mulige konflikter i lokalsamfunnet. Dette kan ifølge Skeie (2009, s. 249) gjøres ved å gi elevene kunnskap om hverandres tro og verdigrunnlag.

Etter terrorhendelsene som fant sted 11. september 2001, har medienes fokus i stor grad vært rettet mot voldelige religiøse grupper, og da spesielt i forbindelse med politisk islam (Andreassen, 2008, s. 4). Slike fremstillinger kan gi elevene et ensidig bilde av islam og andre religioner, og i verste fall føre til – eller bygge opp under – eksisterende misforståelser og fordommer knyttet til enkelte grupper i samfunnet. Hvordan man best tar tak i spørsmål som omhandler religioners kontroversielle sider, er et omstridt tema. I takt med samfunnsmessige utfordringer og behov, har læreplanen for religionsfaget i større grad åpnet opp for å eksplisitt tematisere religioners negative sider. Gjennom å åpne opp for å undersøke religioner fra ulike perspektiver, kan kanskje dette være et steg på veien når det gjelder fagets bidrag knyttet til samtaler om kontroversielle sider av religioner. Det er mulig å anta at en slik tilnærming kan bidra til økt toleranse og redusering av spenninger mellom ulike grupper.

Regjeringens handlingsplan (2014, s. 9) som omhandler radikaliserings og voldelig ekstremisme slår fast at trusselen om voldelig ekstremisme er mer kompleks enn tidligere. Aldri før har man sett en så kompleks sammensetting av mennesker fra ulike verdenshjørner, og så mange forskjellige religioner og tradisjoner leve side om side. Skeie (2009, s. 249) understreker at skolen har en helt spesiell posisjon i samfunnet som møteplass for ulike mennesker. Dersom religionsundervisningen åpner opp og gir rom for at elevene kan møtes og samtale med hverandre på tvers av religion- og livssyn, kan faget muligens realisere målet om å bidra i arbeidet med problemstillinger knyttet til medborgerskap i et flerkulturelt samfunn.

Handlingsplanen (2014) peker hovedsakelig på to radikale grupper som forfekter fiendtlige eller voldelige verdensbilder. Disse består både av religiøse mennesker som er tilknyttet ulike terrornettverk, men også høyreekstremistiske miljøer i Norge, som fremmer islam-fiendtlige eller innvandrings-fiendtlige verdensbilder. Målet med denne rapporten er å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme gjennom ulike tiltak.

Tiltakene som blir presentert i handlingsplanen (2014, s. 20-22) er blant annet å styrke kunnskap og kompetanse på området, og å forebygge rekruttering gjennom internett. Tiltak nummer 9 og 15 kan knyttes spesielt til skolen, og nærmere bestemt religionsundervisningen. Førstnevnte går ut på å utvikle læringsressurser om slike temaer til ungdom på ungdomstrinnet og videregående. Tiltak nr. 15 vektlegger å styrke tros- og livssynsdialogen. Ansvar er mest sannsynlig plassert på religiøse samfunn, men det er også grunn til å tolke

dette som et av religionsundervisningens ansvarsområder. Tiltaket fremhever at utviklingen av et mangfoldig samfunn med flere religioner øker behovet for dialog. Tros- og livssynsdialog fremmer forståelse og respekt om både ulikheter og felles verdier i samfunnet, og er et viktig bidrag for å forebygge radikaliserings. Handlingsplanen plasserer ansvaret hos mange ulike aktører, og lærerne i skolen er en av dem.

I en tid hvor religiøst motivert terror og fundamentalisme stadig vekker uro, hvor Europa og også Norge mer enn noen gang preges av religiøs og kulturell pluralitet, bringes spørsmålet om konfliktperspektiver bør tematiseres mer eksplisitt i religionsundervisningen på bane. På bakgrunn av dette har man i løpet av den siste tiden sett en større politisk vilje og et økt behov i skolen for å styrke religionsfaget. EU-kommisjonen innvilget på starten av 2000-tallet midler til RedCo-prosjektet *Religion in education: A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European countries* (2003-2006). Prosjektet er et eksempel på at også internasjonale aktører ser behovet for mer kunnskap om faget, og hvordan det kan bidra i arbeidet med å bevisstgjøre unge mennesker om hvilke utfordringer en står ovenfor i møtet med et økende flerkulturelt samfunn (Moulin, 2012, s. 168).

Den norske religionsdidaktikeren Bengt-Ove Andreassen (2008, s. 1) stiller seg undrende til hvordan religionsfaget utelukkende har fokusert på religionenes positive sider, når det i samfunnet ellers stadig fokuseres på hvordan religioner skaper konflikter, eller er faktorer i sosiale og politiske konflikter. I tillegg til et tilsynelatende økende behov for at religionsfaget bør ta tak i samfunnsmessige utfordringer, opplever Andreassen (2008b, s. 5) at slike temaer er noe også elevene er interesserte i.

Hovedområdet i læreplanen som dekker innledende eller generell religions- og livssynskunnskap, ble i 2006 utvidet til også å inkludere religionskritikk (Kunnskapsdepartementet, 2006). Gjennom denne utvidelsen, påpeker Kvamme (2008, s. 4) at fagets samfunnsforankring har blitt tydeligere enn før. Ved eksplisitt å åpne for tematisering av religionskritikk har konfliktperspektiver fått større plass i læreplanen. Det er også muligheter for å tematisere konfliktperspektiver innenfor de andre hovedområdene i faget, for eksempel ved å «drøfte religioners syn på kjønn og kjønnsroller». Dette er et kompetansemål som ifølge læreplanen gjelder for alle religionene som det undervises i, og nevnes også under hovedområdet *filosofi, etikk og livssynshumanisme*. Et annet relevant kompetansemål som nevnes er «å føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål». Det

kan være verdt å merke seg at dette foreløpig kun er oppført under hovedområdet *filosofi, etikk og livssynshumanisme* (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Skolen har et visst ansvar for elevenes holdningsdannelse, men det er foreløpig kun i religionsfaget at holdningsdannelse er integrert i fagets formål. Formålsbeskrivelsen i religion og etikk fremhever fagets holdningsdannende aspekt, og fastslår:

«I møtet med et stadig større etnisk mangfold i norske skoler, er det viktig at elevene gjennom religionsundervisningen får muligheten til å diskutere, og at religionsundervisningen kan reise spørsmål som omhandler vold, konflikt, og splittelse». (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2)

Konflikter knyttet til religion er noe elevene i stor grad møter utenfor klasserommet. Gjennom media, sosiale medier, og i økende grad i lokalsamfunnet generelt, møter de på slike problemstillinger. Ved å lytte til elevenes erfaringer, har jeg et ønske om å få innsikt i deres opplevelser når det gjelder nytteverdien av å samtale om konflikter i religionsundervisningen. Det ser ut til at det er viktigere enn noensinne å hjelpe elevene til å nyansere og utfordre bildene som blant annet media tegner av innvandrere, muslimer og i det hele tatt «annerledestenkende».

Konfliktperspektiver i religionsundervisningen er foreløpig et temafelt som er relativt lite undersøkt. Da det ikke finnes noen studier som eksplisitt tar for seg elever i videregående skole sine erfaringer av dette – og hvordan elevene selv opplever å uttrykke seg i undervisningen – så jeg et behov for å tilføre fagfeltet ny kunnskap og flere perspektiver på dette området. Eksempler på tidligere studier som er knyttet til lignende tematikk, er blant annet foretatt av Andreassen (2008b) og Høgseth (2010). Disse har vist at konfliktperspektiv i innføringsbøker i religionsdidaktikk og i lærebøker for ungdomstrinnet har vært varierende, og i noen tilfeller lite behandlet. Det gjorde meg nysgjerrig på hvordan tematikken behandles i klasserommet fra et elevperspektiv.

Ifølge rapporten «Høyreekstremisme i Norge», utgitt av Antirasistisk senter (Sultan & Steen, 2012, s. 6), består høyreekstremismen i Norge i dag hovedsakelig av frykten og hatet rettet mot norske og europeiske muslimer. Skolen kan ta tak i disse fiendtlige bildene av andre mennesker, og prøve å hankses med hatretorikken som preger både høyreekstremer – og andre grupperinger med slike holdninger. Dette kan trolig være utfordrende, da elevene jevnlig blir

eksponert for medieoppslag etter medieoppslag relatert til religion og konflikter. Døving & Kraft (2013, s. 9) påpeker at religion i offentligheten ofte handler om alvorlige saker og prinsipielle spørsmål som krig og ekstremisme, innvandring, integrering, identitet og verdier. Mye medieplass er også viet til personrelaterte skandaler, «ensomme ulver» og eksotiske oppslag. Disse enkelthendelsene bør ikke få stå uimotsagt og representere hele grupper eller religioner.

Opplæringslovens § 2-4 fastslår at religionsundervisningen skal presentere verdensreligionene på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte, i tillegg til å være et «ordinært skolefag» (Opplæringsloven, 1998). At religionsfaget på denne måten sidestilles med andre fag i skolen, åpner i større grad opp for muligheter for en kritisk utforskning også av dette faget. Religionskritikk er et eksempel på slike konfliktperspektiver, og ble et eget fagområde i religionsfaget i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Både religionskritikk og konfliktperspektiver er temaer som har fått større plass i de siste læreplanene.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne studien er: *Hvilke refleksjoner gjør et utvalg elever i videregående skole seg om konfliktperspektiver i religionsundervisningen?*

For å besvare problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål. Disse bidrar til å avgrense oppgaven, i tillegg til å være rettesnorer underveis i arbeidet. Intervjuguiden som ble anvendt i datainnsamlingen er utformet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

- 1) Hvordan uttrykker elevene seg i religionsundervisningen, og opplever de å kunne ytre egne meninger rundt kontroversielle temaer?
- 2) Hvilke refleksjoner har elevene om hvorfor religionsfaget tar opp temaer som konfliktperspektiver, og har de selv en opplevelse av nytteverdi knyttet til å jobbe med disse temaene?

Fire semistrukturerte intervju ble foretatt med elever på en videregående skole. Videre beskrivelse av utvalget utdypes i metodekapitlet. Det kunne vært interessant å undersøke andre klasser eller andre skoler, og også andre trinn, men med tanke på prosjektets tidsramme var det ikke mulig å undersøke alle nivåene. I drøftingsdelen i kapittel 5 vil informantenes

synspunkter og refleksjoner drøftes i lys av noe av den utvalgte litteraturen. Hovedfokus vil være utfordringer i klasserommet, og religionsfagets rolle i et stadig mer flerkulturelt samfunn.

Det har foreløpig ikke blitt gjort så mye forskning på konfliktperspektiver i forbindelse med religionsundervisningen i videregående opplæring, og målet med denne studien er derfor eksplorativt. Funnene som genereres har som hensikt å gi et større innblikk i elevenes forståelse av konfliktperspektiver i religionsfaget, og at studien kan reise nye spørsmål som kan være relevante for videre forskning.

1.3 Oppgavens disposisjon

I kapittel 2 presenteres den religionsdidaktiske og religionsfaglige litteraturen som danner grunnlaget for studien. I kapittel 3 beskrives og begrunnes de metodiske valgene. Kapittel 4 behandler analysen av datamaterialet. Kapittel 5 inneholder en drøfting av datamaterialet på bakgrunn av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2.

2 Teori

Det er foreløpig gjort lite forskning som omhandler elevers erfaringer knyttet til temaer rundt konfliktperspektiver i religionsfaget. For å drøfte forholdet mellom temaet konflikt og måten elevene oppfatter at dette behandles på i faget, vil jeg benytte litteratur fra forskjellige fagfelt. I dette kapitlet vil jeg først presentere og gjøre rede for tidligere forskning som kan være relevant for denne studien. Deretter vil utvalgt litteratur hentet fra religionsvitenskap, religionshistorie og religionsdidaktikk presenteres, og perspektiver som jeg anser som viktige for å besvare problemstillingen vil belyses. I tillegg har jeg brukt offentlige dokumenter for skolen og faget religion og etikk (RE), og nasjonale rapporter og handlingsplaner om samfunnsmessige utfordringer, for å undersøke hvordan konfliktbegrepet blir behandlet.

I det følgende vil jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver som danner grunnlaget for oppgaven. Perspektiver på holdningsdannelse, konfliktperspektiver, og dialog vil trekkes frem. Aller først vil tidligere forskning på feltet presenteres.

2.1 Tidligere empirisk forskning på feltet

Av tidligere forskning finnes det studier som tematisk sett berører elementer ved denne studien. Disse vil bli redegjort for i dette delkapitlet. Når det gjelder internasjonale vitenskapelige artikler om konfliktperspektiver, er en av artiklene hovedsakelig normativ (Moulin, 2012). Fra den norske konteksten vil empiriske studier som kaster lys over konfliktperspektiver i religionsundervisningen trekkes frem. Det må nevnes at disse i all hovedsak tar for seg elever på ungdomstrinnet.

Artikkelen *Religious education in England after 9/11* av Daniel Moulin (2012), undersøker utviklingen i politisk og didaktisk diskurs i etterkant av hendelsene den 11. september 2001. Samfunnsmessige utfordringer som sosial utjevning, forhindring av parallellsamfunn og forebygging av terrorisme, var problemstillinger som meldte seg i kjølvannet av hendelsen. Politikere og fagfolk mente at religionsfaget kunne bidra i arbeidet med å forhindre misforståelser og økte spenninger mellom grupper, som ble forsterket av terrorhendelsene (Moulin, 2012, s. 160). Artikkelen fremhever hvilke problemstillinger samfunnet står ovenfor, og hvordan disse også blir et sentralt anliggende for skolen og religionsundervisningen.

Religion and religious education: Comparing and contrasting pupils' and teachers' views in an English school (Miller & McKenna, 2011) er en artikkel knyttet til REDco-prosjektet.

Studiens mål er å undersøke europeiske ungdommers erfaringer av religionsfaget, og hvordan verdier som samhold og likeverdighet i større grad kan implementeres i skolen.

Når det gjelder elevers forståelse av islam, undersøker Lynn Revell (2010) i *Religious education, conflict and diversity: An exploration of young children's perceptions of Islam* hvordan elever på barnetrinnet opplever fremstillingen av islam i media og populærkulturen. Artikkelen reiser spørsmål om hvordan religionsfaget kan anvende tilnærminger og læringsmetoder som tar utgangspunkt i *andre* aspekter ved islam enn de negative oppfatningene av religionen som mange elever har fra før. Revell etterlyser en undervisning som unngår å presentere en monolittisk versjon av islam.

Von der Lippe (2009) har forsket på ungdomsskole-elever i religionsundervisningen, og utførte i 2007 en fire-måneders videostudie av en norsk 9. klasse. Artikkelen som har utgangspunkt i studien heter *Scenes from a classroom. Video analysis of classroom interaction in religious education in Norway*. Den belyser hvordan islam til stadighet ble gjenstand for diskusjon i religionsundervisningen, uavhengig av hva tema for timen var. Undervisningen som beskrives fremhever hvordan elevene i stor grad knytter islam opp mot konflikter og vold, og gjenspeiler deres interesse og nysgjerrighet om disse temaene. Det må nevnes at elevene i intervjusituasjonen viste seg å være langt mer positive til islam, enn det de hadde vært i klasserommet. Von der Lippe (2009, s. 174) opplever at elevene blir påvirket av fremstillingen media gir av religioner, og understreker at religionsfaget kan nyansere og utfordre disse blant annet gjennom å tilby alternative islam-diskurser.

Skeie & Weisse (2008) sin studie, *Positions and perspectives of students in Germany and Norway*, tar utgangspunkt i ungdomsskole-elever sine erfaringer og tanker om temaene religion, dialog og konflikt. Et av studiens sentrale funn er at ungdommer sjelden samtaler om religion eller temaer knyttet til religion med andre på deres alder. Årsakene til at ungdommene i stor grad unngår disse temaene, forklares delvis av deres forståelse av religion som et potensielt konfliktområde. Dersom slike temaer overhodet diskuteres, er det aller helst med nære bekjente som ungdommene stoler på (Skeie & Weisse, 2008, s. 331).

At elevene forbinder religioner med noe potensielt konfliktskapende, har utgangspunkt både i elevers egne erfaringer av religion, medias fremstillinger av dette, og også globale utfordringer der religion er involvert (Skeie & Weisse, 2008, s. 332). Ønsket om å unngå å komme i ubehagelige situasjoner med medelever og venner, og en forståelse av religioner som et gjennomgående omstridt og negativt ladd fenomen, ser ut til å være kjernen til hvorfor elevene kvier seg for å ta opp disse temaene med venner og medelever. Når det gjelder hva elevene tenker at religionsfaget kan bidra med, poengterer elevene muligheten for å lære om hverandres tro og livssyn, og å tilegne seg kunnskap om andre mennesker gjennom dialog (Skeie & Weisse, 2008, s. 337).

I det følgende vil tre utvalgte masteroppgaver som berører tematikken i denne oppgaven nevnes. Høgseth (2010) ser nærmere på lærebøkens fremstilling av konfliktperspektiver i to utvalgte læreverk på ungdomstrinnet. Gjennom analysen av læreverkene *Horisonter* og *Under samme himmel*, understreker hun at lærebøkene i stor grad fremstiller islam som en konfliktsøkende religion, og med en gjennomgående pessimistisk undertone.

Merckoll og Øygard (2014) undersøkte elever på ungdomsskoletrinnet sine oppfatninger av begrepet fundamentalisme, og studien berører dermed et konfliktperspektiv. Et av prosjektets hovedfunn viser hvordan elevene forbinder religioner, og i størst grad islam til begrepet fundamentalisme. Fundamentalisme fremtrer som et svært negativt ladd begrep for elevene, og er ofte relatert til temaer om voldelige aspekter ved religioner, som for eksempel terrorisme.

Strand (2015) undersøkte hvilke utfordringer lærere i religion og etikk opplever i forbindelse med temaene religiøs radikaliserings og ekstremisme. Hovedfunnene i denne studien viser at informantene var enige om at temaene er krevende å undervise i, men at radikaliserings og ekstremisme likevel bør samtales om i religionsfaget. Slike temaer kan påvirke elevenes holdningsdannelse negativt, men hvis læreren er i stand til å håndtere denne type utfordringer, burde det ikke utgjøre noen fare. Andre relevante funn i denne studien er hvordan informantene mente at media har en slags dagsordenfunksjon, og påvirker dermed ikke direkte elevenes meninger. Videre anså lærerne det som deres oppgave å forsøke å legge til rette for en nyansering av mediebildet elevene presenteres for.

I det foregående har gjennomgangen av tidligere forskning blant annet vist hvordan elever oppfatter konflikter i tilknytning til religion. Informantene i henholdsvis Skeie & Weisse (2008) og von der Lippe (2009) sin studie, ga uttrykk for en forståelsesramme av religion som en potensiell kilde til konflikt. Temaer forbundet med religion var noe elevene i liten grad pratet om med venner og bekjente, men elevene oppfatter derimot religionstimen som et mulig sted for å kunne diskutere slike temaer. Von der Lippes (2009) artikkel fremhever elevenes kontekstuelle islam-diskurser, og belyser hvordan elevene uttrykker seg ulikt i forskjellige settinger. Artikkelen gir derimot ikke noe utfyllende forklaringer når det gjelder elevenes refleksjoner over *hvorfor* de prater annerledes i klasserommet. Intensjonen med min studie er blant annet å tilføre noen nye perspektiver på dette området.

2.2 Studiens teoretiske rammeverk

Studiens to forskningsspørsmål berører og utfyller hverandre på enkelte områder. Derfor vil noe av litteraturen som legges til grunn, benyttes i forbindelse med begge forskningsspørsmålene. Enkelte artikler som trekkes frem i dette kapitlet er empiriske, da de bidrar til teoridanning på feltet. Disse er også nevnt under foregående avsnitt om empirisk forskning.

2.2.1 Konfliktperspektiver

Konfliktbegrepet jeg tar utgangspunktet i er hentet fra religionshistoriker Bruce Lincoln (2006). Han beskriver *konflikt* som en situasjon hvor det har oppstått uenighet og motstridende interesser, hvor situasjonen utarter seg på en måte som gjør at den verken kan ignoreres eller løses. Konfliktbegrepet definerer han slik:

[...] The situation that arises when rival interests can no longer be contained by the structures and processes ordinarily competent to do so. As a result, after an indeterminate period of confusion and crisis, normal competition moves into phases that are more bitter, confrontational, costly, and, **frequently** (min utheving), violent. (Lincoln, 2006, s. 74)

Videre påpeker Lincoln at konflikter knyttet til religiøse grupper, i likhet med andre (ikke-religiøse) samfunn og institusjoner, i stor grad omhandler tilgang til ulike ressurser. Han understreker at religioner eller religiøs overbevisning sjelden er den utløsende faktoren for voldelige hendelser, og konstaterer dermed at det ikke foreligger en direkte sammenheng mellom religion og konflikt (Lincoln, 2006, s. 94). Eksempler på ønsket mål i både religiøse-

og ikke-religiøse konflikter er tilgang på territorier, maktfordeling, økonomiske fordeler, men også ikke-materielle ressurser som verdighet og anerkjennelse (Lincoln, 2006, s. 74). Ved å tydeliggjøre dette for elevene kan de få mulighet til å undersøke flere sider ved religioner. En slik tilnærming til religioner vil gi grunnlag for å undersøke disse på premisser som trolig vil gjøre undervisningen mer aktuell også for de elevene som ikke er religiøse, og som ikke nødvendigvis har forutsetninger for å sette seg inn i religiøse forståelsesrammer.

Fra et religionsdidaktisk perspektiv kan Andreassens (2008, s. 11) forståelse av konfliktbegrepet trekkes inn. Han understreker at konflikter ikke utelukkende trenger å bety vold, krig eller terror. Videre kan konflikt forstås både positivt og negativt, hvor partenes kontrasterende oppfatninger belyser motstridende interesser. Ved å diskutere motstridende interesser, kan samtaler om konflikter i en læringssituasjon kaste lys over religionenes dynamiske aspekter, hvor også ulike tolkninger innad i religioner kan være avgjørende. Andreassen understreker at:

[...] Å åpne for en eksplisitt analyse og drøfting av religioners rolle i konflikter og knyttet til makt og vold, vil tilføre religionsundervisningen og religionsdidaktikken nye perspektiver. Dette bør være en del av religionsundervisningen for å vise hvilket komplekst fenomen religion er. (Andreassen, 2008, s. 5)

Mens Lincoln (2006) pekte på hva konflikter og religiøst motiverte konflikter i all hovedsak motiveres av og handler om, kan Jüergensmeyer (2008) tilføre noen perspektiver på forholdet mellom religion og konflikt, og hvilken rolle religion spiller i konfliktsituasjoner. Han hevder at religiøs overbevisning i seg selv ikke behøver å være selve årsaken til konflikter, men at religioner kan spille en viktig rolle. Problemstillinger knyttet til sosial og politisk identitet er ifølge Jüergensmeyer (2008, s. 253) ofte elementer som trigger konfliktene. Det er først når konflikten kulminerer i frustrasjon og desperasjon at grunnlaget for den politiske og ideologiske misnøyen kan gå over til det han kaller en «religionized conflict» (Jüergensmeyer, 2008, s. 253).

Dersom målet er å kunne tilby alternative fremstillinger av religioner og konflikter, er det tenkelig at en forståelse av konflikter som er trukket frem ovenfor, kan være av relevans. En slik tilnærming baserer seg på at religioner *ikke* er løsrevet fra politiske og ideologiske spørsmål. Dermed er det mulig å samtale om det sakrale på like premisser som en samtaler om det profane.

Vi lever i en tid hvor globalisering og et stadig større mangfold i det norske samfunn er en realitet. Skolen, og ikke minst religionsfaget har blitt nødt til å ta noen grep for å reflektere over – og gjenspeile mangfold, diversitet og pluralitet. Skeie (2009, s. 250) påpeker at skolen har en spesiell posisjon i den lokale konteksten som skolen er, da den er en møteplass for mennesker med ulike bakgrunner. Flere politiske uttalelser og internasjonale organer i europeisk kontekst har som nevnt gitt uttrykk for at religionsfagets hovedmål bør være å redusere potensielle konflikter i samfunnet (Skeie, 2009, s. 249). Å gi elevene muligheten til å tilegne seg kunnskap om hverandres verdier og livssynsmessige ståsted, kan tenkes å være én måte å realisere fagets hovedmål på.

Andreassen (2012, s. 119) påpeker at religionskritikk handler om å åpne opp for ulike typer kritikk i religionsundervisningen. Religionskritikk innebærer muligheten til å kunne utforske de ulike religionene i et kritisk lys, og å vise at religion nødvendigvis ikke utelukkende representerer fred, harmoni og toleranse. Videre mener Andreassen (2008, s. 5) at en utelukkende empatisk fremstilling av religioner i klasserommet trolig vil bli utfordret av elevene, enten av venner, media, eller gjennom andre erfaringer. På bakgrunn av temaets samfunnsaktualitet, argumenterer han for å gi elevene kunnskap om at religioner er komplekse fenomener som *også* har kontroversielle sider.

Tidligere har læreplanen i religionsfaget i større grad vektlagt konfliktperspektivenes dialektiske motsetninger, og unngått religioners potensielle negative sider (Andreassen, 2012, s. 127). I tråd med dagens læreplaner for faget, og innlemmingen av religionskritikk, er det grunn til å tro at en slik «konfliktunnavikende» fagforståelse svekkes. I religionsfaget i videregående skole finnes det nå flere muligheter til å tematisere konflikter både i og mellom religioner. Ett av kompetansemålene behandler eksplisitt denne tematikken. Under hovedområdet *Religionskunnskap og religionskritikk* heter det blant annet at elevene skal «drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

På bakgrunn av at media og populærkulturen i etterkant av 11. september 2001 har medvirket til en mer pessimistisk fremstilling av islam, understreker Andreassen (2008, s. 4) at det er viktig å sikre en kvalitativ likebehandling av religionene. I lys av dette argumenterer Andreassen videre for at tematiseringen av konflikter i undervisningen ikke bare bør handle

om islam eller kristendom, men at den må vise at konflikter kan knyttes til *alle* religioner, også de som tradisjonelt sett forstås og fremstilles som «harmoniske og fredsskapende».

På den ene siden etterlyser Andreassen (2008, s. 5) et større fokus på temaer som har med konflikter å gjøre i religionsfaget. Samtidig understreker han at fordelingen av konfliktperspektiver må være lik i arbeidet med alle religionene, og poengterer at dette kan være utfordrende, spesielt med tanke på medias fokus på kontroversielle sider ved islam de siste 15 årene. Andreassen (2008, s. 18) ønsker også at andre sider ved religioner skal trekkes frem i religionsundervisningen, og understreker at konflikter ikke bør utgjøre en stor del av undervisningen.

2.2.2 Et holdningsdannende fag

I arbeidet med denne studien ønsket jeg å undersøke hvilke erfaringer og tanker elevene har i forbindelse med konfliktperspektiver i religionsfaget. Ett av mine forskningsspørsmål tar for seg elevenes opplevelser knyttet til nytteverdien av å samtale om konfliktperspektiver, og hvilke refleksjoner de har om hvorfor dette temaet er en del av religionsfagets læreplan. Gjennom informantenes refleksjoner, ville jeg blant annet undersøke hvordan tematiseringen av slike perspektiver påvirket deres holdningsdannelse.

Læreplanens formål i religion og etikk fastslår at faget både er et kunnskapsfag, og samtidig et holdningsdannende fag. Om holdningsdannelse står det følgende: «Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Å tilrettelegge for tenkning og refleksjon om religiøse fenomener, er et av de viktigste målene for religionsfaget ifølge Vermeer (2012, s. 338). Dermed stiller han seg bak synet om at religionsfaget ikke lengre bør fokusere på å forme en stabil religiøs identitet eller fremme en bestemt *livsfilosofi* hos elevene. Ved å la elevene betrakte virkeligheten gjennom det han kaller en kultur-vitenskapelig tilnærming, på lik linje med religionsvitenskapelige forskere eller akademikere, kan faget tilrettelegge for elevenes refleksjoner og metaperspektiver. Han forfekter et syn på undervisningen som lar elevene selv innta rollen som forskere, og stiller

seg kritisk til at undervisningen oppfordrer elever til å ta del i den kulturelle og religiøse praksisen til troende mennesker (Vermeer, 2012, s. 338).

Vermeer (2012, s. 338) argumenterer for at religionsfaget i størst grad bidrar til elevenes kognitive utvikling dersom undervisningen legger til rette for å tilnærme seg religiøse fenomener gjennom ulike forståelser. Ved å anvende ulike metoder fra religionsvitenskapen, understreker han at elevene har bedre forutsetninger for å forstå religion som et sosio-kulturelt fenomen. At man i den senere tid har åpnet opp for konfliktperspektiver i religionsfaget, viser at faget i større grad legger til grunn en forståelse av religioner som sosio-kulturelle fenomener. Basert på en slik tilnærming, forstås religion som noe som ikke er utelukkende positivt, og som er mulig å utforske fra andre sider enn fra et innenfraperspektiv.

Religionsfaget er knyttet til viktige samfunnsmessige spørsmål av politisk karakter, som forståelse av medborgerskap, integreringsprosesser, og flerkulturelle spørsmål (Skeie, 2001, s. 237). Faget forventes å ivareta utfordringer som samfunnet selv sliter med, som f.eks. mangfold. I artikkelen *Citizenship, identity politics and religious education*, reflekterer Skeie (2007) blant annet over hvilke samfunnsmessige utfordringer som faget møter og er forventet å ivareta i et multikulturelt og sen-moderne Europa.

Toleranse og respekt er gjerne verdier som forbindes med skolen, og er innlemmet som en del av målet om holdningsdannelse i formålsbeskrivelsen for RE. Ifølge Skeie (2001, s. 241) blir elevene lært å følge visse idealer som kan være rettesnorer for å kunne fungere som gode medborgere i samfunnet. Samtidig kan elevene oppleve at det på andre arenaer er andre verdier som er viktigere, og at verdiene og holdningene som fremmes i skolen, ikke har like stor relevans utenfor. Skeie (2001, s. 241) kaller dette for *double bind*. Dersom toleranse og respekt er verdier som elevene opplever at har mest relevans i religionsfaglig sammenheng, og ikke oppleves å ha noen særlig verdi ellers, gir det grunnlag for å reflektere over på hvilke måter fagets holdningsdannende aspekt har en nytteverdi for elevenes liv som medborgere i et flerkulturelt samfunn.

Andre verdier som har hatt en viktig rolle i skolen er dialog, og særlig interreligiøs dialog. Skeie (2007, s. 234) påpeker at interreligiøs dialog lenge har blitt forstått som et positivt konsept, men at forståelsen av identitet og dialog har endret seg siden utformingen av *Identitet og dialog* (NOU 1995:9, s. 98). Fra å hovedsakelig forstås som en samtale mellom

mennesker fra ulike tradisjoner, har dialog i dag en litt annen betydning, og kan forstås på lik linje med dagligdags konversasjon.

En teologisk forankret tilnærming som interreligiøs dialog åpner for, baserer seg på at forskjellige mennesker og grupper kan være uenige og ha ulike syn på sannheten, men at man respekterer hverandre på tross av denne uenigheten. En slik forståelse av religionsdidaktikken vektlegger det positive ved dialogen, og nedtoner konflikter ved å understreke at respekt, toleranse, og dialog er viktig i situasjoner preget av uenighet. Dette var lenge det rådende synet på dialogens plass i undervisningen. Andreassen (2008, s. 4) hevder at et problem ved å overføre perspektiver fra interreligiøs dialog til religionsundervisningen, er at interreligiøs dialog ofte har som utgangspunkt å være en dialog mellom ulike religiøse mennesker. Da interreligiøs dialog krever en religiøs forankring, har ikke denne lenger et godt fotfeste i religionsfaget. Skeie (2007, s. 234) peker på at hovedmålet med dialogen i skolen i dag derimot, er å fremme forståelse for andre mennesker uavhengig av religiøst ståsted.

Andreassen (2008, s. 10) understreker at teologi er det vitenskapsfaget som har hatt mest interesse av religionsfaget i skolen av alle fagtradisjoner, og viser til det han omtaler som Asheim/Mogstad tradisjonen – en tradisjon med utspring fra det Teologiske Menighetsfakultet. Konfliktperspektiver i og mellom religioner er gjerne forbundet med kontroversielle temaer, og har lenge vært negativt vurdert i motsetning til for eksempel dialog (Andreassen, 2008, s. 3). Gradvis har konflikter fått en større plass i faget, og perspektiver på at også religion kan være «kilde til splid» aktualiseres gjennom læreplanenes formål for religionsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Under hovedområdet *Islam og en valgfri religion* i læreplanen for religion og etikk, står det at elevene skal kunne gjøre rede for ulike retninger i religionen. Med tanke på medias stadige fokus rettet mot krig, ekstremisme, innvandring og integrering, gjerne knyttet til religion og spesielt islam, kan aktualisering og nyansering av f.eks. diversitet innad i religioner være en viktig del av arbeidet med holdningsdannelse i faget. Andreassen (2008, s. 10) ønsker å vise til hvilke faglige gevinster et fokus på både positive og negative sider ved religioner i religionsundervisningen kan gi, og tar til orde for at ved å lære *av* konflikter, kan man lære *om* religioner. Tematisering av konfliktperspektiver baserer seg i all hovedsak på et utenfraperspektiv. Men også innenfra-perspektiver kan diskuteres i forbindelse med konflikter, som for eksempel forvaltning av sannhet (Andreassen, 2008, s. 11).

Ved at også andre sider enn de harmoniske får plass i undervisningen, aktualiseres faget trolig for flere elever. Skeie (2007, s. 233-234) problematiserer religionsfagets hovedfokus de siste ti årene, og det han mener har vært et for stort fokus på temaer knyttet til «levende religion» og religiøs pluralitet. Skeie begrunner denne kritikken med at en stor andel av elevene i norsk skole ikke er spesielt interesserte i temaer som omhandler religion (Skeie, 2007, s. 234). Denne gruppen har etter hans mening blitt neglisjert, ettersom faget i større grad har reflektert de religiøse elevenes virkelighetsoppfatninger. I dag derimot, reflekterer læreplanen i religionsfaget i større grad den sosio-kulturelle virkeligheten av et pluralistisk samfunn (Skeie, 2007, s. 235). Et eksempel på dette er integreringen av religionskritikk i ett av hovedområdene i læreplanen.

En elevgruppe som den engelske religionspedagogen Rugde (1998) mener står i fare for å bli oversett i religionsfaget, omtaler hun som «den stille majoritet». Andreassen (2008, s. 4) understreker at denne elevgruppen utgjør en stor andel av norske elever, og at de fleste i norsk skole ikke har et avklart og godt forankret livssynsmessig ståsted. Dersom undervisningens fokus er å forankre en religiøs identitet og legger til grunn et universalistisk syn på religion, står det i fare for å være et fag for de få. En slik tematisering av religioner vil trolig være vanskelig å kjenne seg igjen i for denne elevgruppen. Leirvik (2001, s. 28) kritiserer også en slik måte å tenke om identitet på, og viser til betegnelsen *pluralidentitet* for å beskrive hvordan den økende pluralismen i samfunnet påvirker vår identitetsdannelse.

Skeie (2001) argumenterer i likhet med Andreassen (2008) for en tilnærming som i større grad berører elevenes livsverden. Temaer som berører elevenes erfaringer knyttet til religion og konflikt, er noe elevene i svært liten grad samtaler om med venner og familie (Skeie, 2001, s. 241). I Skeie & Weisse (2008) sin artikkel *Positions and perspectives of students in Germany and Norway* (delkapittel 2.1), ble elevers forståelse av religion fremhevet, og hvordan de opplevde religion som potensielt konfliktfylt å samtale om. Av enkeltreligioner viste de mest interesse for å samtale om andre religioner enn kristendommen, og islam viste seg å være den religionen de var mest opptatt av å diskutere (Skeie & Weisse, 2008, s. 335).

I tillegg til økte spenninger forbundet med etnisitet og rase i etterkant av 11. september 2001, har man også sett en økning av stereotypisering av muslimer blant elever og islamofobe tendenser i enkelte miljøer. Fra den engelske konteksten poengterer Moulin (2012, s. 162) at det ikke er noen tvil om at terrorhendelsene også har påvirket religionsfaget, og spesielt

måten islam fremstilles på og samtales om. Et viktig poeng som nevnes av Andreassen (2008, s. 4), er at det i større grad bør åpnes for en tematisering av konflikter i alle deler av faget, og i forbindelse med alle religioner og livssyn. I forlengelsen av dette, argumenterer Moulin (2012, s. 170) for at terrorisme og vold ikke alene bør bli stående som symboler for religioner i seg selv, og hevder at å bruke tid på slike temaer i undervisningen faktisk virker mot sin hensikt i forebyggingen av fordommer.

Dersom religionsfaget kan tilby elevene alternative islam-diskurser som belyser flere sider ved religioner, understreker von der Lippe (2009, s. 189) at det kan være med å utfordre deres (negative) oppfatninger. Som nevnt i delkapittel 2.1, uttrykte hennes informanter (både elever og lærere), at de anså det som religionsfagets ansvar å gi alternative bilder av religioner utover det som fremstilles av media (von der Lippe, 2009, s. 188). Læreren og elevene som ble intervjuet, hevder at en tenkelig årsak til at de snakker så mye om islam, er at elevene ønsker annen informasjon enn det media gir. Gjennom elevenes spørsmål om islam i klasserommet blir temaet for undervisningen rettet mot det som interesserer dem, og islam ser ut til å være et slikt tema. Ifølge von der Lippe (2009, s. 187) kan religionsfaget hjelpe elevene å reflektere over hva de sier, og tilby elevene annen kunnskap enn religioners voldelige sider.

Jüergensmeyer (2008, s. 253) påpekte at religioner sjelden er årsaken til konflikters tilblivelse, men at de likevel spiller en viktig rolle. Et slikt perspektiv kan bidra til å gi elevene innblikk i at religion er mer enn avgrensede religiøse sfærer eller noe som bare er relevant for personlig religion. Andreassen (2008, s. 5) understreker at en slik aktualisering av konfliktperspektiver kan bidra til å belyse hvordan religioner har fått større betydning i internasjonal politikk og relasjoner.

2.2.3 Perspektiver på konflikt og dialog i religionsfaget

Ett av hovedargumentene for et felles, ikke-konfesjonelt religionsfag i skolen, var å forhindre konflikter som var relatert til religioner. Som vi så innledningsvis, uttrykte *Identitet og Dialog* (NOU 1995:9 s. 98) dette behovet ganske tydelig. Gjennom *Identitet og dialog* blir dialog en sentral del av målformuleringene i religion og etikk (Leirvik, 2001, s. 157).

Religionsklasserommet var tiltenkt som møtested for elever fra ulike religioner, kulturer og etniske bakgrunner (von der Lippe, 2009, s. 177). Begrunnelsen for et større fokus på dialog i

religionsundervisningen omhandlet samfunnets høyere konfliktpotensial. *Identitet og dialog* understreker at dialog krever en tydelig identitet, og i det ser det ut til å foreligge en slags syntese mellom identitet og dialog. Leirvik (2001, s. 158) kritiserer som nevnt en slik statisk måte å tenke om identitet på. I begrepet *pluralidentitet* understreker han at stadig flere livsynsmessig sett, nærer seg fra mer enn en kilde, og at (religiøse) identiteter ikke nødvendigvis er stabile.

Dialog som konsept har i norsk sammenheng i stor grad blitt påvirket av Martin Buber og Emmanuel Levinas' filosofi (von der Lippe, 2009, s. 178). Betydningen av dialog er i denne sammenheng forstått som noe mer enn en samtale, og kjennetegnes ved likeverdighet mellom partene (Leganger-Krogstad, 2003, s. 174). Som tidligere nevnt, har dialog, og spesielt interreligiøs dialog, lenge blitt forstått som den dialektiske motsatsen til konflikt i religionsfaget. Konflikt ble ofte ble tolket som en negativ konsekvens av religiøse og kulturelle forskjeller, og noe som helst burde unngås (von der Lippe, 2009, s. 177).

Forståelsen av forholdet mellom identitet og dialog ble endret i den siste utgaven av læreplanen for religion og etikk, og identitetsformasjon henger i dag ikke lenger like tydelig sammen med den dialogiske dimensjonen (von der Lippe, 2009, s. 178). Leganger-Krogstads (2003, s. 185) forståelse av identitetsforming i religionsfaget understreker at hovedmålet med dialogen i klasserommet er å bidra til å utvikle identitet, og å forberede unge mennesker på det å være medborgere i en multikulturell verden. Tanken om at en må ha en tydelig identitet for å kunne ha utbytte av dialog med andre elever, er altså tilsidesatt.

Den norske religionspedagogen Heid Leganger-Krogstad (2003, s. 174) viser til hvilke positive bidrag dialogen kan tilføre i et klasserom. Hun understreker at dialog kan tilby deltakerne muligheten til å oppdage felles verdier, noe som igjen kan bidra til fredelig sameksistens. Hun forfekter et syn på religionsfaget som et sted hvor man kan utveksle tanker og erfaringer under trygge rammer, gjennom en dialog kjennetegnet av gjensidig respekt. Hun gjør et skille mellom dialog som et religiøst (interreligiøs dialog) eller politisk prosjekt på den ene siden, og dialog i et religionsfaglig perspektiv på den andre. Dermed avviser Leganger-Krogstad en tilnærming til religion gjennom interreligiøs dialog, og argumenterer for at elevene skal kunne delta i dialogen på likt grunnlag (Leganger-Krogstad, 2003, s. 181).

Leirvik (2014, s. 292) understreker at religionsdialogen i skolen er helt nødvendig for å skape et felles rom i samfunnet for folk som tenker og tror ulikt. I en skole med et stadig større mangfold, og en læreplan som understreker hvordan religiøse, etiske og filosofiske spørsmål kan være grunnlag for både «fellesskap» men også «kilde til splid» (Kunnskapsdepartementet, 2006), er det naturlig at det i undervisningen åpnes opp for samtaler om konfliktperspektiver. Målet med dialogen blir da ikke nødvendigvis å vektlegge harmoniske sider ved religion, men at også kontroversielle sider kan diskuteres.

Gjennom læreplanens innlemmelse av religionskritikk, har det nå i større grad blitt åpnet opp for religionenes potensielle negative sider. Dette markerer ifølge Andreassen et brudd i tenkningen om religionsfagene i skolen (2012, s. 127). Gjennom å tematisere flere aspekter ved religioner, er det grunn til å tro at dette sender signaler til elevene om at religioner også kan diskuteres på et verdslig grunnlag. Andreassen (2008, s. 14) understreker at tematisering av disse perspektivene er undervisning på høyt taksonomisk nivå. Kompetansemålene som omhandler konfliktperspektiver krever at elevene oppnår en evne til å innta ulike syn på konflikter, og kunne argumentere for disse.

Når det gjelder konfliktperspektiver i religionsundervisningen, er dette tilsynelatende noe som klassen von der Lippe (2009) beskrev i sin artikkel *Scenes from a classroom. Video analysis of classroom interaction in religious education in Norway* tematiserte jevnlig. Elevenes nysgjerrighet og interesse for islam så ut til å være en av årsakene til at kontroversielle sider ved denne religionen var et populært samtaletema i undervisningen. Dermed fikk denne religionen mye plass i undervisningen som beskrives, og da særlig knyttet til temaer om vold og terror. Tema for timen kunne ofte snu som følger av dette, og elevenes nysgjerrighet og spørsmål om islam satte på mange måter dagsorden for timene. Et interessant funn som von der Lippe (2009, s. 187) trekker frem, er hvordan elevene uttalte seg annerledes om islam i intervjusituasjonen enn i undervisningen. I undervisnings-situasjonen så det ut til at mange av elevene uttalte seg ganske fritt, og det kom blant annet frem kontroversielle påstander som at «alle muslimer er terrorister». I intervjuene derimot, virket informantene langt mer positivt innstilt til muslimer og til islam. Von der Lippe (2009, s. 187) poengterer at elevene ser ut til å trekke på ulike islam-diskurser ut i fra hvilken setting de befinner seg i. Dette gir grunnlag til å reflektere over samtalen om konfliktperspektiver i klasserommet, og hvorvidt denne viser om elevene har gjennomgående, konsistente meninger, eller om de veksler i ulike kontekster.

Majoriteten av de norske elevene som ble intervjuet i Skeie & Weisse (2008) sin studie, mener at det er religionsfagets (i deres artikkel: KRL) rolle å diskutere spørsmål som har med religion og problematiske sider ved religion å gjøre (2008, s. 330). En klar tendens hos elever som ikke relaterte seg til noen religion, var at de virket mer kritiske til andre religiøse tradisjoner, enn de som selv er religiøse. Felles for mange av dem er likevel et ønske om å lære mer om verdensreligionene.

Svært sjelden ble religion eller saker knyttet til religion diskutert med medelever eller venner, og dette gjelder spesielt de som ikke tilhører en religiøs tradisjon (Skeie & Weisse, 2008, s. 331). At disse elevene nesten aldri tar opp slike temaer med venner, og også unngår temaer knyttet til konflikt i klasserommet, kan indikere at elevene opplever religion som et potensielt konfliktfylt område, og derfor opplever at de må trå varsomt og ordlegge seg annerledes i samtalen om dette (Skeie & Weisse, 2008, s. 331).

Som vi så i delkapittel 2.2.2, stilte Skeie seg noe kritisk til det han opplevde som et religionsfag som fokuserte mer på temaer om det han kaller *levende religion*, enn det han anså som hensiktsmessig. Skeie (2007, s. 234) hevder at en del elever som ikke er spesielt interesserte i religioner, har blitt neglisjert som følge av en for ensidig tilnærming til religioner.

En annen elevgruppe som ble løftet frem av Rudge (1998) i delkapittel 2.2.2, og som er verdt å legge merke til, er elevgruppen hun omtaler som den *stille majoritet*. Det som kjennetegnet disse elevene er at de ikke har et avklart livssynsmessig ståsted. Andreassen (2008, s. 4) understrekte at en undervisning som baserer seg på å forankre en stabil religiøs identitet, ikke er en undervisning som passer for alle. Som Leganger-Krogstad påpekte ovenfor, er et av formålene med dialogen i klasserommet å bidra i utviklingen av identitet og å forberede unge mennesker på det å være medborgere i et multikulturelt samfunn. Gjennom å veksle mellom fagperspektiver er det grunn til å tenke at flere elever opplever at undervisningen i større grad bidrar til dette.

2.2.4 Medienes påvirkning

Religioners synlige og viktige rolle i internasjonal politikk, er en grunn til å ta til orde for konfliktperspektiver i religionsundervisningen. I tillegg er det grunn til å tro at elevene er

bevisste over mange av konfliktperspektivene i forbindelse med religioner, og har gjort seg opp meninger om disse. Spesielt gjennom medienes fremstillinger av religioner og konflikter, men også gjennom egne erfaringer, er det grunn til å tro at elevene har kjennskap til konflikter. Døving & Kraft (2013, s. 19) understreker at moderne medier er sentrale faktorer med hensyn til fremheving av enkelte nyhetssaker som særlig aktuelle. De trekker frem at mediene for mange er den viktigste kilden til informasjon om religion, og anser mediene som en sentral arena for religionsproduksjon. I forlengelsen av dette, argumenterer Andreassen (2008, s. 14) for at det kan være gunstig at slike perspektiver som har med konflikter å gjøre, behandles på en saklig måte i religionsundervisningen. Hvilke utfall en slik tematisering vil få, avhenger av om klasserommet fungerer som en arena hvor elevene kan prøve ut tanker og synspunkter, som det ikke åpnes opp for i andre sammenhenger.

Ifølge Døving & Kraft (2013, s. 126) omhandlet en tredjedel av alle avisartikler i 2009 som tok for seg religion, temaer om innvandring og integrering. Islam var den religionen som fikk aller mest mediedekning. I tillegg til innvandring og integrering, ser det ut til at debattene som reises om islam, ofte tar opp temaer knyttet til hegemoniske liberale verdier, som likestilling mellom kjønn og religiøse uttrykk i offentligheten. Videre påpeker de (2013, s. 126) at de fleste sakene som omhandler islam i mediene trekker frem kulturelle eller politiske aspekter ved religionen. De må ses på bakgrunn av både den økende religionspluralismen, men også den terroren som har blitt utført i islams navn. Døving & Kraft (2013, s. 127) trekker også frem at medienes interesse for islam henger sammen med forholdet mellom islam og majoritetssamfunnet, og hvordan «norske verdier» skiller seg fra islams lære.

Å skille de sakene som er sensasjonelle, fremfor de mer hverdagslige hendelsene, kan være vanskelig dersom leseren ikke besitter nok kunnskap om religionen, eller måten journalister og mediene opererer på (Døving & Kraft, 2013, s. 125). Man kan kanskje ikke uten videre anta at elevene – selv tredjeklassinger på videregående skole – har denne kompetansen til å skille sakene fra hverandre.

Det religiøse mangfoldet vi finner i Norge i dag er unikt i forhold til slik situasjonen var bare for noen tiår tilbake. Markører som religiøse bygg eller religiøse klesplagg, er i mye større grad enn før tilstede i offentligheten (Døving & Kraft, 2013, s. 130). Når religioner gjennom disse markørene blir så tydelige i det offentlige rom, er det ikke heller ikke rart at dette får

oppmerksomhet i pressen. Hvilke implikasjoner dette kan få for unge mennesker i videregående skole, vil jeg komme tilbake til i drøftingskapitlet.

2.3 Oppsummering

Gjennomgangen av perspektiver i dette kapitlet viser at konfliktperspektiver i religionsdidaktikk er en tematikk som mer enn noen gang settes søkelys på, og som ønskes plass i undervisningen. Ved å tilføre perspektiver fra f.eks. religionsvitenskap i religionsfaget, argumenteres det for at religioner kan belyses fra flere sider. Vermeer (2012) anså en slik tilnærming som ønskelig, da den også tilrettelegger for kritisk refleksjon hos elevene. Gjennom innføringen av religionskritikk i ett av hovedområdene for religion og etikk, har nå konfliktperspektiver fått en større plass i læreplanen for faget.

Som medborgere i et stadig økende flerkulturelt samfunn, er temaer om religioner og konflikter høyst sannsynlig problemstillinger elevene stadig støter på. Men hvordan bør dette håndteres? Når konflikter først får plass i undervisningen, viser forskningen at det ofte er islam som blir trukket frem, og spesielt kontroversielle sider ved islam. Vi har også sett at media kan være med å farge eller påvirke elevers forståelse av – og samtale om religionen i religionsfaget. Von der Lippe (2009) tar til orde for at man gjennom religionsundervisningen kan bidra til å nyansere mediefremstillingen. Hun foreslo at det kunne være gunstig å tilføre elevene alternative islam-diskurser, og på denne måten bidra til elevenes holdningsdannelse. Perspektivene som er presentert i dette kapitlet vil hentes frem og drøftes i lys av mine funn i kapittel 5.

3 Metode

3.1 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å kartlegge et utvalg elevers erfaringer av konfliktperspektiver i faget religion og etikk i videregående skole. For å besvare problemstillingen har jeg undersøkt i hvilken grad elevene opplever at undervisning om konfliktperspektiver har en nytteverdi, og hvordan de opplever å ordlegge seg i undervisningen.

I denne studien har det blitt benyttet et kvalitativt forskningsdesign. Ettersom det var elevenes erfaringer jeg ønsket å undersøke, falt valget av innhenting av data på fire semistrukturerte individuelle intervju. Andre metoder kunne vært anvendt for å belyse problemstillingen. For å få mer bredde kunne det for eksempel vært mulig å supplere med klasseroms-observasjon, eller elevtekster i kombinasjon med elevintervju. Valget mitt falt allikevel på individuelle intervju, da jeg fant dette mest hensiktsmessig for denne studien, og fordi jeg ønsket et materiale med dybde fremfor bredde. En annen avgjørende grunn til at valget falt på individuelle intervju og ikke f.eks. gruppeintervju, var at en del av spørsmålene var av noe personlig karakter. Det må også nevnes at tidsrammen for et 30-studiepoengs prosjekt var avgjørende med tanke på valg av metode. I et lengre prosjekt kunne jeg godt tenke meg å supplere med klasseromsanalyser, eller undersøke flere klasser for å tilføre materialet mer bredde.

3.2 Utvalg

Datamaterialet har blitt hentet fra elever på en videregående skole i Oslo kommune, og alle informantene går på studiespesialiserende program. Jeg kom i kontakt med skolen via bekjenskaper fra praksisperioden under PPU. Bekjentskapet er ikke knyttet til informantene, men til deres religionslærer. Derfor anser jeg ikke dette som en trussel mot studiens validitet. Skolen elevene tilhører er multikulturell, hvor elever fra vestkant og østkant møtes. Dette mangfoldet var en av årsakene til at jeg ønsket å få kontakt med elever fra denne skolen. Informantene ble valgt ut i fra frivillighet, og de som ønsket fikk delta.

Informantene er anonymisert og går under pseudonymene Peder, Ingrid, Jarle og Farah. Kjønnfordelingen er lik, dvs. at informantene består av to jenter og to gutter. Tre av informantene omtaler seg selv som ateister/agnostikere, mens sistnevnte har muslimsk

bakgrunn. Alle har bodd i Norge hele livet. Klassen deres består av et religiøst og kulturelt mangfold, og gjenspeiler resten av skolen som sådan. Da utvalget av informanter ble basert på frivillighet, var det i denne studien ikke mulig å velge ut elever med bestemte bakgrunner eller religiøs tilhørighet. Det optimale ville muligens være å også hatt en informant med kristen bakgrunn, da informantene mine ga inntrykk av at en del av klassens elever tilhørte denne religionen.

Ettersom dette er en kvalitativ studie med et begrenset utvalg, kan ikke resultatene generaliseres til å gjelde elevpopulasjonen som helhet. Informasjonen jeg har hentet ut gjelder kun for de elevene jeg har intervjuet. Likevel kan funnene være med å gi ideer og innspill for videre tenkning rundt konfliktperspektiver i religionsfaget.

3.3 Intervjuguide

Spørsmålene til intervjuguiden ble formulert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Jeg anså dette som mest formålstjenlig for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Da jeg i størst mulig grad ønsket å lytte til informantenes meninger og opplevelser, ble samtaledynamikken i intervjusituasjonen vektlagt fremfor å følge spørsmålene til punkt og prikke. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og jeg kunne derfor fokusere mer på å stille de oppfølgingsspørsmålene som jeg fant nødvendige i de ulike situasjonene. Oppfølgingsspørsmål ble stilt dersom informantene berørte viktige tema som behøvde utdypning. Ettersom intervjuene utspilte seg noe ulikt, ble rekkefølgen på alle spørsmålene dermed ikke helt identiske for de ulike informantene. Det må understrekes at de spørsmålene som ble ansett som mest relevante for å besvare problemstillingen, ble stilt i alle intervjuene.

Opprinnelig var intervjuguiden todelt, hvor den ene delen omhandlet konfliktperspektiver og den andre religionskritikk. Jeg ønsket å inkludere spørsmål om religionskritikk i intervjuene fordi det var vanskelig å vite om delen om konfliktperspektiver ville gi tilstrekkelig materiale til analysen. Da dette materialet viste seg å være tilfredsstillende for å få en meningsbærende analyse, har jeg valgt å ikke inkludere delen om religionskritikk i analysen. Intervjuguiden om religionskritikk vil for ordens skyld legges ved til slutt i oppgaven sammen med delen om konfliktperspektiver.

3.4 Transkribering

Intervjuene ble transkribert kort tid etter at de var gjennomført, og analyseprosessen startet allerede da. Transkriberingen av to av intervjuene fant sted samme dag som intervjuene, og de resterende ble transkribert dagen etterpå. Alle intervjuene ble som nevnt tatt opp på lydbånd.

Når materialet gjøres om fra tale til tekst, mister man informasjon i form av kroppsspråk, tenkepauser og tonefall. Slik informasjon vil man normalt måtte utelate, med mindre man bevisst kommenterer det i transkripsjonen. Selv om jeg har foretatt en innholdsanalyse, ble intervjuene transkribert så identisk som mulig med informantenes svar. Gjentakelse kan for eksempel indikere at dette er noe informanten vektlegger tungt, og jeg valgte derfor å transkribere presist og ordrett. I presentasjonen av sitater i analysekapitlet vil tenkepauser og fyllord fjernes for å gjøre lesningen lettere. Det vil sørges for at meningsinnholdet ikke endres, da dette er det viktigste grunnlaget for analysen.

3.5 Analyse

De transkriberte tekstene av elevintervjuene er utgangspunktet for analysen, og analysen som foretas av datamaterialet kalles innholdsanalyse. Da det er informantenes opplevelser og refleksjoner jeg er interessert i, virket innholdsanalyse hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Ifølge Jacobsen (2005, s. 193) baserer innholdsanalyser seg på antagelser om at man kan redusere noe informanten sier i et intervju, til færre temaer eller kategorier. Det sentrale ved en slik analyse er å finne relevante kategorier som svarer til innholdet i datamaterialet.

Kategoriene i denne studien springer ut i fra intervjuene. Så fort intervjuene hadde blitt transkribert, ble det foretatt en åpen koding av disse. En deduktiv tilnærming betyr at jeg gikk gjennom materialet og skrev notater fortløpende i teksten. Ingen forhåndsbestemte kategorier ble bestemt i disse første gjennomlesningene. Materialet ble lest gjennom flere ganger, slik at det skulle få mulighet til å snakke for seg selv uten at min forforståelse skulle skape unødige begrensninger. Denne kodingen kalles datastyrt koding, og betyr at materialet selv genererer kodene man går ut ifra. Jeg startet med den datastyrte kodingen, for å la materialet i størst mulig grad få tale selv. Deretter gikk jeg inn med de forhåndsbestemte kategoriene.

Begrepsstyrt koding innebærer at forskeren anvender forhåndsbestemte koder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209). De forhåndsgenererte kategoriene som ble utviklet er følgende: Konflikter fremstilt i media, konflikter knyttet til vold og terror, konflikter knyttet til kjønn, konflikter knyttet til tolkning, og til sist konflikter innad – og mellom religioner. Én enkeltreligion ble nevnt i forbindelse med alle temaene, nemlig islam. Religioner er ikke en selvstendig kategori, men det er verdt å merke seg hvordan islam blir et gjennomgående tema i forbindelse med de fleste kategoriene. I denne studien er kategoriene basert på forskningsspørsmålene mine, men også informantenes begrepsforståelse av begrepet *konflikt*.

3.6 Validitet

Før selve intervjusituasjonen foretok jeg et pilotprosjekt, og to frivillige elever fra 3. klasse på videregående skole deltok. I piloteringen av intervjuguiden ble informantene stilt de spørsmålene jeg anså som viktigst å få svar på. Dette forarbeidet gjorde meg oppmerksom på en del aspekter både ved intervjuguiden og også selve intervjusituasjonen som jeg ikke ville fått innsikt i uten pilotprosjektet. Formulering av spørsmål, og hvilke begreper som trengte utdypende forklaring, ble klarere for min del. Ved hjelp av informantenes respons på spørsmålene og kommentarer i etterkant, fikk jeg mulighet til å revidere intervjuguiden før innsamlingen av materialet. Hensikten med dette var å luke ut spørsmål og formuleringer som ikke ga nøyaktige svar eller som ga svar på andre temaer enn det som er studiens formål.

Det er flere validitetsaspekter man må være seg bevisst når det gjelder intervju som metode. Et aspekt som er spesielt viktig for min studie er å være klar over at det er elevenes opplevelser og refleksjoner jeg får tilgang til. Lærerens opplevelser av det samme er ikke undersøkt, og det har ikke blitt foretatt observasjon av religionstimene. Når det gjelder elevenes uttalelser som angår lærerens utsagn og handlinger, er det derfor elevenes tolkning jeg får tilgang til.

Maxwell (2013, s. 124) diskuterer det han anser som de to viktigste validitetstruslene som er forbundet med kvalitative studier, nemlig forskerskjevhet og reaktivitet. Forskerskjevhet eller forskerens forutinntatthet er noe som er uunngåelig i alle studier. Maxwell (2013) beskriver forskerskjevhet som «the selection of data that fit the researcher's existing theory». Ved å være klar over ens egen forutinntatthet i analysen av materialet, kan man fjerne en del fallgruver, selv om man ikke kan utelukke trusselen om forskerskjevhet fullstendig.

Både i startfase og underveis i studien hadde jeg noen forhåndsoppfatninger om forventede funn. Forventede funn og forhåndsoppfatninger i denne studien har vært et inntrykk av at elever ordlegger seg noe forsiktig i klasseroms-diskursen, og at de gjerne unngår konfliktfylte temaer. Samtidig forventet jeg at tematikken både var noe elevene var opptatt av, og nysgjerrige på. Andre forventninger har vært at det i arbeidet med konflikter er islam som brukes mest tid på, både på grunn av medias påvirkning, men også mitt inntrykk av elevenes etterspørsel av temaet. Fra min egen praksiserfaring, husker jeg at samtlige religionslærerne påpekte at det var spesielt nødvendig å tematisere konflikter innledningsvis i arbeidet med islam. På denne måten mente lærerne at de kunne «luke ut» misoppfatninger om religionen, og at samtalen om islam dermed ville utvikle seg mer konstruktivt.

Reaktivitet er den andre validitetstrusselen forbundet med kvalitative studier som Maxwell (2013) trekker frem. Han beskriver det som «The influence of the researcher on the setting or individuals studied». Videre forklarer han at det er umulig å eliminere forskerens påvirkning på informantene, men at man må være klar over ens påvirkning på informanten. Informanten vil i en intervjusituasjon alltid påvirkes av intervjueren og situasjonen rundt intervjuet. I kvalitative studier er det nødvendig å huske på at det viktigste er å forstå sin egen rolle som intervjuer og *hvordan* man kan påvirke informantens svar (Maxwell, 2013, s. 125). I forkant av intervjuene gjorde jeg det tydelig for informantene at det var deres erfaringer jeg var ute etter, og understreket også at ingen svar var mer «korrekte» enn andre.

En supplerende av intervju og videoobservasjon kunne vært interessant å foreta, men på grunn av tidsrammen for prosjektet besluttet jeg intervju som valg av metode. Intervju gir dybde, og en har mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg gir grundige intervju god innsikt i elevenes forståelse og erfaringer av temaet jeg ville undersøke.

3.7 Forskningsetiske hensyn

I september 2015 ble forskningsprosjektet mitt meldt inn til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD). Prosjektet mitt ble vurdert som meldepliktig, noe som innebærer at jeg må gjennomføre prosjektet mitt i henhold til de opplysningene jeg har oppgitt til NSD. Før intervjuene signerte alle informantene på et samtykkeskjema som forklarer hva studien går ut på og hvordan informasjonen blir anvendt. I samtykkeskjemaet er det presisert at

informantene kan trekke seg når som helst, og at foresatte kan få innblikk i intervjuguiden dersom de ønsker det. Samtykkeskjemaet er vedlagt på slutten av denne oppgaven.

Etter at prosjektet er fullført vil all informasjon om informantene destrueres, og transkriberingen av intervjuene vil anonymiseres. Kvale & Brinkmann (2015, s. 104) trekker frem informert samtykke som et viktig aspekt ved kvalitative intervju, og understreker at det baserer seg på respekt for menneskets evne til å fatte beslutninger. I tillegg til informert samtykke, peker Kvale & Brinkmann (2015, s. 106, 213, 300) på konfidensialitet. I denne studien er informantene beskyttet, og det er på ingen måte mulig å koble informanten og svarene som er gitt, til navn eller skole, da dette ikke er oppgitt noe sted. Det foreligger heller ingen mailkorrespondanse mellom informantene og meg. Lydopptakene ble lagret på min personlige PC, som er passord-beskyttet. Disse slettes etter at studien er gjennomført.

4 Analyse

Studiens problemstilling er som tidligere nevnt «Hvilke refleksjoner gjør et utvalg elever i videregående skole seg om konfliktperspektiver i religionsundervisningen?» For å besvare denne problemstillingen utarbeidet jeg to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan uttrykker elevene seg i religionsundervisningen, og opplever de å kunne ytre egne meninger rundt kontroversielle temaer?
- 2) Hvilke refleksjoner har elevene om hvorfor religionsfaget tar opp temaer som konfliktperspektiver, og har de selv en opplevelse av nytteverdi knyttet til å jobbe med disse temaene?

4.1 Innledning

Kapitlet er delt i fire. Del én (kapittel 4.2) beskriver hva elevene forbinder med konfliktbegrepet. Del to og tre (4.3 og 4.4) vil ta for seg forskningsspørsmålene, og til sist vil elevenes metaperspektiver presenteres (4.5). Aller først vil en begrepsforståelse basert på informantenes forståelse av konfliktperspektiver legges til grunn. Med det ønsker jeg å gi leseren en bredere forståelse av informantenes tanker. Ettersom det dukket opp viktig informasjon i forbindelse med elevenes forståelse og metaperspektiver knyttet til konflikter, anså jeg det nødvendig å strukturere kapitlet på denne måten.

Underkategoriene ble til underveis i analysen, og viser til hovedtendensene for hva elevene forbinder med begrepet *konflikt*. Gjennom disse kategoriene har jeg dannet et bilde av hvilke temaer elevene forbinder med konflikter. Jeg vil undersøke hvilke temaer som blir trukket frem, hvordan informantene snakker om disse, og belyse forskjeller og likheter mellom informantene. Det som er særegent for hver enkelt informant vil vektlegges for å vise bredden i materialet, og for å belyse nyanser i informantenes svar. I kapittelets avslutning blir et bilde av nyansene i informantenes utsagn oppsummert. Enkelte intervju spørsmål og informantsvar kan være overlappende på den måten at de belyser aspekter ved begge forskningsspørsmålene. Disse kan derfor trekkes inn innenfor flere enn ett forskningsspørsmål dersom de belyser viktig informasjon.

Konflikt er som beskrevet i kapittel 3 det overordnede begrepet i analysen, og kategoriene er framkommet som samlebegreper generert av koder fra materialet. Det skulle vise seg at noen

av de gjennomgående kategoriene viste seg å være mer fremtredende enn andre, og det var interessant å se i hvilke sammenhenger, og knyttet til hvilke temaer konfliktbegrepet dukket opp. Konfliktbegrepet som jeg har tatt utgangspunkt i, ønsker jeg å se i lys av elevenes forståelse av begrepet. Begrepet er en åpen og overordnet kategori som utdypes av elevenes forståelser slik det kommer frem i materialet.

I omgjøringen fra muntlig til skriftlig språk har noen små tilpasninger av intervjuene blitt foretatt. Tilpasningene består hovedsakelig av fyllord som «ehm», «da», og «liksom». I sitatene som er gjengitt i dette kapitlet, er tenkepauser markert med (...), passasjer hvor noe er fjernet markert med [...], og trykk og vektlegging av ord markert med «_». Som beskrevet i metodekapitlet, har informantene fått tildelt fiktive navn og går under pseudonymene Peder, Ingrid, Jarle og Farah. Betegnelse *informant* og *elev* brukes om hverandre, men betyr det samme. Dersom det er andre elever i klassen som omtales, vil dette tydeliggjøres.

Når det gjelder informantenes meninger og refleksjoner dem imellom, trer det fram et bilde med nyanser, men også enkelte ulikheter som det er grunn til å se nærmere på. Ut ifra de refleksjonene informantene gir uttrykk for, kommer det tydelig frem at tre av de fire informantene representerer en slags norm, mens én av informantene inntar en utfordrerposisjon. Det betyr ikke at det ikke finnes ulikheter hos disse tre, men jevnt over ser disse informantene i større grad ut til å enes, og deler noen av de samme oppfatningene. Informanten som skiller seg ut går under pseudonymet Jarle. Slik jeg tolker det, kan det se ut som om han har et større behov for å snakke fritt, og opplever at det er noe han i større grad kan gjøre med venner, enn i klasserommet. Ut ifra det som beskrives i kapitlet av Jarles tanker og meninger, vil det bli tydelig hvordan Jarle skiller seg fra de andre informantenes oppfatninger.

Et interessant bilde som kommer frem i studiens materiale, er informantenes metaperspektiver når de snakker om konflikter. Disse refleksjonene vil oppsummeres samlet etter gjennomgangen av forskningsspørsmålene i delkapittel 4.5. Meta-refleksjonene kan ikke løsrives fra materialet, da de gir et mer fullstendig bilde av hvordan informantene tenker om religioner og konflikter. Refleksjonene antyder at informantene ikke utelukkende forstår islam som en konfliktfylt religion.

4.2 Hva forbinder elevene med konfliktbegrepet?

Et viktig funn i denne studien er at informantene opplever at islam er den enkeltreligionen de forbinder mest med temaet konflikt. Buddhismen nevnes et par ganger og er dermed ikke helt fraværende, men konflikter i buddhismen er ikke noe informantene synes å være like opptatt av.

En oversikt over forekomster av passasjer eller tekstavsnitt som inneholder det temaet jeg undersøker, viser at temaer knyttet til konflikter fremstilt i media, vold og terror, kjønn og kjønnsroller, og tolkning, er noe mer fremtredende enn kategoriene som omhandler konflikter innad – og mellom religioner. De fire førstnevnte kategoriene nevnes flest ganger av informantene sammenlagt, og de synes å være noe mer opptatt av disse temaene. Mens konflikter fremstilt i media, vold og terror, kjønn og kjønnsroller, og tolkning av religion nevnes henholdsvis 20, 18, 16 og 11 ganger, nevnes konflikter innad i religioner 10 ganger, og konflikter mellom religioner bare 7 ganger. Det vil være naturlig å fokusere på de temaene som er mest fremtredende.

Type konflikt		
Fremstilt i media	20	24 %
Vold og terror	18	22 %
Kjønn og kjønnsroller	16	20 %
Tolkning av religion	11	13 %
Innad i religioner	10	12 %
Mellom religioner	7	9 %
Totalt	82	100 %

Religioner har ikke blitt utviklet til overordnede kategorier i analysen, men var temaer som fremkom gjennom intervjuene. Et viktig og ganske gjennomgående funn er hvordan islam trekkes frem i forbindelse med alle av de ovennevnte kategoriene, i kontrast til f.eks. kristendom og buddhisme, som bare trekkes frem et fåtall ganger og bare i forbindelse med noen av kategoriene. Det må understrekes at kategorien som omhandler hvordan religioner fremstilles i media, i stor grad ser ut til å sammenfalle med kategorien om vold og terror. Det vil si at informantene sjelden prater om konflikter i media uten å nevne negative aspekter ved islam, og vice versa. I undersøkelsen av hva elevene forbinder med konflikter, er vel så viktig hvilke *temaer* de trekker frem, hvilke *posisjoner* de inntar når de snakker om dette, og hvilke *refleksjoner* de har rundt hvorfor det er slik.

Selv om informantene i aller størst grad knytter aspekter ved islam til konfliktbegrepet, kan det se ut til at de reflekterer over hvorfor det er slik. Elevene nevner blant annet medias fremstilling av religionen som en medvirkende faktor til at islam i større grad enn andre religioner kan bli assosiert med konflikter.

Det har blitt nevnt at informantene kobler islam til konfliktbegrepet i større grad enn andre religioner. Samtidig gir de uttrykk for at religionsundervisningen bruker mer tid på å tematisere konflikter i forbindelse med islam enn andre religioner. Dette gjelder både undervisningen som er lagt opp av lærer, men også de innspillene og spørsmålene elevene selv bidrar med i undervisningen. Det er mulig at informantenes interesse for tematikken, og undervisningens fokus på islam er to sider av samme sak. Hvilken påvirkning elevene har for tematiseringen av islam og konfliktperspektiver vil ikke være mulig å avdekke i denne studien. Gjennom samtaler med elevene, fikk jeg likevel inntrykk av at de mente at det var nødvendig å samtale om konflikter i forbindelse med islam, og at klassen generelt var nysgjerrig på temaer omkring dette.

Ett av spørsmålene som informantene ble gitt, ber dem huske en situasjon fra klasserommet der temaer om konflikter ble bragt på bane. Både Ingrid og Peder nevner en episode der islam ble trukket frem:

Peder: Jeg husker en episode da vi diskuterte islam og spørsmålene om kvinners rolle, om det er lov å drepe, om det står i Koranen og sånn (...) Men vi har hatt veldig mye om interne konflikter i islam. Sharia-lovene i Iran, der de kapper av hender og sånn. Det har vært en del elever som har hatt stilt spørsmål om dette.

Ingrid: Vi har brukt kjønnsroller en del når det kommer til konflikter i islam og buddhisme. Så hadde vi jo det at i en retning av buddhismen så er kvinnen likestilt mannen og sånn tror jeg, og så har vi brukt det med forskjell på menneskesyn. Da har vi snakket mest om virkelighetsoppfatning, om den er lineær, sirkulær eller bare generelle forskjeller på religionene da. Det er jo konflikt rundt hva de mener er virkelig eller ikke virkelig.

I sitatene fremheves temaer som kjønnsroller og tolkning av Koranen. Ingrid presiserer hvordan klassen brukte sammenlikning i arbeidet med temaer som omhandlet kjønnsroller. Med tanke på at det i størst grad er negative aspekter ved religioner (spesielt islam) som trekkes frem blant informantene, er det interessant at Ingrid peker på et positivt aspekt ved

kvinnesynet i en buddhistisk retning. Ingrid påpeker i tillegg at ulike sannhetspretensjoner kan være en kilde til konflikt.

Jarle: Det var jo om islam da, hvordan, jeg tror vi tok opp ekstrem og moderat islamisme, hvordan islamisme de har lyst til å spre deres religion da, og så ekstrem er da at de har lyst til å spre shia-lov og sånne ting. Sharia-lov.

I undervisningen av konflikter er skillet mellom moderat og ekstrem islam det Jarle husker best. Selv om også han i noen grad trekker frem kontroversielle aspekter ved religionen, viser han implisitt hvordan religionsundervisningen har tematisert mangfold og diversitet innad i islam.

I likhet med Peder, viser Farah til en episode fra klasserommet der elevene diskuterte et utdrag fra Koranen. Hun gir uttrykk for at Koran-vers har en tendens til å bli tolket på måter som etter hennes mening er feil, og viser hvordan klassen kom inn på problemstillinger knyttet til terrorgrupper i arbeidet med dette:

Farah: Ja, vi snakket om, da vi hadde om islam (...) Da var det en som hadde funnet et utdrag – en i klassen som er ateist – han hadde funnet et utdrag fra Koranen som han leste høyt opp. Og det var en del av islamske lover og regler i forhold til krigføring. Det ble veldig sterkt, det var flere som ble veldig provosert, både av det som stod der, men så var det andre som ble provosert av at det var dratt veldig utav sammenheng. Jeg synes at det hørtes veldig voldelig og feil ut når det var dratt utav sammenheng, og mange begynte å snakke om terrorgrupper som IS og Al Qaida.

Siste del av sitatet over viser hvordan arbeid med utdrag fra Koranen har ført til samtaler om vold og terror *idag*. Videre fokuserer Farah på hvordan dette ble håndtert i klasserommet:

(...) Så da ble det en diskusjon, finner man dette i andre religioner enn islam, hvordan kan andre tolke dette i dag, noen har kanskje tolket det veldig bokstavelig, at det er derfor det er så mye konflikter i dag (...) Læreren måtte trå inn og stille oss litt andre spørsmål for å drive oss litt bort fra en så intens konflikt. Vi har ikke studert religioner nok til å kunne uttale oss veldig mye mer om det som står der, og jeg tror de fleste ble veldig frustrerte over at de ikke klarte å forsvare sitt synspunkt på en ordentlig måte fordi man ikke har nok kunnskap.

Peder og Jarle trekker frem episoder hvor islam knyttes opp mot voldsrelaterte temaer som hudud-straffer, ekstrem islamisme og regler i forbindelse med krigføring. Ingrid er den eneste av informantene som trekker frem et positivt aspekt i forbindelse med religion og konflikt, og

nevner likestilling mellom kjønnene i en bestemt buddhistisk retning som et eksempel på dette.

Felles for disse hendelsene er at alle informantene nevner en episode hvor klassen diskuterte ulike temaer knyttet til islam. Likevel er det interessant å se hvilke aspekter ved islam de ulike informantene trekker frem. Et kjennetegn ved de fleste hendelsene er at de berører religionens kontroversielle og negative sider. Slik jeg forstår informantenes utsagn, er det først og fremst dagsaktuelle hendelser når det gjelder konfliktperspektiver i islam som trekkes frem i klasseromskonteksten.

Ett av temaene som informantene ser ut til å være mest opptatt av, er konfliktperspektiver i media. I forbindelse med spørsmålet om elevene opplever at konflikter blir hyppigere tematisert i forbindelse med enkelte religioner, svarer Peder følgende:

Peder: Ja! Det går veldig mye på det med islam. Det er kanskje den religionen hvor det blir snakket mest om konflikter. I klasserommet, absolutt (...) Og det er jo ikke så mange andre religioner heller som jeg tror har eller som har så strenge eller i hvert fall synlige forskjellige verdier fra oss, som islam har. Og i tillegg til at vi på en måte ser det tydeligere enn med andre religioner, fordi man ser godt når en går med niqab eller hijab at den er muslim, og at den ikke får lov å vise håret sitt på grunn av religionen. Det blir mye tydeligere da (...) Media påvirker veldig det at det alltid er sånn at vi snakker mye om terror i islam sitt navn, og IS og Al Qaida. Og ofte tar vi opp problemer med muslimske verdier.

Her reflekterer informanten over konfliktens plass i klasserommet, synligheten av islam i samfunnet, og den plassen konfliktperspektiver i forbindelse med islam er viet i mediene. Han påpeker at islam skiller seg ut når det gjelder enkelte verdier. Sitatet gir et bilde av elevens opplevelse av at det ikke foreligger noen likebehandling av religionene når det gjelder temaer om konflikt i klasserommet. Peder sier ikke noe om hvilken betydning dette har for undervisningen, men nevner enkelte temaer som kan være med på å farge samtalen av konflikter i klasserommet. Han nevner f.eks. synligheten av islam gjennom religiøse hodeplagg, og medienes fremstilling av islam som en mer voldelig religion enn andre.

Ingrid synes også at islam er hyppigst tatt opp i klasserommet i forbindelse med konflikter:

Ingrid: Ja, det er jo islam da, vi har jo snakket en del om islamister kontra Vesten. Så har vi lært at man ikke skal ha så store fordommer mot islam generelt i forhold til de

islamistene som faktisk, som du faktisk ser i mediene og som faktisk journalistene fremstiller på en så fæl måte (...) Forskjellen på det har vi jo hatt mye om. Det tror jeg er for å skape forståelse, så har vi sammenliknet det litt med jødedommen når vi har hatt om andre verdenskrig og sammenliknet med at det var jødedommen før, det var mye jødehat og sånn, men at det nå er islam som møter mye hat.

I dette sitatet viser Ingrid at undervisningen har fokusert på mangfoldet innenfor islam, og hun gir uttrykk for at det er forskjell på den islam som media fremstiller, i forhold til hvordan hun opplever islam.

Jarle er den eneste som mener at nesten all undervisningen, med noen få unntak, har vært knyttet til konflikter i islam. Han skiller seg dermed ut i materialet.

Jarle: Jeg tror så å si all undervisning om konflikter innenfor religion har vært om islam. Vi har så vidt begynt å se på hvordan den katolske og den ortodokse kirken skilte lag, og at det var, hvordan det kan være konflikter mellom de to retningene da. Men for det meste islam ja, og jeg tror det er fordi det er det som er i media, og det er jo ofte konflikter i Midtøsten. Vi hadde jo også litt om buddhismen, det var en sekt med buddhister i sør-øst Asia hvor de drev å diskriminerte mot minoriteter.

Intervjuer: Tenker du at det er viktig å snakke så mye om islam og konflikter som dere gjør, pga. måten media fremstiller religionen?

Jarle: Ja jeg tror kanskje det. Og så, det er jo viktig siden det er så mye i media, så er det jo mange som har fått høre om det. Så da får vi jo lære om forskjellen på folk innenfor islam da. Hvis man bare hadde fått hørt om det gjennom media, så får man kanskje et skjevt bilde på hva muslimer tenker om det.

Som Ingrid påpekte ovenfor, peker Jarle på at man i undervisningen har mulighet til å få kjennskap til mangfoldet innenfor islam, og understreker at islam slik den fremstår i media, gjerne ikke er representativt for det muslimer flest mener.

Farah: Jeg føler at vi har hatt mest diskusjoner om islam. I tillegg så er jeg veldig, siden jeg er muslim selv så har jeg blitt veldig engasjert i de religionstimene hvor vi har snakket om islam. Jeg tror det er der folk er mest kritiske, så det å kunne løse opp i de fordommene har både gjort meg og andre godt da.

Intervjuer: Tror du at det er et større behov for å snakke om islam enn andre religioner?

Farah: Jeg tror egentlig at det er et stadig behov. Det er til stadighet mennesker som ødelegger for majoriteten som bare vil leve helt normale vanlige liv. Det synes jeg er veldig trist. Så jeg tenker at det både for voksne og unge er viktige temaer å ta opp.

Farah forklarer i passasjen ovenfor at hun selv er muslim, og opplever at det er i samtaler om islam at medeleverer er mest kritiske. Hun uttrykker et behov for å samtale om konflikter, da hun ser ut til å oppleve at mange har en del fordommer eller meninger knyttet til islam.

Informantene forklarer at undervisningens stadige fokus på konflikter knyttet til islam delvis er grunnet medias påvirkning. Ingrid påpeker at journalistene fremstiller muslimene på en *følelse* måte, men viser ikke direkte til hva hun legger i dette. Skillet mellom den ortodokse og katolske kirke som en konfliktfylt hendelse i kristendommen, nevnes av Jarle. Han er dermed den eneste som nevner kristendommen. Til forskjell fra konfliktene som nevnes i tilknytning til islam, blir ikke denne konflikten beskrevet like negativt. Det som også er interessant, er tidsaspektet. Det trekkes ikke frem noen dagsaktuelle konflikter i kristendommen eller buddhismen.

I tillegg til medienes stadige fokus på konflikter i islam, peker Jarle også på konflikter i Midtøsten, og at disse også kan være med å påvirke samtalen om islam i klasserommet. Det er vel rimelig å anta at han sikter til muslimer, men også jøder og kristne når han snakker om denne konflikten.

4.2.1 Oppsummering

Temaene som i størst grad knyttes til elevenes forståelse av konfliktbegrepet er som nevnt medienes fremstilling og vold og terror. Vi har sett at i situasjoner der religion og konflikt har blitt tatt opp i klasserommet, er islam et gjennomgående tema for diskusjonen. Det må likevel nevnes at Ingrid trakk frem episoder hvor konflikter i islam og buddhismen ble sammenliknet. Jarle kunne også huske at disse religionene ble sammenliknet, men da i forbindelse med religionenes guds- og virkelighetsoppfatning. Jarle mente for øvrig at det nesten utelukkende var i forbindelse med islam at klassen hadde diskutert konfliktperspektiver, og at dette ikke forekom noe særlig i forbindelse med andre religioner.

Informantene gir uttrykk for at en viktig årsak til at islam til stadighet blir gjenstand for diskusjon, er dagsaktuelle nyhetssaker som omhandler temaer knyttet til vold og terror. Det nevnes ingen eksempler på konflikter i forbindelse med islam som er av eldre dato. Dersom vers fra Koranen dukker opp i undervisningen, kan det se ut til disse blir kritisert på grunnlag av samfunnets lover og verdier i dag. Koran-versene ser dermed også ut til å bli trukket inn i

dagens samfunnsutfordringer knyttet til terrorproblematikk osv. Farah som selv er muslim, opplever at folk generelt er mest kritiske til islam, og at det derfor er nødvendig å løse opp i eventuelle fordommer i klasserommet.

4.3 Forskningsspørsmål 1

Hvordan uttrykker elevene seg i religionsundervisningen, og opplever de å kunne ytre egne meninger rundt kontroversielle temaer?

4.3.1 Hvordan ytrer elevene seg i religionsfaget?

Å omformulere seg eller tilpasse språket i religionsfaget, synes å være gjennomgående for alle informantene. Deres refleksjoner om hvorfor de tenker at de uttrykker seg slik i klasseromskonteksten, vil oppsummeres i delkapittel 4.5 om elevenes metaperspektiver. For å få frem hvordan informantene opplever at de ordlegger seg i religionsfaget, ble de stilt spørsmål om de synes at det er lettere å samtale om konflikter i religionsfaget enn for eksempel blant venner:

Peder: Ja, absolutt. Da er man innstilt på å snakke om religion. Man kan ta opp problemstillinger som kanskje er litt vanskelige å stille foran vennene sine. Jeg har jo ikke så mange religiøse venner som er nære meg, men jeg tror at hadde jeg hatt det så hadde det kanskje ikke vært så vanskelig å stille dem sånne spørsmål. Jeg tror det kommer litt an på hvor nære vennene dine er. Men hadde jeg bare spurt en venn, en jeg kjenner om de samme spørsmålene som jeg stiller i religionstimen, så tror jeg at jeg hadde vært mye mer engstelig for hvilket svar jeg ville få, eller hvordan personen ville reagert. Så jeg tror det er veldig mye enklere å ha om sånne ting i religionstimene.

Peder påpeker at man i religionstimen er innstilt på å snakke om religion, og ta opp vanskelige spørsmål, og gir uttrykk for at det er mer praktisk å diskutere slike spørsmål i klasserommet.

Ingrid: Jeg er jo veldig trygg på mine venner, så for min del er det ikke noe vanskelig å ta opp vanskelige spørsmål med de heller. Men jeg tenker for andre så kan det være at de er redde for å såre, virke diskriminerende eller ha andre fordommer, og da er jo det lettere å ta opp et sted hvor det skal være rom for det.

Mens Peder og Ingrid ser ut til å enes om at religionstimen er et sted hvor det er rom for å samtale om konflikter, ser Jarle ut til å ha andre oppfatninger av dette:

Jarle: Nei, egentlig ikke. For i klassen vet jeg at det er mange som har andre meninger om ting enn det jeg har, og jeg føler det er vanskelig å holde en diskusjon uten at folk sier usaklige ting. Når jeg snakker med venner, de nærmeste vennene mine har gjerne de samme synene på tingene, så da får jeg ikke noen som kritiserer meg. Men selvfølgelig så mener man jo selv at det man tror er riktig, så det er jo vanskelig å høre på at folk sier at det du tror er feil (...) Så har jeg ikke lyst å skape konflikt mellom medelever, for det er kanskje mange som tar det mer seriøst enn det jeg gjør. Så da har jeg ikke lyst å begynne å få fiender, det har jeg ikke lyst til å ha i det hele tatt.

Ingrid understreker at for enkelte elever kan det være lettere å samtale om konflikter i et klasserom, hvor det etter hennes mening skal være rom for diskusjon om slike temaer. Jarle er tydelig på at han vil unngå å støte medelever, og ønsker ikke å få uvenner gjennom å uttrykke sine meninger. Han sier også at han opplever at en del av de andre elevene har andre meninger enn han selv. Det er mulig å anta at dette er en av årsakene til at han ikke ytrer seg i veldig stor grad. Han påpeker at hans egne venner i større grad deler de samme oppfatningene, og da er trolig risikoen for at de ville misforstå og bli fornærmet av hans kommentarer, betraktelig mindre.

Farah viser til de positive sidene ved å snakke om konflikter i religionstimen:

Farah: Med venner har man ikke noe filter. Hvis jeg har noen venner som er veldig kritiske til min religion, kan de ofte si ting som provoserer meg. Det gjør det vanskelig for meg å holde meg saklig. Det er lettere å være usaklig med venner. Så det er lettere å snakke om i klasserommet egentlig.

Et interessant poeng informanten trekker frem, er hvordan hun opplever at samtalen kan foregå mer saklig innad i klasserommet, i forhold til hvordan den kan utspille seg på andre arenaer. Hun sier blant annet at i samtaler med venner hender det at hun blir provosert av deres utsagn, og særlig dersom hun opplever at noen er kritiske til religionen hennes.

I sitatene ovenfor har vi sett at de fleste informantene opplever at det er hensiktsmessig å samtale om konflikter i klasserommet, kanskje i større grad enn blant venner. Felles for dem synes å være at de opplever religionstimen som et sted hvor slike spørsmål kan diskuteres. Jarle derimot, opplevde dette på en litt annen måte. Han mente at han ikke behøvde være redd for å støte noen når han tok opp disse temaene med venner, mens at han i klasserommet bevisst valgte å ikke ytre seg om enkelte av disse.

Videre påpekte de fleste informantene at de er innstilt på slike samtaler i religionstimen, og lærerens rolle ble nevnt som den som styrer klassen i «riktig retning». Farah, den eneste av informantene som er muslim, nyanserer materialet med sitt innenfra-perspektiv når hun understreker at en ryddig diskusjon i religionsfaget gjør det lettere for henne å ikke bli provosert av usaklige kommentarer om islam. De andre informantene, som omtaler seg som ikke-religiøse, ser i likhet med Farah nytteverdien av å samtale om konfliktperspektiver. Samtidig har de andre informantene et annet utgangspunkt for å snakke om konfliktperspektiver enn Farah, og de ser ikke ut til å være like opptatt av hva slike samtaler kan tilføre dem personlig. De synes å være mer opptatt av at religionsfaget er et sted der man kan stille de spørsmålene man lurer på.

Et annet spørsmål som berører elevenes erfaringer knyttet til å uttrykke seg i religionsfaget, er: *Opplever du at det er rom for å spørre om det som kan være vanskelig knyttet til konflikter?* I det følgende forteller Peder om temaer som elever i klassen selv har bragt på bane i undervisningen:

Peder: En del elever har tatt opp interne konflikter i islam som for eksempel kontroversielle spørsmål i forbindelse med Sharia-lovene og hudud-straffene. Mange tar opp konfliktperspektiver angående moderne ting, religion vs. kvinners rettigheter for eksempel. Jeg er ikke religiøs, og kan ha visse fordommer mot en religion. Jeg holder disse tilbake dersom jeg snakker med en fra den religionen jeg har fordommer mot (...). Læreren har ikke helt kontroll når vi diskuterer konflikter.

Temaer som informanten opplever at andre i klassen tar opp, omhandler i størst grad islam og problemstillinger knyttet til kontroversielle sider ved religionen. Peder sier han at han velger å ikke uttale seg, dersom han opplever å ha fordommer mot den religionen eller de temaene som diskuteres. Hva disse fordommene går ut på, eller hvilke aspekter ved religioner han stiller seg kritisk til, nevnes ikke.

I spørsmålet som omhandlet hvorvidt elevene opplevde at det var enklere å samtale om konflikter i religionsundervisningen enn blant venner, uttrykte Peder at det i religionstimen kunne være enklere å ta opp vanskelige spørsmål. Det er interessant å se hvordan han også sier at han bevisst velger å ikke alltid uttale seg om enkelte temaer, dersom han opplever å stille seg kritisk til det som diskuteres. Jarle gir uttrykk for noe av det samme synet når det gjelder spørsmålet som omhandler å ytre seg i klasserommet. Hans opplevelse er denne:

Jarle: Noen ganger. Jeg tror de fleste i klassen vet cirka hvor jeg står på forskjellige ting, men det er jo ofte jeg er uenig med hva noen tror. Hvis jeg er uenig med noen av de tingene som blir undervist, så er det ikke veldig ofte jeg kommer med mine meninger, fordi det er jo ikke en time om hva jeg synes, men hva de synes. Men hvis vi har diskusjoner kan jeg ofte være med dersom det er en diskusjon om kvinnesyn eller terrorisme og sånne ting. Hvis jeg mener at jeg har et punkt som ikke har blitt tatt i boka, eller som andre ikke har sagt.

I likhet med Peder, uttrykker Jarle at han heller ikke alltid ytrer seg i undervisningen. Han nevner ikke eksplisitt egne fordommer som årsaken til dette, slik Peder gjorde, men velger i likhet med ham å trå varsomt frem i samtaler i klasserommet, og velger å unngå å uttale seg om enkelte temaer. En interessant bemerkning er at han sjelden uttrykker egne meninger om de temaene som undervises i religionstimene. Slik jeg tolker det, peker Jarle på synet til tilhengerne av den religionen som blir undervist i, når han sier at «det er ikke en time om hva jeg synes, men hva *de* synes». Dermed kan det se ut til at han opplever deres meninger som mer relevante enn sine egne i slike settinger. Med tanke på at Jarle omtaler seg selv som agnostiker, kunne det vært interessant å spørre hvordan han opplevde å ytre seg om temaer knyttet til sekulære livssyn. Det kan også hende at Jarle opplever at egne språknormer skiller seg betraktelig fra de andre i klassen. Både Peder og Jarle er eksempler på at det er noen elever i materialet som ikke uttrykker seg om alle temaer som har med religioner å gjøre.

I følgende passasje viser Farah til en hendelse i klasserommet der en elev uttrykte at «alle muslimer naver». Hendelsen som nevnes kan indikere at også andre elever i klassen opplever at det er rom for å snakke om kontroversielle temaer, og at de samtidig ikke har behov for å uttrykke seg like «politisk korrekt». Farah gir uttrykk for at det florerer en del misoppfatninger om islam i klassen.

Farah: (...) Religionen har jo litt å si for hvem du er, for meg legger det grunnlaget for de verdiene jeg har. Men samtidig tilpasser jeg de verdiene jeg har, fordi jeg lever jo i dette samfunnet, hvis du skjønner? Elever i klassen kommer med veldig mange forskjellige påstander som de tror er veldig knyttet til religion, men som blir helt feil. For eksempel var det en i klassen som påstod at «alle muslimer naver jo». Det var jo helt bak mål! I Koranen står det at det ikke er lov å motta penger du ikke har tjent selv. Jeg er 18 år og har deltidsjobb ved siden av skolen. Min mor har jobbet hele livet, min far har jobbet hele livet. Det er de inntrykkene folk (...) De fordommene folk har da. I et klasserom kan man diskutere og motbevise en del av de fordommene. Og da blir man kanskje mer åpen sinn når man går ut i samfunnet og møter nye mennesker.

Peder påpekte at flere elever har bragt på bane temaer om kontroversielle sider ved islam, og i passasjen ovenfor så ga Farah et eksempel på en slik hendelse. Selv om mine informanter jevnt over gir uttrykk for å vise toleranse og respekt ovenfor sine medelever, viser dette eksemplet at det er elever i klassen som nødvendigvis ikke er like forsiktige med måten de ordlegger seg på.

I det siste spørsmålet som eksplisitt tar for seg hvordan elevene uttrykker seg, undersøkes det om elevene opplever at de må uttrykke seg på en bestemt måte i religionsundervisningen. Spørsmålet ligner på forrige spørsmål, men fokuserer på hvordan elevene uttrykker seg mer generelt. Det er interessant at alle informantene mener at de på en eller annen måte uttrykker seg noe annerledes i religionsfaget enn det de gjør i andre situasjoner. Hvordan de opplever dette er noe forskjellig, og vil illustreres i følgende passasjer.

Peder: Ja, du må liksom være mer forsiktig enn du kanskje hadde tenkt da. Man burde helst gå litt varsomt frem, fordi religionen står veldig nært til veldig mange personer. Da bør man ordlegge seg litt finere.

Det er interessant å se hvordan Peder uttrykker seg fra et empatisk perspektiv når han beskriver *hvorfor* det kan være hensiktsmessig å ordlegge seg annerledes i religionstimen. Han begrunner dette med at religion er noe som er nært og personlig, og at man derfor bør trå varsomt frem i diskusjoner der temaer om religion tas opp.

Ingrid: Jeg føler at jeg må uttrykke meg på en måte, så det er presist det jeg spør om. Hvis jeg kommer med et angrep på noen, det syns jeg blir feil, det kan du ikke gjøre. Men jeg føler at jeg kan spørre om hva som helst, men da blir det heller sånn at det er i andre sammenhenger at jeg ikke kan det. Så da blir det andre sammenhenger hvor jeg ikke kan, hvis jeg for eksempel er på besøk hos noen som er religiøse, da må være mer påpasselig tenker jeg.

Ingrid understreker at hun kan spørre om hva som helst i religionstimen, så lenge det er saklig. Hun gir dermed ikke uttrykk for å måtte trå like forsiktig frem som det Peder beskrev ovenfor. Ingrid mener på den annen side at det faktisk kan være *mer* utfordrende å stille de samme spørsmålene på andre arenaer.

Jarle opplever også at han ordlegger seg annerledes i klasserommet:

Jarle: Ja, jeg tror det. Men som sagt, vennene vet hvor jeg står på de fleste ting, så om jeg overdriver eller underdriver eller hva enn jeg gjør, så har ikke det så mye å si. De skjønner det med en gang. Men i klassen kan noen tro at hvis jeg sier noe veldig rasistisk eller noe veldig sexistisk, så tror de kanskje at det er det jeg virkelig tror. Men egentlig er det bare for å være morsom eller bringe opp poeng som ikke er så ekstreme som de kanskje høres ut.

Informanten påpeker at det i klasserommet kan oppstå misforståelser, mens venner har bedre forutsetninger for å forstå hva han egentlig mener. Sitatet antyder at en av grunnene til at Jarle ikke alltid uttrykker seg i klasserommet, er fordi han ikke ønsker situasjoner der misforståelser oppstår.

Farah: Man må være mer saklig. Jeg tror man ubevisst tar litt mer hensyn, siden det er veldig mange forskjellige mennesker der. Men det hjelper at vi har gått i samme klasse en stund og at man kjenner folk litt bedre og at andre vet at når du stiller et spørsmål er det ikke fordi du er en dårlig person eller fordi du mener at det er det rette, men fordi det er noe du lur på. Så man omformulerer seg til en viss grad.

Farah viser til mangfoldet i klasserommet, og mener at dette kan være en av årsakene til at de fleste elevene ubevisst tar mer hensyn. Det Farah her uttrykker, kaster lys over at rammene for undervisningen kan være avgjørende for samtalen i klasserommet. Hun nevner at det kan være av nytteverdi å kjenne elevene i klassen for å få et godt utbytte av en slik samtale.

4.3.2 Oppsummering

De fleste informantene er enige om at de synes det er lettere, og gjerne mer hensiktsmessig å samtale om konfliktperspektiver i religionsundervisningen, enn blant venner. Det må likevel nevnes at informanten Jarle opplever at det kan by på flere misforståelser å ytre seg i klasserommet, og at man blant venner ikke behøver å være redd for å støte noen. Mens tre av informantene opplever klasserommets språknorm som en positiv ramme for å utforske konfliktperspektiver, kan det virke som at Jarle i større grad opplever det som en begrensning. Min oppfatning er likevel at han forholder seg til de samme verdinormene (som respekt og toleranse), som de andre tre. Forskjellen mellom informantene har muligens mer å gjøre med at Jarle ikke opplever at språknormene i klasserommet åpner opp for at han kan snakke like fritt som han gjør med venner. Dermed virker det som at Jarles oppfatning av at konfliktperspektiver er mindre utfordrende å ta opp med venner enn i klassen, mer eller mindre handler om klasserommets språknormer enn Jarles verdinormer. Jarle er i likhet med de andre informantene opptatt av å lytte til – og samtale med de andre elevene i klassen –

også de med andre verdier, men fordi at han ikke ønsker misforståelser er han ikke alltid like aktiv i diskusjonene.

Stikkord som de fleste informantene likevel forbinder med klasseroms-diskursen er saklighet og rom for diskusjon. Når det gjelder elevenes opplevelser av hvorvidt det er rom for å stille spørsmål knyttet til kontroversielle sider ved religion, er meningene noe delte. Noen mente at dette var uproblematisk, mens andre i større grad vegret seg for dette, da de var redde for å skape misforståelser.

Det de fleste informantene derimot ser ut til å enes om, er at de anvender et noe mer «politisk korrekt» språk i religionstimene for å forhindre eventuelle misforståelser hos andre elever. Det vil med andre ord si at de trår forsiktig frem før de kommenterer eller stiller spørsmål i plenum. Det må likevel nevnes at informantene viser til hendelser der andre elever har kommet med usaklige kommentarer eller påstander i klasserommet, så det er ikke mulig å si at alle elevene i klassen opplever å måtte ordlegge seg «politisk korrekt». Når det gjelder mine informanter, er de enige om at klasserommet er en trygg plass å diskutere kontroversielle temaer, men gir samtidig uttrykk for de er mer påpasselige med hvordan de ordlegger seg.

4.4 Forskningsspørsmål 2

Hvilke refleksjoner har elevene om hvorfor religionsfaget tar opp temaer som konfliktperspektiver, og har de selv en opplevelse av nytteverdi knyttet til å jobbe med disse temaene?

4.4.1 Nytteverdien av å samtale om konfliktperspektiver

For å besvare dette forskningsspørsmålet, anså jeg det formålstjenlig å stille spørsmål om hvordan informantene opplever undervisningen. I tillegg var det naturlig å stille spørsmål som omhandler læreplanen i RE, og hvorfor informantene tenker at konfliktperspektiver er en del av faget. Det ble også stilt spørsmål knyttet til hvordan elevene tenker at å samtaler om denne type tema i klasserommet kan være med å redusere konflikter *utenfor* klasserommet. Når det gjelder elevenes oppfatninger om konfliktperspektiver er noe som jevnlig blir tatt opp i undervisningen, mener Peder at dette er et tema som undervisningen berører ofte:

Peder: M-mm veldig. Med tanke på at det er mange ikke-religiøse i klassen, så er det mange som stiller veldig mange vanskelige spørsmål til religionen, sånn det er veldig vanskelig for læreren å svare på alt. Det blir mange tomme spørsmål som man aldri får svar på. Så er det veldig vanskelig hva de forskjellige mener innad i de forskjellige religionene, når man liksom ikke har et overhode til stede som kan fortelle hva som er rett og galt.

Intervjuer: Er det noe som du savner at blir tatt opp i undervisningen?

Peder: (...) Egentlig ikke, snakker ganske mye om konflikter, på tvers av landegrenser og sånn. Men det er vel kanskje å få en bedre forklaring på hvorfor konfliktene oppstår og sånn, og hva de egentlig dreier seg om, som for eksempel IS og sånn, og andre terrorgrupper.

Intervjuer: Tenker du på andre forhold enn religioner i seg selv, som kan være faktorer til splid?

Peder: M-mm (...) Ja, sånn at man ikke får feil oppfatning av hvorfor konfliktene oppstår, og at man må forstå at det mest sannsynligvis ikke er religionen som står bak konfliktene. Det kunne jeg ønske vi hadde mer om i undervisningen.

I første passasje beskriver Peder klassen, og påpeker at det ikke er veldig mange religiøse elever. Han gir uttrykk for at konflikter er et tema som tas opp jevnlig, og at det er et tema elevene er nysgjerrige på. Når det gjelder elevenes spørsmål, opplever Peder at mange av dem står ubesvarte, og etterlyser noen som kan hjelpe klassen å besvare spørsmålene de har. Peder uttrykker også at han kunne tenke seg å lære mer om bakenforliggende årsaker til konflikter.

Ingrid er også enig i at konfliktperspektiver tas opp ofte i undervisningen, og understreker at klassen ofte sammenligner ulike religioner i dette arbeidet:

Ingrid: Ja, det vil jeg si at vi gjør. Vi bruker ofte en sammenligning av religioner når vi arbeider med konfliktperspektiver i undervisningen.

Jarles opplevelser står i sterk kontrast til de andre informantene når det gjelder tematisering av konfliktperspektiver i undervisningen:

Jarle: Ikke veldig mye, vi snakker mest om hva de tror på, og hvordan de praktiserer deres tro og sånne ting da. Og hellige tekster og sånne ting. Når vi sammenlikner religioner sammenlikner vi mest gudsoppfatning, virkelighetsoppfatning og sånne ting da. Ikke så mye hvordan de tenker om hverandre da. Men jeg tror vi skal kanskje ha det litt sånn i kristendommen, men vi har ikke hatt det enda.

Jarle nevner i likhet med Ingrid at klassen har sammenliknet aspekter ved ulike religioner i timene, men han mener at dette hovedsakelig har dreid seg om temaer om guds- og virkelighetsoppfatning, og i liten grad konfliktperspektiver. Et interessant funn er hvordan Jarle oppfatter undervisningen om konflikter ganske annerledes enn de tre andre informantene. En mulig forklaring kan være at eleven har vært borte fra noe av undervisningen. Det kan også tenkes at han simpelthen opplever undervisningen annerledes enn de tre andre informantene, og at informantene har ulike forventninger til faget.

Farah gir derimot uttrykk for at klassen diskuterer konfliktperspektiver i forbindelse med alle religionene:

Farah: Vi har jo siden barneskolen lært om de samme religionene men vi lærer jo om dem mer og mer i dybden. Så hver gang vi tar opp en ny religion så er det ofte en ny diskusjon, eller ny konflikt da. For eksempel i buddhismen da snakket vi veldig mye om at kvinnene ble undertrykt, at de hadde et undertrykkende kvinnesyn, så var det noen som mente at de ikke var det. Så ble det på en måte en konflikt i klassen, så sammenliknet vi det med islam. Noe av det ble med videre, hvordan er kvinnesynet i islam, er det undertrykkende i forhold til buddhismen. Så da så vi på likheter og ulikhetene mellom disse religionene.

Denne passasjen illustrerer at også temaer i forbindelse med buddhistisk kvinnesyn har vært gjenstand for diskusjon i klassen. I likhet med Peder og Ingrid, viser Farah hvordan klassen har arbeidet med sammenlikning av konflikter i ulike religioner. Det kommer ikke frem om det er læreren som legger opp undervisningen på denne måten, eller om det er elevene som selv starter diskusjonen. Det kan være mulig å anta at en kombinasjon av disse er tilfelle. Farah er for øvrig den eneste informanten som påpeker at temaer knyttet til konflikter behandles i forbindelse med *hver* religion. Dette står i sterk kontrast til det Jarle sier om at konflikter kun tematiseres i forbindelse med islam.

For å undersøke informantenes refleksjoner om hvordan religionsfaget og det som læres her kan bidra utenfor klasserommet, ble følgende spørsmål stilt: *På hvilke måter kan samtaler om konflikter og vanskelige temaer i religionsfaget være en måte å redusere eller hindre konflikter og uenigheter utenfor klasserommet?*

Peder: Hmm (...) Jeg tror man får mye mer forståelse for hverandre da. Fordi det er mange som tar religionen veldig intimt på seg. Og det er en veldig intim sak å snakke om. Så hvis man har visse fordommer, kan man spørre om det man lurte på. Da kan

andre si at det ikke er riktig for eksempel, eller at man får en dialog om det og får snakket ut om det istedenfor å holde det inne, og fortsatt holde på de fordommene. Så man ikke tyr til vold fordi man tror at de er terrorister eller noe sånn.

I denne passasjen kan det se ut til at Peder reflekterer over hvordan religion kan oppleves for troende mennesker. Uten å nevne konkrete eksempler, påpekte han at det var enkelte aspekter ved religion som han opplever å stille seg kritisk til, og til og med ha fordommer mot. I sitatet ovenfor understreker Peder at undervisning og dialog om disse temaene kan føre til at man får snakket om fordommer, og eventuelt avkrefte disse i samtale med andre elever.

Informanten sier derimot ingenting om dette gjelder seg selv eller andre elever, og prater ganske generelt om hvordan religionsfaget kan bidra til å redusere konflikter.

Ingrid er enig i at samtaler om konflikter kan øke forståelsen for andre mennesker:

Ingrid: Fordi det skaper jo forståelse for hverandre, og når vi da får snakket om det i klasserommet så kanskje man da ikke har så stort behov for å snakke om det utenfor heller. Og jeg ser jo i utgangspunktet ikke så mye på en person på grunn av deres tro, men det er jo sikkert andre som gjør det (...) Så når du møter nye mennesker har du allerede en ganske god forståelse. Så det gjør jo at, du føler ikke behov for å ta det opp.

Sitatet viser at Ingrid synes samtaler om konflikter i klasserommet kan bidra til å skape forståelse for andre mennesker. Jarle tar likhet med Peder opp problemstillinger som han tenker at religiøse personer kan oppleve som vanskelige. Han nevner at samtaler i klasserommet kan gi innsikt og kunnskap om hvordan enkelte religiøse menneskers opplevelser kan skille seg fra sine egne.

Jarle: Det gir ofte innblikk i hva folk syns er kritiserende og krenkende da. Så kanskje jeg ikke synes det er noe dumt å tegne et bilde av Muhammed eller noe sånn, men så er det veldig mange som synes det er helt forferdelig. Jeg tror ikke vi har hatt konkret om tegninger av Muhammed og sånne ting, men jeg har lært at det er mange som synes at det er veldig forferdelig. Så da kan det være, hvis jeg ikke har lyst til å skape noe en konflikt, så bare velger jeg å ikke lage en tegning av Muhammed eller prøve å kritisere andre da. Så det hjelper å vite for hva folk syns er kritiserende og krenkende (...) Det er jo ofte at det ikke er de samme grensene som vi har, eller jeg har da. Så jeg kan jo liksom skjønne at, hvis jeg sier: «Muhammed er dum og religionen din er dum» så kan jeg skjønne at folk blir sure. Men hvis jeg hadde laget en tegneserie hvor jeg hadde putta inn Muhammed og Jesus og Buddha og sånne ting (...) Jeg vet jo det nå da, men det kan være noen ikke vet at det er veldig krenkende for andre.

Under delkapittel 4.3, i forbindelse med hvordan informantene uttrykker seg i klasserommet, nevnte både Peder og Jarle at de i klasseroms-diskusjoner ikke alltid ytret seg om alle temaer, spesielt ikke temaer som har med konflikter å gjøre. Dette var fordi de ønsket å unngå å støte andre elever. I dette sitatet argumenterer Jarle for at slike samtaler gir innblikk i hva andre mennesker kan oppleve som krenkende, og understreker at dersom han har kjennskap til hva dette er, vil han gjerne unngå å si eller gjøre noe som kan støte andre. Jarle gir uttrykk for at han selv ikke ser noe problem med å tegne karikaturer av Muhammed. På den annen side, oppfatter jeg at det for Jarle er viktigere å unngå å støte andre, enn å uttrykke egne meninger.

Farah: Jeg tenker at folk får mulighet til å lufte de tankene de sitter inne med. Det gjør at man ikke er like frustrert når man går ut av klasserommet, at man har fått litt mer svar, hørt litt andre synspunkter. Det kan jo være at noen går ut mer frustrerte også fordi de ikke har fått noe svar på sine spørsmål (...) Jeg føler ikke at en lærer som har litt kunnskap om alle religioner kan fortelle oss noe utdypende om hva står det i den hellige boken om det og det temaet. Så det kan være vanskelig for noen å få de svarene. Men jeg føler at man kanskje får en litt annen forståelse for hvorfor noen har det og det synet på religion, eller på temaer innenfor religion. Og den forståelsen for andre, den gjør at man er litt mer åpen for innspill.

Informantene ser ut til å være enige om at å samtale om konflikter kan gi dem en bedre forståelse for hvordan andre mennesker tenker og forstår verden. Det er interessant å se hvordan Jarle beskriver nytteverdien av å ha kjennskap til hva enkelte mennesker opplever som krenkende. I tillegg til å få lufte tankene elevene sitter inne med, understreker Farah at en slik samtale kan føre til økt forståelse for andre og åpenhet for andres synspunkt. På den annen side nevner hun at læreren ikke alltid kan besvare alle spørsmål (dette har Peder påpekt tidligere i delkapittel 4.2).

Følgende spørsmål ligner på det som ble stilt ovenfor, men har en litt annen vinkling for å forsøke å fange opp så mye som mulig informasjon om elevenes opplevelse av fagets nytteverdi: *På hvilke måter tenker du at kunnskap om andre religioner og verdenssyn kan styrke en fredelig sameksistens med andre mennesker?*

Peder: Hmm (...) Jeg tror man får andre holdninger dersom man snakker om det som kan være vanskelig.

Peder gjentar at det handler om å få en bedre forståelse for andre mennesker, og tilføyer at han tror at det er mulig å tilegne seg *andre* holdninger gjennom kunnskap om andre.

Jarle: I Oslo lever muslimer, kristne og human-etikere om hverandre, så vi har en ganske god blanding av forskjellige syn. Så det blir ofte diskusjoner i klassen om ulike verdier (...)

Intervjuer: Tenker du at gjennom kunnskap kan du justere egne oppfatninger eller fordommer?

Jarle: Ja, jeg tror det. Vi hører jo masse om konflikter i mediene, og så lager man et bilde av hva grunnene til de ulike konfliktene er. Jeg bruker jo ikke mye av fritiden min på å lese meg opp på de bakenforliggende årsakene til konflikter i Midtøsten. Da er det greit å diskutere det i klassen, og det er jo interessant også.

Informanten opplever å høre mye om konflikter i mediene, og understreker at han ikke bruker så mye tid utenfor skolen til å lese seg opp på konflikter selv. Farah vektlegger viktigheten av å møtes i et klasserom og diskutere med mennesker som har andre tanker og virkelighetsoppfatninger. Gjennom et par eksempler fra egne opplevelser beskriver hun nytteverdien av dialog og kunnskap om andre, som et steg på veien mot fredeligere sameksistens:

Farah: Gjennom kunnskap og i samtaler med mennesker som er helt normale kan man se at de også er mennesker som vil leve et helt normalt liv og arbeide, men samtidig holde på sine verdier og sine livssyn privat. Man får en litt annen respekt for andre når man sitter og diskuterer (...) I mediene hører du om veldig ekstreme kristne og veldig ekstreme muslimer, men så sitter du i et klasserom med mennesker som er kristne og muslimer, men de er helt vanlige mennesker. Helt vanlige tenåringer som også prøver og feiler. Det er viktig at man ser det, og at man ikke drar alle under samme kam. Men jeg opplever at eldre generasjoner er mye mer skeptiske, de har ikke hatt muligheten til å pådra seg like mye kunnskap. De har ikke gått i klasser med, blandede klasser (...) I religionsundervisningen har vi snakket en del om at eldre mennesker er kritiske til noen religioner. En elev mente at hennes bestemor hatet muslimer, så sitter jeg der og er en helt vanlig tenåring med en religion som er personlig for meg, som jeg ikke trenger å misjonere til alle. Det har ikke så mye å si for min personlighet eller for måten jeg oppfører meg på i samfunnet. Så det ble en diskusjon hvor vi også kunne snakke om hvordan eldre generasjoner oppfatter hverandre, hvorfor de har den oppfatningen av muslimer.

Farah understreker at man bør unngå å skjære alle over en kam, og nevner at i klasserommet kan elever med ulike bakgrunner møtes og gjennom samtaler erfare at mennesker med andre syn også er *vanlige* mennesker. Farah er for øvrig den eneste som snakker om kristne ekstremister. Hun gir uttrykk for at media bidrar til å skape et fordomsfullt klima av både kristne og muslimer. I kontrast til dialogen i religionsundervisningen, et sted der hun opplever at ulike mennesker kan møtes og diskutere på tvers av livssyn, påpeker Farah at mange eldre ikke er like tolerante ovenfor religioner. Dette begrunner hun blant annet med at

eldre mennesker ikke har hatt muligheten til å få samme kunnskapen om andre, som det ungdommer i dag har gjennom religionsfaget.

Dessuten påpekte Farah i delkapittel 4.3 at også unge mennesker kan komme med ulike fordomsfulle påstander. I forbindelse med en medelevs kommentar om at «alle muslimer naver», ga informanten en slags apologetisk respons, og forklarer at begge foreldrene hennes har jobbet hele livet. Hun anser klasserommet som et sted man kan diskutere og motbevise feilaktige fordommer.

4.4.2 Oppsummering

Informantene enes i stor grad om at konfliktperspektiver er noe som jevnlig tas opp i religionsundervisningen. Det må allikevel nevnes at Jarle opplever at dette er et tema som behandles i liten grad, og kun i forbindelse med islam. Islam er uten tvil den religionen som er mest diskutert i klasserommet. Det er vanskelig å si om dette er knyttet til lærerens undervisning, eller elevenes utsagn og spørsmål, men en kombinasjon av disse er mulig å anta. Farah opplevde at folk flest var mest kritiske til islam, og at klasserommet var et nyttig og nødvendig samlingspunkt for å luften tanker man satt inne med. Eksemplet om kjønnsroller i buddhismen nevnes av flere av informantene, det gir grunn til å tro at klassen i noen grad har vært inne på konfliktperspektiver også i denne religionen.

Når det gjelder elevenes refleksjoner om hvordan dialog i klasserommet og kunnskap om religioner og konflikter eventuelt kan forhindre fordommer og misforståelser utenfor klasserommet, mener de at det kan være fruktbart å samtale om slike temaer i klassen. Når det gjelder samtaleens nytteverdi i klasserommet hadde Peder en interessant refleksjon: *Ved å tilegne seg kunnskap om andre, får man andre holdninger*. Han utbroderte ikke dette noe mer, men det er mulig å anta at det i denne påstanden ligger en forståelse av at ens egne oppfatninger kan endres i møte med andre oppfatninger, og at disse dermed er gjenstand for revisjon.

Informantene peker på medienes negative fremstillinger av konflikter, og nevner at dette er saker som preget nyhetsbildet stadig. Ingrid påpekte at journalister har en tendens til å særlig presentere islam på en *fæl måte*. Farah viser til hvordan elevene gjennom religionsundervisningen kan diskutere med «vanlige» muslimer, og «vanlige» kristne, som er

en sterk motsats til de bildene og generaliseringene av religioner som de opplever at mediene har en tendens til å tegne.

4.5 Elevenes metaperspektiver

Et sentralt funn i denne studien er at samtlige informanter reflekterer over konfliktperspektivenes plass i klasserommet, og hvorfor de opplever temaet som nødvendig å samtale om. De gir med andre ord uttrykk for å være bevisste over hvorfor de tenker om islam som de gjør. Elevene påpeker at de bruker aller mest tid på konflikter i forbindelse med islam i religionsfaget, og begrunner dette delvis med medienes dekning av nyhetssaker knyttet til voldelig islam. Konflikter i forbindelse med medienes fremstilling, tolkning av religion, og voldsaspekter er temaer alle informantene ser ut til å være gjennomgående opptatt av. Kjønnssroller er også et relativt hyppig berørt tema. Ut i fra det informantene sier, ser det ut til at disse temaene også ble snakket mest om i religionstimene. I det følgende peker Peder på forskjellen av fremstillingen av islam i klasserommet og i media, og gir dermed uttrykk for en forståelse av at medias fremstilling nødvendigvis ikke er synonymt med «virkeligheten»:

Peder: Media snakker veldig mye om islam i forhold til veldig mange andre religioner, som for eksempel jødedom, buddhisme eller hinduisme. Vi snakker mye om nyhetssaker om islam i klasserommet. Media er ikke varsomme nok med å skille IS og islam [...] I klasserommet føler jeg at forskjellen kommer veldig godt fram. Men det er jo som sagt elever som ikke vet så mye om religion, og som kanskje ikke får det med seg. Men jeg føler at i klasserommet så er det veldig stor forskjell på ekstremister og vanlige muslimske folk.

Selv om Peder opplever at samtalen i klasserommet påvirkes av saker i media, understreker han at det kommer frem flere nyanser i klasserommet. Ingrid påpekte tidligere at hun synes journalistene fremstiller islam på *en fæl måte*. Hun sier ikke noe om hvordan hun opplever fremstillingen av islam som urimelig, men sammenlikner fordommene mange har mot muslimer og islam i dag, med jødehatet under nazismen. Dette kan vitne om at også denne informanten tenker at media ikke nødvendigvis representerer et helhetlig bilde av religionen. Hennes erfaringer av islam i media ser ut til å være preget av et mer eller mindre negativt bilde. Farah uttrykte behovet for å bruke en del tid på konflikter i islam, og at det har vært nyttig for henne personlig, men trolig også for andre elever. Hun reflekterer i det følgende over hvorfor hun tenker at islam er et samtaleemne som bør tas opp ofte:

Farah: Det er til stadighet mennesker som ødelegger for majoriteten av muslimer, de som bare vil leve helt normale, vanlige liv. Det synes jeg er veldig trist. Så jeg tenker at det både for voksne og unge er viktige temaer å ta opp.

I dette sitatet er det mulig å anta at Farah sikter til radikale grupper. Det er interessant hvordan hun selv opplever at både unge og eldre har behov for å snakke om konfliktperspektiver. Ved å understreke at et fåtall mennesker ødelegger for majoriteten av muslimene, gir hun uttrykk for at det kun er et mindretall av muslimer som inngår i kategorien for «de som ødelegger».

Ett av oppfølgingsspørsmålene som ble stilt i forbindelse med spørsmålet om informantene synes at det er lettere å samtale om konflikter i religionsundervisningen enn f.eks. blant venner, gikk ut på om elevene opplevde at det kunne være *støtende* å prate om konflikter i religionsfaget, og hvorfor de eventuelt synes det. Et interessant funn er hvordan de fleste informantene på den ene siden ser viktigheten og relevansen av å samtale om disse temaene, mens de samtidig påpeker at det kan være vanskelig å prate om konflikter.

Peder gir uttrykk for at han tenker det kan være støtende å samtale om konflikter:

Peder: Ja, absolutt. Det er veldig mye sånn forskjellig informasjon man har fått, så da blir det veldig, da kan det bli veldig «krasj» hvis man snakker om visse ting. Som for eksempel at kvinner må gå med hijab og sånn, fordi det er jo mange forskjellige formeninger og tolkninger om det. Forskjellig oppfatning om hva det innebærer (...)

Jarle: Jeg føler ofte hvis venner har andre meninger, så er det ofte kanskje enklere å faktisk snakke med de om det fordi vi er jo venner uansett egentlig så det er jo ikke sånn at jeg tror at de kommer til å hate meg, eller bli støtt av det jeg sier. I hvert fall hvis vi har vært venner en god stund så vet jeg at vi er cirka på samme linje som meg da. Jeg forventer ikke at de kommer til å bli veldig sure på meg dersom jeg sier noe som de ikke er enige i. Jeg blir ikke sur hvis de sier noe jeg ikke er enig i, vi kan diskutere det uten at det blir noen problemer.

Igjen sammenlikner Jarle samtaler med venner kontra samtaler i klasserommet. Han mener at det i samtaler med venner går an å diskutere uten at det oppstår problemer. På bakgrunn av at han tidligere har gitt uttrykk for å unngå enkelte temaer undervisningen fordi han ikke ønsker å støte andre, er det grunn til å tro at han tenker at noen elever faktisk kan oppleve dette støtende. Svarene informantene gir på spørsmålet som omhandler hvorfor de tenker at konfliktperspektiver er en del av læreplanen i religion og etikk, viser deres refleksjoner om nytteverdien av samtaler om konflikter i religionsfaget:

Peder: Det er jo fordi jeg tror vi må, jeg tror vi får, de som styrer læreplanen vet at man får en bedre og mer respekt for hverandre da, og andres religioner hvis man snakker om konflikter og sånn i religionstimene. Før var det bare snakk om kristendommen og ikke så veldig mye konflikter og mest sånn liksom bare innholdet i de ulike religionene. Før var det mye snakk om de forskjellige religionene, og ingenting om hva de forskjellige konfliktene i forbindelse med religioner gikk ut på.

Peder viser til den historiske utviklingen i faget, og peker på det han opplever er hensikten med å tematisere konflikter i religionsfaget, nemlig respekt for andre mennesker og religioner. Ingrid er inne på det samme:

Ingrid: Det er vel for å skape forståelse og kunnskap på et litt annet nivå enn bare fakta, men mer refleksjoner kanskje. Og det å sette religioner opp mot hverandre da, og sammenlikne, blir jo en viktig del av det for å forstå konflikter.

Det er interessant hvordan Ingrid understreker at sammenlikning er viktig. Hun forklarer derimot ikke på hvilke måter, men gir uttrykk for at man ved å samtale om dette temaet får en dypere forståelse enn ren faktabasert kunnskap.

Jarle: Jeg tror det er fordi at hvis man ikke får vite om det på skolen, hvor vi kan snakke om religion og konflikt uten at det er veldig «biased», så risikerer man få alt informasjonen sin fra media, og media prøver bare som sagt å selge flere aviser eller kanskje har andre formål med hva de trykker. I denne klassen har vi muslimer som kan si hva de synes om de forskjellige tingene da, så får man vite om hva vanlige muslimer tenker om sånne ting da.

I sitatet ovenfor viser Jarle til den rollen han mener religionsfaget kan ha i arbeidet med konflikter. Han påpeker at dersom man ikke samtaler om dette i klasserommet, kan det hende at media blir den eneste informasjonskilden man har tilgang til.

Intervjuer: Opplever du at det er nyttig at religionsfaget behandler denne type tema?

Jarle: Ja, jeg ville kanskje at sagt det er en av de viktigste tingene. Fordi det er jo det man hører for det meste om når det gjelder religioner, og det kan skape misforståelser hvis du ikke vet hvorfor det er konflikter da, eller hva årsakene er.

Farah viser til hvilke samfunnsmessige utfordringer samfunnet står ovenfor, og hva hun tenker faget kan bidra med:

Farah: Jeg tror det handler veldig mye om forståelse for andre typer mennesker, andre typer oppfatninger. Det handler om at det er viktig at læreren og skolesystemet

har en viss oppfatning av hvilke utfordringer elevene står ovenfor i dag, hvorfor de stiller seg kritiske til det de gjør. Det er et tema som er veldig aktuelt hele tiden. Man får motbevist noen av de fordommene mot mange religioner.

Informantene ser ut til å vektlegge verdien av religionsfaget når det gjelder å ta opp temaer som har med konflikt å gjøre. Mer respekt, mindre fordommer, og økt forståelse for andre mennesker er gjennomgående for det informantene mener kan oppnås gjennom faget. Som Farah nevnte tidligere, er det gunstig å få muligheten til å møte ulike mennesker i selve religionsundervisningen, og kunne ta opp diskusjoner direkte. Dette er noe som her også påpekes av Jarle. Han mener at religionsfaget kan være et sted å møte f.eks. «vanlige» muslimer, og at man i klasserommet kan tilegne seg kunnskap gjennom samtaler med andre mennesker. Slik mente han at man kan redusere risikoen for at mediene blir stående som den eneste informasjonskilden om religioner.

4.6 Avsluttende bemerkninger

I denne delen oppsummeres de funnene som anses som mest sentrale for å besvare problemstillingen, og som blir gjenstand for drøfting i kapittel 5.

Av informantenes begrepsforståelse i tilknytning til konflikter, viser analysen av datamaterialet at islam er den enkeltreligionen som skiller seg mest ut og nevnes flest ganger av informantene. Felles for informantene er deres oppfatning av at konflikter knyttet til islam tematiseres i *større grad* enn i forbindelse med andre religioner i undervisningen. Det er i stor grad negativt ladde aspekter ved konflikter som trekkes frem når det gjelder islam. Likevel må det påpekes at både Jarle og Ingrid beskrev episoder fra klasserommet hvor undervisningen fokuserte på diversitet innad i islam. Buddhismen nevnes et par ganger, men det er i stor grad i sammenlikning med islam at informantene opplever at denne religionen får plass i undervisningen. Det foreligger altså en ulik fordeling av konfliktperspektiver.

Samtidig gir informantene uttrykk for at tematiseringen av konflikter i klasserommet er nødvendig for å få prøvd ut egne meninger i møte med mennesker med andre verdsett. Samtaler med medelever oppleves også gjennomgående positivt, og er noe de mener kan bidra til økt toleranse for annerledestenkende. Motstridende interesser og ulike meninger i klasserommet, oppleves jevnt over mer positivt enn uenigheter og konflikter i samfunnet ellers.

Når det gjelder informantenes tanker om hvordan de ytrer seg i religionsundervisningen, er et sentralt funn at alle opplever å omformulere seg, og er varsomme med hvordan de legger frem meninger og kommentarer i klasserommet. En gjennomgående grunn til at språket ble tilpasset klasseromskonteksten, var ønsket om ikke å støte andre elever. Informantene gir uttrykk for at klassen består av elever med ganske ulike bakgrunner, men at det trolig er flest ikke-troende elever. Selv om informantene opplever å måtte ordlegge seg mer «politisk korrekt» i klasserommet, gir de samtidig uttrykk for at de opplever at det er lettere og mer hensiktsmessig å samtale om konfliktperspektiver i klasserommet enn med venner. Klasserommet ble jevnt over beskrevet som et sted hvor informantene opplevde saklighet og rom for diskusjon. Det må likevel påpekes at informanten Jarle heller foretrakk å samtale om slike temaer med venner. Han begrunnet dette med at vennene ville ha bedre forutsetninger for å forstå det han sa, og at det på den måten ikke ville oppstå misforståelser.

Et interessant og noe uventet funn er hvordan mange av informantene reflekterer over hvorfor islam ofte er gjenstand for diskusjon i klasserommet, og hvorfor islam er den religionen klassen bruker mest tid på når det gjelder konfliktperspektiver. Informantene nevner flere årsaker som kan være grunn til dette. En av årsakene til dette er den påvirkningen media har, og hvordan medelever ofte trekker frem kontroversielle nyhetssaker knyttet til islam. Informantene trekker også frem elementer ved religionens verdier som de opplever at skiller seg fra verdier de selv er vant med. Enkelte opplever også at islam gjerne er en mer synlig religion enn andre religioner. Peder og Jarle uttrykte eksplisitt at de selv opplevde å ha fordommer knyttet til enkelte temaer eller religioner. Farah på sin side uttrykte et behov for å samtale om konflikter i islam, fordi hun ut i fra egne erfaringer (som muslim), opplevde at mange hadde misoppfatninger om religionen. Felles for informantene, (unntatt Farah) var at de reflekterte over sin egen forståelse av islam, og hvordan denne er preget av flere negative beskrivelser enn andre religioner.

På bakgrunn av det foregående virker det som at informantene mener at det er nødvendig å bruke en del tid på å diskutere konflikter i forbindelse med islam. Jarle påpekte hvordan man i klasserommet kunne få høre andre sine meninger, og at media dermed ikke ble stående uimotsagt. Informantene understreker at elevene i denne klassen er nysgjerrige og at de generelt har flere spørsmål når det gjelder konfliktperspektiver i forbindelse med islam.

5 Drøfting

Studiens problemstilling er som tidligere nevnt «Hvilke refleksjoner gjør et utvalg elever i videregående skole seg om konfliktperspektiver i religionsundervisningen?» For å besvare denne problemstillingen utarbeidet jeg to forskningsspørsmål:

- 1) I hvilken grad opplever elevene at de kan uttrykke seg fritt, og ytre egne meninger rundt kontroversielle temaer i religionsundervisningen?
- 2) Hvilke refleksjoner har elevene om hvorfor religionsfaget tar opp temaer som konfliktperspektiver, og har de selv en opplevelse av nytteverdi knyttet til å jobbe med disse temaene?

I analysekapitlet ble det avdekket fremtredende aspekter som er relevante for å besvare problemstillingen. Drøftingskapitlet vil ta for seg de mest sentrale funnene fra forskningsspørsmålene, og struktureres tematisk ut i fra de temaene jeg har valgt å fokusere på. Tre overordnede temaer som jeg mener kaster lys over sentrale funn, vil fokuseres på i dette kapitlet. Drøftingskapitlet har dermed følgende inndeling:

- 1) Konfliktperspektiver og holdningsdannelse, 2) Politisk korrekte elever, og 3) Didaktiske implikasjoner. Ut i fra måten jeg har strukturert drøftingskapitlet, vil jeg i tilfeller det er hensiktsmessig komme tilbake til noen av funnene flere ganger.

I det følgende vil mine funn diskuteres opp mot tidligere empirisk forskning, og deretter vil relevant teori trekkes inn for å vurdere på hvilke måter mine resultater lar seg forstå i lys av denne teorien. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens funn. I lys av disse skisseres viktige spørsmål som reiser seg i forlengelsen av undersøkelsen, og som kan trenge mer forskningsmessig belysning.

5.1 Studiens funn i forhold til tidligere forskning

Når det gjelder studiens funn i forhold til tidligere forskning, er det ingen store motsetninger som trer frem. Likevel kan funnene mine bidra til å utfylle og konkretisere tidligere forskning, og forhåpentligvis reise noen spørsmål for videre tenkning om konfliktperspektiver i religionsundervisningen.

På bakgrunn av en videostudie av 9.klassinger, ga von der Lippe (2009) i sin artikkel uttrykk for at samtaler om islam ofte ble gjenstand for diskusjon i klasserommet. Disse diskusjonene var i stor grad knyttet til konflikter. Også i de timene som ikke omhandlet islam, kunne tema for timen skifte retning som følge av elevenes kommentarer og spørsmål rettet mot religionen. Mine informanter har en gjennomgående oppfatning av at elevene i klassen har mange spørsmål når det gjelder islam, og understreker at klassen bruker mer tid på å samtale om konfliktperspektiver i forbindelse med islam, enn andre religioner.

Von der Lippe (2009) poengterte at informantene vekslet mellom ulike diskurser i forbindelse med islam, og at disse varierer fra kontekst til kontekst. Informantene mine reflekterer over hvorfor islam vies så mye oppmerksomhet i religionsundervisningen. De peker på fremstillingen av islam i mediene, og gir uttrykk for at de opplever islam som en relativt synlig religion i samfunnet. Det nevnes blant annet religiøst motivert terror og religiøse hodeplagg som eksempler på dette.

Selv om islam er den religionen som vies mest plass i undervisningen når det gjelder temaer knyttet til konflikter, gir informantene uttrykk for at mange av de negative merkelappene som islam ofte får, ikke er noe som nødvendigvis er riktig eller som de tror er sant. På den annen side viser informantene til negative holdninger hos enkelte medelever. Disse holdningene gjenspeiler i liten grad de samme holdningene og refleksjonene som kom frem hos mine informanter i intervjuene. Dette kan trolig relateres til von der Lippe (2009) og hennes forståelse av islam-diskurser som noe kontekstbetinget. I likhet med von der Lippes informanter, gir mine informanter uttrykk for å veksle mellom ulike islam-diskurser. For disse er følgende: 1) samtalen i klasserommet, og 2) samtalen med venner. Det er mulig å anta at elevene også i intervjusituasjonen ordlegger seg annerledes enn det de gjør i klasserommet. Ved å tilføre eksempler på elevenes tanker om religioner og konflikter i religionsundervisningen, konkretiserer mine funn von der Lippes antydninger.

Et fremtredende funn i studien til Skeie & Weisse (2008), var at majoriteten av elevene opplevde religion som et potensielt konfliktområde. Dette samsvarer med mine funn. Min oppfatning er at informantene virket opptatt av hvordan de ordla seg i religionsundervisningen, og begrunnet dette med at de ikke ville skape misforståelser eller støte andre elever med andre oppfatninger. Informantene ga samtidig uttrykk for at det var mer hensiktsmessig å diskutere kontroversielle sider ved religioner i klasserommet, enn med

venner. Ved å bruke tid på å samtale om konfliktperspektiver i klasserommet, mente samtlige informanter at dette kunne være med på å redusere eventuelle fordommer.

Et relevant funn i Strands (2015) masteroppgave, er at hennes informanter (lærere i videregående skole) hadde inntrykk av at elevene uttrykker seg «politisk korrekt». Funnene mine kan bekrefte at dette også ser ut til å være tilfelle for mine informanter. Det er interessant at de påpeker at dette faktisk kan være nødvendig for å få til en saklig samtale i klasserommet. Dette begrunner de blant annet med at de ikke ønsker å skape misforståelser eller støte medelever, og anser det derfor hensiktsmessig å fremlegge sine argumenter på en måte som unngår dette. Det må nevnes at måten informantene mine ordlegger på i stor grad ser ut til å handle om hensyn til samtalepartnere, i større grad enn hensyn til rådende samfunnsnormer om «politisk korrekthet».

Strand (2015) sine funn i forbindelse med medienes påvirkning, viser at elevenes holdningsdannelse ikke påvirkes i veldig stor grad av dette, men at mediene har en slags dagsordenfunksjon for samtalen i klasserommet. Merckoll og Øygard (2014) på sin side, fant ut at elevene i stor grad opplevde å bli påvirket av medias syn når det gjaldt fenomenet fundamentalisme. Mine informanter enes om at medias fremstilling av religioner påvirker samtalen i klasserommet, men peker i tillegg på hvordan media har andre intensjoner enn å presentere et helhetlig bilde av «virkeligheten». Mine funn bekrefter dermed Strands funn om media som dagsordenfunksjon for samtalen i klasserommet.

Det er interessant hvordan Merckoll og Øygards (2014) studie frembragte resultater som tilsier det motsatte. Likevel er det viktig å merke seg studienes ulike innfallsvinkler. Sistnevnte tok for seg elever på ungdomstrinnet, mens Strand (2015) og min egen studie henholdsvis har undersøkt lærere og elever i videregående skole. Det er rimelig å anta at elever på videregående har mer kjennskap til media som formidler, og muligens mer kunnskap om kildekritikk. Dette kan trolig påvirke elevenes forståelser av f.eks. fundamentalisme.

5.2 Konfliktperspektiver og holdningsdannelse

Dette delkapitlet tar for seg hvilke tanker elevene har om konfliktperspektiver i undervisningen, og nytteverdien av at dette tematiseres i religionsfaget. I forlengelsen av dette trekkes elevenes metaperspektiver frem. I det følgende vil Lincoln (2006) sin

forståelsesramme av begrepet *konflikt* gjennomgås, og informantens forståelser vil bli sett i lys av denne.

5.2.1 Elevens forståelse av konfliktbegrepet

Som vi så i delkapittel 2.3.1, beskrev Lincoln (2006, s. 74) konflikt som en situasjon hvor motstridende interesser oppstår, og hvor situasjonen utarter seg på en måte som verken kan ignoreres eller løses på en enkel måte. Konflikter kan utspille seg i voldelige hendelser, men de behøver ikke alltid å kulminere i vold. Lincoln (2006) knytter konfliktbegrepet til religion ved å vise til de involverte partenes ønskede oppnåelser i en konflikt. Han poengterer at det stort sett handler om å oppnå tilgang til goder og ressurser i samfunnet, og at dette ser ut til å gjelde like mye for religiøse grupper som for andre (ikke-religiøse) samfunn og institusjoner.

I ett spørsmål (se delkapittel 4.1) ble informantene mine bedt om å huske en situasjon hvor temaer knyttet til religion og konflikt ble diskutert i klasserommet. Hendelsen som ble trukket frem, omhandlet i stor grad om voldelige og generelt negative aspekter ved islam som ble bragt på bane av medelever. Dagsaktuelle hendelser som preger nyhetsbildet er gjerne de sakene informantene er mest opptatt av, og som de opplever opptar mesteparten av diskusjonene om konflikter. Informanten Peder påpeker for eksempel at når klassen tar opp slike temaer, diskuteres hovedsakelig hendelser fra nyere tid. Slik jeg forstår det, sikter han til de sakene som til enhver tid preger nyhetsbildet. Det virker som at det er de aller mest kontroversielle sidene ved islam som berører samfunnet *i dag*, både lokalt og globalt, som umiddelbart fanger informantenes interesse når de tenker på religion og konflikt.

Dersom det derimot *ikke* er dagsaktuelle hendelser som trekkes frem eller diskuteres i klasserommet, gir informantene uttrykk for at selv i samtaler om Koran-vers, blir disse ofte knyttet til radikal islam og terrorgrupper. Farah forteller om en slik hendelse i delkapittel 4.1, og opplevde situasjonen som problematisk fordi verset etter hennes mening ble tatt ut av kontekst. I situasjoner der Koran-vers har blitt diskutert i klasserommet, virker det som at elevene i klassen nesten uten unntak vender samtalen i retning av det som er dagsaktuelt. Det er påfallende hvordan informantene i stor grad ser ut til å oppleve konflikter i islam som nesten utelukkende knyttet til nåtiden. Sett i lys av Lincolns (2006) beskrivelse av konflikt, gir informantene uttrykk for at konflikter er noe gjennomgående negativt, som vanskelig kan la seg løse.

Et annet aspekt ved Lincoln (2006) sin beskrivelse av konflikter tar for seg partenes ønskede oppnåelse eller mål i konflikter. Eksempler på dette er som nevnt territorier eller andre materielle goder. Dette er noe informantene ikke synes å være veldig opptatt av. Det må likevel nevnes at informantene berører temaer om sannhet, og hvordan dette kan være en årsak til uenigheter mellom ulike parter. Når det gjelder muligheten til å kunne tilegne seg mer inngående kunnskap om konflikter, er dette noe informantene etterlyser. Peder påpeker blant annet at religioner ikke behøver å være årsaken til selve konflikten, og gir dermed uttrykk for en forståelse av konflikter som komplekse. Dette samsvarer med det Lincoln (2006, s. 94) sier om at det nødvendigvis ikke trenger å foreligge noen direkte sammenheng mellom religioner og konflikter.

Når det gjelder informantenes forståelse av konflikter, er det mulig å skille mellom samfunnet, både lokalt og globalt, og klasserommet som sådan. Som vi har sett, forbinder informantene i stor grad voldsaspekter til konflikter i verdenssamfunnet. De fokuserer nesten utelukkende på konflikter som pågår i dag, og som man på daglig basis får inngående kjennskap til via media. Ingrid nevnte blant annet at klassen hadde diskutert forholdet mellom islamister og Vesten, og hvordan motstridende interesser og misforståelser mellom disse partene trolig var kjernen i denne konflikten. Samtlige informanter, med unntak av Farah, nevner også på hvilke måter islam og muslimer skiller seg fra «våre verdier», blant annet gjennom deres syn på kjønnsroller og annerledes kledning.

Det er likevel interessant hvordan informantene ser ut til å skille mellom muslimer *innad* i klasserommet, og muslimer *utenfor* klasserommet. Muslimer innad i klasserommet blir i all hovedsak beskrevet positivt, mens muslimer utenfor blir i større grad fremmedgjort, og omtalt som mennesker med andre holdninger og verdier. Muslimer i klasserommet ser i ut til å forstås som del av «oss», mens de ukjente utenfor klasserommet, i større grad går under betegnelsen «dem». Det er mulig å anta at personlig vennskap eller kjennskap til andre elever i klassen gjør at islam får et «ansikt» gjennom de elevene som tilhører religionen, noe som bidrar til at den ikke oppleves like fremmed og til tider truende som media fremstiller.

I kontrast til informantenes oppfatning av konflikter i islam, hvor negativt ladde beskrivelser stort sett gjør seg gjeldende, opplever informantene klasserommet som et sted man kan få bedre forståelse for andre. Konflikter i form av uenigheter mellom elever, blir ikke

nødvendigvis karakterisert av informantene som negativt. De fleste informantene understreker derimot verdien av å kunne møte andre meninger for å tilegne seg ny kunnskap og respekt for mennesker med helt ulike verdsett. I samtaler med medelever gir informantene uttrykk for at uenigheter, motstridende interesser og ulike verdier og holdninger elevene imellom er problemer som lar seg løse. Dette skiller seg fra de mer pessimistiske oppfatningene de har av konflikter i samfunnet ellers.

Slik jeg forstår det, opplever elevene å finne frem til flere felles holdepunkter med medelevene i klasserommet. Selv om de ikke alltid er enige, gir de uttrykk for å respektere at andre elever har ulike holdninger og verdier. Her kan vi trekke inn Leganger-Krogstad (2003) sine perspektiver på hvilke positive bidrag dialogen kan tilføre religionsundervisningen. Som tidligere nevnt, anser Leganger-Krogstad (2003) verdien av å utveksle tanker og erfaringer under trygge rammer, hvor elevene får mulighet til å delta i samtalen på likt grunnlag, som kanskje et av de viktigste aspektene ved dialogen i religionsfaget. Gjennom å oppleve noen felles verdier, hevder hun at dialogen kan bidra til fredelig sameksistens også utenfor klasserommet.

Informantene mine gir ikke uttrykk for at det må foreligge felles verdier elevene imellom for at de skal kunne respektere hverandre. De argumenter i stedet for at man kan få sitt eget synspunkt utfordret i møtet med andre elevers forståelser, og ser ut til å oppleve dette som meningsfullt. Ut i fra holdningene som informantene her fremviser, er det grunn til å tro at noen holdninger eller verdier; som vilje til å lytte og respektere hverandre, er nødvendige for å oppleve gevinsten av å møte mennesker med andre virkelighetsoppfatninger.

På bakgrunn av det foregående, gir informantene uttrykk for at konflikter både er noe positivt og negativt. I klasserommet påpeker informantene at elevene har kontrasterende oppfatninger, men understreker at dialog kan føre til økt forståelse for hverandres synspunkt. Fra et religionsdidaktisk perspektiv understreker Andreassen (2008) at å diskutere uenigheter og motstridende interesser kan bidra til å kaste lys over religioners dynamiske aspekter. At informantene i stor grad etterlyser kunnskap og forståelse for konflikters ulike sider, forteller oss noe om at informantene forstår religioner som komplekse fenomener med flere sider.

5.2.2 Elevenes metaperspektiver

Som det fremkom av analysen, synes informantene å være gjennomgående opptatt av hvorfor konfliktrelaterte temaer knyttet til islam fikk så mye oppmerksomhet i undervisningen.

Elevenes metaperspektiver utgjør ikke et eget forskningsspørsmål i min undersøkelse, men kan likevel knyttes opp mot elevenes holdningsdannelse, og elevenes tanker om nytteverdien av å tematisere konfliktperspektiver i religionsfaget.

Et interessant moment ved disse refleksjonene er at informantene reiser viktige spørsmål som omhandler hvorfor de tenker om islam slik de gjør, uten at dette var spørsmål som ble stilt i intervjusituasjonen. Informantenes metaperspektiver kom frem gjennom refleksjoner over hvilke faktorer som de tenker spiller inn og farger deres oppfatning av religioner. Vermeer (2012) understreker at et ønskelig mål med religionsundervisningen er å tilrettelegge for kritisk undersøkelse av religioner som sosio-kulturelle fenomener. Dette setter han i kontrast til en tilnærming i undervisningen som har som mål å forankre en fast religiøs identitet. Den sistnevnte tilnærmingen, hevder Vermeer (2012), hindrer at religioner kan undersøkes fra ulike vinkler. Slik sett er det interessant at informantene inntar en utforskende posisjon.

Som vi har sett, begrunner informantene klassens engasjement for islam med at religionen på mange måter er mer aktuell enn andre, blant annet fordi den til stadighet dukker opp i media. Informantene opplever at en del saker som presenteres i media fremstiller islam noe urettferdig, og at dette ikke er representativt for islam som helhet. I tillegg til påvirkningen fra media, nevnte informantene deres kjennskap til pågående konflikter i Midtøsten som en annen faktor som kan være med på å farge forståelsen av islam. Selv om informantene oppfatter islam som en konfliktfylt religion, reflekterer de samtidig over hva som er årsakene til de ofte tenker på religionen slik de gjør, og hvordan islam og også muslimer har en tendens til å få flere negative merkelapper enn andre religioner og grupper i samfunnet.

På mange måter kan det se ut til at elevenes interesse og derav mange spørsmål om islam, fører til at religionstimene i stor grad tematiseres rundt konflikter. Selv om elevene opplever at konfliktperspektiver i stor grad blir tematisert i islam, er det interessant at de ønsker enda mer kunnskap om konflikter. De argumenterer for at det er nødvendig for å få et mer helhetlig bilde og en bedre forståelse av de ulike argumentene og sidene i konfliktene.

Kanskje kan det tyde på at undervisningen så langt ikke har fokusert på dette i nevneverdig grad.

Informantenes refleksjoner antyder at deres forståelse av islam ikke er ensbetydende med konflikter, og kaster lys over en islam-diskurs som ikke utelukkende forbindes med vold og terror. I likhet med informantene i von der Lippes studie (2009), ser også mine informanter ut til å oppleve at islam ofte er misforstått og feilaktig oppfattet. Samtidig etterlyser de flere forklaringer på konflikter og andre tolkninger ved religionen, og peker på at dialog med for eksempel medelever som er muslimer, kan bidra til en økt forståelse for andre meninger. Slik jeg oppfatter det, har informantene en del kunnskap om medias fremstillinger av religioner, og hvordan enkelte fremstillinger kan skape forvirring og om mulig, flere fordommer.

Metaperspektivene som fremkom i intervjusituasjonene, tilfører studien viktig informasjon. Gjennom informantenes refleksjoner om deres forståelse av forholdet mellom religion og konflikt, har vi sett at det er mer komplekst enn å sette likhetstegn mellom disse.

Informantene fremviste grunnleggende kunnskaper om religioner, og gjennom refleksjoner over egen forståelse av konfliktperspektiver i islam, ga de uttrykk for å kunne reflektere kritisk over denne. Informantene viste en evne til å heve blikket og tenke over hvorfor samtalen om islam ofte ble preget av temaer som vold og terror, i klasserommet, i media og i samfunnet generelt. I det følgende blir elevenes opplevelser knyttet til nytteverdien å tematisere konflikter, sett nærmere på.

5.2.3 Nytteverdien av å tematisere konflikter

Ved å tematisere konfliktperspektiver, kan skolens religionsundervisning åpne opp for at religion er et fenomen som kan forstås på forskjellige måter (Andreassen, 2008). Det gir muligheter for å veksle mellom fagperspektiver, og kan inkludere både utenfra – og innenfraperspektiver. En slik tilnærming og forståelse av religioner vil trolig berøre både religiøse og ikke-religiøse elevers livsverden.

For å kunne si noe om elevenes opplevelse av egen nytteverdi knyttet til å tematisere konflikter i undervisningen, kan det være interessant å undersøke elevenes interesse og tanker om temaets relevans. Et fremtredende trekk hos informantene var at de anså det som religionsfagets rolle å ta opp konfliktrelaterte temaer som berører aspekter ved religioner.

Informantene var enige om at konflikter i mediene i stor grad omhandlet voldelige aspekter ved islam, og mente at man i religionsfaget kunne få mer kunnskap om hva konfliktene gikk ut på. I tillegg uttrykte de også et ønske om at undervisningen i enda større grad kunne belyse konflikters ulike sider.

Videre var mitt inntrykk at informantene i all hovedsak virket interesserte i å lære om religioner, og viser til behovet for å tilegne seg kunnskap om andre mennesker i et samfunn med et økende kulturelt mangfold. Som Skeie (2007) påpekte, har det i norsk skole vært flere elever som ikke har vært spesielt interesserte i temaer som omhandler religion. Årsaker til dette kan være at religionsfaget i for liten grad har tematisert aspekter ved religioner og livssyn som elevene kjenner seg igjen i, eller har muligheten til å sette seg inn i. Mine informanter derimot, ser ut til å oppleve en stor grad av nytteverdi av å kunne ta opp dagsaktuelle problemstillinger, og få luften disse i klasserommet. Dette henger trolig sammen med at elevene opplever temaene som undervises i som relevante, og at problemstillingene er noe de fleste elevene har kjennskap til.

Eksempler på dette som nevnes av informantene, er blant annet verdien av å kunne møte annerledestenkende, tilegne seg nye perspektiver eller få avkreftet fordommer. De påpeker at dette hovedsakelig skjer gjennom samtaler med andre elever som har andre virkelighetsforståelser, og reflekterte over verdien av å samtale med elever med andre verdier. Informantene forklarte at klassen består av elever fra ulike bakgrunner, både religiøst og kulturelt sett. Peder, en av informantene, argumenterte for at man gjennom samtaler med andre mennesker kan tilegne seg andre holdninger, og også få et mer nyansert syn i møtet med disse.

Med unntak av Jarle, mente informantene at det var bedre, og mer hensiktsmessig å prate om konfliktperspektiver i religionsundervisningen enn med venner. Dette funnet bekrefter Skeie & Weisse (2008) sin studie om hvordan ungdommer i liten grad tar opp vanskelige og kontroversielle sider ved religion blant sine venner. Mine informanter opplever i stor grad at klasserommet er en trygg arena å ta opp kontroversielle temaer. Selv om Jarle foretrekker å samtale om konflikter med venner, påpekte han at han ikke brukte noe særlig tid på å lese seg opp på saker som omhandler religion og/eller konflikt i fritiden. Derfor mente han at det var gunstig å kunne ta opp slike temaer i religionsfaget.

5.2.4 Ulik vektlegging av konfliktperspektiver

For å forstå hvordan elevene mente at tematisering av konfliktperspektiver var av relevans, var det naturlig å reise noen spørsmål som omhandlet hvordan undervisningen om konflikter ble strukturert, og om noen temaer eller religioner var mer fremtredende enn andre.

Informantene var enige om at det ble brukt mye tid på å diskutere konfliktrelaterte temaer i forbindelse med islam. Dette begrunnet de både med at klassen generelt virker mer interessert og nysgjerrig på en del aspekter ved islam. Media synes som nevnt å ha en slags dagsorden-funksjon på samtalen. Jarle hadde på sin side inntrykk av at det *kun* var i forbindelse med islam at konflikter ble tematisert. De andre informantene mente derimot at det i størst grad var i forbindelse med islam at konflikter ble tematisert, men at tematikken også ble belyst i noen eller liten grad i forbindelse med andre religioner. Buddhismen ble trukket frem av informantene, men dette var hovedsakelig knyttet til sammenlikning av religioner, og temaer om kjønn og kjønnsroller. Dersom dette er tilfelle, er et interessant spørsmål hvilke didaktiske implikasjoner en slik skjevfordeling i tematiseringen av konfliktperspektiver har for elevenes holdningsdannelse?

Andreassen (2008) argumenterer i sin artikkel for at konfliktperspektiver ikke tematiseres i veldig stor grad i læreplanen i religion og etikk. Han begrunner dette med det han opplever som læreplanens fokus på toleranse, respekt og dialog, og påpeker at disse perspektivene har hatt en tendens til å nedtone at konfliktperspektiver også kan ha betydning for elevenes faglige og personlige utvikling.

Mine informanter derimot, ga uttrykk for at konflikter ble gjennomgått i stor grad i undervisningen. På bakgrunn av Andreassens (2008) kritikk av at konfliktperspektiver har blitt tematisert i for liten grad i religionsfaget, er det interessant at det likevel er så mye fokus på dette i undervisningen som beskrives av mine informanter. Selv om de mente at det var en overvekt av tematisering av konflikter i forbindelse med islam, ga de uttrykk for at dette var nødvendig for å bekjempe fordommer og stereotype holdninger, både hos dem selv og hos medelever. Farah, en av informantene som er muslim, mente at dialog om konfliktrelaterte temaer i forbindelse med islam var svært hensiktsmessig. Gjennom egne erfaringer opplevde hun at islam var den religionen folk flest hadde knyttet misoppfatninger til, og at feilaktige fordommer kunne bli konfrontert i klasserommet.

På bakgrunn av dette, er det tankevekkende at ingen av informantene foreslår en større vektlegging av konfliktperspektiver i forbindelse med andre religioner enn islam, og hvilken nytteverdi dette eventuelt ville fått. Når det gjelder tematiseringen av konfliktperspektiver, stiller Andreassen (2008) seg kritisk til å vektlegge konflikter i enkelte religioner mer enn i andre religioner. Han påpeker at det er nødvendig å understreke at *alle* religioner kan knyttes til vold og konflikter på en eller annen måte.

Dersom undervisningen bruker så mye tid på å samtale om konflikter som informantene gir uttrykk for, kunne det vært interessant å vite hvor stor del av arbeidet med islam konfliktperspektiver faktisk får, og hvorvidt det er plass for andre aspekter ved denne religionen. I tillegg til å fremme betydningen av kvalitativ likebehandling i arbeidet med konflikter, understreker Andreassen (2008) at konfliktperspektiver er ett av mange temaer som religionsfaget bør ta opp, og at religionsundervisningen dermed ikke bør ha sitt *utgangspunkt* i konflikter. Moulin (2012) tar steget enda lenger når han hevder at det faktisk kan virke mot sin hensikt å ta opp konfliktrelaterte temaer som vold og terror i forbindelse med islam, og hvordan dette videre kan bygge opp under eksisterende fordommer og stereotypier. Han mener at religiøst motivert vold og terrorisme har like lite å gjøre med islam som «krigen mot terror» har med kristendommen å gjøre.

Informantene påpeker at elevenes bakgrunner er ganske forskjellige, men at de fleste er ikke-religiøse. Et tankekors er da hvorfor islam og konflikter jevnlig tas opp i undervisningen. Dersom konflikter i forbindelse med for eksempel buddhismen nevnes, er ikke disse hendelsene eller temaene like dagsaktuelle. Det er som nevnt oftest kjønnsroller som trekkes frem i forbindelse med buddhismen i undervisningen, og problematikken som trekkes frem er heller ikke like negativt ladd som i islam. Dette kan blant annet skyldes at buddhismen ikke er like synlig i media, eller i lokalsamfunnet der elevene bor. Dermed blir ikke konfliktfylte sider ved denne religionen like tydelige, og kanskje heller ikke noe elevene opplever som relevant å samtale om.

Siden 70-tallet har det innvandret store grupper mennesker til Europa, og muslimer utgjør en sentral del av disse. I løpet av de siste årene har vi også vært vitne til en av de største katastrofene siden 2. verdenskrig – nemlig flyktningkrisen. Muslimer utgjør en stadig større andel av befolkningen, og islam utgjør den nest største religionen i Norge, etter kristendommen. Dette har skjedd på forholdsvis kort tid. Slike endringer gjør at man møter

utfordringer om hvordan man på best mulig måte skal innlemme disse menneskene i samfunnet. Dette er ikke alltid uproblematisk, og når ulike verdisett møtes kan det oppstå uenigheter. I lys av dette er det forståelig at elevene har mange spørsmål knyttet til islam og til menneskene som tilhører religionen. På bakgrunn av det Andreassen (2008) sier om at undervisningen bør tematisere konflikter i like stor grad i alle religionene, gir det grunn til å argumentere for at man også bør trekke frem konfliktperspektiver ved religioner som *ikke* er like synlige i lokalsamfunnet. Konflikter i f.eks. buddhismen er muligens ikke noe elevene kjenner like godt til gjennom egne erfaringer, men desto viktigere blir det kanskje å tematisere disse på lik linje med konflikter i andre religioner. Å vise at andre religioner ikke er noe unntak når det gjelder problemstillinger knyttet til vold, kjønnsroller, tolkning av religion osv., er trolig et viktig arbeid for å unngå at enkelte religioner fremstilles mer fredelige enn andre.

Det kunne vært interessant å stille elevene spørsmål om tematiseringen av konfliktperspektiver i sekulære livssyn, som f.eks. Human- Etisk forbund. Samtidig er konflikter i forbindelse med religioner noe som i mye større grad behandles i mediene, og elevene blir jevnlig eksponert ovenfor denne informasjonsstrømmen. At elevene i klassen hadde mange spørsmål knyttet til islam, kan trolig indikere at de ønsker et mer helhetlig bilde enn det de får gjennom ulike medier.

En mulig forklaring på hvorfor undervisningen utspiller seg slik den gjør, kan være fordi læreren opplever et større behov for å behandle temaer knyttet til islam mer grundig. Som Moulin (2012) påpekte tidligere, har hensikten med å bruke mer tid på konfliktperspektiver i islam, trolig vært begrunnet i et ønske om å motarbeide eventuelle fordommer hos elevene. Fra egen praksiserfaring er mitt inntrykk at flere religionslærere virket opptatt av å bruke konfliktperspektiver i inngangen til islam. Ved å «luke ut» eventuelle fordommer og misforståelser først, mente de at elevene fikk muligheten til å tilnærme seg islam på en mer nyansert måte. Slik mente de at samtalen ville utspille seg mer konstruktivt.

I etterkant av terrorhendelsene 11. september 2001, påpeker Moulin (2012) at det har vært ønskelig at religionsfaget skulle forsøke å få bukt med de økte fordommene, og stereotypifiseringene av muslimer og enkelte etniske grupper. Måten dette har blitt gjort på stiller han seg noe kritisk til, og mener at det kan virke mot sin hensikt å møte fordommer og misforståelser med enda mer tematisering av vold og terror. Von der Lippes (2009) forslag

om å tilby elevene alternative islam-diskurser kan trolig være av nytteverdi her. Å fremstille sider ved religioner som ikke nødvendigvis knyttes til voldsrelaterte temaer, kan gi elevene en bredere religionskompetanse, og gi dem muligheten til å tilnærme seg religioner gjennom andre briller.

5.2.5 Medias påvirkning

Religion i offentligheten dreier seg i stor grad om islam, og temaer i forbindelse med islam har fått en klar negativ ladning i Europa (Døving & Kraft, 2013). Media og populærkulturens medvirkning i kjølvannet av 11. september 2001, har som nevnt bidratt til at islam i stor grad knyttes til vold i den offentlige diskursen. Når det gjelder elevenes holdningsdannelse, ga informantene i min undersøkelse uttrykk for at samtalen i klasserommet i noen grad ble farget av medienes fremstilling av religioner, men at bildene media gir ikke nødvendigvis samsvarer med «virkeligheten». Jarle påpekte for eksempel at mediene hadde intensjoner om å skape oppsikt og få høye salgstall.

Gjennom å tilby elevene alternative fremstillinger av islam, mener von der Lippe (2009) at lærere kan hjelpe elever å utfordre bildet media tegner, og dermed utvide elevenes forståelse av islam. Hun understreker videre at det er avgjørende *hvordan* man prater om andre i religionsundervisningen. Ofte er det dagsaktuelle saker som står på dagsorden i timene når islam diskuteres, og vi har sett at nyhetssaker i stor grad omhandler negative aspekter og sider ved religionen som skiller seg fra «norske verdier» (Døving & Kraft, 2013). Da jeg ikke har hatt tilgang til selve undervisningen, men fått all informasjon gjennom individuelle intervju, har jeg kun den informasjonen om undervisningen som informantene bidro med. Dermed har jeg ikke et helhetlig bilde over hvordan selve tematiseringen av konflikter i islam foregår. Likevel er inntrykket jeg har dannet meg gjennom samtaler med informantene at undervisningen bruker mye tid på konflikter i islam, og at konflikter som tas opp i forbindelse med andre religioner verken er like dagsaktuelle eller like kontroversielle. Det er i seg selv en indikator på at det både foreligger en skjevfordeling mellom ulike religioner, men også at det tematisk sett oppstår en skjevfordeling.

Videre ga informantene uttrykk for at klassen ofte stilte en del spørsmål om islam, og at det jevnlig hendte at enkeltelever hadde kommentarer rettet mot islam. Koran-vers ble også trukket frem som noe elevene opplevde trigget diskusjonen i klasserommet. I tillegg til

medienes aktualisering av islam, opplever informantene at enkelte muslimer til en viss grad har annerledes verdier, og at islam er en mye mer synlig religion enn f.eks. kristendommen. Med tanke på at media i stor grad presenterer islam i forbindelse med saker som integrering, kan dette trolig være med å underbygge islam som noe fremmed, og annerledes fra «norske verdier» (Døving & Kraft, 2013).

Dersom undervisningen bruker mye tid og ressurser på å tematisere negative aspekter ved islam, kan det tenkes at elevene ikke får muligheten til å lære om andre sider ved religionen, og at dette igjen går ut over dialogen i klasserommet. Som Moulin (2012) er inne på, kan det også tenkes at en slik undervisning *forsterker* det bildet media gir av religionen.

I en av undervisningssituasjonene som Ingrid refererer til, ble konfliktperspektiver i islam og buddhismen sammenliknet. Ingrid påpekte hvor sjokkerte en del elever i klassen hadde blitt da det kom frem at også enkelte aspekter ved buddhismen kunne virke kvinneundertrykkende. Det er påfallende at elevene ikke hadde forventet å finne slike syn i buddhismen. Eksemplet illustrerer at alternative fremstillinger av religion, for eksempel gjennom sammenlikning, kan bidra til at elevenes for forståelser utfordres og nyanseres. Gjennom en slik tematisering av konflikter, kan det tenkes at man kan utfordre eksisterende oppfatninger av islam, og dermed tilby alternative fremstillinger av religionen, noe som etterlyses av von der Lippe (2009).

Ved å sammenlikne konflikter er det grunn til å tro at man i større grad unngår å fremstille noen religioner som mer spesielle eller kontroversielle enn andre, og gjør det mulig å undersøke både fellestrekk og ulikheter. Døving & Kraft (2013) påpeker at media for mange er en av de viktigste informasjonskildene til religioner, og at de i stor grad tar opp saker relatert til kontroversielle sider ved islam. På bakgrunn av at islam i kjølvannet av 11. september 2001 oftere knyttes til konflikter i den offentlige diskursen, poengterer Andreassen (2008) at det er spesielt viktig at religionsundervisningen presenterer konflikter på en saklig måte.

5.3 Politisk korrekte elever

Ut ifra de svarene informantene ga, kan det se ut til at det for enkelte elever i denne klassen er kultur for å prate «politisk korrekt». I det legger jeg at informantene i stor grad ordlegger seg mer varsomt i klasserommet, enn det de for eksempel gjør i samtaler med venner og med

andre bekjente. Det er et interessant funn, kanskje spesielt med tanke på at informantene i stor grad opplevde klasserommet som en trygg arena for å samtale om temaer knyttet til religion og konflikt. De fleste mente at klasserommet var et sted hvor en kan stille spørsmål knyttet til temaer som berører kontroversielle sider ved religioner, og understrekte verdien av å utfordre misoppfatninger.

Selv om informantene så ut til å enes om at klasserommet er en gunstig arena for å samtale om religioner og konflikter, ga Jarle og Peder uttrykk for at dette i større grad gjelder andre elever enn dem selv. Sagt med andre ord, opplever disse informantene at det er noen temaer eller utsagn som de enten ikke tør eller ikke ønsker å ytre, fordi de tenker at disse kan støte andre elever. Jarle valgte i likhet med Peder å holde enkelte meninger for seg selv, mest fordi han opplevde at disse kunne misforstås av medelever. Jarle er for øvrig den eneste som eksplisitt uttrykte at han opplevde det som *mer* hensiktsmessig å samtale med venner om konfliktrelaterte temaer i tilknytning til religion.

Felles for informantene er uansett at dersom de først velger å ytre sine meninger i religionsundervisningen, er de svært bevisste på hvordan de ordlegger seg. Informantene gir uttrykk for dette som mer eller mindre positivt for samtalen i klasserommet, fordi en bevissthet rundt hvordan man ordlegger seg bidrar til en ryddigere samtale.

Informantene understreker at samtaler med venner har en tendens til å bli usaklige, og at slike samtaler ofte utspiller seg annerledes. Selv om informantene mine uttrykker seg «politisk korrekt», og mener at dette gjelder for en del andre elever i denne klassen, kan det godt hende at noen elever faktisk har meninger som kan karakteriseres som «politisk korrekte». I materialet fremkommer både informantenes erfaringer av medelever som både «politisk korrekte», men også eksempler på elever som ytret seg noe usaklig i religionsundervisningen. Informantene mine er ikke representative for hele klassen, men deres inntrykk av klassen kan gi oss et tentativt bilde.

5.3.1 Hvorfor uttrykker elevene seg slik?

En mulig forklaring på hvorfor elevene i større grad ordlegger seg mer forsiktig i religionsundervisningen, kan være fordi de ikke tør å ytre sine meninger. Det kan hende at elevene opplever at meningene deres strider mot skolens verdier, eller at de er redde for å trække noen på tærne. Innledningsvis ble Skeie & Weisse (2008) sin artikkel trukket frem i

forbindelse med ungdomsskole-elevers tanker om religion og religionsundervisning. Et sentralt funn i deres studie, var at elevene i stor grad opplever at religioner og aspekter ved religioner er temaer som kan være potensielt konfliktskapende, og at de derfor unngår tematikken i samtaler med venner og andre jevnaldrende.

På samme måte ga både Peder og Jarle uttrykk for at de valgte å holde enkelte meninger for seg selv. Gjennom å velge ut hva de anser som akseptabelt eller ikke i klasserommet, er de kanskje klar over hva som er aksepterte holdninger. Informantene var gjennomgående opptatt av å vise hensyn til andre elever og deres meninger, og ønsket å unngå misforståelser. Ingrid og Farah mente også at de snakket mer «politisk korrekt» i klasserommet, men ga ikke uttrykk for å måtte holde sine meninger for seg selv.

En årsak til at informantene velger å uttale seg «politisk korrekt», eller ikke uttale seg i det hele tatt, kan trolig være fordi at de tenker at deres meninger og forståelser skiller seg fra det de anser som akseptable holdninger. Dette gjelder kanskje spesielt for Jarle, som påpekte at hans meninger på mange måter skilte seg fra majoriteten i klassen. Hvordan normen er i ulike klasserom, er vanskelig å si noe om, men denne informanten representerer et fenomen som det er mulig å anta er tilfelle også i andre klasserom.

Andre mulige forklaringer på hvorfor informantene ordlegger seg «politisk korrekt», kan være knyttet til elevenes forutsetninger for å forstå det som diskuteres. Skeie (2007) stilte seg kritisk til det han opplevde som et for stort fokus på tematisering av det han kaller levende religion og religionspluralisme i religionsfaget. Å tematisere sider ved religioner som de fleste elevene ikke opplever som personlig relevante, eller som de ikke har forutsetninger til å sette seg inn i som ikke-religiøse, har ifølge Skeie (2007) ført til at denne gruppen lenge ble neglisjert i religionsfaget.

Religionsundervisningen må ta hensyn til at en stor andel av norske elever ikke har et avklart livssynsmessig ståsted. Rudge (1998) omtaler denne elevgruppen som «den stille majoritet». Informantene mine understreker at de fleste i klassen ikke er religiøse, selv om det finnes elever som er henholdsvis kristne og muslimer. Peder nevnte i flere tilfeller at han opplevde religion som noe nært og personlig for religiøse mennesker, og at man i tilnærmingen av temaer som berører religion må trå forsiktig frem. Med tanke på at mange elever i norsk skole ikke har et avklart livssynsmessig ståsted, kan det ikke forventes at de har forutsetninger for å

forstå og sette seg inn i religiøse overbevisninger. Dermed er det også tenkelig at det er vanskelig for elevene å forstå ulike aspekter ved f.eks. religiøst motivert vold og terror, eller kjønnsrollemønstre som skiller seg fra det de er vant med fra den norske konteksten. Med tanke på at undervisningen ser ut til å tematisere dagsaktuelle konflikter i islam, er det nødvendig å reflektere over hvilke signaler en overvekt av fokus på konfliktperspektiver kan gi elevene.

På bakgrunn av dette er det interessant at samtlige informanter etterlyser en enda grundigere gjennomgang av konflikter, og nevner konflikters ulike sider som et eksempel. Von der Lippes (2009) informanter, både lærere og elever, påpekte at hovedårsaken til at islam jevnlig ble tematisert i undervisningen, var fordi de ønsket at en grundigere gjennomgang av konflikter i skolen kunne bidra til å nyansere elevenes eksisterende oppfatninger. De ønsket altså at skolen skulle tilby alternative bilder til de media representerer. Peder påpekte at kunnskap om andre religioner er et viktig ledd i arbeidet med å forhindre fordommer og misforståelser. Når det er sagt, påpeker Andreassen (2008), at det ikke nødvendigvis foreligger noen sammenheng mellom å ha gode kunnskaper om religioner for å kunne forstå eller sette seg inn i religiøst motivert terror for eksempel.

Informantene ga uttrykk for at klassen har mange spørsmål når konflikter tas opp. Det hendte også at læreren ikke kunne svare elevene, men at hun da oppfordret at elevene i fellesskap kunne lete etter svar. At klassen har så mange spørsmål i forbindelse med konflikter, kan kanskje indikere at elevene synes temaer knyttet til konflikter er utfordrende, og at de ønsker mer kunnskap om konflikters ulike sider, før de eventuelt går inn i en diskusjon. Dette kan muligens knyttes til det Andreassen (2008) sier om at konfliktperspektiver er undervisning på høyt taksonomisk nivå. Informanten Farah opplevde at det kunne være veldig frustrerende å ikke få svar på det man lurer på. Peder er inne på det samme, og etterlyste et religiøst overhode som kunne gi elevene flere svar der elevene og lærerens kunnskap kom til kort.

Disse uttalelsene kan tyde på at elevene i arbeidet med konfliktperspektiver møter kunnskapsmessige utfordringer i form av en rekke ubesvarte spørsmål. Selv om god kunnskap ikke er tilstrekkelig for å kunne sette seg inn i terrorhendelser eller religiøse menneskers følelsesmessige frustrasjon over karikaturtegninger, må en viss mengde kunnskap ligge til grunn for å kunne bevege seg fra et nivå av redegjørelse, til å oppnå en evne å innta ulike syn på konflikter (Andreassen, 2008).

5.4 Didaktiske implikasjoner

Ovenfor ble det gitt mulige forklaringer på hvorfor elevene uttrykker seg slik de gjør.

Et spørsmål som reiser seg i forlengelsen av dette er: Hvordan kan religionsfaget være med på å redusere fordommer, dersom elevene i dialog med medelever opplever at det er viktigere å unngå å støte noen, enn å få utløp for forskjellige spørsmål de lurer på? Dersom elevene opplever at skolen er én av mange arenaer med ulike verdsett, og at skolen representerer verdier som toleranse og respekt, kan også dette være en mulighet for at elevene snakker politisk korrekt i denne konteksten.

En side ved dette kan kanskje tyde på at elevene opplever at religionsfaget er én arena med bestemte verdier og fastlagte holdninger, og at arenaer utenfor skolen preges av andre normer og verdier. Her kan vi trekke inn det Skeie (2001) sier om hvordan religionsfaget forventes å ivareta samfunnsbehov som f.eks. håndtering av mangfold. I rollen som et av samfunnets få steder der temaer som berører religion og konflikt tas opp, har skolen et stort ansvar i møte med disse utfordringene. Informantene gjorde det klart at måten de snakket på i klasserommet, skiller seg i stor grad fra måten de snakket på med venner og bekjente utenfor skolen. Det foreligger altså en diskrepans mellom uttalte holdninger i klasserommet i forhold til hvordan informantene prater i arenaer utenfor klasserommet.

Dersom det er slik som informantene antyder, nemlig at måten de prater på i klasserommet skiller seg fra de fleste andre sammenhenger, kan man spørre seg om holdningene som utvikles i skolen og i religionsfaget, kun tilhører klasseroms-diskursen? Og i så fall, hvilken nytte har da fagets mål om holdningsdannelse for elevene i *andre* settinger?

En annen årsak til at informantene ordlegger seg annerledes i klasserommet være fordi de oppfatter religioner som et kontroversielt tema, og som gjerne forbindes med krig og konflikt. Dette er noe Skeie & Weisse (2008) sine funn bekrefter, og ser også ut til å være gjeldende for mine informanter. Dette kan trolig være én av årsakene til at de ordlegger seg annerledes. Samtidig gir informantene uttrykk for at religionstimen er et av de få stedene, om ikke det eneste, hvor de opplever å få muligheten til å prøve ut sine meninger i møte med andre elever. Slik jeg forstår det, virker det som informantene synes at det er verdifullt å møte mennesker med andre livsoppfatninger, selv om de understreker et behov for å formulere seg varsomt.

Von der Lippes artikkel (2009) kan tilføre noen interessante perspektiver når det gjelder hvordan elever uttrykker seg i ulike settinger. Hennes funn tyder på at elevene uttrykker seg ulikt i forskjellige kontekster, og at de opererer med ulike islam-diskurser. Måten elevene snakker om islam på ser nemlig ut til å være dynamiske. Informantene mine gir i stor grad uttrykk for at de formulerer seg forskjellig ut i fra hvem de snakker med, og i hvilken kontekst de befinner seg. De ser ut til å være klar over hvorfor dette skjer, og at det mer eller mindre er et bevisst valg. Farah påpekte at samtalen i klasserommet ble mer saklig, og at dette ville forhindre at enkelte følte seg misforstått eller ble fornærmet av andres utsagn.

I intervjuene tar alle informantene opp samfunnsmessige utfordringer knyttet til fremmedfrykt og stereotype oppfatninger av muslimer. De understreker at en viktig del av religionsundervisningen er å møte annerledestenkende, og få erfare at også disse er «vanlige» mennesker. Det er da interessant å se hvordan spesielt Peder og Jarle bevisst velger å ikke prate i de sammenhengene der deres egne fordommer eller kritiske holdninger kan komme frem. Likevel er Jarle et unntak, og hevder som nevnt at han opplever det mer hensiktsmessig å snakke om religioner og konflikter med venner. Samtidig gir han uttrykk for at vennene ofte er enige med hans egne meninger. Da dette trolig er meninger som ikke kommer frem i andre kontekster heller (de fleste informantene enes om at det beste stedet å samtale om religioner og konflikter er i klasserommet), er det grunn til å tro at fordommene Jarle og Peder snakker om, ikke blir håndtert eller utfordret på andre arenaer.

Det kan virke noe paradoksalt at informantene på den ene siden enes om at religionsfaget kanskje er det mest hensiktsmessige og eneste samlingspunktet for å diskutere temaer knyttet til konflikter, samtidig som de ordlegger seg «politisk korrekt». Som tidligere nevnt, er informantene gjennomgående opptatt av å unngå å støte andre elever. Kanskje deler av svaret ligger her. Selv om informantene ordlegger seg annerledes, kan det hende at de likevel opplever å få til en fruktbar samtale. Ingrid mente for eksempel at hun fikk frem det samme budskapet, uavhengig om hun ordla seg «politisk korrekt» eller ei. Kanskje kunne det vært hensiktsmessig å tildele elevene ulike roller, og på den måten gi dem muligheten til å innta andre posisjoner, hvor de ikke behøver å være like påpasselige med hvordan de ordlegger seg.

Et ønskelig mål med undervisningen er å utruste elevene til å møte utfordringer i dagens og morgendagens flerkulturelle samfunn. Når det gjelder å være en arena for samtaler om

konfliktrelaterte temaer i tilknytning til religion, har vi sett flere teoretikere ta til orde for at religionsfaget er en viktig arena i arbeidet med disse samtalene. For mange elever er gjerne skolen det eneste stedet hvor konfliktperspektiver tas opp, og temaer knyttet til religion og konflikt har vist seg å være noe som mange ungdommer helst unngår. På bakgrunn av dette, kan det være hensiktsmessig at denne tematikken tas opp i religionsfaget.

Et annet viktig mål med religionsfaget, handler som vi har sett om å utvikle holdninger som har betydning også utenfor klasserommets fire vegger. Dersom elevene velger å unngå å uttrykke sine meninger, eller at de bevisst velger å tie i enkelte situasjoner, kan det bli vanskeligere for elevene å få utfordret og prøvd ut egne tanker i møtet med andre forståelser. Da vil noe av hensikten med målet om holdningsdannelse være borte. Med tanke på at undervisningen om islam ser ut til å tematisere konflikter mer enn andre sider ved religionen, kan det hende at informantene opplever selve tematikken som et spenningsfylt område, og at det igjen påvirker hvordan de ordlegger seg.

Som vi så i kapittel 2, understreker litteraturgjennomgangen betydningen av å implementere perspektiver på religioner som elevene kjenner seg igjen i. Like viktig i dette arbeidet er det å sørge for at det ikke oppstår noen skjevhet i behandlingen av konfliktperspektiver, og i tillegg at dette blir tatt opp i forbindelse med alle religionene. Ved å vektlegge konfliktperspektiver i religionsundervisningen åpner man opp for å veksle mellom ulike fagperspektiver, noe som igjen er et verktøy for å undersøke religioner fra ulike sider.

Hva skal så til for at elevene opplever at de kan ytre seg om det de mener, men at dette samtidig blir gjort på en saklig måte? Det som elevene oppfatter som saklig, behøver nødvendigvis ikke å være «politisk korrekt». Om en elev gir uttrykk for at islam er kvinneundertrykkende, er jo det for så vidt «politisk ukorrekt». Likevel kan man for eksempel argumentere for at det er visse praksiser i islam som ut fra en vestlig målestokk framstår som en ugunstig forskjellsbehandling av kvinner. Da blir det viktig å gjøre elevene i stand til, og legge til rette for at de skal kunne argumentere på en saklig måte slik at de ikke kvier seg for å uttrykke sine meninger i klasserommet.

Til sist vil jeg trekke frem betydningen av hvordan man omtaler og samtaler om andre religioner i religionsfaget. Undervisningen kan ideelt sett bidra til å minske gapet mellom «oss» og «dem». Som gjennomgangen av religionsdidaktisk litteratur har vist, har læreren et

ansvar i tematiseringen av konflikter. Andreassen (2008) understreket at et slikt ansvar blant annet består i å legge opp undervisningen på en måte som gjør at konfliktperspektiver behandles i forbindelse med alle religioner, og styre samtalen slik at islam ikke blir stående alene når konflikter skal diskuteres. Von der Lippe (2009) argumenterte for å utfordre elevenes eksisterende oppfatninger av religioner, og nyansere disse ved å tilby alternative diskurser. Slik jeg forstår det, er en viktig årsak til at islam blir trukket frem så mye som den gjør i dette klasserommet, mye på grunn av religionens dagsaktualitet og synlighet i media.

Dessuten kan det tenkes at en overvekt av konfliktperspektiver i islam igjen vil gå ut over andre temaer, og at det blir mindre plass til disse. Gjennom en større tematisering av andre sider ved religionen, får elevene muligheten til å tilegne seg mer kunnskap om andre temaer enn konflikter. I tråd med det Moulin (2012) sier om konflikter i undervisningen, er faren ved å bruke så mye tid på konflikter i islam som informantene gir uttrykk for, at disse perspektivene forsterker eller bekrefter de fremstillingene som gis av media.

På grunnlag av de perspektivene som er presentert, er det grunn til å tro at en religionsundervisning som tar opp problemstillinger som også berører religioners negative aspekter, kan hjelpe elevene å tilnærme seg religioner fra ulike sider og dermed føre til at undervisningen blir relevant for alle elevene uavhengig av livsoppfatning. Samtidig understrekes det at det er viktig å være klar over at religionsundervisningen også bør ta utgangspunkt i andre elementer ved religion enn konfliktperspektiver, og at det må forstås som et supplement til religionsundervisningen.

5.5 Oppsummering av studiens funn

Denne studien har vist at informantene mine opplever det hensiktsmessig å samtale om konfliktperspektiver i religionsundervisningen. At samtalen mellom elevene foregår mer saklig i klasserommet enn med venner, er én begrunnelse for dette. I tillegg fremhever de at klasserommet gjerne er et tiltenkt sted for å diskutere temaer som konflikter, og at det dermed oppleves mer naturlig å ta opp slike problemstillinger her. Som nevnt tidligere, foretrekker Jarle i motsetning til de andre informantene heller å samtale om dette med venner, og skiller seg dermed ut i materialet.

Når det gjelder tematiseringen av konflikter, opplevde informantene at konfliktperspektiver i islam ble tematisert i større grad enn konfliktperspektiver i andre religioner. Informantene

understreket behovet for dette, spesielt grunnet mediernes fokus på vold og terror. Det er likevel interessant at ingen av informantene uttrykte ønsker om å tematisere konflikter i andre religioner i større grad.

Samtidig som informantene opplever klasserommet som et godt egnet sted for å samtale om konflikter og kontroversielle sider ved religioner, gir samtlige uttrykk for å ordlegge seg forsiktig for å unngå å skape misforståelser og for å unngå å støte andre elever. Det foreligger altså en diskrepans mellom uttalte holdninger i klasserommet i forhold til hvordan informantene uttaler seg om temaer knyttet til religion og konflikt på andre arenaer.

Under delkapittel 5.2.1 ble elevenes forståelse av konflikter beskrevet. Islam ble utvilsomt trukket frem i størst grad, og ble hovedsakelig beskrevet i negativt ladde termer. Men dette underkapitlet avdekket også elevenes refleksjoner over egen forståelse av konflikter. Selv om informantene på mange måter opplever islam som mer konfliktfylt enn andre religioner, ser ikke informantenes forståelse av islam ut til å være ensbetydende med konflikt. Informantene uttrykte en bevissthet over hvorfor de har en tendens til å tenke på konfliktrelaterte temaer i forbindelse med islam. Det er hovedsakelig islam utenfor klasserommet som blir oppfattet noe konfliktsøkende, mens muslimer i klasserommet blir oppfattet annerledes. Muligens kan dette fortelle oss noe om informantenes kunnskap om mangfold innad i religionen. I tillegg kan det fortelle oss noe om viktigheten av å møte annerledestenkende i skolen, og at man på denne måten får utfordre elevenes meninger, og dermed påvirke elevenes holdninger.

På bakgrunn av det informantene oppfatter som en gjennomgående negativ fremstilling av islam i mediene, peker informantene på verdien av å kunne møte andre elever med ulike virkelighetsoppfatninger, og få nyansert egne oppfatninger av religioner og grupper. Slik jeg ser det, stiller informantene seg langt mer positive til uenigheter elevene imellom, enn det de gjør til konflikter i samfunnet ellers. De gir for eksempel uttrykk for at det er stor forskjell på hvordan mediene fremstiller islam, og hvordan dette gjøres i klasserommet.

5.6 Veien videre

På bakgrunn av denne studiens funn kunne det vært hensiktsmessig å undersøke hvordan konfliktperspektiver tematiseres i forbindelse med *andre* religioner, både fra et elev- og et lærerperspektiv. Er det slik at islam knyttes opp mot konflikter som er dagsaktuelle, mens det

i arbeidet med de resterende religionene aller helst fokuseres på hendelser av eldre dato, eller temaer av mindre kontroversiell karakter? I tillegg til å undersøke hvordan konflikter i forbindelse med andre religioner tematiseres, kunne man gjort en tilsvarende studie av hvordan sekulære livssyn fremstilles i undervisningen.

Vi har sett at mine informanter i stor grad opplever å uttrykke seg «politisk korrekt». Samtidig gir de uttrykk for at det finnes elever i klassen deres som ikke alltid ordlegger seg like forsiktig. Det kunne vært interessant å foreta en lignende studie med flere informanter, og se hvilke funn som ble gjeldende da. Det har blitt nevnt at skolen som mine informanter tilhører, er en skole i Oslo med elever fra ganske ulike bakgrunner. Å utforske hvordan elever i andre landsdeler, f.eks. mer homogene grupper opplever å ordlegge seg i undervisningen, kunne trolig gi oss nyttig informasjon om hvordan elevsammensetningen påvirker samtalen i klasserommet.

Når det gjelder religionsdidaktisk praksis vil jeg peke på noen muligheter og utfordringer for religionsundervisningen. Mine informanter ga uttrykk for å ordlegge seg ulikt i forskjellige situasjoner, men var mest varsomme i måten de ordla seg på i klasserommet. For noen av dem var det påfallende hvordan de bevisst valgte å ikke uttale seg om enkelte temaer. Informantene påpekte at de fleste i klassen ordla seg mer forsiktig i religionsfaget enn blant venner, selv om det også fantes elever uten like mye «filter» som det mine informanter gir uttrykk for. Selv om informantene i denne studien gir uttrykk for at samtalen blir mer saklig dersom de ordlegger seg varsomt, vil det likevel kunne være av betydning for religionsundervisningen å sikre at elever ikke blir engstelige for å uttale seg, av frykt for å stille utilbørlige kritiske spørsmål eller støte andre. Å introdusere elevene for religionskritikk, og vise hvilke *positive* bidrag en slik tilnærming kan ha, kan muligens være en måte å vise elevene relevansen av å stadig reise nye spørsmål og ytre sine meninger.

På bakgrunn av det vi har sett, er det påfallende hvor liten plass konfliktperspektiver i andre religioner enn islam har fått i undervisningen som informantene beskriver. I en tid hvor terror synes å forekomme stadig oftere, og hvor terroraksjoner med grufulle utfall på europeisk jord – og for kort tid tilbake siden – på europeiske flyplasser, er en realitet, er det naturlig at elevene er opptatt av å diskutere slike hendelser. Selv om mediene i stor grad også tar for seg saker i forbindelse med kristendom, er ikke disse sakene like negativt ladde. De omhandler sjelden temaer som «integrering» og «terror», temaer som trolig bidrar til en enda større

fremmedgjøring av muslimer. På bakgrunn av at mediene tematisk sett fremstiller islam som en mer konfliktfylt og fremmed religion, vil en utfordring for religionsdidaktikken være hvordan man på best mulig måte kan unngå dette i religionsundervisningen.

Én måte å aktualisere konflikter i *andre* religioner, kan for eksempel tenkes å tematisere saker som er dagsaktuelle. At kjønnsroller er de eneste konfliktperspektivene mine informanter trekker frem i forbindelse med buddhismen, kan vitne om at elevene har lite kjennskap eller mindre interesse for konflikter i andre religioner. På bakgrunn av Skeies (2007) kritikk vedrørende fagets tidligere fokus på temaer som i størst grad var relevante for elever med en religiøs forankring, kan det nå bli en utfordring for religionsdidaktikken å reflektere over hvilke utfall et stort fokus på konflikter i islam kan få. Et relevant spørsmål blir da hva dette kan ha å si for elevenes holdningsdannelse?

Litteraturliste

Andreassen, B.-O. (2008). Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica Norge*, vol.2(1), art.11.

Andreassen, B.-O. (2008b). ”Et ordinært fag i særklasse”. *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.

Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Døving, C. A., & Kraft, S. E. (2013). *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget

Høgseth, A. C. B. (2010). *Religion og konflikt: En analyse av læreverkene i RLE for ungdomstrinnet*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Justis- og beredskapsdepartementet. (2014). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/6d84d5d6c6df47b38f5e2b989347fc49/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme_2014.pdf

Jüergensmeyer, M. (2008). *Global rebellion. Religious challenges to the secular state, from Christian militias to Al Qaeda*. Berkeley: University of California Press.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanen i religion og etikk (REL1-01)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/rel1-01/Hele/Formaal/>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Informasjon om endringer i opplæringsloven (Rundskriv F-10-08)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-10-08-informasjon-om-endring/id520814/>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvamme, Ole. A. (2008). Om det reviderte religion og etikk-faget. *Religion og livssyn*, 2008(1), 1-8.
- Leganger-Krogstad, H. (2003). Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom. I R. Jackson (Red.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity* (s.169-190). London: RoutledgeFalmer.
- Leirvik, O. (2001). *Religionsdialog på norsk* (2.utg.). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Leirvik, O. (2014). *Islam og kristendom. Konflikt og dialog* (2.utg.). Oslo: Pax Forlag.
- Lincoln, B. (2006). *Holy Terrors. Thinking about religion after September 11* (2.utg.). Chicago: The university of Chicago press.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3.utg.). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Merckoll, I. B., & Øygard, L. K. (2014). *En kvalitativ studie av hvordan et utvalg elever oppfatter begrepet fundamentalisme* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Miller, J., & McKenna, U. (2011). Religion and religious education: Comparing and contrasting pupils' and teachers' views in an English school. *British journal of religious education*, vol.33(2), 173-187. doi: 10.1080/01416200.2011.543599.
- Moulin, D. (2012). Religious education in England after 9/11. *The official journal of the religious education association*, vol.107(2), 158-173. doi: 10.1080/00344087.2012.660418.
- NOU 1995:9 (1995). *Identitet og dialog*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-9/id140223/?q=&ch=6>

Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa.

Revell, L. (2010). Religious education, conflict and diversity: An exploration of young children's perceptions of Islam. *Educational studies*, Vol.36(2), 207-215. doi: 10.1080/03055690903162390.

Rudge, L. (1998). 'I am nothing – Does it matter?' A Critique of Current Religious Education Policy and Practice in England on behalf of the Silent Majority. *British journal of religious education*, vol.20(3), 155-165. doi: 10.1080/0141620980200304.

Skeie, G. (2001): Citizenship, identity politics and religious education, I H. G. Heimbrock, C. T Scheilke, & P. Schreiner (Red.), *Towards religious competence: Diversity as a challenge for education in Europe* (s. 237-252). Münster: Transaction Publishers.

Skeie, G. (2007). Religion and education in Norway. I R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P Willaime (Red.), *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates* (s.221-243). Münster: Waxmann.

Skeie, G. & Weisse, W. (2008). Positions and perspectives of students in Germany and Norway. I T. Knauth, D. P. Jozsa, G. Bertram-Troost, & J. Ipgrave (Red.), *Encountering religious pluralism in school and society. A qualitative study of teenage perspectives in Europe* (s.327-339). Münster: Waxmann.

Skeie, G. (2009). Power to the People! Dialogue and conflict in the light of classroom interaction studies. I I. ter Avest, D. P. Jozsa, T. Knauth, J. Rosón, & G. Skeie (Red.), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction in European countries* (s.249-276). Münster: Waxmann.

Strand, J. (2015). *Radikalisering, ekstremisme og religionsundervisning*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

Sultan, S., & Berglund Steen, R. (2012). *Høyreekstremisme i Norge*. Hentet fra http://www.antirasistisk-senter.no/wp-content/uploads/2014/06/h%C3%B8yreekstremisme_rapport_endelig.pdf

Vermeer, P. (2012). Meta concepts, thinking skills and religious education. *British journal of religious education*, vol.34(3), 333-347. doi: 10.1080/01416200.2012.663748.

Von der Lippe, M. (2009). Scenes from a Classroom – Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway. I I. ter Avest, D. P. Jozsa, T. Knauth, J. Rosón, & G. Skeie (Red.), *Dialogue and conflict on Religion – Studies of classroom interaction in European countries* (s. 174-194). Münster: Waxmann.

Vedlegg

Intervjuguide del 1: Konfliktperspektiver i religionsundervisningen

1) *Kan du huske at dere har hatt om dette temaet i religionsundervisningen?*

2) *Husker du en situasjon hvor temaer knyttet til konflikt og religion har kommet opp i klasserommet?*

Oppfølgingsspørsmål:

Hva skjedde?

Hvem bragte det på bane?

Hvis ikke, hvordan kunne du ønske deg at dette ble tatt opp, hva ville du vite/lære?

3) *Opplever du at konfliktperspektiver jevnlig blir tatt opp i undervisningen?*

Oppfølgingsspørsmål:

Er det et tema du savner i undervisningen?

4) *Kan du huske at lærer har lagt opp til undervisning eller snakket om hvorfor det er viktig å samtale om konflikter?*

Oppfølgingsspørsmål:

Hvis ikke, hva tror du kan være grunnen til dette?

5) *Hvordan har læreren lagt opp undervisning om konflikter i religion? (Alt i en bolk eller i forbindelse med de ulike religionene?)*

Oppfølgingsspørsmål:

Hva tror du dette har å si for undervisningen?

Kan du huske om dere har sammenlignet konflikter? Hvordan?

Husker du om dere bruker lærebøkene når dere har jobbet med dette?

6) *På hvilke måter tenker du at dialog/samtale om konflikter og vanskelige ting i religionsfaget kan være en måte å redusere eller hindre konflikter utenfor klasserommet?*

Oppfølgingsspørsmål:

Tenker du at dette er noe du selv får utbytte av? Klassekamerater?

Hvordan?

Er dette viktig for justere dine egne oppfatninger eller fordommer?

7) På hvilke måter tenker du at kunnskap om andre religioner og verdenssyn kan styrke en fredelig sameksistens med andre mennesker?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvordan?

Hvorfor?

8) Når du tenker på religionsundervisningen, opplever du at konflikter blir hyppigere tatt opp i forbindelse med enkelte religioner?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvilke?

Hvorfor?

Hvis nei/vet ikke- hvorfor tror du det er slik?

9) Hvorfor tror du at konfliktperspektiver i og mellom religioner er en del av læreplanen i faget? Tenker du at det er nyttig at religionsfaget tar seg av denne tematikken?

10) Opplever du at klassen bruker tilstrekkelig med tid for å prate om konflikter?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva tenker du kan være grunnene til konflikter i/og mellom religioner?

Hva kan gjøres på sikt for å redusere konfliktperspektiv mellom religioner i det multikulturelle Norge? (Begrunn).

Tror du religionsfaget har noe å bidra med her?

11) Synes du at det er lettere å samtale om konflikter i religionsfaget enn f.eks. blant venner? Hvorfor?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva med foreldre?

Tror du at det finnes andre ungdommer på din alder som tenker likt om dette?

Våger du å snakke åpent om din egen religion/eller livssyn i klasserommet?

Opplever du at det kan være støtende å prate om konflikter? Hvorfor?

12) *Opplever du at det er rom for å spørre om det som er vanskelig knyttet til konflikter?*

Oppfølgingsspørsmål:

Hvorfor?

Hva?

13) *Opplever du at du må uttrykke deg på en bestemt måte i religionsundervisningen?*

Oppfølgingsspørsmål:

Når dere diskuterer konflikter, opplever du at du må uttrykke deg «politisk korrekt» og følge skolens verdier?

Intervjuguide del 2: Religionskritikk

1) Kan du huske at dere har hatt om dette temaet? I hvilken sammenheng?

Oppfølgingsspørsmål:

I egen bolk eller sammen med andre religioner?

2) Kan du huske i hvilken sammenheng religionskritikk ble brakt på bane i undervisningen?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva snakket dere om?

Hvordan? (lærer, elev)

(Dersom elevene kommer inn på enten ekstern eller intern religionskritikk, har klassen snakket om den andre? Hvordan?)

3) Kan du huske om læreren har brukt stoff som f.eks. avisutklipp og/eller dokumentarer i undervisningen?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvordan?

Har du opplevd at læreren deres har ønsket at dere skal være kritiske til måten religion(er) blir fremstilt i media på?

Har dere snakket om karikaturstriden(e)?

(Hvis informantene ikke husker konkrete situasjoner:

Hvordan kunne du ønske deg å jobbe med medias fremstilling av religioner/og, hva ville du vært interessert i å få vite?

Hvorfor?)

4) Har du noen tanker om hvorvidt det er viktig at religionsfaget åpner for en kritisk utforskning av religioner og religiøs praksis?

(Dersom informanten ikke husker/har erfart:

Hvordan kunne du ønske deg at dette hadde blitt gjort, og hva ville du vært interessert i å få vite?)

5) Hvorfor tror du at religionskritikk er tema i faget?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva kan være bra med å bruke tid på dette?

Kan det være noen ulemper med å prate om dette?

Opplever du at religionsundervisningen bruker tilstrekkelig med tid for å prate/samtale om dette?

6) Synes du at det er rom for å stille seg kritisk til det læreren presenterer i faget, eller til måten stoffet blir fremlagt på?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvordan?

Tror du at det er andre som synes det er vanskelig å være kritisk mot lærerne, når det gjelder stoffet de presenterer eller måten det presenteres på?

7) Har undervisning/samtale rundt religionskritikk gjort deg mer bevisst på eget ståsted og egne meninger?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvorfor?

(Hvis ikke, hvorfor?)

8) Tenker du at religionsfaget har en spesiell rolle i arbeidet med denne type tematikk i forhold til for eksempel norskfaget?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvorfor?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Konfliktperspektiver i religionsundervisningen”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å undersøke et utvalg videregående elevers erfaringer av konfliktperspektiver i forbindelse med religionsundervisningen.

Utvalget i undersøkelsen er tilfeldig, og er trukket ut i fra hvem som er interesserte i å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Da jeg ønsker å foreta individuelle intervju, trenger jeg ca. 4-6 elever som er interesserte i å delta. Dersom eleven er under 18 år, må tillatelse fra foresatte fremvises. Spørsmålene vil omhandle elevers opplevelser av hvordan konfliktperspektiver tematiseres i undervisningen, og hvilken nytteverdi elevene opplever dette kan ha. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, og jeg skriver mine egne notater underveis. Dette er for å sikre at jeg får med meg mest mulig av informantens svar. Dersom foresatte ønsker innblikk i intervjuguiden, kan dette ordnes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun min veileder ved UiO og jeg, som vil ha tilgang til personopplysninger. Det må merkes at personopplysninger i denne studien innebærer lydopptak. Disse opplysningene og lydopptakene er konfidensielle opplysninger som vil være beskyttet fra andre enn nevnte.

Deltakere i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen!

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016. Etter endt prosjekt, vil alle lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil all informasjon om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Karen Synnøve Skadberg på e-mail: karenskadberg@hotmail.no. Veileder er Jon Magne Vestøl, han kan kontaktes på e-postadresse j.m.vestol@ils.uio.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)