

En anonym minoritet i klasserommet?

Kristne elever i skolens religionsfag

Av Ola Erik Domaas

Denne artikkelen er basert på dybdeintervjuer med elever og lærere og handler om hvilken rolle elever som definerer seg som kristne, spiller i skolens KRLE-fag. Hvilke faktorer opplever de som betydningsfulle for at de, dersom de ønsker det, kan være åpne om sin kristne tilhørighet? Studien viser at spørsmål om religiøs tilhørighet ikke er et vanlig samtaleemne elevene imellom. De kristne elevene blir sjelden utfordret av læreren i KRLE til å fortelle om sin tro og tradisjon i undervisningen, til forskjell fra elever fra andre religioner og livssyn. Noen av elevene mener at undervisningen om kristendom i for stor grad handler om fjern historie og stivbente regler for livsførsel som de ikke kjenner seg igjen i. Lærerne i faget mener å ha god kunnskap om religioner og livssyn representert i sine klasser, men noen innrømmer at deres kunnskap om kristne minoriteter og om det indre tros mangfoldet blant elever tilknyttet Den norske kirke, er mangelfull. Elevene tilskriver lærerens kunnskaper og holdninger en avgjørende rolle for opplevelsen av å bli inkludert i klasserommet og i KRLE. De gir også uttrykk for at det er lettere å være åpen om sin tro i et flerkulturelt enn i et mer monokulturelt klasserom.

Nøkkelord: Kristne elever, posisjonering, inkludering, trygt rom, KRLE

OLA ERIK DOMAAS (f. 1950), 1. lektor i KRLE ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Adresse: Institutt for lærerutdanning, NTNU, 7491 Trondheim. E-post: ola.e.domaas@ntnu.no

BAKGRUNN

Når man drøfter hvordan elever fra ulike livssynsminoriteter best skal inkluderes og ivaretas i klasserommet og i KRLE-faget, blir elever som definerer seg som kristne, sjelden omtalt. Disse elevene kan legge litt ulikt innhold i hva det vil si å være kristen, men har til felles en bevissthet om at kristen tro eller tilhørighet er viktig for dem og en del av deres identitet. Forskning kan tyde på at lærere ikke alltid oppdager disse elevene, «fordi de sjelden kommer ut av skapet» (Jf. Iversen 2012). De kan framstå som en usynlig minoritet innenfor den store gruppen av elever som enten er døpt eller regnes som tilhørende til et kristent trossamfunn i Norge. Det kan være ulike årsaker til at mange av disse elevene ikke ønsker å posisjonere seg som kristne i en skolekontekst. I denne artikkelen undersøker jeg hvilken kunnskap lærere har om disse elevene

og deres tro og tradisjonstilhørighet. Hva mener lærerne kan bidra til at disse elevene, om de ønsker det, kan komme «ut av skapet» og oppleve klasserommet og KRLE-faget som et trygt sted der de ikke behøver å skjule sin religiøse identitet? Jeg undersøker også hva elevene som definerer seg som kristne, selv tenker om dette, og spør; hvilke faktorer hindrer eller fremmer en tydelig posisjonering som kristne i klasserommet og i faget KRLE?

FAGDIDAKTISKE PERSPEKTIV

KRLE-faget har som uttalt formål å bidra til gjensidig respekt og til å utvikle evne til dialog mellom elever med ulik livssynsbakgrunn (Kunnskapsdepartementet 2015). For at evnen til dialog skal utvikles, er det en forutsetning at klasserommet blir oppfattet som et sted der det er lov å gi til kjenne egen tvil eller tro. Formålsbeskrivelsen i læreplanen uttrykker dette slik: «Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt. Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon. Videre skal faget bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål» (Kunnskapsdepartementet 2015). I KRLE skal det oppfattes som en naturlig ting å ha en tro eller et livssyn. Utgangspunktet bør være at alle har et livssyn, det er normalt å ha ulik tro, det er normalt å tvile og det er normalt å snakke sammen om slike tema.

Flere forskere har pekt på viktigheten av å engasjere elevenes erfaringer, meninger og tanker i religionsundervisningen, for å øke muligheten for å lære og gjøre emnet relevant for dem (Grimmit (red) 2000, Erricker, C. 2011). Robert Jackson understreker også dette når han beskriver sin fortolkende tilnærming (Interpretive approach) til religionsfaget (Jackson 1997). *Fortolkende tilnærming* innebærer at elevenes egne begreper ikke skal settes til side, men skal brukes aktivt når man møter religiøst materiale og tanker og begreper fra elever med annen bakgrunn enn en selv. Studentene skal også få muligheten til å reflektere kritisk over materialet de blir introdusert for i klasserommet, samt reflektere over egne læringsprosesser. Jackson kaller dette *refleksivitet*. Det tredje viktige begrepet i hans tolkende tilnærming er *representasjon*. Jackson beskriver tre «nivåer» av representasjon: Den religiøse tradisjonen, gruppenivået og det individuelle nivået. Han understreker viktigheten av å gi en stemme til de enkelte elevene, lytte til dem og deres historier og hvordan de beskriver sin trostilhørighet.

I et fag der elevene møter ulike livssyn sine ulike virkelighetsoppfatninger, vil spørsmålet om hva som er sant eller ikke, aktualiseres for elevene, uansett om læreren ønsker å fokusere på dette eller ikke. Forskning viser at elever er opptatt av om det de lærer på skolen er i samsvar med virkeligheten, om det er troverdig, om det er sant (Domaas 2014 s. 136). Tilsvarende er sannhetsspørsmålet selve kjernes spørsmålet også for et religiøst trossamfunn, hevder Andrew

Wright (Wright, 1993, s. 51). Andrew Wright mener derfor at det er nødvendig å gi rom også for slike spørsmål i skolens religionsundervisning. Atle O. Søvik gir også et bredt forsvar for at man både kan og bør diskutere sannhetsspørsmålet i KRLE (Søvik 2018). Han drøfter innvendinger som har kommet mot dette, både av religionsvitenskapelig, pedagogisk, etisk og praktisk art, men konkluderer med at åpen og kritisk sannhetssøken er verdifullt i alle fag, inkludert KRLE. Den fortolkende tilnærmingen har tradisjonelt ikke lagt samme vekt på sannhetskravene til ulike religiøse tradisjoner, men er åpen for å diskutere også slike spørsmål. Det krever imidlertid at diskusjonene tar hensyn til at dette kan være følsomme spørsmål for elevene: Klasserommet skal være et "trygt sted for diskusjon" (Jackson 2009).

Målet om klasserommet som et trygt rom (safe space), er behandlet i kapittel 5 i dokumentet «Veivisere. Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning» (Europarådet 2014). Dokumentet er utarbeidet under konsultasjon med internasjonale eksperter og basert på omfattende undersøkelser i mange land, på vegne av Europarådet, og er ført i pennen av professor Robert Jackson. Dokumentet inneholder anbefalinger for «beslutningstakere, skoler, lærerutdannere og studentene deres» (Europarådet 2014 s. 6). I dokumentet beskrives «trygt rom» som en atmosfære i klasserommet der det er trygt for elevene å uttrykke sine egne meninger, selv om deres synspunkter ikke stemmer overens med lærerens eller andre elevers syn.

Utfordringene knyttet til det å etablere slike trygge rom, er flere forskere opptatt av. Jeannie Ludlow (2004) mener, med et feministisk utgangspunkt, at samfunnsstrukturen og dominerende holdninger i samfunnet utenfor skolen vil påvirke klassemiljøet, og hun stiller seg tvilende til muligheten av å skape et trygt rom for alle grupper av elever i undervisningen. Ludlow mener det er innbygget en dobbeltkommunikasjon i dette konseptet. Å gi alle elever frihet til å uttrykke seg lar seg ikke uten videre forene med å skape trygghet for de elever som har oppfatninger som er sett ned på av samfunnet utenfor skolen. Hennes kritikk sier noe om de særlige utfordringene med å skape et trygt rom for minoritetsmeninger i skolen.

Christina Osbeck, Karin Sporre og Geir Skeie ser noen av de samme utfordringene (Osbeck, Sporre og Skeie 2017). De peker på at all kommunikasjon i det offentlige rom, og klasserommet er et eksempel på et slikt rom, har et potensiale både for å være trygt og utrygt. Det finnes m.a.o. ingen garantier mot at elever vil kunne oppleve klasserommet som et utrygt sted om de gir uttrykk for sine meninger eller sitt livssyn. Dette betyr likevel ikke at samtaler om religion og livssyn ikke bør finne sted eller at man skal prøve å isolere klasserommet som et tilfluktsrom der meninger som utfordrer opplevelsen av trygghet, holdes ute. I stedet anbefaler Osbeck, Sporre og Skeie at elevene må involveres i

å diskutere verdier og regler som bør gjelde for at både klasserommet og samfunnet generelt skal kunne fungere som trygge rom for kommunikasjon. Det må undervises i hvordan et trygt rom i religionsundervisningen kan etableres eller risikerer å bli ødelagt. Man må arbeide med metalæringsprosesser og gjennom dem utvikle elevenes kunnskap om kommunikasjon og hvordan den påvirker læringen. Dette er en side av det den fortolkende tilnærming kaller *refleksivitet*, nemlig dette å få større innsikt i egne læringsprosesser (Osbeck, Sporre og Skeie 2017 s. 63)

FORSKNING OMKRING KRISTNE ELEVERS ERFARINGER FRA KLASSEROMMET

Forskningen har vist økt oppmerksomhet om de kristne elevene i skolen de siste årene. Et funn er at det å gi seg selv merkelappen «kristen», synes å sitte langt inne for elevene. Religionssosiologen Lars Laird Iversen (Iversen 2012) gjorde feltarbeid på tre ungdomsskoler, der han observerte religionsundervisningen over en seksukers periode. Av 400 elever gav 3 uttrykk for at de var kristne, selv om mange flere av dem tilhørte Den norske kirke. Når det gjaldt elever med bakgrunn i andre religioner og livssyn, var imidlertid ikke forskjellen på nominell og personlig identifisering på langt nær så stor. Denne tilbakeholdenheten fra kristnes side bekreftes av annen forskning, som viser at elever som posisjonerer seg som kristne, føler seg sårbare i skolen, ikke minst i tidlig ungdomsskolealder. Anders Vassenden og Mette Andersson (2011) fant, til sin overraskelse, at kristne ungdommer følte seg mye mer sårbare enn f.eks. muslimske ungdommer som daglig ble konfrontert med negative karakteristikk av sin tro. På tross av at de kristne ungdommene sjelden ble møtt med direkte fiendskap fra ikke-religiøse, hadde de en høyere terskel for å gi uttrykk for sin tro enn de muslimske ungdommene. Dette samsvarer godt med det Marie von der Lippe fant i sin forskning i REDCo-prosjektet (Lippe 2011). Dybdeintervjuene hun foretok, viste at de muslimske elevene var mer stolte over å være troende, mens de kristne underkommuniserte sin egen religion og noen ganger følte at det var pinlig å avsløre sin kristne tilhørighet. De opplevde at kristendommen hadde lav ungdomskulturell status.

I sine intervjuer med kristne elever i videregående skole fant Vassenden & Andersson at mange opplevde dette i ulike sosiale sammenhenger også utenfor skolen. I det sekulære Norge kan vi derfor anta at en del unge opplever det å gi uttrykk for kristen tro som et *stigma* (Vassenden og Andersson 2011). Stigma er karakteristika, synlige eller usynlige ved en person, som skiller seg fra normalen og som vurderes negativt av omgivelsene. (Goffman 1986). I motsetning til et synlig stigma som muslimske elever kan oppleve, knyttet til etnisitet og religion, er de kristnes stigma, når det handler om den hvite majoriteten i Norge,

oftest usynlig. Synlig blir det først når de kristne kommer ut av skapet og posisjonerer seg som kristne.

Nyere forskning gir antydninger om faktorer som kan påvirke opplevelsen av å føle seg sårbare som kristne elever. I Dan Moulins intervjuundersøkelse av engelske elever i ungdomsskolealder (Moulin 2011 s. 321) gav de kristne elevene bl.a. uttrykk for at de ofte kunne risikere å måtte forsvare sin tro og sin tradisjon, og at det gjorde dem mer nølende til åpent å tilkjenne gi sin trostilhørighet. Anglikanerne, som majoritetskonfesjon, kunne i større grad selv velge om de vil synliggjøre sin tilhørighet eller ikke. Det samme gjaldt ikke de kristne minoritetene. Elever med tilhørighet til den katolske kirke følte seg mer utsatt, og at de i større grad måtte stå til rette for sin tro, fordi de tilhørte et kirkesamfunn som skiller seg fra mainstream kristendom i Storbritannia.

Moulins undersøkelse viste at elever kunne oppleve at religionsundervisningen noen ganger gav et stereotyp bilde av kristendommen (Moulin 2011 s. 316). Elevene fikk inntrykk av at alle kristne tenkte og mente det samme, uten at det ble tatt hensyn til de individuelle forskjellene i tro blant elevene fra ulike kristne tradisjoner. Også kristen praksis ble ifølge elevene i Moulins undersøkelse framstilt som et rigid system av lover og regler for livsførsel og religiøs praksis. En svensk undersøkelse av Carina Holmquist Lidh dokumenterte et tilsvarende inntrykk av hva som vektlegges i undervisningen om kristendom (Holmquist Lidh 2016). Elevene hun intervjuet, hadde problemer med å kjenne igjen sin egen tradisjon slik den ble fremstilt i religionsundervisningen. Elevene fortalte om en overfladisk framstilling basert på historie, strenge regler og lydighet (Holmquist Lidh 2016 s. 4). Slike stereotyper mente elevene både i Moulins og i Lidhs undersøkelse også hang sammen med lærernes manglende kunnskaper om deres tro.

Hva som vektlegges i undervisningen, påvirkes også av lærebokas sterke stilling i det norske religions- og livssynsfaget i norsk grunnskole (Tallaksen og Hodne 2014). Jon Magne Vestøl har i en artikkel sammenlignet hvordan lærebøker og elever i videregående skole uttrykker hva kristen tro er (Vestøl 2016). Elevene tilhørte to ulike kirkesamfunn. Han fant at lærebøkene i hovedsak hadde et utenfraperspektiv, mens elevene beskrev sine trostradisjoner ut fra et innenfraperspektiv. Mens lærebøkene var opptatt av faktainformasjon formidlet i et vitenskapelig og rasjonelt språk, beskrev elevene sin tro ut fra sine erfaringer, følelser og relasjoner og var kritisk til om lærebøkene gav et saksvarende bilde av deres tro. Dette bekrefter det Moulin beskriver som funn i sin artikkel (Moulin 2011). Mange elever er kritiske til måten deres tro blir presentert på i lærebøker og i undervisningen.

Også lærerens egen holdning til religion generelt, og kristendom spesielt, påvirker undervisningen. I Moulins undersøkelse sa flere elever at læreren ikke viste kristendommen samme respekt som andre religioner og livssyn, og

at mange lærere brukte tiden til å argumentere mot kristendommen ut fra sitt eget ateistiske ståsted (Moulin s. 320). Til sammen kan dette skape en temmelig hegemonistisk klasseromssamtale, slik Karin Kittelmann Flenser (2015) fant i sin undersøkelse av religionsundervisning i svensk skole. Hun fant at den dominerende diskursen i klasserommet behandlet religion som noe utdatert som tilhørte fortiden, som uvitenskapelig og som noe man måtte være litt dum for å tro på. Ateisme, derimot, ble fremstilt som uttrykk for vitenskapelig rasjonalitet og kritisk tenkning.

På bakgrunn av denne forskningen var jeg interessert i å hente inn nytt data-materiale for å undersøke om slike resultater lot seg bekrefte eller ikke. Jeg ville også komme tettere på lærere og elever for å forstå bedre den underliggende dynamikken som kanskje gjorde seg gjeldende, for å kunne drøfte hva som eventuelt kjennetegner et (u)trykt klasserom. I det følgende gjør jeg først rede for metode og materiale, deretter presenteres resultater som så diskuteres i forhold til den aktuelle forskningen som er referert ovenfor. Til slutt har jeg en kort refleksjon omkring mine funn sett i lys av de kjerneelementene i KRLE som skal ligge til grunn for et fornyet fag i 2020.

METODE

Min undersøkelse benyttet semistrukturerte dybdeintervju som metode. Fem lærere, fire kvinner og en mann, ble intervjuet. Alle lærerne underviste i KRLE på ungdomstrinnet. To av lærerne var ansatt ved byskoler med en utpreget flerkulturell elevsammensetning, de tre andre var ansatt ved bygdeskoler med få innslag av elever fra andre kulturer.

Åtte elever, fem jenter og tre gutter, ble intervjuet i sine respektive kristne/kirkelige miljøer, de fleste i tilknytning til konfirmantundervisningen. Jeg ønsket å nå elever som selv gav uttrykk for en bevisst kristen tro. Jeg hadde kontakter i ulike kirkesamfunn og brukte disse for å få tilgang til målgruppen. Valg av intervjuobjekter ble imidlertid foretatt på litt ulike måter. Noen elever ble spurt av sine konfirmantlærere ut fra konfirmantlærerens forhåndskjennskap til vedkommende ungdom. Det gjaldt en fra en frikirke, en fra Den norske kirke og to fra Den katolske kirke. Disse ble intervjuet individuelt. De fire andre meldte seg ved håndsopprekking i en større konfirmantgruppe som tilhørte Den norske kirke. Disse ble intervjuet som gruppe. At både individuelle og gruppeintervju ble benyttet bidro til at ulike uttrykk for kristen tro og tilhørighet ble representert i datamaterialet fra intervjuene. Noen gav uttrykk for en tradisjonell og personlig kristen tro, noen la vekt på at de var praktiserende katolikker, mens andre igjen henviste til det at de gikk til konfirmasjonsundervisning og ønsket en kirkelig konfirmasjon, som en viktig grunn til at de definerte seg som kristne. De som ble intervjuet individuelt, gav i større grad enn de i gruppeintervjuet uttrykk for

en bevisst kristen tro, mens de som ble intervjuet som gruppe mer representerte bredden av trosoppfatninger innenfor Den norske kirke, fra vektlegging av personlig tro til vektlegging av tilhørighet gjennom dåp og konfirmasjon.

Gruppeintervjuet gav en mulighet til at deltagerne kunne kommentere og følge opp hverandres svar. Risikoen i en slik samtale kunne være at noen synspunkter ble dominerende og alle ikke fikk sagt sin mening (Thagaard 1998 s. 90). En slik dynamikk var ikke registrerbar i gruppeintervjuet; min opplevelse var at alle fire fikk uhindret framføre sine egne synspunkter. Det avgjørende for min undersøkelse var at alle tydelig posisjonerte seg som kristne i den kirkelige konteksten der intervjuene fant sted.

Undersøkelsen er ikke representativ for alle kristne elevers opplevelser og erfaringer. Utvalget av elever er lite, men sammenholdt med lærerintervjuene vil denne undersøkelsen kunne supplere og nyansere tidligere forskning om hva som kan fremme og hindre elevers opplevelse av skolen som et trygt sted der de ikke behøver å skjule sin kristne tro og tilhørighet.

Intervjuguidene var utformet ut fra hva tidligere forskning sa om faktorer som påvirker kristne elevers rolle i klasserommet. Lærerne ble innledningsvis spurt om sin kunnskap om livssynsmangfoldet blant sine elever, og bedt om å vurdere viktigheten av å ha slik kunnskap. Deretter ble de spurt om i hvilken grad de trodde det var mulig for elevene å gi uttrykk for sitt religiøse eller livssynsmessige ståsted i sine klassen, og hvordan de eventuelt la til rette for slik åpenhet. De ble og bedt om å vurdere egen og andres undervisning opp mot funnene fra svensk religionsundervisning, der det var en tendens til at religion ble fremstilt som utdatert og noe som tilhører fortiden (Kittelmann Flenser 2015). Svarene på disse spørsmålene ble først gjenstand for en åpen og tekstnær koding som kunne gitt grunnlag for en ren induktiv analyse av materialet. Min hensikt var imidlertid å drøfte lærernes og elevenes svar opp mot hva tidligere forskning hadde funnet ut om elevenes rolle i KRLE. De kodene som var mest relevante for en slik drøfting, ble så samlet i færre kategorier (Jf. Tjora 2010 s. 179–184), og gjenstand for analyse. Mitt prosjekt var i hovedsak teordrevet, forskningsspørsmålene ble utledet fra hva tidligere forskning hadde vist. (Thagaard 1998 s. 193–194, Ragin 1994 s. 24–26).

I elevintervjuene søkte jeg først å bli bedre kjent med hvordan elevene selv beskrev sin kristne trostillørighet. Dernest ble elevene spurt om utfordringer knyttet til å tilkjenne sin kristne tro eller tilhørighet på skolen og i KRLE. De fikk deretter mulighet til å vurdere hvordan ulike faktorer påvirket deres åpenhet om eget livssyn. De analysekategoriene som utkrystalliserte seg i svarene, var disse: Deres motivasjon for åpenhet om eget livssyn, medelevers og klasse miljøets holdninger, framstilling av kristendommen i lærebøkene i KRLE, og sist men ikke minst; lærerens undervisningspraksis, kompetanse og holdninger.

RESULTATER

Taushet en forutsetning for trygghet?

I intervjuene ble både elevene og lærerne spurt direkte om de opplevde sine klasser som «trygge rom». Både lærerne og elevene var fra forskjellige skoler, og det betyr at de ikke kommenterte de samme klassesituasjonene. Alle navn som benyttes i gjengivelsen av svarene, er pseudonymer. Lærerne beskrev i hovedsak klassene sine som trygge steder for refleksjon og meningsbrytning. Anne, en av de intervjuede lærerne, sa at hun jevnlig spurte elevene om dette via logg.

Vi prøver å skrive logg for å høre om de synes det er trygt og hva som kjennetegner klassemiljøet. Og jeg tror; det virker som det er det. Hva de føler innerst inne vet vi jo aldri, men jeg har en klasse nå som er veldig stille, men når noen uttrykker seg eller prøver seg litt fram kan jeg ikke observere at det er blikk.

De intervjuede elevene hadde litt ulike synspunkter på graden av trygghet i sine klasser. En av elevene, Lars, sa at han uten problem kunne gi uttrykk for sin kristne tilhørighet: «I min klasse er det ingen som sier: 'Hæ, er du kristen!?'» Det betyr imidlertid ikke at det er vanlig å snakke om religiøs tro eller tilhørighet. Trude fra en annen skole: «Nei, det er ikke slik at noen går rundt og sier; jeg tror på det og sånn, nei». Petter fra en tredje skole: «Det er egentlig ikke noen som snakker om det. Men hvis det blir tatt opp så kan det hende, men det er ikke et vanlig samtaleemne sånn til vanlig». At kristne elever ikke gir uttrykk for sin kristne tilhørighet, behøver derfor ikke å ha med manglende trygghet å gjøre, de føler rett og slett ikke noe behov for å gå ut med det.

Det er likevel grenser for hva man, selv i det man selv definerer som et trygt klasserom, kan gi uttrykk for, selv om man måtte ønske det. En annen elev, Randi, kommenterte det slik: *Hvis læreren spør; nå skal vi snakke om vår tro og så spør hvem som skal konfirmere seg kristelig, så tror jeg at alle ville rullet opp handa som gjør det. Jeg tror det er ganske åpent.*

– Men hvis spørsmålet var litt annerledes: Hvor mange kristne er det i klassen her? Hva ville skje da?

Randi: *Jeg tror det ville vært færre som hadde rullet opp handa da. Hvis jeg hadde rullet opp handa da og så blitt spurt. Ja, hvorfor det? Da måtte jeg jo begynt å forklare og da ville det jo bli vanskelig.*

Oscar legger til: *Jeg tror ikke læreren hadde spurt en elev foran hele klassen, for da hadde du satt den eleven helt alene i en situasjon, der kanskje noen bak deg hadde flira og det hadde blitt ubehagelig på en måte. Hvis han spør hele klassen, da føler du jo at det ikke bare er du som rekker opp handa.*

En annen elev, Sara, tenker at et slikt spørsmål hører hjemme i en annen kontekst. *Når du skal svare på slike spørsmål så kan det være at det er viktig hvem du har rundt deg, om du er komfortabel med å snakke om religion med dem. Det kan jo være ganske privat da.*

Disse utsagnene viser at det kan oppleves som en risikosport å tilkjenne tydelig foran hele klassen at en er kristen. Selv om de fleste elevene som ble intervjuet, understreket at toleranse for ulike religioner var stor i deres klasser, ble individuell tydelighet om tro noen ganger møtt med negative reaksjoner. Enkeltelever som tilkjenne gav en kristen tro, fikk noen ganger kommentarer som at Gud ikke fantes eller ble spurt om de tror på en fyr som sitter oppe i himmelen og styrer verden. En elev sa at hun ganske ofte ble spurt om hun var kristen, ikke fordi den som spurte egentlig lurte på det, men mer som erting og en mild form for mobbing. En annen elev sa hun ikke ville snakke for mye om sin tro eller om at hun er katolikk, fordi hun var redd hun ville bli betraktet som en «religiøs nerd». De som er mest tydelige om sin tro, kan derfor noen ganger møte motstand, ikke fra klassen som helhet, men fra enkeltelever. Trude, som var aktiv i en frikirke, fortalte at det var noen som alltid skulle diskutere med henne.

De skal alltid si at Gud finnes ikke og de prøver liksom å påpeke at de har bevis på at Gud ikke finnes og ... men da sier jeg imot at de faktisk har bevis på at Gud finnes og liksom ... og noen av vennene mine hadde laget en instagramkonto der de hadde skrevet at de er «fuck Jesus-boys»!

Utsagnet er også et eksempel på en tendens i mitt materiale. De som tydeligst posisjonerte seg som kristne i skolemiljøet, var også de som oftest ble utfordret på trosinnhold og på sannhetsspørsmålet knyttet til sin tro.

Religiøst mangfold bidrar til større frimodighet

Lærerne på de mest flerkulturelle skolene antydte at jo flere ulike livssyn som var representert i klassen, jo lettere var det å tilkjenne sin egen tro. Det kan virke som om det å gi uttrykk for muslimsk tilhørighet var enklest, men her er erfaringen at det også var rimelig greit å gi uttrykk også for kristen tro, ifølge lærer Frank.

Jeg tror det er lettere å tilhøre en hvilken som helst retning jo større mangfoldet er ... fordi de er vant med at det er forskjellige grupper og retninger som er representert, og at folk er mer åpne for å snakke om det. Jeg tror det er lettest å si at en er muslim. Men jeg tror at det er veldig greit å gi uttrykk for kristendom og andre religioner også; livssynshumanismen er det og lett å gi uttrykk for.

I denne lærerens klasse utgjorde muslimske barn en stor gruppe, og de var mest åpne om sin tilhørighet. I samme klasse er det flere som sier «rett ut» at de er kristne. Her har vi kanskje et eksempel på at mangfoldet og muslimske barns tydelighet inspirerte de kristne elevene til å stå fram med sin egen trostilhørighet. En av de intervjuede elevene, Maren, på en annen og mindre flerkulturell skole, gav uttrykk for at åpenheten til en muslimsk gutt burde vært en inspirasjon også for kristne elever, særlig guttene.

Jentene er mye mer åpen om troen sin enn det guttene er. De skal være kul og følge trender; mange spiller fotball, de skal være populær ... Men vi har en muslimsk gutt på trinnet og de faster jo – han er åpen om det. Og han er jo populær som du ville ha kalt det. Så jeg føler vel at andre burde følge hans eksempel, han er åpen om det og han er fortsatt kul, ikke sant.

Frank kontrasterte sine erfaringer om åpenhet om tro ved den flerkulturelle skolen med erfaringer som lærer ved en skole med lite religiøst og kulturelt mangfold. Der var alle veldig åpen om at de var ateister eller agnostikere og diskuterte om de skulle konfirmeres kirkelig eller humanistisk, og hvilken begrunnelse de hadde for sine valg. På denne skolen opplevde læreren at det syntes å være en høyere terskel for å si at en var kristen enn på den flerkulturelle skolen. Else, som er lærer på en ungdomsskole med få elever fra andre religioner enn kristendommen, uttrykker noe lignende:

Det er mye lettere å si at en ikke tror på Gud enn at man tror på Gud for eksempel, at man er ateist eller at man – «jeg vet ikke jeg». Det er lettest. Det aller vanskeligste er nok å si at en er kristen.

Kjennskap til mangfoldet

De intervjuede lærerne mente selv at de kjente livssynsmangfoldet i sine klasser godt, inkludert det kristne. Begrepet livssynsmangfold assosierte de i første omgang likevel primært med andre religioner og livssyn enn kristendommen, og flere gav uttrykk for at kristendommen lett ble glemt. De bekreftet den erfaring L.L. Iversen hadde da læreren i en klasse spurte sine elever hvilke religioner som var representert i klassen han besøkte. Det ble spurt etter ulike religioner med navns nevning, bare kristendommen og humanetikken ble utelatt (Iversen: 2012). Etter at de hadde lest om hva Iversen opplevde, spurte jeg lærerne hva de trodde kunne være årsaker til det som skjedde.

Anne: Man tar det for gitt på et vis, det som er nærmest oss har vi lettest for å glemme, og det har jeg selv erfart senest når jeg har etterlyst at vi skal ta med kristendommen og. Ja, så det stemmer med min erfaring.

Else: Kan hende mange gjør det helt ubevisst, at det er slik at du skal ta hensyn til de andre hele tida, at de kristne eller de som tilhører statskirka, at du tar mer hensyn til det som er mer spennende.

Begge disse lærerne underviste ved relativt monokulturelle skoler med få innslag av elever fra andre religioner og livssyn. For lærerne ved skoler med stort religions- og livssynsmangfold synes en slik forglemmelse å være mindre aktuell. Berit svarte slik på mitt spørsmål om dette:

Intervjuer: Ville du tatt med kristendommen?

Berit: Ja, det hadde jeg gjort.

Intervjuer: Du ville ikke ansett det som underforstått?

Berit: *Nei, nei, i alle fall ikke her på Østbyen skole!*

Lærerne gav samtidig uttrykk for at selv om de er bevisst på at elever med tilhørighet til den kristne tradisjonen utgjorde en stor del av elevgruppen, var det vanskelig å skille ut de som definerer seg som kristne som en egen gruppe. Alle lærere som ble intervjuet, skjelnnet mellom de «kulturkristne» og de som bekjente kristen tro, men hvem som var hvem var det vanskelig for dem å finne ut av. De registrerte hvem som skulle konfirmeres, men var usikker på hvordan de skulle tolke det, slik Anne gav uttrykk for:

Det er jo en del av dem som konfirmerer seg i kirka, men jeg vil ikke si at alle innenfor kristendommen gjør det og så er det jo ikke sikkert alle de som konfirmerer seg i kirka heller er kristne. De kan ha andre motiver eller forventninger til konfirmasjonen.

Vi vet fra undersøkelser at ungdommer har mange ulike motiver for å konfirmerer seg kirkelig, og at ønske om sosialt utbytte i form av godt fellesskap med andre konfirmanter spiller en viktigere rolle enn det religiøse utbytte av konfirmasjonstiden (Høeg 2017 s. 162). En av de lærerne jeg intervjuet, fortalte at hun fikk det overraskende svaret fra elevene i sin klasse at alle elevene fra en bestemt grend i bygda var kristne. Når de ble utfordret på hva dette innebar, fikk hun forståelsen av at det ikke handlet om at alle trodde på Gud, men at det handlet om tradisjon og tilhørighet til fellesskapet i et bygdesamfunn, der alle konfirmerte seg kirkelig. Else gav uttrykk for at mange elever i konfirmantalderen, slik hun opplevde det, ikke hadde noe entydig ståsted når det gjaldt livssyn: «På den ene siden tenker de om seg selv at de er kristne, men på den andre siden ikke. Så det svinger litt for ungdom på den alderen der, de vet ikke helt hvor de står hen.» Lærerne gav med andre ord uttrykk for at de var usikre på om elevenes kristendom var noe mer enn den nominelle tilhørigheten som gjorde at de konfirmerte seg kirkelig. Bevisstheten om at det finnes elever fra andre kristne kirkesamfunn enn Den norske kirke, var mer beskjeden. Noen mente å ha elever som var katolske eller tilhører pinsebevegelsen, men kunnskapen om kristne fra andre kirkesamfunn enn Den norske kirke var vag og usikker. Dette gjaldt ikke i de unntakstilfellene der eleven selv var tydelig på sin tro og tilhørighet overfor lærer og medelever.

Også de elevene som ble intervjuet, mente å vite noe om det religiøse mangfoldet i klassene sine. De kunne lett kjenne igjen hvem som tilhører islam og f.eks. buddhisme. Av kristne kirkesamfunn visste de ofte om elever med romersk-katolsk tilhørighet. Som lærerne, hadde elevene også problemer med å skjelnne mellom ulike utgaver av religiøs tro hos medlemmer av Den norske kirke, noe Maren gav uttrykk for: «Jeg visste ikke at de hadde noen religion før de bestemte at de skulle konfirmere seg». De elevene som selv er tydelige på sin kristne tro, syntes å ha best oversikt over sine medelever. «Jeg vet om en som er kristen.

De fleste er vel agnostikere. Og så har vi en lærer som er humanetisk». Her ble det lagt mindre vekt på medlemskap og tradisjonstilhørighet, det var personlig gudstro eller ikke som gjaldt. Utsagnet kom fra en elev fra et frikirkelig samfunn. Også andre elever var imidlertid opptatt av at noen er «mer» kristne enn andre, det er de som «oppfører seg som de tilhører en kirke» som Maren uttrykte det.

De elevene som i intervjuene var tydeligst på at de var kristne, var ikke alltid like imponert over sine læreres kunnskap om dem selv og deres kristne tilhørighet. De fortalte om lærere i KRLE som ikke visste hvem som gikk til kirkelig konfirmasjon og hvem som ikke gjorde det. De bekreftet og det noen av lærerne sier i undersøkelsen, at de ikke kjente til det kristne mangfoldet i sine klasser, men gikk ut fra at alle tilhører Den norske kirke. En av elevene jeg intervjuet, Trude, trodde ikke læreren visste om den kristne menigheten hun tilhørte, på tross av dette var den største frikirkemenigheten i lokalsamfunnet.

Lærerne fortalte om ulike måter de kunne få kunnskap om elevenes livssynstilhørighet på. Else gav uttrykk for at hun fikk slik kunnskap ved at hun kjente mange av de aktive kristne foreldrene i lokalsamfunnet som har elever i hennes klasse. Også andre viste til sin kjennskap til lokalsamfunnet utenfor skolen og hvem som var aktive i ulike kristne grupper der som gode kunnskapskilder til foreldres og elevers holdninger til kristen tro. Andre gikk mer direkte til verks. Anne sa hun ba elevene skrive om sin tro i skriveboka si, som bare læreren hadde tilgang til. Samtidig var hun tydelig på at dette var en privatsak for dem og at de ikke måtte skrive om det, og at det var helt greit at de ikke sa det høyt.

Relevansen av kunnskapen om elevene

Lærerne Anne og Berit så kunnskap om elevenes livssynsbakgrunn som nyttig for ikke å trå feil i undervisningen. Slik kunnskap ble ansett som nødvendig, som en slags «tabbeforsikring», for at de som lærere ikke uforvarende skulle komme til å gjøre eller si noe som gikk imot en religions tro eller praksis.

Berit: Jeg synes ikke det er så veldig viktig, med mindre det er viktig for å ta sånne praktiske hensyn, da som for eksempel matregler og sånne ting

Anne: Både ja og nei. Nei i den forstand at jeg ikke synes vi skal la oss prege av det – styre av dem. Men «ja» på det viset at hvis vi har en fra Jehovas Vitne i klassen, så er det jo viktig å vite så man ikke i ubetenksomhet kan si sårende ting ...

Else la mer vekt på at slik kunnskap var viktig som en positiv ressurs i undervisningen: Ja, veldig viktig. Det er noe med det å respektere alle syn, du må det som lærer. Og det er (viktig) og hvis du greier å få en så god relasjon til hver enkelt, der de kunne tørre å være seg selv og stå fram og kunne presentere sitt og snakke om sitt; det er jo veldig bra ...

De lærerne som er ved skoler med stort livssynsmangfold, tilskrev slik kunnskap stor viktighet, mens lærerne ved skoler med lite livssynsmangfold til-

skrev slik kunnskap mindre betydning. De som var lærere ved de flerkulturelle skolene, sa at de ønsket å bruke elevers livssynsbakgrunn som ressurs i undervisningen i KRLE. På spørsmålet om de oppmuntrer elevene til å fortelle om eget livssyn som en del av undervisningen i KRLE, svarer flere bekreftende, men da handlet det stort sett om elever med annen livssynsbakgrunn enn den kristne. Det handler om å utfordre elever med en annen bakgrunn enn den læreren er best kjent med.

Frank: Ja, jeg har spurt de jeg vet om det. Det hadde vært artig om jeg hadde hatt noen jødiske elever, det hadde vært spennende, men ofte når vi har holdt på med enten islam eller buddhisme/hinduisme eller sånn, at hvis det er noen som har noe å vise fram, så har de kommet med tradisjonelle kostymer og fortalt om hvordan de feirer ulike lysfester osv.

Frank sier i forlengelsen av dette:

Det kan jo være litt skummelt det der og at det er den kristne biten som straks ikke blir så spennende, jeg har kanskje ikke tenkt bevisst på at de får vist seg frem på samme måte.

Dette bekreftet det som de kristne elevene gav uttrykk for. På spørsmål om de var blitt utfordret av læreren til å fortelle om sin tro eller sitt trossamfunn svarte de aller fleste nei. Lars sa for eksempel: «Nei, men hun som er muslim ble spurt». Unntaket var representert ved en elev med katolsk bakgrunn, Maren, som fortalte at læreren gav uttrykk for at han ikke hadde nok kunnskap om katolisismen selv og ønsket å bruke henne som en ressurs i undervisningen.

Læreren holdninger og fagkunnskap

Lærerne ble spurt om de mente at norsk religionsundervisning kunne være preget av et indirekte budskap om at religion er utdatert og tilhører fortiden. Ingen av dem trodde dette var en dominerende holdning i norsk religionsundervisning. De merket i liten grad en slik holdning hos sine kolleger, og avviste at de selv hadde en slik holdning til religion. De henviste også til at samfunnets økende religiøse mangfold gjør en slik holdning uaktuell.

Else: Jeg tror at religion blir mer og mer viktig. Samfunnet vårt med alle flyktningene og alle som kommer til Norge, de er jo religiøse ... og de har en aktiv tro mange av dem og deltakelse. Og jeg tror religion blir viktigere og viktigere fordi det er så flerkulturelt i Norge.

Samtidig trodde Anne og Frank likevel at synspunktet om at religion var utdatert og tilhørte fortiden, unntaksvis kunne finnes blant enkelte lærere i KRLE. Anne trodde det kunne skyldes at mange som underviste i faget selv var ateister, mens Frank trodde hovedårsaken til slike holdninger var at disse lærerne manglet kompetanse i faget. Dersom læreren ikke turte nærme seg religionen på grunn av egen mangel på oppdatert kunnskap, kunne det være lett å henvise til

fortiden, mente han. Anne mente også at den hyppige bruk av tidslinjer i religionsundervisningen kunne bidra til å fremme et budskap om at religion handler om noe som skjedde før, «for lenge, lenge siden».

Ingen av elevene jeg intervjuet, gav uttrykk for at undervisningen i KRLE var preget av en sekularistisk undertone. Likevel klaget flere på at undervisningen ikke maktet å få fram hva f.eks. bibelhistorien betyr for kristen tro i dag. «Tro i dag» var for dem et viktigere stikkord enn bibelhistorier. Dette mente de til dels var fraværende både i lærebøker og i lærernes undervisning. Trude kommenterte det som sto i læreboken de benyttet, slik:

Det står liksom ikke at de kristne mener at Gud er deres Far og at Jesus har dødd på korset – at han gjorde det fordi han elsket dem og alt det der ... Det står liksom ikke om det. I hvert fall ikke som jeg har lagt merke til.

Maren hadde et tilsvarende inntrykk: *Det vi blir lært bort er jo fakta, men jeg tror kanskje ikke – den forståelsen av hvorfor kristne tror det vi tror – sånn var det liksom – Gud laga en pakt med folket det skjedde – ikke sant, Adam og Eva det skjedde, men hvorfor tror kristne på Gud??*

Sara fortalte om undervisningen at: *Det er mange bibelfortellinga, og filmklipp – «The Bible» på Netflix f.eks. Vi kunne kanskje ha reflektert om hvordan de folka i den filmen hadde tenkt eller hvilket livssyn de hadde, i stedet for bare å se på filmen og så være ferdig liksom. For når det kommer til religion så handler det mye mer om det å tro – og det kan du jo ikke se – da må det være mer om personlige meninger også, hva de selv tenker.*

Elevene etterlyste med andre ord mer *refleksjon* omkring hva religionen betyr for de kristne i dag, hvorfor de tror og finner mening i sin religion. I tillegg til denne vektleggingen av fortiden kritiserte f.eks. elevene Lars og Trude at religionsundervisningen var for ensidig preget av vekten på ytre regler, hva kristne gjør eller burde gjøre; den praktiske og rituelle dimensjonen var i fokus. Det er ikke alltid de kristne elevene kjenner seg igjen i det som sies. Ofte handler det om gudstjenester og andre religiøse handlinger. Lars: «Det sies at de som er kristne går i kirken hver søndag. Og det kjenner jeg meg ikke så veldig godt igjen i da». Trude: «Når de snakker om den norske kirke så er det liksom sånn – at de synger fra salmene og sånne ting. Og at de for det meste snakker ut fra Bibelen og sånne ting da». Elevenes hovedinnvending mot undervisningen om eget livssyn syntes altså å være at det var lagt for stor vekt på historie, regler og ritualer og for liten vekt på hva kristne opplever som viktig ved sin tro i dag.

DISKUSJON

Mange av resultatene i min undersøkelse bekrefter funn gjort i tidligere forskning. Noen av mine funn nyanserer tidligere funn, og noen av resultatene

aktualiserer andre perspektiver enn den forskningen jeg har referert til innledningsvis, har fokusert på.

Tidligere forskning (Iversen 2011, Von der Lippe 2011, Vassenden og Andersson 2011) viser nokså entydig at elever som definerer seg som kristne, kvier seg for å posisjonere seg for tydelig med sin trostilhørighet på skolen og i KRLE. Dette gjelder særlig ungdom i tidlig ungdomsskolealder. Dette innrykket bekreftes i stor grad i mine funn. Bildet er likevel ikke entydig. Av de åtte elevene som ble intervjuet, gav to uttrykk for at de ikke hadde noen problemer med å tilkjenne sin kristne tilhørighet og si at de var kristne. De andre foretrakk en mer indirekte selvbetegnelse på skolen og i KRLE; enten at de gikk til konfirmasjonsforberedelse i Den norske kirke eller at de tilhørte et annet kirke-samfunn enn Den norske kirke. Maren, som var katolikk, begrunnet det ikke med at hun var redd for å kalle seg kristen, men hun mente at å fortelle om sin kirkelige tilhørighet gav mer informasjon enn fellesbetegnelsen kristen. Det var elever fra Den norske kirke som var mest nølende til å benytte begrepet kristen om seg selv utenfor den kirkelige konteksten intervjuene fant sted i. Vassenden og Andersson antok at dette kunne handle om at kristen tro oppfattes som et stigma i samfunnet, både i og utenfor skolen. Oscar, en av elevene i gruppeintervjuet med konfirmanter fra Den norske kirke, var som nevnt redd for hva som ville skje om læreren i åpen klasse hadde spurt om hvem av dem som var kristne. «Da hadde du satt den eleven helt alene i en situasjon, der kanskje noen bak deg hadde flira og det hadde blitt ubehagelig på en måte». De kristne vil helst ikke skille seg ut, og som en elev sa, risikere å bli betraktet som en «religiøs nerd». Både de lærerne og elevene som er intervjuet, har inntrykk av at enkelte elever kan både bli «uglesett», «gjort narr av» eller «latterliggjort». Det skjer derimot ikke i, men utenom fag og undervisning. Det kan synes som om det er majoritetsholdninger utenfor skolen som slår inn i skolen. Mine funn bekrefter Ludlows analyse av og skepsis til hva et frislipp av ulike livssynsholdninger i klassen kan føre til (Ludlow 2004). Det kan være en «risky business» (Lied. s. 2011 s. 170). De dominerende meningene i samfunnet vil fort kunne overkjøre minoritetsmeningene i klassen. Dette vil vanskeliggjøre arbeidet med å virkeliggjøre KRLE-fagets mål om gjensidig respekt og «dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål.» (Kunnskapsdepartementet 2015). Det er ikke enkelt å lage klasserommet til et trygt rom for alle elever. Viktigheten av at det arbeides med verdier og regler for dialogen (Osbeck, Sporre og Skeie 2017) og et krav om «student civility» (Barret 2010 s. 9) i klasserommet kan vise seg å være avgjørende.

Frykten for å måtte forsvare og stå til ansvar for hva den kirken de tilhørte mente, var noe Moulins intervjuede elever erfarte (Moulin 2011 s. 321). De følte at presset var størst mot de kristne minoritetene, særlig de katolske elevene med en

tro som ble definert som «annerledes». Dette presset opplevde ikke de to katolske elevene i min undersøkelse, de opplevde mer at lærerens spørsmål til dem var motivert ut fra et ønske om å inkludere dem og øke deres status i klassen. Elever med tilhørighet til Den norske kirke var de elevene i min undersøkelse som var mest redd for å bli spurt om sin tro, «for da måtte jeg jo begynne å forklare hvorfor», som Randi sa. Redselen for å bli spurt synes imidlertid å være ubegrunnet; ingen av elevene som eksempelvis tilhørte Den norske kirke, hadde noen gang blitt utfordret til å si noe om sin religiøse tilhørighet. Dette til forskjell fra hva elever fra andre religiøse tradisjoner ble, især muslimske elever. Tendensen var at religiøse minoriteter ble spurt, ikke de som tilhørte majoritetsreligionen. Minoriteten i majoriteten, de katolske elevene, representerte her et unntak. Min undersøkelse gir ikke noe entydig svar på hvorfor læreren ikke utfordret de kristne elevene til å fortelle om sin tro, men jeg finner noen momenter som ser ut til å spille en rolle. For det første opplevde lærerne at kunnskap om andre religioner og livssyn var mer eksotisk og spennende enn kristendommen; Frank nevnte som et eksempel at hinduene kunne vise fram tradisjonelle kostymer og fortelle om ulike lysfester etc. Til sammenligning kunne kristne skikker framstå både som kjente og kjedelige, og ble derfor valgt bort. For det andre gav flere lærere uttrykk for tvil om hvem de i så fall skulle spørre, hvem som kunne representere den kristne tradisjonen. Hvem i deres klasse definerte seg egentlig som kristne? Dette var de usikker på, og dette kunne også bidra til forsiktighet i å utfordre noen til å fortelle om kristne tradisjoner og skikker. For det tredje kan det ha handlet om at enkelte lærere oppfattet elevenes trostilhørighet som en privatsak. På et konkret spørsmål sa flertallet av de lærerne som ble intervjuet, at de var enige i at «religion er en privatsak», dersom det handlet om den enkeltes personlige trosoppfatninger. Dette bidro nok og til en viss tilbakeholdenhet med å spørre elevene om deres kristne trostilhørighet.

Ifølge både Moulin (2011), Holmquist Lidh (2016) og Vestøl (2016) fant de i sine undersøkelser ut at de kristne elevene noen ganger ikke kjente seg igjen i framstillingen av kristendommen, særlig når det handler om regler og praksis, som framstilles som entydig, streng og rigid. Dette er helt i tråd med mine funn, der det ifølge elevene i undervisningen noen ganger ble gitt et inntrykk av at kristne bruker det meste av sin tid til bønn, lesing i bibelen og kirkegang. Dette stereotype og overfladiske bilde av hva det vil si å være kristen, kjente de kristne elevene seg naturlig nok ikke igjen i. En av elevene Moulin intervjuer, Sandra, ønsket seg at undervisningen i stedet kunne si noe om «The love for God ... What ... It's hard to explain ... What is in our hearts and why we believe» (Moulin 2011 s. 319). Et lignende anliggende gav Maren uttrykk for: «Det vi blir lært er jo fakta, men jeg tror kanskje ikke – den forståelsen av hvorfor kristne tror det vi tror?» Og som Sara sa: «For når det kommer til religion så handler

det mye mer om det å tro – og det kan du jo ikke se – da må det være mer om personlige meninger også». For de kristne elevene handler det derfor ikke primært om fortidens begivenheter eller et bestemt sett med regler. Flere følte at undervisningen startet i feil ende. (Jf. Moulin s. 316). Relevansen av kristen tro for dem tar utgangspunkt i at den handler om dem; hva de tenker, føler og erfarer. Didaktisk kan dette sees i lys av Michael Grimmits begreper om å lære av religion, ikke bare om religion (Grimmitt, 1987 : 225f.) En sammenligning av religionsundervisningen i 16 europeiske land (Leganger Krogstad og Berge 2009 s. 153–167) dokumenterte at norske lærere nokså ensidig vektlegger at elevene skal lære om religion, og at kognitivt baserte metoder dominerer i undervisningen. Ifølge Grimmitt handler det å lære av religion om hva elevene gjennom å lære om religion lærer om seg selv. Hvordan kan de relatere det de lærer, til sine egne erfaringer, refleksjoner og standpunkter? Et større fokus på slike spørsmål vil kunne bidra til å gjøre undervisningen mer relevant for dem og kanskje bidra til større åpenhet og frimodighet omkring deres kristne tilhørighet.

Karin Kittelmann Flensner sier i sin avhandling (Flenser 2015 s. 288) at en ensidig vekt på reproduksjon av fakta kan fremme en sekularistisk diskurs. Kombinasjonen av en fjern historie og regler som kan virke stivbente og fremmedartede, kan bidra til å gjøre en religion ufornuftig og fremmedartet, og redusere lysten til å posisjonere seg som kristen i klasserommet. Et slikt fokus får i liten grad fram hvorfor «Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over», slik læreplanen uttrykker det. Det kan være grunn til å spørre om elevene vil kunne fått et mer sakssvarende bilde av både egen og andres tro, dersom vekten i undervisningen hadde ligget mer på et nåtids- og hverdagsperspektiv. Det min undersøkelse derimot ikke fant, var en diskurs dominert av forestillingen om at religioner, ikke minst kristendommen, var utdatert, tilhørte fortiden og som man måtte var dum for å tro på. De intervjuede lærerne var opptatt av at det ikke skulle være slik, og ingen av elevene hadde erfart at det var slik.

Læreren har en avgjørende rolle i arbeidet med å skape et tryggere rom for elever som posisjonerer seg som kristne i klasserommet (Europarådet 2014 s. 48). Både lærerne og elevene jeg intervjuet, var enige i dette. Min undersøkelse dokumenterer at lærerne opplever at de trenger mer kunnskap om det konfesjonelle mangfoldet innenfor kristendommen. I læreplanen for KRLE er ulike kristne trossamfunn og tradisjoner listet opp under kompetansemålene etter 10. trinn. Det gjelder for det første romersk-katolsk, ortodoks og protestantisk kristendomstradisjon. Dessuten skal elevene kunne gi en presentasjon av Den norske kirke og læstadianismen, samt kunne gi en oversikt over andre frikirkesamfunn og kristne bevegelser, herunder pinsebevegelsen. En KRLE-lærer skal

derfor ha grunnleggende kunnskap om disse trosretningene. Dersom andre frikirkesamfunn enn pinsebevegelsen er representert i klassen, må læreren også ha kunnskap om dem.

For å komme under huden på det indre kristne mangfoldet behøves likevel ikke bare kunnskap, men også god kjennskap til den enkelte elev. Det kan på den ene side begrunnes med læreplanens oppfordring til varsomhet med arbeidsformer som foreldre og unge ut fra egen religion og livssyn kan oppleve som forkynnelse (Kunnskapsdepartementet 2015). Dersom slike hensyn skal ivaretas på en god måte, må læreren kjenne den enkelte elevs livssynsforutsetninger, slik også Jon Magne Vestøl argumenter for (Vestøl 2017 s. 133). Like viktig er det at slik kjennskap gir læreren større mulighet for å legge til rette for det Vestøl kaller elevens reflekterende møte med religioner og livssyn, ikke minst sitt eget (Vestøl 2017 s. 143). Lærere jeg intervjuet, syntes det var særlig vanskelig å skjelve mellom de som definerte seg som kristne blant alle som gikk til kirkelig konfirmasjon i Den norske kirke. Tradisjonelt har mange lærere motforestillinger mot å nærme seg elevers tanker om tro, fordi religion etter mange av de intervjuede lærere sitt syn er en «privatsak». I bakgrunnen ligger også personopplysningsloven, der «filosofisk eller religiøs oppfatning» regnes som sensitive opplysninger som skal behandles «i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, herunder behovet for personlig integritet og privatlivets fred». Elevene velger naturligvis selv om de vil stå fram med sitt livssyn; men i et fag som «skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt» (Kunnskapsdepartementet 2015) bør det være en målsetting at klasserommet skal være et «trygt rom», også for åpenhet om eget livssyn. Dette er et viktig religionsdidaktisk poeng på tvers av religions- og livssynstradisjoner.

I 2020 får grunnskolen nye læreplaner. Den første fasen i arbeidet med nye læreplaner var å fastsette kjerneelementer i de ulike fag (Kunnskapsdepartementet 2018). Selv om læreplanprosessen er langt fra ferdig, kan det være interessant å se innholdet i kjerneelementene i lys av mine funn. Bestemmelsen om at om lag halvparten av undervisningstiden skal brukes på kristendoms kunnskap, blir videreført. Samtidig legges det opp til at historiedelen nedprioriteres noe til fordel for mer samtidsfokus. Dette er en endring som synes å ha stor støtte i mitt materiale. Elevene jeg intervjuet, var opptatt av at det burde være en større vektlegging av hva det som skjedde den gang, betyr i dag; hvorfor tror kristne på dette i dag? Her vil også kjerneelementet som handler om utforskning av eksistensielle spørsmål og svar kunne gjøre faget mer relevant for de som definerer seg som kristne. Dette kjerneelementet inkluderer nettopp at man skal reflektere omkring ulike måter mennesker har nærmet seg – og nærmer seg – spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde, for noen gjennom

kristendommen. Dette har stor støtte hos elevene, blant annet Sara: «Når det kommer til religion så handler det mye mer om det å tro – og det kan du jo ikke se – da må det være mer om personlige meninger også, hva de tenker selv.» Videre er kjerneelementene opptatt av at elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og de ulike tradisjonenes indre mangfold. Det kan bidra til at både elever fra kristne minoritetssamfunn og fra den norske majoritetskirken i større grad blir sett og inkludert i det religiøse mangfoldet i klasserommet. Selv om faget ikke lenger skal struktureres etter de fem store religionene, men struktureres mer tematisk, er det viktig at elevene også får kunnskap om ulike trossamfunn slik de presenterer seg selv i samfunnet, og med de sannhetskrav de gjør gjeldende. Dette anliggende er ikke like tydelig uttrykt i kjerneelementene, men er et viktig anliggende for de elever som identifiserer seg med bestemte trossamfunn og trosoppfatninger. Sannhetsspørsmålet bør derfor også få plass i religionsundervisningen. Det er tross alt et grunnleggende spørsmål alle religioner og livssyn er opptatt av (Wright, 1993, s. 51). Samlet sett kan det imidlertid etter mitt syn se ut som kjerneelementene imøtekommer mye av det lærere og elever i min undersøkelse er opptatt av.

LITTERATUR

- Barret, B. (2010): «Is 'Safety' dangerous? A critical examination of classroom as Safe Space.» *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning: Vol. 1: Is. 1, Article 9*. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9>
- Domaas, O. E. (2014). «'Jeg tror på Gud og Jesus, men ikke på Eva og Adam!' Hvordan forholder lærere og elever seg til sannhetsspørsmålet i RLE?» I Kåre Fuglseth (red.): *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget*. (s. 135–151) Bergen: Fagbokforlaget.
- Europarådet (2014). *Veivisere. Retningslinjer og praksis for å undervise om religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Hentet fra <http://www.theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Signposts-Policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education>
- Erricker, C. (2011). «Why conceptual enquiry?» I Erricker, C., Lowndes, J., & Bellchambers, E. *Primary religious education, a new approach: Conceptual enquiry in primary RE*. London; Routledge.
- Flensner, K.K. (2015) *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*, doktravhandling, University of Gothenburg, 2015. Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40808/1/gupea_2077_40808_1.pdf
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity* (A Touchstone Book). New York: Simon & Schuster.
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of religious Education. Case studies in the research and*

- development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering, Essex: McCrimmons.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development. The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Wakering, Essex: McCrimmons.
- Holmqvist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad. Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning. Students with religious positioning speak about the school's religious education*. Karlstad University Studies, Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, 2016.
- Høeg, I. M. (2017). «Engasjert ungdom? Konfirmanter i Den norske kirkes bidrag til sivilsamfunnet.» I Høeg, I.M. *Religion og ungdom*. (s.157–178) Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. (2012). «Når religion blir identitet.» I *Kirke og Kultur (trykt Utg.)*, Nr 3/2012, 258–270.
- Jackson, R. (1997). *Religious education. An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2009). *Studying Religions. The Interpretive Approach in Brief*. Oslo. The European Wergeland Centre. Hentet fra <http://www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Literature/Studying-Religions-The-Interpretive-Approach-in-Brief>
- Kunnskapsdepartementet (2015): Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Kunnskapsdepartementet (2018): Kjerneelementer i fag. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Leganger-Krogstad, H. og Berge, M.B.E. (2009): Norway: «Common compulsory religious education. A survey on professionalism among Norwegian school teachers.» I Ziebertz, H., Riegel, U., & International Academy of Practical Theology. (2009). *How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries* (Vol. Vol. 12, International practical theology). Münster: Lit Verlag.
- Lied, S. (2011): «The dialogical classroom. A safe forum and a risky business» i Kvande, L. (2011). Bengt Schüllerqvist (red.): *Patterns of research in civics, history, geography and religious education*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Lippe, M. von der (2011): «Reality can bite. Perspectives of young people on the role of Religion in Their World» i *Nordidactica 2011:2*. Hentet fra: www.kau.se/nordidactica
- Ludlow, J. (2004): «From Safe Space to Contested Space in the Feminist classroom» i *The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*. Vol. 15, No. 1 s. 40–56. Penn State University press.

- Moulin, D. (2011): «Giving voice to 'the silent minority'. The experience of religious students in secondary school religious education lessons.» *British Journal of Religious Education* 33:3 (s. 313–326). Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/1416200.2011.595916>
- Osbeck, C., Sporre K. og G. Skeie: “The RE classroom as a safe public space. Critical perspectives on dialogue, demands for respect, and nuanced religious education» I Rothgangel, M., Brömssen, K., Heimbrock, H-G., Skeie, G. (Red.). (2017). *Location, space and place in religious education* (Vol. Vol. 34, Religious diversity and education in Europe). Münster.
- Ragin, C.C. (1994). *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method*. Thousand Oaks, Ca. Pine Forge Press.
- Søvik, A. (2018). Men er det sant? Et bredt forsvar for at man kan og bør diskutere sannhetsinnholdet i religioner og livssyn. *Prismet*, 69(2–3), 219–233.
- Tallaksen I.M. og Hodne H. (2014). «Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(05), 352–363.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vassenden and Andersson (2011): «Whiteness, non-whiteness and faith information control. Religion among young people in Grønland, Oslo.» I *Ethnic and racial studies* 34: 4 pp.574–593. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2010.511239>
- Vestøl, J. (2016). «Textbook Religion and Lived Religion. A Comparison of the Christian Faith as Expressed in Textbooks and by Young Church Members. » *Religious Education*, 111(1), 95–110.
- Vestøl, J. M. (2017): «Skal elevene ta hensyn til elevens livssynsbakgrunn?» I Lippe, M., & Undheim, S. (red.) (2017). *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wright, A. (1993). *Religious education in the secondary school. Prospects for religious literacy*. London: David Fulton.