

Fornyhet kristendom i skolen

En kvalitativ studie av opplevelser og erfaringer til lærere og elever med tilknytning til
fornyede kristne trosmenigheter i den norske skolen



Tine Ask

RELV350

Masteroppgave i religionsvitenskap

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Universitetet i Bergen

Vår 2024

Abstract

How do students affiliated with renewed Christianity experience school life? This is something I have wondered about myself. Despite my interest, I have noticed a significant lack of research on this topic within the didactic literature concerning minority students in the Norwegian school system. By "renewed Christianity," I refer to newer Christian movements, such as Jehovah's Witnesses, Pentecostal churches, or the Church of Jesus Christ of Latter-day Saints. Based on statistics, there are approximately 376.555 individuals participating in Christian congregations outside of the Church of Norway (Statistics Norway, 2023). However, these figures also include members of other denominations such as the Catholic and Orthodox churches. Nevertheless, this indicates the extent of Christian movements in the country, and thus, I believe it is worth shedding light on these students in a school context.

The purpose of this master's thesis is to explore the experiences of teachers and students affiliated with renewed Christianity. The study employed a qualitative analysis, interviewing both teachers and former students with backgrounds in a renewed Christian faith community. By utilizing theoretical aspects such as insider-outsider perspectives, pedagogical tact, and Goffman's (1963) stigma theory, the study has managed to identify various experiences from both teacher and student perspectives.

The study shows that students often find themselves in situations where they are seen as religious representatives of their faith communities. They express discomfort in these situations as they often occur spontaneously, leading them to feel "different" from the other students in the class. Although teachers acknowledge the presence of renewed Christian students in the classroom, they perceive them as relatively anonymous in disclosing their own religious affiliations. Thus, it appears that renewed Christians exercise a high degree of information control, deciding whether to disclose their religious beliefs or not. Neither teachers nor students deny the existence of stigma against renewed Christian denominations in schools. Teachers employ various teaching methods to prevent stigmatizing behaviors towards students, both in their interactions and in their teaching methods. Based on the findings, it becomes evident that the demeanour of the teacher significantly influences these students' school experiences.

Forord

I fem år har jeg gruet meg til å skrive denne oppgaven. Det har virket både som en skremmende og uoverkommelig oppgave. Sett i ettertid, har prosessen med å skrive masteroppgaven vært utrolig lærerik, og jeg tror all energi og arbeid som er lagt ned vil bidra til å styrke mine personlige egenskaper i det kommende arbeidslivet som lærer.

Jeg vil takke alle gode støttespillere og hjelpere som har motivert meg under denne masteroppgaven, men det er enkelte jeg spesielt ønsker å takke:

Først og fremst vil jeg gi en stor takk til mine største støttespillere i livet, mamma og pappa. Selv ved vanskelige tider klarer dere alltid å oppmuntre og motivere meg til å gjøre mitt beste. Dere har bidratt med oppløftende ord og gode råd.

Jeg vil også takke mine gode venner Caroline og Helle. Ikke nok med at dere har vært gode støttespillere gjennom skriveprosessen, så har dere også vært utrolig snille og behjelpelige med rettskriving av oppgaven.

Mine gode venner fra studiet fortjener også en takk for utførelsen av denne masteroppgaven. Jeg er utrolig takknemlig for at dette studiet har ført oss sammen, og jeg setter stor pris på at jeg har fått skrevet denne masteroppgaven i lag med dere. Dere har bidratt til god hjelp og motivasjon.

Sist men ikke minst vil jeg takke veilederen min for denne oppgaven, István Keul. Jeg har satt stor pris på alle innspill, veiledninger og oppmuntringer i løpet av dette prosjektet.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Motivasjon bak forskningen	2
1.2	Problemstilling og formål	2
1.3	Begrepsavklaring.....	3
1.3.1	<i>Fornyhet kristendom</i>	3
1.1.1	<i>Religiøs minoritet</i>	4
1.1.3	<i>Stigma og stigmatisering</i>	4
1.4	Oppgavens struktur	5
2	Bakgrunn og tidligere forskning.....	6
2.1	Kristendom i Norge.....	6
2.2	Grunnoppfølringen og religionsfagets verdier, prinsipper og formål	7
2.2.1	<i>Oppfølringens verdigrunnlag.....</i>	7
2.2.2	<i>Prinsipper for læring, utvikling og dannelse.....</i>	10
2.2.3	<i>Religionsfagets kjerneelementer.....</i>	11
2.3	Tidligere forskning på kristendom i skolen	12
3	Teori og teoretiske perspektiver	17
3.1	Innenfra- og utenfraperspektiv i skolen.....	17
3.2	Pedagogisk takt.....	20
3.3	Stigma	24
3.4	Religiøs minoritet og diskriminering.....	27
4	Metode og data: kvalitativ forskning	31
4.1	Kvalitativ metode.....	31
4.2	Kvalitativt semistrukturert intervju.....	31
4.3	Utvalg.....	32
4.3.1	<i>Utvalg 1: Religionslærere</i>	33
4.3.2	<i>Utvalg 2: Tidligere elever med tilknytning til en fornyet kristen menighet.....</i>	34
4.3.3	<i>Informantene.....</i>	37
4.4	Intervjuguide og informasjonsskriv	38
4.5	Gjennomføring av intervju.....	40
4.6	Transkribering.....	42

4.7	Analyse	42
4.8	Validitet og reliabilitet	43
4.9	Forskningsetikk	45
5	Lærerne og elevenes opplevelser og erfaringer	47
5.1	Religionslærerne	47
5.1.1	Lærernes kjennskaper til fornyet kristendom og dens tilstedeværelse i klasserommet	47
5.1.2	Fornyete kristendom i skolerelaterte situasjoner	54
5.1.3	Lærernes persepsjon av fornyede kristne elevers samhandling med skole og medelever	61
5.2	Tidligere elever med tilknytning til en fornyet kristen menighet	67
5.2.1	De fornyede kristne elevenes deltagelse, praktisering og åpenhet	68
5.2.2	De fornyede kristne elevene i undervisningssituasjoner	72
5.2.3	De fornyede kristne elevenes persepsjon av sosial dynamikk med skole og medelever	79
6	Avsluttende diskusjon, refleksjon og konklusjon	87
6.1	Differanser i opplevelser fra lærere og elever fra fornyede kristne trosretninger	87
6.2	Fornyede kristne elevers «synlighet» i skolen	90
6.3	Eksisterer det stigma mot fornyet kristendom i skolen?	92
6.4	Konklusjon	95
6.5	Avsluttende refleksjoner	97
6.6	Videre forskning	97
	Referanser	IV
	Vedlegg	X
	Vedlegg 1: Godkjenning av Sikt	X
	Vedlegg 2: Intervjuguide utvalg 1 – Religionslærere	XI
	Vedlegg 3: Intervjuguide utvalg 2 – Elever med tilknytning fornyet kristendom	XII
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv utvalg 1 – Religionslærere	XIII
	Vedlegg 5: Informasjonsskriv utvalg 2 – Elever med tilknytning fornyet kristendom	XVII

1 Introduksjon

Hvordan opplever elever med tilknytning til fornyet kristendom skolehverdagen? Dette er noe jeg har lurt på selv. Til tross for min interesse har jeg lagt merke til en betydelig mangel på forskning om dette emnet innenfor den didaktiske litteraturen om minoritetselever i den norske skolen. På den andre siden, er nok ikke «fornyte kristendom» et mye brukt begrep innenfor forskning. Med «fornyte kristendom», referer jeg til nyere kristne bevegelser. For eksempel Jehovas vitner, Pinsemenigheten, eller Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige. Basert på undersøkelser av Statistisk Sentralbyrå (2023), viser det seg at det eksisterer 724.803 medlemmer i tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke i Norge. Kristendom utgjør det største segmentet med en andel på 52% av disse med medlemstall på 376.555 personer (Statistisk sentralbyrå, 2023). Det spesifiseres ikke konkret hvilke kristne trosretninger disse medlemstallene omfatter, men generelt kristne trosretninger som mottar offentlig stønad av staten. Poenget med å belyse denne statistikken er å vise til omfanget av kristendommens størrelse i Norge.

I miljøet jeg vokste opp i befant jeg meg ofte i klasserom med elever som hadde tilknytning til fornyede kristne trosretninger. Jeg har vært vitne til at disse elevene har blitt utsatt for «vanskelige situasjoner» til tider, og at medelever har slengt kommentarer relatert til deres trostilhørighet. I lokalmiljøet ble det og tydelig at folk hadde ulike meninger om disse menighetene, som kan oppleves som tildeles fordomsfulle og diskriminerende. Det er ikke unaturlig at disse meningene videreføres til skolen gjennom elever og lærere. I denne sammenheng ønsker jeg å belyse en tematikk som har blitt satt lite lys på tidligere. I denne masteroppgaven ønsker jeg å gjøre rede for opplevelser og erfaringer tidligere elever med tilknytning til fornyet kristendom har fra deres skolegang. I tillegg vil jeg vise til lærerperspektivet ved å ha tilstedeværelse av disse fornyede kristne elevene i klasserommet, da lærere har en tendens til å bli tett eksponert for sine elever og får med seg mye av hva som skjer i klasserommet. Med bakgrunn i disse elementene, håper jeg denne forskningen kan bidra til å belyse tematikken rundt fornyede kristne elever i klasserommet, både fra elevperspektivet og lærerperspektivet.

1.1 Motivasjon bak forskningen

Bakgrunnen for denne oppgaven ligger i en personlig nysgjerrighet basert på egne opplevelser. I løpet av egen oppvekst har jeg alltid befunnet meg i et klasserom hvor en eller flere elever har vært medlemmer av menigheter som Pinsemenigheten, Brunstad kristelige menighet eller Jehovas vitner. I løpet av min tid på ungdoms- og videregående skole, hendte det at jeg la merke til at disse elevene ble utsatt for «vanskelige situasjoner», og at lokalmiljøet framprovoserte det som kan anses som stigmatiserende holdninger mot trosmenighetene.

I denne sammenhengen har jeg et ønske om å undersøke ulike erfaringer knyttet til elever med bakgrunn i fornyede kristne trossamfunn, og da spesifisert i et skolerelatert miljø. Etersom jeg ønsker å bli bedre kjent med opplevelsene til disse elevene med tilhørende trosretninger innen fornyet kristendom, vil jeg også anse det aktuelt å se på lærerperspektivet. Selv studerer jeg lektorutdanningen i religionsvitenskap, og tror denne forskningen kan være en bidragsyter for min egen utvikling i det kommende arbeidslivet som lærer.

1.2 Problemstilling og formål

Problemstillingen til forskningen lyder slik:

Hvilke erfaringer har lærere ved ungdoms- og videregående skoler med tilstedeværelse av elever med tilknytning til fornyet kristendom? Og hvordan oppleves skolegangen for disse elevene?

For å kunne svare problemstillingen ønsker jeg å besvare følgende forskningsspørsmål:

1. Skiller elevenes tidligere erfaringer og opplevelser med lærernes fortellinger?
2. Bli disse elevene lagt merke til blant andre medelever og lærere?
3. Opplevs det eller eksisterer det stigma i skolen mot fornyet kristendom?

Formålet bak problemstillingen er å kartlegge opplevelser og erfaringer fra lærere og tidligere elever med en fornyet kristen trosbakgrunn. Med denne problemstillingen ønsker jeg å belyse en tematikk som jeg mener det er blitt gjort for lite forskning på innen det religionsdidaktiske feltet i Norge. Forskningsspørsmålene er utformet for å kunne besvare problemstillingen. Det førstnevnte forskningsspørsmålet benyttes ettersom det er intervjuet både lærere og tidligere elever med tilknytning til fornyet kristendom for oppgaven. Denne skal bidra til å skildre de

ulike opplevelsene lærerne og elevene har med tilstedeværelse av fornyet kristendom i skolen. Det andre forskningsspørsmålet er basert på tidligere forskning på kristne elever i skolen, da flere studier viser til at kristne elever er tildeles anonyme rundt sin trostilhørighet i skolen (Vassenden & Andersson, 2011; Iversen, 2012; Domaas, 2019). Det tredje forskningsspørsmålet er basert på en hypotese om at det eksisterer stigma rundt fornyede kristne trosretninger i skolen. Det er ikke gitt at dette eksisterer, men basert på egne bemerkelser rundt disse menighetene i andre kontekster, har jeg dermed en antagelse om at dette kan stemme.

1.3 Begrepsavklaring

I denne delen vil jeg gjøre rede for sentrale begreper som benyttes i denne oppgaven. Dette gjøres for å skape en bedre forståelse for leseren, da noen av begrepene ikke er naturlig at alle har kjennskap til. Deretter vil jeg klargjøre hvordan begrepene benyttes, og betydningen bak dem.

1.3.1 Fornyet kristendom

I denne oppgaven vil fornyet kristendom omfatte nyere kristne trosretninger som befinner seg i Norge og som blir ansett som yngre enn 200 år gamle. Det vil si kristne menigheter som har hatt sin oppstart i Norge senere enn 1824. Dette begrepet er utformet basert på Gilhus og Mikaelssons (2019) definisjon av nyreligiøsitet i boken *Kunstens refortrylling*. De definerer nyreligiøsitet som: «religiøse dannelser som har oppstått i løpet av de siste snaut 200 årene» (s. 11). Videre blir nyreligiøsitets-begrepet delt inn i tre kategorier: (1) nye religioner, (2) New Age og (3) uorganisert nyreligiøsitet, hvor disse religionene kan fremstå i større antall, men også mindre (Gilhus og Mikaelsson, 2019, s. 11). De forklarer at nye religioner ofte stammer fra eldre religioner, og hvor disse har beholdt flere liknende trekk fra religionene, men skapt noe nytt innad den nye retningen som ikke har eksistert tidligere (Gilhus og Mikaelsson, 2019, s. 11). I startfasen av prosjektet benyttet jeg begrepet «nyreligiøse kristne trosretninger», men fant ut tidlig at dette ble lett misforstått. Ved å heller bruke begrepet «fornyede kristne trosretninger eller menigheter», bidrar det til en klarere og mer forståelig formulering. Delkapittel 2.1: «Kristendom i Norge» vil vise til menigheter som kan falle under denne kategorien. Ettersom det eksisterer et stort mangfold for slike trosmenigheter vil «fornyet kristendom» bli benyttet som et paraplybegrep i denne studien.

1.1.1 *Religiøs minoritet*

For at en gruppe mennesker skal bli ansett som en minoritet, må gruppen bestå av færre mennesker enn flertallet. I dag blir Norge ansett som et svært multikulturelt samfunn, hvor forskjellige mennesker lever side om side. Per dags dato har Den norske kirke cirka 3,5 millioner medlemmer per 2023 (Statistisk sentralbyrå, 2024), og fremstår som den desidert største religiøse menigheten i Norge. Dermed er det naturlig å anse Den norske kirke som majoritetsreligionen i Norge. Likevel blir Norge ansett som et flerkulturelt land hvor flere religiøse menigheter eksisterer. Dersom vi skal kunne definere en religiøs menighet som en minoritet, er det noen faktorer vi må se på. Religionsforskerne Michael Stausberg, Alexander van der Haven og Erica Baffelli (2023) har foreslått en definisjon på en religiøs minoritet som følgende: «a religious minority is a part of a population that regards itself and/or is regarded by others as differing from the rest of the population in characteristics categorized as religious or relating to a religion» (s. 5). Med denne definisjonen viser de til at en gruppe kan bli kategorisert som en minoritet dersom de bærer på religiøse forskjeller fra resten av befolkningen. Et annet poeng de understreker, er at en minoritet kan bevises kvantitativt. En kan identifisere en menighet som en minoritet ved å se på deres medlemstall i forhold til den totale befolkningen (Stausberg et al., 2023, s. 7). Delkapittel 3.4: «Religiøs minoritet og diskriminering» vil bre ut ytterligere om begrepet.

1.1.3 *Stigma og stigmatisering*

Erving Goffman (1963) forklarer at stigma-begrepet først ble presentert i løpet av grekernes tid. På den tiden, nevner han at begrepet ble benyttet når en person hadde tydelige merker på kroppen som indikerte noe unormalt eller negativt om deres moralske status (Goffman, 1963, s. 1). I dag blir begrepet benyttet i tilsvarende grad, men at vi heller anvender det rundt *selve skammen* i seg selv enn fysiske kroppslige tegn (Goffman, 1963, s. 1). Med dette mener han at man setter *merkelapper* på enkelte mennesker fordi de gir indikasjoner på noe vi opplever som unormalt, eller som vi assosierer med noe negativt. Dette kan eksempelvis være å sette en negativ merkelapp på en person eller gruppe fordi vi opplever dem som farlige eller rare.

Goffman (1963, s. 4) skiller de stigmatiserte fra de han kaller de *normale*. De normale forklarer han som de som ikke avviker negativt fra de spesifikke forventningene som eksisterer i et samfunn (Goffman, 1963, s. 4). Dermed kan vi si at det eksisterer en gitt oppfattelse av hvordan man skal være i et samfunn. Dersom man bryter med disse

forventningene, kan man risikere å få disse negative merkelappene som medfører at vi blir stigmatisert. Delkapittel 3.3: «Stigma» vil redegjøres yttligere for elementer som inngår i stigma-begrepet.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2: «Bakgrunn og tidligere forskning», vil jeg presentere kristendommens omfang i Norge, samt belyse mangfoldet og størrelsen av fornyede kristne trosmenigheter i landet. Jeg vil også belyse grunnopplæringens- og religionsfagets verdier, prinsipper og formål ettersom dette viser til skolens oppdrag og plikter for å ivareta elevene i løpet av skolegangen. Til slutt vil jeg presentere tidligere forskning innenfor fagfeltet «kristendom i skolen».

I kapittel 3: «Teori og teoretiske perspektiver», vil jeg redegjøre for teoretiske aspekter som er benyttet for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Denne delen vil vise til bruken av innenfra- og utenfraperspektiv i undervisningssituasjoner, viktigheten av lærerens pedagogiske takt i diverse undervisningssituasjoner, stigmatisering og måter dette kan forekomme. Avslutningsvis vil jeg vise til religiøse minoriteter og hvordan disse kan oppleve diskriminering.

I kapittel 4: «Metode og data: kvalitativ forskning», vil jeg vil vise til intervjumetoden som er benyttet for å samle inn data for oppgaven. Dette kapittelet vil forklare hvordan jeg har funnet informanter, behandlet data, validitet, reliabilitet og forskningsetikk i tråd med datainnsamlingen og utføringen av oppgaven.

I kapittel 5: «Lærerne og elevenes opplevelser og erfaringer» vil oppgavens data blir presentert, analysert og diskutert i lys av tidligere forskning og teori. Hver informantgruppe er tildelt egne kategorier basert på de forskjellige perspektivene de har presentert. Lærerne har fått kategorier tilpasset lærerperspektivet, mens de tidligere elevene har fått kategorier som er tilpasset elevperspektivet.

I kapittel 6: «Avsluttende diskusjon, refleksjon og konklusjon» vil jeg introdusere funn fra kapittel 5 og sette dette i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil jeg vise til konklusjon av oppgavens omfang, men og refleksjoner rundt oppgaven og videre forskning på temaet.

2 Bakgrunn og tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere bakgrunnsinformasjon og tidligere forskning som kan anses som relevant for forskningsfeltet. Først vil jeg bre kort ut om kristendommens omfang i Norge, og vise til statistikk rundt om minoritetsbevegelsene innenfor kristendommen i Norge. Andre segment vil vise til grunnopplæringens verdier, prinsipper og formål som ligger til grunnlag for Kunnskapsløftet 2020. Videre vil jeg presentere relevante punkter lærerne må opprettholde for elevenes tilstedeværelse, respekt og danning. Det tredje punktet i dette kapittelet vil vise til tidligere forskning som er gjort på fagfeltet «kristne i den norske skolen». Tidligere forskning på fornyet kristendom i skolen er noe mangelfullt, men i løpet av de siste årene har fagfeltet på kristendom i skolen blitt mer relevant og undersøkt i større grad. Ettersom forskningen fortsatt er i en «startfase», kan elementer fra disse fortsatt være relevant for oppgavens omfang.

2.1 Kristendom i Norge

I dag viser det seg at Den norske kirke er den desidert største religiøse menigheten i Norge, hvor menigheten har om lag 3,5 millioner medlemmer per 2023 (Statistisk sentralbyrå, 2024). At Den norske kirke er den største menigheten i Norge er naturlig, da dette tidligere var landets statskirke. Den 21. mai 2012 ble det bestemt at den norske stat ikke lenger skulle forholde seg til én religion, og den tidligere kalte statskirken ble fra nå av kalt Den norske kirke (Den norske kirke, u. å.). Ifølge Statistisk sentralbyrå, videre kalt SSB, viser det seg at det finnes i overkant av 700-tusen medlemmer i andre religiøse menigheter utenfor Den norske kirke i Norge per 2023, hvor 376 555 av disse utgjør medlemmer i kristne menigheter i Norge utenom Den norske kirke (Statistisk sentralbyrå, 2023). Det er verdt å nevne at dette tallet også viser til kristne menigheter som det ikke vil bli tatt høyde for i denne forskningen, som for eksempel Den ortodokse kirken og Den romersk-katolske kirken. Derimot er flere sentrale menigheter for denne forskningen nevnt, som blant annet Jehovas vitner, Pinsemenigheten og Den kristelige menighet (også kjent som Brunstad kristelige kirke). Statistikken fra SSB viser blant annet at Pinsemenigheten har et medlemstall 40 725 medlemmer, Jehovas vitner 12 661 medlemmer og Brunstad kristelige menighet 8726 medlemmer per 2020 (Statistisk sentralbyrå, 2020). Medlemstall av flere mer fornyede kristne menigheter blir også nevnt i statistikken, og det er også flere som ikke blir nevnt og kategorisert som «andre trossamfunn». Totalt sett kan vi se at kristendommen spiller en stor

rolle i landet, ikke bare Den norske kirke, men også de mindre kristne menighetene som befinner seg i landet utgjør en stor andel.

Etter Dissenterloven ble lovfestet i 1845, tillot det at flere menigheter kunne etablere seg i Norge, og senere i 1964 ble religionsfrihet grunnlovsfestet (Oftestad, 2014, s. 55). Dette bidro til et større religiøst marked blant folket, og først da begynte flere religiøse kristne menigheter å etablere seg i landet. Disse ble kalt dissenterne, et samlet begrep som ble benyttet for medlemmer av kristne menigheter utenfor Statskirken (Det Norske Akademis Ordbok, u. å.). Med tiden har flere menigheter etablert seg, og som statistikken gjennom SSB viser, eksisterer det et stort mangfold av kristelige menigheter utenom Den norske kirke i dag.

2.2 Grunnopplæringen og religionsfagets verdier, prinsipper og formål

Kunnskapsløftet, kjent som LK20, har presentert et sett med verdier og prinsipper under *Overordnet del* som skal gjelde for hele grunnopplæringen på tvers av alle fagene, men også religionsfagets relevans og verdier som skal tre frem i faget. Funksjonen til den overordnede delen i læreplanverket er at skolen skal bygge sin praksis på opplæringslovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Første del av dokumentet omhandler opplæringslovens verdigrunnlag, hvor dette skal fremme elementære verdier som skal bidra til å samle Norge som et samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Andre del presenterer prinsipper for læring, utvikling og danning som omhandler skolens doble oppdrag om å utdanne, men også danne elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Siste del jeg kommer til å trekke inn her er religionsfagets relevans og verdier. Denne delen fremhever viktige egenskaper og elementer som religionsfaget skal bidra til å utvikle hos elevene, slik som å forstå seg selv, samt andre mennesker og samfunnet rundt seg. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Disse prinsippene og verdiene er utarbeidet av Kunnskapsdepartementet, og fastsatt ved kongelig resolusjon.

2.2.1 Opplæringens verdigrunnlag

I kapittel 1: «Opplæringens verdigrunnlag» presenteres seks forskjellige delkapitler med verdier skolen skal fremme hos elevene i løpet av grunnopplæringen. Herunder vil jeg nevne noen sentrale verdsett som vil være viktige for oppgavens betydning.

Under første delkapittel, 1.1: «Menneskeverdet», understrekes det følgende:

Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

Dette understrekes med at menneskerettighetene skal gjelde uansett hvem man er, hvor man kommer fra eller hvor man befinner seg, men også viktigheten av likestilling og likeverd i grunnopplæringen. Med dette mener de at alle elever skal behandles likeverdige, og at ingen elever skal bli utsatt for diskriminering. Mangfold i skolen trekkes frem, og de viser til viktigheten av at alle elever. Uavhengig av hvem de er så skal de kunne føle på tilhørighet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). På mange måter illustrerer dette at skolen skal være en arena for elever hvor de kan føle seg trygge på hvem de er. Det legger også rammer for hvordan kunnskapsformidlingen i grunnopplæringen skal bidra til toleranse og aksept av ulikheter og differensieringer hos elevene. Avslutningsvis i dette delkapittelet skrives det følgende:

Mennesker er sårbare og feilbarlige. Tilgivelse, nestekjærighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg. Den enkeltes personlige overbevisning og samvittighet skal tas på alvor slik at alle kan tenke, tro og ytre seg fritt. Elevene skal selv bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

Dette avsnittet leder oss inn på neste delkapittel, 1.2: «Identitet og kulturelt mangfold». Her poengteres viktigheten av at elevene skal kunne ivareta og utvikle egen identitet i et inkluderende og mangfoldig samfunn. Kristen og humanistisk arv og tradisjon vektlegges, da dette er sentralt for landets kulturarv og har en betydelig rolle i elevens demokratiutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette illustrerer viktigheten av at elevene skal lære å kjenne til verdier og tradisjoner, da dette skal fungere som en bidragsyter til å samle menneskene i landet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 32) skriver perspektivene som blir presentert i kunnskapsløftet 2020, hvor han poengterer at det har eksistert en lang tradisjon å benytte kristendommens verdsett som verdigrunnlag i den norske skole. Fra et religionsvitenskapelig perspektiv finner han det interessant hvordan Opplæringslovens verdigrunnlag støtter fremveksten av kristne og humanistiske verdier, slik

som respekt for menneskeverd og natur, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Andreassen, 2016, s. 33). Dette perspektivet kan fra et eksternt synspunkt, antyde at kristne verdier blir presentert som universelle i samsvar med menneskerettighetene. Selv om formålet til Kunnskapsdepartementet vil være å virke inkluderende, så kan dette heller virke motstridende (Andreassen, 2016, s. 33).

Andreassen (2016, s. 33) belyser at verdiene kan diskuteres, og at det som uttrykkes i formålstenkningen peker i en retning som gir verdimeslige føringer for hva som anses som viktig i skoleverket. I delkapittelet om identitet og kulturelt mangfold, poengteres det under andre avsnitt at felles referanserammer vil være viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skal også bidra til å skape samhold og forankre den enkeltes identitet i et større fellesskap. Ifølge Kunnskapsdepartementet, skal formålet med felles rammer være å bidra til rom for mangfold hvor elevene skal få innsikt i hvordan man lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. Videre forklares det at disse erfaringene elevene får med møte av andre kulturer og tradisjoner, skal bidra til å forme deres egen identitet og at et godt samfunn er preget av et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Delkapittel 1.3: «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» tar for seg hvordan skolen skal bidra til å skape nysgjerrighet hos elevene, og at de skal utvikle evnen til kritisk tenkning og handle med etisk bevissthet. Det fremmes følgende: «Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkret praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Utdanningen skal påvirke elevene til å etablere en innsikt hvor de skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og kunne klare å tenke kritisk, og at de skal kunne forstå at egne erfaringer, standpunkter eller overbevisninger kan være feilaktige eller ufullstendige. Videre belyses også viktigheten av etikken eleven skal egne seg. Slik som at de skal kunne klare å etablere respekt med viten, men også en etisk bevissthet for ulike hensyn enhver har (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7). Ved at elevene lærer å etablere disse egenskapene rundt kritisk tenkning og etisk bevissthet, skal dette bidra til at elevene etablerer en god dømmekraft, og gi de evne til å reflektere og ty til gode vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Siste delkapittel i Overordnet del, 1.6: «Demokrati og medvirkning», belager seg på at elevene skal kunne etablere forståelse av hva demokrati innebærer, hvordan medvirke og forstå dens praksis. «Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette trekkes frem som en viktig faktor elevene skal tilegne seg da dette skal fungere som en motvekt til fordommer og diskriminering. Det demokratiske samfunnet skal inkludere urfolk og minoriteter. Ytterligere legges det også frem at skolen skal bidra til å skape respekt for forskjellige mennesker. Dermed skal elevene klare å løse konflikter på en fredelig måte, hvor elevene også skal kunne forstå og utvikle bevissthet rundt minoritet- og majoritetsperspektivet for å yte samarbeid dialog og meningsbryting (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9).

Lærerens profesjonelle skjønn spiller også en sentral rolle i demokratiutviklingen hos elevene: «Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Allerede innledningsvis i opplæringens verdigrunnlag, poengteres det at lærere må utøve sitt profesjonelle skjønn for å kunne ivareta hver enkelt elev, og slik at de oppnår best mulig møte med fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I boken *Fordommer i skolen* understreker Myrebøe og Røthing (2021) lærerens pedagogiske skjønn skal være helt avgjørende for vurderinger som tas fortløpende i samhandlingen som skjer med elevene (s. 65).

2.2.2 *Prinsipper for læring, utvikling og danning*

Under andre kapittel, *prinsipper for læring, utvikling og danning*, handler det om at skolen har et dannings- og utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Danningsbegrepet kan fremstå som et normativt begrep, og blir ansett som bredt, komplekst og dynamisk hvor det skal kunne gjenspeile kulturelle og samfunnsmessige forhold i oppdragelsesprosessen (Hjardemaal & Jordell, 2011, s. 8). I den overordnede planen uttrykkes det at danning skjer på ulike måter i løpet av elevenes skoleforløp. Eksempelvis kan dette være kunnskap om samfunnet, arbeidsliv, historie, religioner og livssyn, men også gjennom egne opplevelser, utfordringer, egenarbeid, samarbeid, søken etter svar, og mye mer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). På mange måter trekkes det frem flere elementer som

skolen medbringer eleven gjennom grunnopplæringen, som skal bidra til å danne dem som egnede mennesker for seg selv, men også for det norske samfunnet.

Delkapittel 2.1: «Sosial læring og utvikling» tar for seg hvordan samhandlingen som skjer i skolen bidrar til elevenes sosiale læring. Både egen identitet skal fremmes gjennom den sosiale læringen, men også å kunne forstå andre menneskers tanker, handlinger og følelser. Den sosiale læringen i skolen skal bidra til at elevene tør å ytre egne meninger, si fra, lytte, argumentere og håndtere konfliktløsning. Avslutningsvis trekkes elevens dømmekraft frem, hvor dette skal tilegnes gjennom dannelsesprosessen. Dømmekraften skal medvirke til å forhindre respektløse og hatefulle ytringer, og også respektere og verne om privatlivet til andre medmennesker. Et viktig oppdrag i skolen er å kunne trene elevene i å opptre hensynsfullt, og kunne etablere en egen bevissthet om deres egne holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

2.2.3 Religionsfagets kjerneelementer

Under læreplanen i religionsfaget presiseres det hvordan religionsfaget skal bidra til at elevene skal kunne forstå seg selv, men også andre medmennesker rundt om dem (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Her nevnes det at religionsfaget har en helt egen funksjon der det skrives følgende:

Gjennom arbeidet med et bredt utvalg av religioner og livssyn skal elevene utvikle, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2)

Gjennom religionsfaget skal eleven kunne lære å forstå et kulturelt mangfold, egen identitet, menneskeverd og kunne etablere en demokratiforståelse gjennom å tilegne dem kunnskaper og refleksjoner om majoritets-, minoritets- og urfolkperspektiver. Fagets relevans begrunnes ved at det skal bidra til å gi elevene økt evne til dømmekraft, slik som det poengteres i Overordnet del. Under fagets kjerneelementer, presenteres fem punkter: (1.) kjennskap til religioner og livssyn, (2.) utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder, (3.) utforskning av eksistensielle spørsmål og svar, (4.) kunne ta andres perspektiv og (5.) etisk refleksjon ((Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1-2).

Gjennom å tilegne seg evne til kildekritikk, skal de kunne utøve en kritisk refleksjon av kilder, normer og definisjonsmakter (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Ved å lære seg dette, skal dette bidra til forståelse og håndtering av mangfold. På et annet sett, gir faget rom for uenigheter, men skal og oppfordre til fredelig konfliktløsning. I klasserommet vil elevene møte på svært mange forskjellige meninger, kulturer og bakgrunner. Dermed trekkes det frem hvordan de skal kunne etablere kunnskaper om hvordan snakke med hverandre når de kommer i møte med innenfra- og utenfra-perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Religionsfaget fremmer mangfold, og dermed skal faget bidra til at elevene forstår forskjeller i samfunnet rundt om seg, både diverse bakgrunner, andres erfaringer og bære respekt mot andres religiøse overbevisninger.

2.3 Tidligere forskning på kristendom i skolen

Tidligere forskning på fornyet kristendom i den norske skole har vært tildeles mangelfullt. På den andre siden, er det blitt gjort forskning på kristendom i skolen hvor særlig Den norske kirke blir presentert. Dette kan være relevant ettersom de fornyede kristne trosretningene også representerer kristendommen. Det kan likevel eksistere variasjoner da de kristne gruppene som undersøkes i denne forskningen tilhører andre menigheter enn Den norske kirke. Uansett kan det være interessant å se om forskningen i denne oppgaven kan tilsvare tidligere forskning. Videre vil jeg presentere forskning som kan anses som relevant i forhold til oppgavens problemstilling. Her vil jeg ta høyde for tidligere forskning på kristendom i en skolekontekst.

I en studie utført av Anders Vassenden og Mette Andersson fra 2011, «Whiteness, non-whiteness and ‘faith information control’: religion among young people in Grønland, Oslo», viser de til hvordan hvithet skjuler religion i et multikulturelt samfunn. I begynnelsen av denne artikkelen trekker de frem et utsagn av en muslimsk og ikke-hvit gutt. Denne gutten hevder at når folk ser han, har de allerede en antagelse om hans religiøse bakgrunn. Når denne gutten henvender seg til den hvite intervjueren, sier gutten at ingen vil vite hans religiøse bakgrunn grunnet hans utseende. Studien undersøker stigmatisering i tråd med rase, etnisitet og religion av unge mennesker i et sekulært samfunn (Vassenden & Andersson, 2011, s. 574). Funnene deres rundt hvite kristne i denne studien tilsier at hvite kristne står ovenfor en tvetydighet i form av usikkerhet. De forklarer at den ene usikkerheten baserer seg på hvordan kristne er redd for at deres religiøse bakgrunn kan påvirke deres egen identitet eller mulige fremtidige

interaksjoner med andre. Den andre usikkerheten baserer seg på at de er redd andre vil tro at deres åpenhet om religiøs bakgrunn vil oppleves som en invitasjon til å diskutere religiøse overbevisninger. Med dette mener de at de kristne er redd for at andre skal oppfatte dem som misjonærer for kristendommen, men også at de skal komme skjevt ut i forhold til verdisett og bli stemplet som konservative (Vassenden & Andersson, 2011, s. 588). Blant de kristne som ble intervjuet i denne forskningen, varierte graden av hvor tydelig de valgte å fremstå som kristne. En av dem foretrakk å profilere seg som kristen tidlig i nye interaksjoner, en annen valgte å holde tilbake om denne informasjonen frem til hun følte hun ble ansett som normal, mens siste prøvde å holde sin kristne tilhørighet tildeles skjult. Funnene fra denne forskningen viser til at ingen av de hvite kristne uttrykte ønske om at deres religiøse ståsted skulle være mer åpenbart i form av synlighet. Videre trekker Vassenden og Andersson frem at hvithet vil gi den kristne interaksjonsfrihet og begrensninger i kontrast til ikke-hvite religiøse. I denne forskningen virker det som Vassenden og Andersson har samlet troende av kristendommen under en kategori. Blant de kristne informantene, er en av disse en representant fra Jehovas vitner (Vassenden & Andersson, 2011, s. 589-590).

Lars Laird Iversen (2012) har tatt forskningen på kristne elever videre. I artikkelen «Når religion blir identitet», stiller han spørsmålet: «Hvorfor omtaler ikke norske elever seg som kristne?» (s. 258). Høsten 2007 og vinteren 2008 utførte Iversen feltarbeid på tre forskjellige ungdomsskoler på Østlandet, hvor han ble eksponert for over 400 elever. Av disse 400 elevene, var det kun tre elever som presenterte seg som religiøse kristne, hvor han videre utdyper at en var fra Burma, en fra Brasil, og en norsk katolsk kristen. Basert på statistikken, trekker han frem at nordmenn stadig blir mindre og mindre religiøse (Iversen, 2012, s. 259).

I en artikkel publisert av Statistisk Sentralbyrå, «Sekularisering i Norge», ser det ut til at medlemstallet i Den norske kirke har falt fra 85 til 72 prosent av befolkningen i Norge i tidsperspektivet mellom 1994 til 2016 (Østhus, 2012). I doktoravhandlingen til Sivert Skålvoll Urstad (2018), «Ikke-religiøse i Norge: sosiologiske analyser av individer uten religion», har han undersøkt hvorvidt nordmenn er religiøse eller ikke. Han mener at det å ikke ha en religiøs tro i Norge, blir stadig mer vanlig og at Norge er blitt mer sekularisert (Urstad, 2018, s. 1). Funnene hans belyser at i den offentlige debatten har religiøsitet ofte blitt koblet med oppdragelse og sosialt press, mens ikke-religiøsiteten hos individer ofte kommer innenfra (Urstad, 2018, s. 166).

Basert på statistikken, øker sekulariseringen stadig. I undersøkelsen til Iversen (2012) har han prøvd å kartlegge hvorfor de fleste kristne elevene ikke fremstår som kristne i klasserommet. I forskningen hans har han utviklet seks mulige årsaker til hvorfor kristne elever holder kortene tett angående deres kristelige bakgrunn. Det første han argumenterer for er resultatet av sekulariseringen, og at det *faktisk eksisterer få* kristne i dag (Iversen, 2012, s. 260). Den andre forklaringen hans handler om at mange føler at de *ikke lever opp til den norske kristendommens pietistiske tradisjon*, og dermed ikke tør å kalle seg selv for kristne (Iversen, 2012, s. 261). Den tredje forklaringen omhandler at ungdommen syntes det er *ukult* å være kristen (Iversen, 2012, s. 262). Den fjerde kaller han for *politisk korrekthet-forklaringen*, som han knytter opp imot innvandringen og et formål om ikke å fremstå innvandreriendelig. Med dette mener han: «at en kvelende politisk korrekthet har gjort det mulig å være alt mulig, bortsett fra «vår eget» - altså kristen» (Iversen, 2012, s. 263). Selv forklarer han denne årsaken som et komplekst fenomen, men i store trekk omhandler det gruppeidentifisering, men at det også kan være personlig dersom det går over til manglende religiøs selv-representasjon (Iversen, 2012, 263-264). Den femte forklaringen han presenterer kaller han for *religion som pseudo-identitet*. Han forklarer denne som at minoritets elever ofte viser til religiøs bakgrunn som en del av deres identitet og etnisitet, mens på majoritetssiden så blir heller den religiøse tilhørigheten privatisert (Iversen, 2012, s. 264). Siste forklaringen Iversen kommer med, kaller han *hvithetsforklaringen*. Her fremmer han at den religiøse identiteten synliggjøres eksempelvis blant hinduer, sikher og ikke-hvite kristne, mens hvite derimot ikke opplever at folk har noen særlige antagelser om deres religiøse bakgrunn i sosiale møter (Iversen, 2012, s. 265). Et annet argument han også belyser er at det blir ansett som frekt å spørre en majoritetsperson om deres religiøse bakgrunn og at dette temaet går som en privatsak (Iversen, 2012, s. 267).

I artikkelen «En anonym minoritet i klasserommet? Kristne elever i skolens religionsfag» fra 2019 av Erik Domaas, undersøker han hvordan kristne elever kan fremstå som en usynlig minoritet i klasserommet (s. 5). I studien viser det seg at de fleste elevene som hadde tilknytning til Den norske kirke eller et annet kirkesamfunn, foretrakk en mer indirekte selvbetegnelse på deres religiøsitet, som for eksempel å fortelle om deres deltagelse i konfirmasjon. Han trekker frem at en av informantene som var katolikk ikke hadde noe problem med å kalle seg selv kristen blant andre. Etersom denne eleven var katolikk, kaller han derfor dette *minoriteten i majoriteten*. Videre nevner han at denne eleven opplevde det

som positivt dersom læreren stilte spørsmål til henne, og at eleven anså det som inkluderende og statusfremmende i klassekonteksten. (Domaas, 2019, s. 19-20).

Domaas (2019, s. 20) belyser også at de kristne elevene ikke kjente seg igjen i fremstillingen av kristendommen i religionsundervisningen. En av informantene hans understreket at de ble lært fakta om kristendommen, men ikke hvorfor de tror sånn som de tror (Domaas, 2019, s. 19-20). Det kan være verdt å nevne at denne undersøkelsen ble utført før LK20 tredde i kraft, noe Domaas kommenterer avslutningsvis i artikkelen sin. Et av argumentene han kommer med, handler om at historiedelen skal nedprioriteres i Lk20, og samtidsfokus skal fremheves (Domaas, 2019, s. 22).

I en masteroppgave skrevet av Asbjørn Smeland (2020), forsket han på aktive kristne elever ved videregående skoler. Et av funnene han bemerket var at det forekom ulike former for fordommer hyppig, eksempelvis gjennom arrangerte aktiviteter som «Grill en kristen» (Smeland, 2020, s. 88). Det blir også trukket frem at noen av informantene opplevde å bli utsatt for trakasserende kommentarer relatert til deres kristne bakgrunn (Smeland, 2020, s. 87). I tillegg kommer også lærer-elev-relasjonen frem. Relasjonen har mye å si om de kristnes opplevelse av skolegangen, både i positiv og negativ forstand (Smeland, 2020, s. 88). Et annet argument han trekker frem, er at de kristne viser troen sin blant andre, uavhengig av mulige ubehageligheter de måtte møte på (Smeland, 2020, s. 84). I lys av Iversens (2012) forskning, viser dette kontraster ettersom han argumenterer at kristne heller har en tendens til å skjule sin kristne identitet. Denne forskningen kan være interessant i forhold til hvilken grad informantene i denne oppgaven fremstiller seg selv som religiøse i en skolekontekst. Elevene som presenteres i denne forskningen, er tilhørende andre menigheter enn Den norske kirke, og det vil dermed være interessant å se om de eksponerer seg annerledes, eller tilsvarende.

Majoriteten av forskningen presentert her, viser til kristendommen som en samlebetegnelse for kristne trosretninger. I denne masteroppgavens formål, er forskningsfeltet fornyede kristne trosretninger. Dermed vil ikke Den norske kirke være inkludert. Likevel kan forskningen være relevant ettersom disse fornyede kristne trosretningene blir ansett som kristne bevegelser, og dermed kan informantene i denne gruppen bære på liknende opplevelser, men også ulike. Som Domaas (2019, s. 19) trekker frem, viser det seg at den ene minoritetskristne eleven er tydelig med sitt religiøse ståsted, og Smeland (2020, s. 84) sin forskning viser til at de kristne heller ikke skjuler dette. Iversen (2012, s. 260-265) på den andre siden, beskriver seks mulige

årsaker til hvorfor kristne holder religiøs overbevisning skjult. Vassenden og Andersson (2011, s. 289-290) belyser forskjellige opplevelser de kristne elevene hadde når det kom til sin tydeliggjøring av religion, hvor noen var svært åpne om det, andre tildeles noe, mens noen ønsket helst å ikke nevne. Et annet element som vil være verdt å nevne, er at all denne forskningen er gjort på relativt små grupper, og gir dermed ikke representative funn for alle kristne elever i Norge. På den andre siden bygger mye av denne forskningen på hverandre, hvor enkelte funn er gjengangere mens andre ikke. For forskningen som blir presentert her i denne masteroppgaven, vil dette heller ikke være representativt da den ikke inkluderer alle lærere og elever med fornyet kristen trosbakgrunn i Norge. Selv om forskningen ikke blir representativ for majoriteten, vil den vise til antydninger, og kan benyttes for videre forskning innenfor fagfeltet.

I kapittel 3: Teori og teoretiske perspektiver, vil det bli presentert teori som blir benyttet til å besvare oppgavens problemstilling. Teori er tett tilknyttet tidligere forskning, og dermed vil noe tidligere forskning relatert til teorien bli presentert i kapittel 3. Dette vil være tidligere forskning relatert til innenfra- og utenfraperspektiv, pedagogisk takt, stigmatisering og religiøs minoritet og diskriminering.

3 Teori og teoretiske perspektiver

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere teori og teoretiske perspektiver jeg anser som relevante for besvarelse av oppgavens problemstilling. Etersom problemstillingen tar utgangspunkt i å undersøke ulike erfaringer fra både lærer- og elevperspektivet, anser jeg det som hensiktsmessig å trekke inn teori om innenfra- og utenfraperspektiv. Dette vil gi innsikt i hvordan opplevelser differensieres mellom lærere og tidligere elever med tilknytning til en fornyet kristen trosretning. I tillegg vil jeg også belyse pedagogisk takt som teori, da dette kan benyttes som et analytisk verktøy for å forstå lærernes valg i ulike situasjoner med elevene. Dermed kan det bidra til å kaste lys over elevenes tidligere opplevelser med lærerne og skolen. Etersom oppgaven også undersøker om det eksisterer stigma i skolen mot fornyet kristendom vil jeg presentere Erving Goffmans (1963) stigmatologi. Dette kan belyse situasjoner lærerne eller elevene har opplevd for å redegjøre om det eksisterer stigma eller ikke. Sist, men ikke minst, vil jeg også redegjøre for religiøse minoriteter og religiøs diskriminering da dette kan bidra til å forklare hvorfor minoriteter ofte blir utsatt for diskriminerende atferd, men også hvilke måter det forekommer på.

3.1 Innenfra- og utenfraperspektiv i skolen

Kan vi la enkeltelever være representanter for en hel religion i klasserommet? Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 123) uttrykker i boken *Religionsdidaktikk: En innføring*, at en representant fra en religion ikke kan representere *alene for en religion*, men de kan fremstå som en representant *fra en religion*. Dette begrunner han med at religioner ofte inneholder flere motstridende forståelser av det samme. Dette kan knyttes til det han senere skriver om: *innenfra- og utenfraperspektivet* (Andreassen, 2016, s. 128). Dette teoretiske perspektivet vil være relevant for besvarelse av oppgavens problemstilling. Ved hjelp av innenfra- og utenfraperspektivet, kan det teoretiske rammeverket benyttes for å redegjøre forskjellige sider av religiøs elevrepresentasjon i klasserommet. Både i lys av lærerperspektivet og elevperspektivet.

Når vi snakker om religionsvitenskapelige utenfraperspektiv, vil det si å studere religioner fra utsiden med faglige begreper (Andreassen, 2017, s. 37). Andreassen (2016) forklarer det som følgende: «Et innenfraperspektiv på religion vektlegger å presentere en religion gjennom de troendes øyne. Et utenfraperspektiv er i større grad beskrivende og har en klar avstand til det

som beskrives» (s. 128). Levi Geir Eidhamar (2006), professor ved Universitetet i Agder, har utviklet en modell som illustrerer de to ulike dimensjonene hvor han også tar høyde for personlig- og faglig tilnærming (se figur 1). Disse er personlig utenfraperspektiv, personlig innenfraperspektiv, faglig utenfraperspektiv og faglig innenfraperspektiv (Eidhamar, 2006, s. 99).

Personlig forhold Utenfra-perspektiv	Personlig forhold Innenfra-perspektiv
Faglig forhold Utenfra-perspektiv	Faglig forhold Innenfra-perspektiv

Figur 1: Eidhamars modell. Fra «Undervisning om ulike tradisjoner» av L. G. Eidhamar, 2006, i H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktik: en innføring*, s. 99. Copyright 2006 ved Høyskoleforlaget.

I denne modellen skiller han mellom personlig forhold og faglig forhold. Ved det personlige forholdet forklarer han følgende: «ved å benytte personlige stillingtagen til eksistensielle livssynsspørsmål som hovedkriterium» (Eidhamar, 2019, s. 28). Angående det faglige forholdet, tar man ikke høyde for spørsmål som disse (Eidhamar, 2019, s. 28). Dette kan forklares ved at når man benytter en personlig tilnærming, enten innenfra- eller utenfraperspektiv, så vil man ikke ta høyde for faglig kunnskap eller regler i beslutningene eller vurderingene som gjøres. Dermed tynges éns egne synspunkter og meninger relatert til eksistensielle spørsmål.

Videre beskriver han de fire forskjellige perspektivene. Det personlige utenfraperspektivet, forklarer han som tilnærmingen man har til tradisjoner man selv står utenfor, hvor man selv er mer eller mindre uenig i hva lærdommen i disse trostradisjonene formidler (Eidhamar, 2006, s. 99). Denne formen for perspektivtakning skal ikke være aktuell i skoleundervisningen, men kan benyttes i privat kontekst. Det personlige innenfraperspektivet, forklares som «den posisjonen man har til sin egen trostradisjon» (Eidhamar, 2006, s. 99). Dersom vi ser dette perspektivet i lys av lærerrollen, skal ikke læreren utfolde om egen religiøs overbevisning i undervisningen om hans eller hennes egen religiøse tro. Derimot kan de være religiøse og innta lærerrollen, men da må de også forholde seg til det faglige om deres personlige trosretning i undervisningen (Eidhamar, 2006, s. 99). Det tredje perspektivet, faglig utenfraperspektiv, forklares som «ofte tilfellet innen religionshistorisk forskning» (Eidhamar,

2006. s. 99). I dette tilfellet tar man ikke høyde for religions egne lærdom, men heller fakta som er avdekket gjennom tidligere forskning. Dette kan i tilfellet bryte med de religiøse trosretningenes egen lære (Eidhamar, 2006. s. 99). Det siste perspektivet er det faglige innenfraperspektivet. Han fremmer at det er mulig å oppnå en faglig tilnærming til tradisjonenes innenfraperspektiv gjennom sosialantropologiske metoder (Eidhamar, 2006, s. 100). Han trekker frem eksempler på spørsmål lærere kan stille elevene, slik som «hvordan forstår buddhismen seg selv?», eller «hva skjer i det buddhistiske hodet?» (Eidhamar, 2006, s. 100).

I artikkelen hans fra 2019, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut ifra internasjonal debatt» belyser Eidhamar flere sider av innenfra- og utenfraperspektivet i religions- og livssynsfaget. Han argumenterer for at den ideelle tilnærmingen i undervisningen vil være å kombinere både faglig utenfra- og innenfraperspektiv, men at dette vil stille høye faglige krav til læreren i møtet med hver enkelt elev (Eidhamar, 2019, s. 34). Han trekker frem et eksempel hvor en lærer har formidlet en spesifikk religion i klasserommet fra et faglig utenfraperspektiv, hvor læreren har elever i klasserommet som er troende av den aktuelle trosretningen. Denne ene eleven kan ikke gjenkjenne seg i det som blir sagt, ettersom det bryter fra lærdommen eleven selv har lært gjennom personlig innenfraperspektiv (Eidhamar, 2019, s. 34). Basert på tidligere forskning av Moulin (2011), Mullally (2018) og Vestøl (2017), argumenterer han at et kritisk utenfraperspektiv med minoritets elever i klasserommet kan virke stigmatiserende mot dem og deres religiøse overbevisning ettersom dette kan bryte med minoritets elevens personlige eksistensielle tro (Eidhamar, 2019, s. 35).

Eidhamar (2019) har videre presentert en modell bestående av et sett med fordeler og ulemper relatert til et faglig innenfra- og utenfraperspektiv (se figur 2).

	Fordeler	Ulemper
Faglig innenfraperspektiv	<ul style="list-style-type: none"> • Faglig kunnskap om mangfoldet i hvordan tilhengere forstår sitt eget livssyn • Kognitiv empati • Respekt for annerledes troende • Motvirker vi-de-tenkning • Muligheten til gjenkjennelse av eget livssyn 	<ul style="list-style-type: none"> • Svekket faglighet? • Mulig økt fare for essensialisering • Mulig økt fare for at internt mangfold blir dårlig belyst
Faglig utenfraperspektiv	<ul style="list-style-type: none"> • Faglig kunnskap om religionsvitenskapelig utenfra-beskrivelse • Objektiv og kritisk undervisning • Refleksjon og kritisk tenkning 	<ul style="list-style-type: none"> • Dårlig gjenkjennelse av eget livssyn • Lite respekt for den enkeltes livssyns-overbevisning

Figur 2: Eidhamars presentasjon av fordeler og ulemper av faglig innenfra- og utenfraperspektiv. Fra «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religionions- og livssynsundervisningen belyst ut ifra internasjonal debatt» av L. G. Eidhamar, 2019, *Prismet forskning*, s. 36. CC BY-NC-4.0.

Innenfra- og utenfraperspektivet vil være interessant i forhold til oppgavens problemstilling fordi den kan bidra til å belyse sider av hvordan minoritets elever i klasserommet blir brukt for å presentere innenfraperspektivet i undervisningen. Teorien kan bidra til å forklare hvorfor lærere velger å la minoritets elever representere sin religion eller hvordan de underviser om diverse religioner og livssyn i en klasseromskontekst. På den andre siden kan teorien også klargjøre elevperspektivet. Slik som hvordan disse kristne elevene oppfatter kunnskapen som blir formidlet om deres personlige religion på skolen, og eventuelt i de situasjonene de har blitt representanter for religionen sin i undervisning.

3.2 Pedagogisk takt

I *Overordnet del* i LK20 blir profesjonelt og faglig skjønn nevnt ved flere anledninger. Det eksisterer ikke noe fasitsvar på *hvordan* en lærer skal opptre i klasserommet, men gjennom *Overordnet del* fremmes det prinsipper som skal følges. Under 3.5: «Profesjonsfelleskap og

skoleutvikling» skal skolen og læreren fremme eleven sitt beste (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Det nevnes følgende:

Lærere vil i konkrete opplæringssituasjoner oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier. De må hele tiden gjøre krevende avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet, mellom å støtte og stille krav ...
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21)

Disse prinsippene kan tilsvare det som kalles *pedagogisk takt*. Den pedagogiske takten kan komme til syne i lærerens profesjonelle skjønn gjennom hvorfor de handler som de gjør i bestemte situasjoner. Gotvassli og Moe (2020) nevner at «Det uforutsette krever improvisasjon og kreativitet med tanke på hvordan situasjonen skal takles» (Gotvassli & Moe, 2020, s. 42). Dette er hva pedagogisk takt kan vise til. I boken *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness* (1991), forklarer Max van Manen pedagogisk takt som følgende: «Pedagogical tact manifest itself primarily as a mindful orientation in our being and acting with children» (s. 149). Selv presiserer han pedagogisk takt som komplekst da det ikke eksisterer noe manual, oppsett eller teknologi til hvordan utøve takt (van Manen, 2015, s. 78). Kort sagt, kan det sies at det å praktisere pedagogisk takt innebærer å bidra til å fremme det som er rett eller godt for barnet (van Manen, 1991, s. 161).

I boken *Pedagogical Tact: Knowing What to Do when You Don't Know What to Do* (2015), skiller van Manen i fire praksisontologier som læreren bør investere i. Første er *pedagogisk sensitivitet*. Denne forklarer han som at en taktfull pedagog skal være sensitiv for elevens liv. Takten skal være en evne til å umiddelbart kunne se motiver og årsakssammenhenger, hvor de skal kunne «lese» elevenes indre liv. Den andre, *pedagogisk sans*, handler om evnen til å tolke psykologiske og sosiale betydninger til det indre livet. Eksempelvis trekker han frem evnen vår til å tolke skyhet, frustrasjon, humor, disiplin, også videre. Den tredje, *pedagogisk følsomhet*, sier noe om følsomheten en lærer skal benytte når det kommer til dens forventninger til standarder, grensesetting og balanse i møte med eleven. Læreren skal benytte egen følsomhet for å ikke skape for høye forventninger til eleven som eleven selv ikke føler de klarer å oppnå. Eksempler på dette kan være når læreren utfordrer en elev, så må læreren være i stand til å bruke følsomheten for å ikke tre over grenser hos eleven selv. Siste er det han kaller for *pedagogisk handling*. Dette handler om det avgjørende øyeblikket med å si eller gjøre noe som er riktig eller passende basert på elevens natur og omstendigheter. I prinsippet

vil dette innebære at læreren stadig må skille aktivt mellom hva som blir ansett som bra, eller ikke bra, for eleven eller elevgruppen (van Manen, 2015, s. 98-99).

Ljungblad og Rinne (2020, s. 165) forklarer pedagogisk takt i artikkelen deres «Pedagogisk takt synliggør kompleksiteten i lærerarkets relationella dimension» som et ikke-kognitivt begrep, fordi det ikke eksisterer en kognitiv diskurs eller beskrivelse i standardiserte former. De nevner at det kan være vanskelig å definere, men at det eksisterer noen kjennetegn vi kan se etter (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 165). Pedagogisk takt kan utøves på forskjellige måter, og hvordan takten utføres vil være situasjonsbasert. Basert på hva Ljungblad og Rinne (2020) nevner om kjennetegn av pedagogisk takt, har van Manen (1991, s. 149) beskrevet seks måter for hvordan en utøver takt: *tilbakeholdenhet, åpenhet for barnets opplevelse, innlevelse i den andres subjektivitet, en umerkelig innflytelse, trygghet i situasjonen og evnen til å improvisere.*

Førstnevnte, *tilbakeholdenhet*, handler om betydningen av tålmodighet og balanse i den pedagogiske praksisen. Tilbakeholdenhet understreker viktigheten av å holde tilbake og vente i de situasjonene det er nødvendig (van Manen, 1991, s. 151). På den andre siden finnes det situasjoner hvor barnet trenger bistand, og da skal takten også bidra til å fremme når man skal bryte inn i situasjonen og handle direkte (van Manen, 1991, s. 152). Tilbakeholdenhet handler om når man skal la barnet løse en situasjon selv for å fremme egen vekst, men også at læreren skal kunne tyde situasjoner hvor de er nødt til å hjelpe barnet eller ikke (van Manen, 1991, s. 150-151).

Den andre omhandler *åpenhet for barnets opplevelse*. van Manen åpner dette emnet med at vi alltid skal stille spørsmålet: «Hvordan er denne opplevelsen for barnet?» (van Manen, 1991, s. 152). Dersom et barn oppfører seg opprørsk, bør voksne ikke bare kritisere barnets atferd og vaner, men heller prøve å frembringe positiv atferd hos dem. Det vil være nødig å ha en åpen tilnærming til barnets opplevelse, og unngå å behandle den gitte situasjonen på en standardisert konvensjonell måte. van Manen (1991, s. 154) mener her at de voksne, enten foreldre eller lærere, er nødt til å se forbi «voksne perspektiver» når det gjelder barnets opplevelse.

Det tredje punktet, *innlevelse i den andres subjektivitet*, omfatter at man ikke skal behandle andre som et objekt, men som et subjekt (van Manen, 1991, s. 154). I enkelte situasjoner

forstår ikke eleven alltid hvorfor de må lære visse ting eller ha visse fag. van Manen hevder at voksne ofte begrunner slike spørsmål med at dette er noe elevene er pliktige til å lære eller at det er nødvendig for fremtiden. Dette vil nødvendigvis ikke alltid gi mening for barnet eller at de klarer å overkomme det som skal til for å tilfredsstille lærerens begrunnelser. Med innlevelse i den andres subjektivitet, mener van Manen at læreren heller skal bevege seg mot barnet; se hvor de er og forstå hvordan de anser ting, for så «lede de an til riktig retning» (van Manen, 1991, s. 155-156).

Det fjerde elementet for å utøve takt, kaller han *en umerkelig innflytelse*. Med dette mener han at «vi er alltid under innflytelse». Her mener han at lærere bevisst eller ubevisst påvirker elevene. Ved å benytte denne takten, kan eksempelvis læreren ty til en en-til-en-samtale med eleven dersom de opplever noe som unormalt eller galt. Utfallet av påvirkningen, enten det blir positivt eller negativt, avhenger av responsen til læreren (van Manen, 1991, s. 156-157). Denne formen for takt understreker betydningen av lærerens evne og påvirkning på elever som kanskje føler de har gitt opp.

Den femte varianten av hvordan takt kan utøves, er å skape *trygghet i situasjonen*. van Manen (1991, s. 157) mener at i enhver situasjon, vil det eksistere en god tone. Stemningen i et klasserom vil alltid være uforutsigbart, og det kan være utfordrende som lærer å møte på en uforutsigbar situasjon med selvsikkerhet. Han nevner at elevene lett bemerker seg om selvsikkerheten til læreren er falsk, derfor vil det være viktig at læreren klarer å kommunisere sin egen selvsikkerhet i situasjonene. Dermed hevder van Manen at takten handler om at læreren må bære selvsikkerhet i egen situasjon, men også etablere troverdighet hos elevene for å kunne opprettholde denne takten i klasserommet (van Manen, 1991, s. 158-159).

Siste takt han viser til, er *evnen til å improvisere*. van Manen hevder her at «det å undervise er å improvisere» (van Manen, 1991, s. 159). Alle situasjoner kan by på vanskeligheter, og det er ikke alltid det eksisterer fasitsvar på hvordan en skal opptre i en gitt situasjon. Derfor mener van Manen at lærere alltid må kunne handle pedagogisk taktfullt. Med dette mener han at læreren er mer enn kun en instruktør, og må ved flere anledninger vite hva som er pedagogisk riktig eller ikke i situasjoner som oppstår. Dette sammenlikner han med at en jazzmusiker vet hvordan han improviserer en komposisjon foran et publikum. På samme måte som jazzmusikeren vurderer estetikken i fremførelsen, så vurderer læreren pedagogikken i utførelsen (van Manen, 1991, s. 160).

Ljungblad og Rinne (2020, s. 168) forklarer at taktbegrepet kan bli benyttet som et analyseverktøy i den empiriske forskningen. Ved benyttelse av pedagogisk takt kan man dermed øke forståelsen for kunnskap om mellommenneskelige aspekter av det pedagogiske møtet mellom lærere og elever (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 171). Basert på van Manens (1991, 2015) fire praksisontologier, *pedagogisk sensitivitet*, *pedagogisk sans*, *pedagogisk handling* og *følsomhet* (s.98-99), og hans seks former for hvordan utøve takt (s.150-160) – kan vi benytte disse aspektene for å analysere hvorvidt lærerne i denne studien, og elevenes oppfatning av tidligere lærere, har utøvd pedagogisk takt. Som tidligere nevnt, så kommer det frem i *Overordnet del* i LK20, at læreren skal fremme barnets beste. Dette reflekteres godt i teorien om pedagogisk takt. Dermed vil det være interessant å benytte denne teorien i tråd med de tidligere erfaringene som tydeliggjøres frem i denne studien. Dette kan bidra til å belyse handlingsaspekter lærerne har utført, og det vil være interessant å sette lærernes årsakssammenhenger, begrunnelser og intensjoner i lys av den pedagogiske takten.

3.3 Stigma

I bruken av et faglig utenfraperspektiv, nevner Eidhamar (2019, s. 35) at det eksisterer en fare for stigmatisering av minoritetselevne når det blir undervist om deres personlige religiøse overbevisning i klasserommet. Men hva er egentlig stigma? Og hva vil det si å bli stigmatisert? I 1963 publiserte Erving Goffman boken *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, hvor han definerer stigma som følgende: «the term stigma, then, will be used to refer to an attribute that is deeply discrediting» (s. 3). Med andre ord, skriver han at betydningen bak begrepet vil si at en person bærer på egenskaper som gjør at andre ser ned på en person i en negativ forstand. I boken presenterer han det som vil bli ansett som den klassiske teorien av stigma selv i dag.

Link og Phelan (2001, s. 365) forklarer at definisjonen av stigma varierer i stor grad av særlig to grunner. For det første så er det at bruken av stigma har blitt anvendt i et stort spekter av omstendigheter, hvor forskere konseptualiserer stigma-begrepet til deres formål. Det andre poenget er at stigma fungerer som et tverrfaglig tema, blant annet fra psykologien, sosiologien, antropologien, statsvitenskapen og samfunnsgeografien. Dermed kan man se stigmabegrepet ut fra flere teoretiske ståsted og disipliner. De forklarer stigmabegrepet som et komplekst fenomen, og dermed bør det være rom for variasjon i bruken av begrepet så lenge

forskeren er tydelig i hvilken forstand stigma-begrepet blir brukt (Link & Phelan, 2001, s. 365). Med bakgrunn i dette, vil jeg dermed presentere sider ved stigma som jeg anser som relevant for besvarelsen av oppgavens problemstilling rettet mot mulig stigmatisering mot elever med tilknytning til fornyet kristendom i skolen.

Goffman (1963) introduserer begrepet stigma i boken ved å redegjøre for begrepets opprinnelse. Han nevner at begrepet stammer fra grekernes tid, hvor begrepet ble benyttet når en person hadde synlige merker på kroppen som indikerte noe unormalt eller negativt om deres moralske status. Videre redegjør han at begrepet blir anvendt i tilsvarende grad i dag, men at fokuset nå heller rettes mot selve skammen i seg selv enn fysiske kroppslige tegn (Goffman, 1963, s. 1).

Goffman (1963, s. 2) nevner at det eksisterer mangel på samsvar gjennom det som kaller *virtual social identity*, personens tilsynelatende sosiale identitet, og *actual social identity*, personens faktiske sosiale identitet. Dette tilsier at en person kan fremstå annerledes enn hvordan personen faktisk er, og dermed blir utsatt for stigmatisering basert på antagelser om den gitte personen. I boken skiller han også mellom de stigmatiserte og hva han kaller *de normale*. *De normale* vil si de som ikke blir utsatt for stigma. Han skriver at de normale, ofte med hensikt eller uten hensikt, fremmer former for diskriminering som kan redusere den stigmatisertes muligheter i livet (Goffman, 1963, s. 4-5).

Howard Becker, en amerikansk sosiolog, tar også for seg stigmatiserte personer i større sosiale sammensetninger i boken sin *Outsiders* (1966). I denne boken trekker han frem stempingsteori, hvor han også skiller mellom de *normale*, og de han kaller *outsiders* eller *avvikere*. Han hevder her at alle sosiale grupper lager «regler» som de forsøker å håndheve i samfunnet deres (Becker, 1966, s. 1). Disse sosiale reglene vil definere situasjoner og hva slags oppførsel som er passende for dem, det vil si å angi noen handlinger som riktig, mens andre som feil. Dersom det er satt en regel av det gitte samfunnet, og en person bryter denne, vil ikke de andre i samfunnet stole på at denne personen klarer å leve etter de gitte reglene som er satt blant de andre. Dermed vil den gjeldende bli stemplet som en *outsider* (Becker, 1966, s. 11).

Becker (1966) reflekterer til majoritetens forståelse, mens Goffman (1963) belyser også dette gjennom det han kaller *mixed social situation* (s.17). Han hevder at i disse situasjonene så vil den stigmatiserte være usikker på hvordan de normale vil oppfatte han. Derfor vil den stigmatiserte personen «trykke på en på-knapp» for å kontrollere seg selv i situasjonen. Dette kan da være å kalkulere situasjonen, tolke og øke deres selvbevissthet i den aktuelle situasjonen, da de allerede har dannet seg en oppfatning av hva de tror den normale tenker om dem (Goffman, 1963, s. 13-14).

Dermed viser det seg at den stigmatiserte danner en form for redsel for at små feiltrinn eller tilfeldige upassende handlinger gir direkte uttrykk til de normale om hans stigmatiserte annerledeshet (Goffman, 1963, s. 15). Goffman diskuterer dette i tråd med hva han kaller *techniques of information control*. Dersom en person befinner seg i et sosialt miljø hvor de tror de kan bli utsatt for stigmatiserende atferd, vil de da kontrollere utgående informasjon om dem selv som kommer til resten av det sosiale miljøet (Goffman, 1936, s. 93). Dette viser til en bevissthet blant de stigmatiserte hvor de vet at de selv er annerledes i situasjonen de befinner seg i, men også blant de normale.

Imidlertid kan det også skje at den stigmatiserte som er involvert, ikke engang oppfatter handlingen som avvikende. Becker (1966, s. 29) påpeker at hvis en person er deltagende i en subkultur, eksempelvis religiøse grupperinger, kan de rett og slett være uvitende om at ikke alle andre handler på samme måte som dem, og dermed begår en upassende handling. Dette relaterer til den stigmatisertes egen bevissthet om egen situasjon. I artikkelen «Understanding the impact of stigma on people with mental illness» av Corrigan og Watson (2002, s. 16), viser de til forskjellene mellom *offentlig stigma* og *selvstigma*. De foretar hvordan samfunnet behandler den stigmatiserte gjennom den offentlige dimensjonen, mens selvstigma viser til hvordan den stigmatiserte opplever stigmatiseringen selv (Corrigan & Watson, 2002, s. 16). For å belyse hvordan stigma kommer til, har de trukket frem tre elementer, *stereotypering*, *fordommer* og *diskriminering*. De begrunner at de har lagt vekt på disse tre elementene i utformingen av modellen sin ettersom de blir ansett som hovedgrunner for hvorfor stigmatisering kommer til (se figur 3).

Public stigma	
<i>Stereotype</i>	Negative belief about a group (e.g., dangerousness, incompetence, character weakness)
<i>Prejudice</i>	Agreement with belief and/or negative emotional reaction (e.g., anger, fear)
<i>Discrimination</i>	Behavior response to prejudice (e.g., avoidance, withhold employment and housing opportunities, withhold help)
Self-stigma	
<i>Stereotype</i>	Negative belief about the self (e.g., character weakness, incompetence)
<i>Prejudice</i>	Agreement with belief, negative emotional reaction (e.g., low self-esteem, low self-efficacy)
<i>Discrimination</i>	Behavior response to prejudice (e.g., fails to pursue work and housing opportunities)

Figur 3: Corrigan og Watsons sammenlikning og kontrastering av offentlig- og selvstigma. Fra «Understanding the impact of stigma on people with mental illness» av P. W. Corrigan & A. C. Watson, 2022, *World Psychiatry*, s. 16. Copyright World Psychiatry Association.

Modellen viser til funksjoner av forskjellige stigmatiseringer via de tre overnevnte funksjonene. Stigma kan forekomme i flere varianter, og det modellen viser til her er hva de forskjellige elementene fører til. I benyttelsen av stigma-teori til denne oppgaven, synliggjør denne godt konsekvenser som kan forekomme av stigmatisering, både den offentlig og selvstigma.

Som tidligere nevnt av Link og Phelan (2001, s. 365) så kan bruken av stigma gjelde en rekke ulike omstendigheter, og det finnes utallige teorier om hvordan stigma kan belyses. Spekteret av stigmatologi er omfattende, og det vil ikke være mulig å dekke alt i denne teoridelen. De teoretiske aspektene som presenteres her, er noe av det jeg vil tro vil være relevant for å undersøke om det forekommer stigmatisering av fornyet kristendom blant informantene som er presentert i denne studien.

3.4 Religiøs minoritet og diskriminering

Som både Goffman (1963) og Becker (1966) viser til, så skiller de mellom de *normale*, og de som opplever å være *outsiders* eller *annerledes*. I den forstand etablerer de et skille mellom personene i det gitte samfunnet, og viser til de *normale* som *majoriteten*. Dermed kan de som opplever *annerledeshet*, bli ansett som en minoritet i den sosiale gruppen de oppholder seg i. I artikkelen «Explaining Discrimination against Religious Minorities» (2017, s. 389), hevder Finke, Martin og Fox at religiøse minoriteter opplever diskriminering fra statelig hold

ettersom de representerer en uønsket religiøs konkurranse og kan bli ansett som en «fare» for majoriteten. Som et forsøk for å forhindre uønsket religiøs konkurranse i samfunnene, har de bemerket seg at den dominerende religionen i samfunnet ofte søker allianse fra statelige hold (Finke et al., 2017, s. 391). Dersom vi ser dette i lys av Norge som kontekst, er det ikke mer enn 12 år siden Norge avskaffet statskirken, og medlemstallene av Den norske kirke er fortsatt dominerende til den dag i dag (Den norske kirke, u.å.). Selv om Den norske kirke fortsatt står sterkt, har sekulariseringen av Norge tredd i kraft, og ikke-religiøse blir stadig mer vanlig (se. 2.3). I en skolerelatert kontekst, reflekteres dette tilbake på læreplanene hvor det fortsatt er tydelig tilstedeværelse av kristne verdier, men også humanistiske (se 2.2.1). Gruppen som forskes på i denne oppgaven, faller utenfor det vi kan kalle *majoritetsmenigheten* i Norge. Basert på statistikken er Den norske kirke klart den ledende religiøse menigheten i medlemstall, og disse fornyede kristne trosmenighetene har langt færre medlemstall i forhold (se 2.1).

For å kunne forstå begrepet *religiøs minoritet*, vil det først og fremst være viktig å forstå begrepet *minoritet*. Ifølge *Oxford English Dictionary* eksisterer det flere definisjoner av begrepet. Betydningen bak substantivet *minoritet* vil variere avhengig av kontekstuelle faktorer av hvordan begrepet blir anvendt. Et av definisjonene som blir brukt rundt begrepet *minoritet* er følgende:

A small group of people differing from the rest of the community in ethnic origin, religion, language, etc.; (now sometimes more generally) any identifiable subgroup within a society, *esp.* one perceived as suffering from discrimination or from relative lack of status or power. (Oxford English Dictionary, 2023)

Videre spesifiseres det: «Frequently with modifying adjective, as *ethnic, national minority*, etc.: for established compounds of this type see the first element» (Oxford English Dictionary, 2023). Dette viser til at begrepet kan bli anvendt til å spesifisere. Ved å legge til konkrete adjektiv det ønskes å sette søkelys på, kan vi spisse inn minoritetsbegrepet til bestemte formål.

Geir Skeie (2003, s. 47), professor i religionsdidaktikk ved Universitetet i Stavanger, nevner at når vi snakker om tilhørighet til en minoritet- eller majoritetsgruppe, kan dette handle om personens eller gruppens etnisitet, religiøse overbevisning, kjønn eller seksuelle legning. I den

forstand, uttrykker han at minoriteter i et samfunn kan forekomme gjennom diverse kategorier. I artikkelen «Religious Minorities: conceptual perspectives» (2023), har religionsforskerne Stausberg, van der Haven og Baffelli presentert en mulig definisjon av *religiøs minoritet*. Den lyder følgende: «a religious minority is a part of a population that regards itself and/or is regarded by others as differing from the rest of the population in characteristics categorized as religious or relating to a religion» (Stausberg et al., 2023, s. 5). Utformingen av denne definisjonen ser ut til at de har tatt utgangspunkt i tidligere *minoritets*-definisjoner, og tilføyet elementer av religion for å spisse inn minoritetsdefinisjonen mot kategorier som kan medføre at noen/noe blir klassifisert som en religiøs minoritet.

Videre uttrykkes det at betydningen av *religiøse minoriteter* avhenger av kontekstuelle, situasjonelle og relasjonelle faktorer. Disse faktorene vil være avhengig for å kunne definere en religiøs gruppe som en minoritet, og det poengteres at for å kunne kalle en gruppe *minoritet*, må de kunne skilles fra majoriteten (Stausberg et al., 2023, s. 5). En måte man kan kategorisere en religiøs menighet som en minoritet, er å benytte en kvantitativ metode. I den forstand kan man da belyse om en menighet er en minoritet ved å se på deres medlemstall i forhold til den totale befolkningen (Stausberg et al., 2023, s. 7). Som jeg nevnte innledningsvis til dette delkapitlet, er fortsatt medlemstallene av Den norske kirke dominerende blant befolkningen i Norge. Basert på statistikken fra SSB er medlemstallene til de fornyede kristne menighetene langt lavere i forhold. Dermed kan vi anse medlemmer av Den norske kirke som en majoritet i Norge, mens religiøse retninger med langt mindre medlemstall basert i den norske befolkningen, kan anses som en minoritet.

Skeie (2003, s. 47) poengterer at når det kommer til minoritetsgrupper i samfunnet, så er spørsmålet om inkludering og ekskludering avgjørende. Stausberg, van der Haven og Baffelli (2023, s. 11) trekker frem at religiøse minoriteter ofte opplever diskriminering i form av at de blir behandlet dårligere en flertallet. Dette kan eksempelvis være dersom de blir utsatt for begrensninger, marginalisering, og i noen tilfeller vold og forfølgelse (Stausberg et al., 2023, s. 11).

Arnfinn H. Midtbøen og Hilde Lidén (2016, s. 7) gir noen nytte definisjoner til diskriminering i artikkelen «Kumulativ diskriminering». Her skiller de mellom *direkte* og *indirekte diskriminering*. *Direkte diskriminering* defineres som «usaklig eller urettmessig forskjellsbehandling av en person eller gruppe på grunnlag av kjønn, etnisitet eller annen

bakgrunn». Videre utdypes det at denne formen for diskriminering forekommer i de situasjonene hvor individer eller grupper behandles *ulikt* fra de andre grunnet deres bakgrunn (Midtbøen & Lidén, 2016, s. 7).

Indirekte diskriminering skjer når individer eller grupper blir behandlet *likt* etter generelle regler eller prosedyrer, men i virkeligheten fører disse reglene og prosedyrene til at noen individer og grupper blir foretrukket på bekostning av andre. Dermed viser direkte og indirekte diskriminering til at diskriminering kan forekomme på forskjellige måter og med ulik grad av bevissthet. Midtbøen og Lidén forklarer at den direkte diskrimineringen ofte vil være bevisst mot den gitte gruppen eller individet. Derimot kan indirekte diskriminering være vanskelig å se med det blotte øyet da den foregår under like regler og prosedyrer som alle andre har. Selv om det poengteres at den indirekte diskrimineringen er vanskelig å bemerke, forklarer de at den ofte er relatert til former for institusjonell, systematisk eller strukturell diskriminering (Midtbøen & Lidén, 2016, s. 7).

Som nevnt innledningsvis til dette delkapitlet, så kan religiøse minoriteter oppleve på diskriminerende atferd ettersom de kan bli opplevd som en form for trussel av majoriteten i samfunnet. Som Finke, Martin og Fox (2017, s. 391). poengterer, så er det ikke uvanlig at majoritetsreligionen i samfunnet prøver å alliere seg med statlige hold, noe som kan tydeliggjøres hvordan kristne og humanistiske verdier fremmes i Kunnskapsløftets overordnede plan. I forhold til diskriminering i tråd med fornyede kristne trosretninger, kan det være interessant å se hvilke former for diskriminering som forekommer. Slik som Midtbøen og Lidén belyser (2016, s.7), så kan diskriminering skje både direkte og indirekte, og hvor den indirekte diskrimineringen kan forekomme gjennom institusjonelle, systematiske og strukturelle former.

4 Metode og data: kvalitativ forskning

I denne delen vil jeg gjøre rede for det oppgavens datamateriale. Denne forskningen har benyttet en kvalitativ metode med semi-strukturerte intervju av to grupper: *religionslærere* og *tidligere elever med tilknytning til en fornyet kristen menighet*. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har funnet informanter til forskningen, hvem de er, hvordan datamateriale er behandlet og avslutningsvis etiske refleksjoner relatert til behandling av data.

4.1 Kvalitativ metode

Thagaard (2019, s. 12) nevner at kvalitative metoder er godt egnet for å kunne undersøke sosiale fenomener. Kvalitative undersøkelsesmetoder besvarer ikke nødvendigvis konkrete visuelle funn på samme måte som kvantitativ forskning viser til, men vil være gunstig for å kunne forstå sosiale prosesser (Barbour, 2008, s. 11). Barbour (2018, s. 11) nevner at kvalitativ forskning bidrar til å gjøre usynlige variabler tydelige, slik som forståelser, handlinger og interaksjoner. Thagaard (2019, s.12) nevner også at «kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før».

Ettersom denne studien har et formål om å undersøke erfaringer og holdninger knyttet til nyreligiøse kristne/fornyet kristendom i skolen, vil kvalitativ metode virke godt egnet ettersom sosiale fenomener skal undersøkes. Erfaringer og holdninger knyttes opp til hva Barbour (2008, s. 11) nevner om forståelser, handlinger og interaksjoner. På den andre siden er det gjort lite forskning på fornyet kristendom i den norske skolen, og dermed kan kvalitativ metode være godt egnet.

Kvalitativ forskning kan foregå på flere måter, hvor blant annet intervju og deltagende observasjon er de mest brukte metodene. Dette prosjektet vil foreta semi-strukturerte intervjuer som vil fungere som datamateriale for oppgaven. Intervju kan fungere godt ved å kunne fange opp ikke-observerbare faktorer som erfaringer og tro (Luhmann, 2021, s. 346).

4.2 Kvalitativt semistrukturert intervju

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke tidligere erfaringer og opplevelser som er kommet frem i klasserommet rundt elever med en fornyet kristen trosbakgrunn. Formålet med intervju er å anskaffe fyldig og beskrivende informasjon om menneskers opplevelser rundt

deres livssituasjon, og hvor intervju har en god evne til å få god innsikt i tanker, følelser og erfaringer (Dalen, 2020, s. 13). Ved å bruke kvalitative intervjuer, kan forskningen bidra til å øke forståelsen av fenomener knyttet til personer og deres sosiale virkelighet. Dalen (2020, s. 15) trekker frem det kvalitative intervjuet som særlig godt ettersom det fanger opp opplevelsesdimensjonen.

I denne oppgaven vil informantene bære på forskjellige bakgrunner og livssituasjoner. Halvparten av informantene vil representere lærerperspektivet, mens den andre halvpart vil representere elevperspektivet. Med dette i bakgrunn, vil kvalitative intervjuet være godt egnet for å fange opp de forskjellige opplevelsesdimensjonene informantene sitter med, hvor dette bidrar til å skape mer autentiske data for oppgaven. Barbour (2008, s. 113) nevner at intervju er særlig relevant for å kunne etablere en mer grundig interaksjon mellom undersøkeren og det som blir undersøkt. Ettersom opplevelser og erfaringer relatert til fornyet kristendom i klasserommet bærer hovedvekt i masterprosjektet, kan en grundig interaksjon bidra til et dypere innblikk i den enkeltes oppfatninger og opplevelser av tidligere skolegang.

Semistrukturerte intervjuer legger vekt på å la deltagerne snakke mer generelt om tematikken som tas opp. Luhrmann (2021) nevner at semistrukturerte intervjuer viser til to ting: (1) et direkte svar til spørsmålet og (2) åpne for diskusjoner om spørsmålets betydning og mening (s. 348). Semistrukturerte intervjuer legger føring på at intervjuet skal rettes mot fokuserte temaer som er bestemt på forhånd (Dalen 2020, s. 49). Ettersom oppgaven har en konkret problemstilling som den har et formål å besvare, vil et semistrukturert intervju være gunstig. Dessuten gjør en slik struktur fortsatt en åpenhet ved videre diskusjon som Luhrmann (2021, s. 348) belyser. Basert på et formål om å undersøke erfaringer og holdninger, kan et semistrukturert intervju bidra til en mer åpen samtale med informant der de selv fremmer relevant datamateriale. Siden det er blitt benyttet et semistrukturert intervju, har jeg derfor laget en intervjuguide på forhånd. Siden både lærer- og elevperspektivene står sentralt i oppgaven, er det utformet en intervjuguide rettet mot læreren, og en mot elevene med fornyet kristen trostilhørighet.

4.3 Utvalg

Det finnes ikke noe konkret fasitsvar på hvor mange informanter som er nødvendig for en slik oppgave, men det vil komme an på type oppgave man skal skrive og dens omfang

(Luhmann, 2021, s. 354). Jeg forstod at flere prosesser knyttet til intervju-metoden kan ta lenger tid enn hva jeg hadde antatt i utgangpunktet. Ettersom det er begrenset tid for utførelsen av masteroppgaven, var det dermed viktig å kunne gjøre et utvalg som var gjennomførbart. Samtidig måtte jeg også tenke på at jeg klarte å samle inn nok data for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Antallet informanter som er med i en forskningsprosess trenger nødvendigvis ikke å være relevant, men som forsker bør man tenke om dette utvalget med disse funnene kan være representativt med resten av befolkningen (Luhmann, 2021, s. 355). På den andre siden, så er det slik at funn med kvalitativ forskning aldri vil være representativt for «alle». Derimot kan det bidra til å belyse aspekter som eksisterer blant flere enn kun de intervjuede i prosjektet. Med anbefaling fra veileder, landet det på om lag åtte informanter fordelt på to grupper. Dette er da fire religionslærere og fire tidligere elever med tilknytning til en fornyet kristen menighet.

Ved utvelgelse av deltagere til prosjektet har jeg utført det som kalles et tilgjengelighetsutvalg. Dette består av at man velger ut deltagere til prosjektet som man mener har relevante egenskaper til å kunne besvare den prosjektets problemstilling, og at disse velges ut basert på tilgjengelighet for forskeren (Thagaard, 2019, s. 56).

4.3.1 Utvalg 1: Religionslærere

Kriterier jeg ønsket for lærere i dette prosjektet var at de skulle være religionslærere og ha erfaring med lærerrollen i den videregående skole eller ungdomsskole. Grunnen til at jeg ønsket å benytte religionslærere, er fordi jeg har en antagelse at de bærer på bredere kunnskaper og kjennskap til religioner rundt om oss. Basert på utdanningen de har gjennomført og muligens personlige interesser, er det tenkelig at disse har mer å si om forskningsfeltet enn kanskje hva en engelsklærer hadde hatt mulighet til.

For å skape dybde og økt relevans i undersøkelsen, ønsket jeg også at lærerne skulle være fra forskjellige skoler og geografiske områder. Ettersom det har vært lite forskning på fagfeltet rundt om fornyet kristendom i skolen, er det forståelig at en slik oppgave ikke gir tilstrekkelig representativ forskning for alle elever med en slik bakgrunn. På en annen side kan det bidra til å belyse aspekter og være en bidragsyter til å utøve videre forskning på det didaktiske fagfeltet.

Et ønskelig kriterium jeg hadde for disse lærerne, var at de skulle ha tidligere erfaring med elever i klasserommet som hadde fornyet kristen trosbakgrunn. Dette begrunnes med at læreren ofte har et overblikk i klasserommet, får ofte med seg hva som skjer rundt dem. Eksempelvis kan det være interaksjoner mellom elever, men også interaksjoner mellom lærere og elever. Deler av intervjuguide består av spørsmål relatert til observerte handlinger eller reaksjoner fra elever i klasserommet rundt elever med tilknytning til fornyet kristendom. En av lærerinformantene i denne forskningen hadde ikke tilsynelatende tidligere erfaring med elever som tilhørte en fornyet kristen trosbakgrunn. På den andre siden så viste denne læreren til erfaringer i klasserommet som kan relatert til tematikken. Dette har jeg ansett som et positivt bidrag til prosjektet. Ettersom intervjuet bygger på en semistrukturert modell, gjorde dette rom for at læreren kunne utbre med andre relevante erfaringer knyttet til forskningsfeltet.

Rekrutteringen av deltagere til dette prosjektet skjedde hovedsakelig gjennom personlige kontakter, både fra tidligere praksisskoler, tidligere skolegang og bekjente. Jeg opplevde det noe utfordrende å finne lærere til dette prosjektet da jeg selv har lite kjennskaper til lærere. Jeg har sendt ut e-poster direkte til lærere, men også i noen tilfeller til rektorer ved forskjellige skoler. Disse e-postene inkluderte informasjonsskriv og et kort sammendrag av prosjektets omfang. Jeg har også hørt med bekjente om de kjenner til aktuelle lærere som kunne vært relevant for prosjektet. To av lærerne fikk jeg kontakt med direkte forespørsel over e-post. En annen lærer fikk jeg kontakt med gjennom en familierelasjon som hadde kjennskap til læreren. Siste læreren kom jeg i kontakt med gjennom en tidligere lærer jeg selv hadde i løpet av min egen skolegang. Alle informantene kommer fra forskjellige geografiske miljøer, noe som kan bidra til en større allsidighet i responsene deres, og forhåpentligvis gjøre oppgaven mer representativ.

4.3.2 Utvalg 2: Tidligere elever med tilknytning til en fornyet kristen menighet

Kriterier for denne gruppen skulle være at de hadde tidligere vært elever ved en videregående skole og ungdomsskole, og at de enten har eller har hatt bakgrunn fra en fornyet kristen menighet. Ettersom oppgavens problemstilling tar høyde for opplevelser og erfaringer, anser jeg ikke det som viktig at informantene må være nåværende elever. Dalen (2020, s. 38) hevder at barn kan være umodne, lett påvirkelige og uansvarlige. Faktorer som disse har jeg tatt i betraktning da jeg ønsket å finne informanter til denne studien. Jeg ønsket å anskaffe

relevant og saklig informasjon som hadde satt inntrykk hos informantene. En annen begrunnelse for å velge informanter etter endt skolegang, er at de mest sannsynlig vil vise til opplevelser og erfaringer som «faktisk» har satt inntrykk. Siden det er flere år siden flere av disse elevene har gått på skolen, er det tenkelig at de formidler erfaringer og opplevelser som faktisk har påvirket dem selv i ettertid. Dette utvalget som anses som et *typisk utvalg*, hvor deltagerne bærer på egenskaper som er typiske i forhold til studiets formål (Thagaard, 2019, s. 58). I dette tilfellet var det (1.) at de hadde vært tidligere elever ved en videregående skole og ungdomsskole, og (2.) at de da tilhørte en fornyet kristen menighet.

Betydningen av at informantene har hatt tilhørighet til en fornyet kristen menighet i løpet av sin skolegang vil være vesentlig for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Selv om noen av informantene ikke er medlem av disse trossamfunnene den dag i dag, så vil det være viktig at de har vært medlem av menighetene enten hele, eller deler, av sin skolegang.

Rekrutteringsprosessen av informanter til dette utvalget har basert seg på tre elementer; (1.) personlige bekjenskaper, (2.) bekjente av personlige bekjente og (3.) direkte kontakt gjennom informasjon på menighetenes nettsider. Hovedsakelig har rekrutteringsprosessen fungert gjennom e-post eller via melding gjennom Facebooks tjeneste Messenger. Ved første kontakt har jeg kort presentert meg selv med et kort sammendrag om forskningens formål og en forespørsel om de har ønsket å delta. I de tilfellene responsen har vært mer utspørrende angående prosjektets omfang eller da informantene har vært positive til å delta i prosjektet, har jeg videresendt informasjonsskriv og samtykkeskjema. Dette gjorde jeg for å gjøre informanten bedre kjent med omfanget av prosjektet og deres rettigheter.

Prosessen ved å finne informanter til dette skulle vise seg å ikke være så lett. Det skal sies at det ikke er lett å observere med det blotte øyet en person som tilhører en fornyet kristen menighet. Dermed har jeg hørt med flere bekjenskaper om de kjenner til noen som kunne deltatt i prosjektet. Jeg fikk flere gode tips fra venner og bekjente på alternative mennesker jeg kunne kontakte. Av forslagene jeg fikk, sendte jeg enten melding til disse personene personlig, eller så forhørte mine bekjenskaper seg med de aktuelle. I de fleste tilfellene opplevde jeg lite respons fra de som jeg prøvde å kontakte.

En annen måte jeg har prøvd å identifisere mennesker med tilknytning til fornyede kristne menigheter er gjennom sosiale medier. Her har jeg prøvd å se aktivt etter mennesker som utfolder om sin religiøse tro på sosiale tjenester som Instagram, Facebook eller YouTube. I undersøkelsen av fornyet kristendom på sosiale medier, klarte jeg å identifisere enkelte som hadde vært utpregende åpne om sin religiøse trostilknytning til fornyede kristne trosmenigheter. I disse tilfellene har jeg sendt en melding med forespørsel om deltagelse i prosjektet. Derimot mottok jeg lite respons på dette.

Siste måte jeg har prøvd å finne informanter til forskningen er gjennom menighetens egne nettsider. Flere av nettsidene viste seg å være tildeles anonyme hvor de hadde lite kontaktinformasjon. Derimot var det noen menigheter som hadde listet opp kontaktinformasjon til flere roller innenfor menigheten. I disse tilfellene har jeg benyttet kontaktinformasjonen som var tilgjengelig. I de situasjonene hvor menighetene eksempelvis kun hadde en e-postadresse, har jeg sendt forespørsel om de har kjennskaper til aktuelle kandidater. I de tilfellene der menighetene hadde listet opp kontaktinformasjon til aktuelle kandidater, sendte jeg e-post med forespørsel direkte til dem.

Totalt sett har jeg anskaffet to representanter fra Brunstad kristne menighet, en representant fra Pinsemenigheten og en representant fra Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige. To av disse er rekruttert gjennom eget bekjentskap. En av informantene var anbefalt via eget bekjentskap hvor jeg sendte personlig melding til informanten selv. Siste informant fant jeg gjennom en av menighetenes egne hjemmesider.

I begynnelsen av utførelsen av prosjektet ønsket jeg hovedsakelig fire representanter fra fire forskjellige menigheter. Derfor prøvde jeg også å komme i kontakt med Jehovas vitner ved flere anledninger. Her har jeg benyttet alle tre overnevnte metoder; ; (1.) personlige bekjentskaper, (2.) bekjente av personlige bekjente og (3.) direkte kontakt gjennom informasjon på menighetenes nettsider. Jeg mottok lite respons på dette. En har gitt tilbakemelding at gjeldende ikke ønsket å delta, mens andre forespørsler har ikke blitt besvart. Et alternativ jeg kunne gjort ville vært å besøke en av menighetene deres personlig og forhørt meg om aktuelle kandidater der. Dette ble derimot ikke gjort grunnet mangel på tid og at jeg ikke følte på en nødvendighet med de fire informantene jeg allerede hadde anskaffet.

4.3.3 Informantene

I denne seksjonen ønsker å presentere informantene for oppgaven. Grunnet anonymitet vil jeg benytte pseudonymisering av informantene. Dette innebærer at informantene vil ha fiktive navn slik at personvern ivaretas. Dette gjøres da jeg ikke ønsker at dataene skal bli knyttet opp mot de virkelige personene som har deltatt i prosjektet. Geografisk opprinnelse eller bosted vil heller ikke bli nevnt grunnet anonymitet. Derimot kan jeg bekrefte at informantene som har deltatt i denne oppgaven tilhører forskjellige geografiske steder i Norge. Ettersom informantene er fordelt på to grupper, så vil det være forskjellige elementer jeg har tatt høyde for når det kommer til anonymisering; utvalg 1: *Religionslærerne* så vil yrke tydeliggjøres, i utvalg 2: *Tidligere elever med tilknytning til en fornyet kristen menighet* vil religiøs trostilhørighet og menighet nevnes.

Utvalg 1: Religionslærerne

Lise har erfaring som lærer tilsvarende 30 år. Hun har hovedsakelig vært ansatt ved videregående skole i løpet av sin karriere, men har noe erfaring fra ungdomsskole i løpet av sin tid som lærerstudent. Gjeldende har også fordypning i flere fag ved universitet, men velger å anonymisere dette grunnet personvern.

Per har jobbet som lærer i løpet av de siste 13 årene. Han har tidligere erfaring fra barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Han har jobbet innenfor offentlig og privat sektor. Han har erfaring som lærer fra både studiespesialiserende retninger, men også yrkesfaglig.

Kari har jobbet som lærer sammenhengende i 38 år. Hun har tidligere erfaring fra både barneskole og ungdomsskole, og jobber nå per dags dato ved en videregående skole. Hun nevner at hun også er lærer i flere fag, hvor hun ofte har samme klasse på tvers av de forskjellige fagene.

Ola har jobbet som lærer de siste 13 årene. Han har tidligere jobbet ved en yrkesfaglig skole, men i dag jobber han ved en ungdomsskole. Han har jobbet 12 år sammenhengende ved den samme ungdomsskolen.

Utvalg 2: Tidligere elever med tilknytning til en fornyet kristen menighet

Henrik gikk ut av videregående for nesten syv år siden. Henrik var medlem av Brunstad kristelige kirke, men meldte seg ut av menigheten for fem år siden. I løpet av hele hans skolegang var han medlem i sin menighet.

Erik ble ferdig på videregående for syv år siden. Han var også medlem av Brunstad kristelige kirke, men meldte seg ut av denne i 2015. Dermed var han medlem i sin menighet frem til midten av skoleløpet av den videregående utdanningen.

Emma gikk ut av videregående for om lag seks år siden. Hun er et aktivt medlem i Pinsemenigheten i dag, og har vært medlem i menigheten gjennom hele sin oppvekst. Hun engasjerer seg for ungdommer i menigheten, og jobber med dette den dag i dag.

Camilla ble ferdig på videregående for åtte år siden. Hun var tidligere medlem av Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige, men meldte seg ut av menigheten da hun var 18-års alderen. Hun var medlem i menigheten i løpet av hele sin skolegang.

4.4 Intervjuguide og informasjonsskriv

Ettersom dette prosjektet innhenter data i form av intervju, er en intervjuguide laget med et formål om å finne relevant informasjon i til oppgavens problemstilling. Ettersom det er to utvalg, er det derfor utformet to forskjellige intervjuguider tilpasset hver av gruppene (Se vedlegg 2 & 3). Formålet ved semistrukturerte intervjuer er å kunne innhente data på intervjuobjektens egne perspektiver.

Et av formålene jeg ønsket å oppnå med intervjuprosessen, var at informantene skulle komme med egne erfaringer, holdninger og perspektiver. På den andre siden, så ønsket jeg en klar tematikk for intervjuet, slik at det ble opprettholdt en klarhet om hva samtalen skulle omhandle. Som Dalen (2020, s. 91) belyser, så er semistrukturerte intervju en god fremgangsmåte på å få både informantens egne fortellinger, men samtidig også dekke de temaene som er viktige for problemstillingen.

Tanken bak utformingen av intervjuguiden var å holde spørsmålene tildeles åpne, men også relatere til spesifikke tanker, holdninger og tidligere erfaringer. Intervjuguiden ble utformet i

begynnelsen av prosjektet. Da var det fortsatt noe usikkerhet rundt problemstillingens utforming. I starten av prosjektet var utgangspunktet for prosjektet å undersøke holdninger relatert til fornyet kristendom i skolen. Basert på tilbakemeldinger og respons på intervjuene, har jeg valgt å trekke dette som hovedvekt av prosjektet. Erfaringer, opplevelser og holdninger kan bevege seg innom hverandre, og dermed har jeg tatt dette som utgangspunkt i utformingen av intervjuguiden. Derfor baseres store deler av intervjuguiden på informantenes tidligere opplevelser fra klasserommet og skolen. En annen faktor jeg tenkte over var at holdninger kan virke som et sensitivt tema, og kan dermed medbringe en negativ assosiasjon.

På en annen side er erfaringer relatert til fornyede kristne trosretninger lite undersøkt tema innenfor didaktikkforskningen i Norge. Selv har jeg en hypotese om at det eksisterer stigmatiserte holdninger mot fornyet kristendom i samfunnet. Dersom dette er tilfellet, er det også tenkelig at dette gjenspeiles i skolen. Erfaringer trengs derimot ikke å oppleves like negativt som holdninger. Derfor anså jeg dette som er mer åpen tilnærming til informantene. Det å stille spørsmål rundt informantenes erfaringer, vil dette kanskje oppleves som enklere og mindre krevende for informantene å besvare da alle innehar erfaringer. Dette var noe jeg tenkte kunne bringe mer utfyllende svar fra deltagerne.

Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet inneholder informasjon om følgende; (1.) informasjon om prosjektet, (2.) hvorfor de blir spurt om delta, (3.) informantenes rettigheter, (4.) hvordan informantene vil bli anonymisert, (5.) min kontaktinformasjon og (6.) samtykkeskjema. Ettersom det er to forskjellige utvalg, har det blitt laget et informasjonsskriv og samtykkeskjema til hver av gruppene (se vedlegg 4 & 5).

Hensikten bak informasjonsskrivet var å redegjøre for prosjektets omfang for informanten og deres rettigheter i forkant av intervjuet. Informantene har rett på å kunne trekke sitt samtykke etter utført intervju dersom de ønsker dette. Dersom en av informantene hadde ønsket å trekke sin deltagelse fra prosjektet, ville all data fra informanten blitt slettet så fort som mulig og ikke benyttet i oppgaven. Denne informasjonen står spesifisert i informasjonsskrivet, men dette har også blitt spesifisert muntlig innledningsvis i intervjuene.

Det vil også være verdt å nevne at både informasjonsskrivet og intervjuguiden benytter begrepene «nyreligiøs kristen trosretning» og «holdninger». I løpet av prosessen av dette

prosjektet har jeg foretatt noen omdirigeringer hvor jeg heller har valgt å fokusere på begrepene «fornyhet kristendom» og «opplevelser og erfaringer».

Før jeg kunne gå i gang med intervjuprosessen måtte informasjonsskriv og intervjuguide bli sendt inn og godkjent av Sikt og UiBs Rette. Sikt er organisert som et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet.

4.5 Gjennomføring av intervju

Et intervju skal ha et formål om å virke tilsvarende til en vanlig samtale mellom to personer (Barbour, 2008, s. 120). For å ikke skape et avhørs-liknende scenario, prøvde jeg å holde en løs og lett tone i møte med intervjuobjektene. Allikevel er det slik at et intervju-scenario vil være mindre organisk enn hva en vanlig samtale ville vært.

Gjennomføringen av intervjuene startet med den formelle informasjonen; (1.) Introduksjon av problemstilling, (2.) informasjon om databehandling, (3.) godkjenning av Sikt, (4.) behandling av informantens anonymitet i oppgaven og (5.) informantenes rettigheter til å trekke samtykke. Et ekstra punkt som ble lagt til for lærerne var at de måtte huske å opprettholde deres plikt til taushetserklæringen. Dette kunne by på problematikk særlig i spørsmålene om tidligere erfaringer og opplevelser. Derfor understreket jeg før intervjuet med at ingen elevers personalia måtte bli nevnt under intervjuet. Dette kan eksempelvis være navn, alder, kjønn, skole eller diagnoser.

Intervjuene ble utført på varierte måter. Noen intervjuer ble utført fysisk en-til-en, mens andre foregikk digitalt over videosamtale eller telefon. Høyst ønskelig ønsket jeg å utføre intervjuene fysisk, og benyttet dette i de situasjonene dette var mulig. For å gjøre det enklest mulig for informantene, møtte jeg opp på ønskelig sted fra deres side. Disse intervjuene foregikk da i et lukket rom hvor det kun var meg og informanten til stede. De gangene jeg ikke hadde mulighet til å møte informantene fysisk, foregikk intervjuene digitalt. I disse tilfellene var årsaken geografiske forskjeller. Disse intervjuene foregikk hovedsakelig over videosamtale da jeg ønsket å ha mulighet til å observere informantene, men også at de kunne se meg. Agar et al. (2003, s. 181) nevner at det lettere skjer en mer naturlig samhandling mellom intervjuer og informant med fysisk samhandling, slik som nonverbal kommunikasjon, tøysing og småprat. Videre nevner de at I ansikt til ansikt konversering, er det derfor lettere å

oppnå mer naturlighet i samtalen, også at det kan lede til fortellende fysiske uttrykk og komfort hos informantene selv (Agar et al., 2003, s. 181).

En av informantene fikk uheldigvis ikke møtt fysisk grunnet geografiske forskjeller. Da jeg foreslo videointervju fortalte informantene at dette ville bli vanskelig grunnet nettverksproblematikk. Dermed skjedde et av intervjuene over telefon. Uansett gav ikke dette uttrykk til å hemme intervjuets utførelse, da det foregikk en klar samtale mellom meg og informant.

Alle intervjuene ble tatt opp med en diktafon, både intervjuene som foregikk fysisk og over videosamtale eller telefon. Informantene ble godt informerte og bevisste angående bruken av diktafon i forkant av intervjuet. Dette har jeg benyttet som et verktøy i datainnsamlingsprosessen for å kunne fange opp så mye data som mulig for forskningen.

En annen ting jeg også uttrykket i forkant av intervjuet, var at jeg kun var ute etter informantenes egne erfaringer i intervjuet, og at alle erfaringer vil være relevant. Jeg ønsket å poengtere dette for å gjøre informantene mer komfortable med hva slags informasjon jeg var ute etter. Baktanken var å ufarliggjøre prosjektets omfang for informantene. Dette gjorde jeg for at de ikke skulle oppfatte oppgavens formål som noe skummelt og usikkert, men også at de skulle føle seg kvalifiserte for oppgavens formål og at de skulle føle seg som faktiske bidragsytere.

Tiden på intervjuene varierte stort. Det korteste intervjuet varte i om lag 10 minutter, mens det lengste intervjuet varte i omtrent en time. Selv om det var stor tidsvariasjon i intervjuenes varighet, så har jeg ansett alle intervjuene som godt materiale. En årsak til hvorfor jeg ikke har lagt stor vekt på intervjuenes varighet ligger i flere grunner; (1.) All data er relevant, (2.) jeg ønsket ikke å presse på noe mer enn hva informantene følte for å dele og (3.) alle mennesker er forskjellige. At alle mennesker er forskjellig, vil si at vi alle har forskjellige måter å kommunisere på, og det kommer an på personen selv hvor mye de selv ønsker å dele.

I forkant av intervjuet valgte jeg å ikke utgi intervjuguide på forhånd. Dette er fordi jeg ønsket å oppnå så genuine svar som mulig i innsamlingen av data. I forskningen ønsket jeg å samle inn opplevelser og erfaringer som faktisk har satt inntrykk hos informantene. Dersom intervjuguide hadde blitt utsendt på forhånd, kunne det hendt at informantene hadde forberedt

seg mer og planlagt mer nøysomt om hva de kom til å si. Dermed kunne det hendt at de hadde belyst erfaringer og opplevelser som de i utgangspunktet egentlig ikke hadde tenkt på, og hvor disse egentlig ikke har satt så særlig inntrykk selv i ettertid. Et annet argument på hvorfor intervjuguide ikke ble utsendt på forhånd, er at spørsmålene ikke stilte krav til særlige forkunnskaper. Dermed tok jeg beslutningen å presentere spørsmålene i løpet av intervjuprosessen.

4.6 Transkribering

Transkriberinger er brukt for å presentere kommunikative hendelser som har skjedd i fortiden. Ettersom primærdataen for oppgaven er lydklipp gjort med diktafon, så vil transkribering gi mulighet til fange opp detaljer som muligens er blitt oversett i første omgang da intervjuet tok sted. Transkripsjonene av intervjuet spiller en viktig rolle i den analytiske prosessen av forskningen (Jenks, 2011, s. 5-6).

Transkriberingen skjedde relativt raskt etter utført intervju. Dette var fordi jeg opplevde det lettere å få med meg all informasjonen da intervjuet var ferskt i minnet. Lydklippene av intervjuene ble avspilt mens jeg skrev ned ord for ord av hva som ble sagt. For å kunne fange opp akkurat hva som ble sagt, ble lydklippene avspilt flere ganger. Dette var for å skape sikkerhet i hva som ble sagt da intervjuene ble transkribert. Transkripsjonene har jeg valgt å skrive på bokmål til tross for at informantene har hatt dialekt. Dette begrunnes at jeg ønsker å ivareta informantenes anonymitet.

4.7 Analyse

Som analytisk strategi for denne forskningen har jeg valgt å benytte en tematisk analyse. En tematisk analyse kan fungere som et fleksibelt verktøy hvor den kan vise til detaljert og kompleks data (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Denne formen for analyse kan være en egnet metode for å; (1.) identifisere, (2.) analysere og (3.) gjenkjenne mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Ved å benytte en tematisk analyse, så vil denne metoden bidra til å belyse viktige emner i datainnsamlingen (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 83), kan tematisk analyse deles opp i to varianter, induktiv og teoretisk. I denne forskningsprosessen falt jeg på en induktiv tilnærming, hvor de utvalgte temaene er basert på den innsamlede dataen (Braun & Clarke, 2006, s. 83). På denne måten

gir metoden større rom for å se på små og større sammenhenger, som alt fra bestemte ord som nevnes til den større konteksten av innholdet (Anker, 2020, s. 40). For å finne relevant materiale for å besvare forskningens formål, er innsamlet data delt opp i kategorier og koder. Jeg har benyttet empirinær tilnærming der relevante begrep og fenomener i datamateriale blir identifisert.

Ettersom det forsket på to forskjellige grupper med forskjellige intervjuguider, har jeg utarbeidet forskjellige kategorier for hver av gruppene. I gruppen med lærere har jeg delt opp i (1.) *Lærernes kjennskaper til fornyet kristendom og dens tilstedeværelse i klasserommet*, (2.) *Fornyhet kristendom i skolerelaterte situasjoner* og (3.) *Lærernes persepsjon av fornyede kristne elevers samhandling med skole og medelever*. Blant de fornyede kristne elevene er det delt opp i (1.) *De fornyede kristne elevenes deltagelse, praktisering og åpenhet*, (2.) *De fornyede kristne elevene i undervisningssituasjoner* og (3.) *De fornyede kristne elevenes persepsjon av sosial dynamikk med skole og medelever*.

4.8 Validitet og reliabilitet

Thagaard (2019) nevner at validitet omhandler om å stille spørsmål til det som kommer frem i tolkningsprosessen av datamaterialet, men også det å kunne begrunne dette i forhold til virkeligheten av det vi har studert. Validiteten viser seg gjennom tolkningen som skjer i løpet av analysedelen i prosjektet. Det vil være viktig å vise til en god analyse for å styrke funnenes holdbarhet. Forskerens tilknytning til miljøet som undersøkes, vil også ha en betydelig faktor for prosjektets validitet. Ved et innenfra-perspektiv versus et utenfor-perspektiv vil trolig tolkninger fremtre svært annerledes (Thagaard, 2019, s. 189-190).

Monica Dalen (2020, s. 94) viser til at validitet omfatter flere faktorer; (1.) forskerrollen, (2.) forskeropplegget, (3.) utvalg, (4.) metodisk tilnærming, (5.) datamateriale og (6.) tolkninger og analytiske tilnærminger. Hun begrunner at disse faktorene vil være avgjørende for validiteten av oppgaven. Eksempelvis nevner hun at forholdet forskeren har til det som studeres kan ha stor betydning på hvordan dataen blir tolket (Dalen, 2020, s. 95).

Som forsker i denne studien så er jeg verken troende av trosretningene som undersøkes, og har aldri heller vært det. Interessen for tematikken bak masterprosjektet er basert på egne erfaringer fra tidligere skolegang og hvor jeg har hatt samme omgangskrets med elever som

har tilhørt fornyede kristne trosretninger. Eksempelvis vil det være viktig at jeg påtar meg en objektiv rolle i forskerprosessen. Dette vil være at jeg ikke lar personlige meninger, følelser og tidligere erfaringer bryte med funnene som er blitt gjort i forskerprosessen. Dalen (2020, s. 95) nevner at det kan være lurt å få kontroll på én egen subjektivitet i en slik prosess. Dermed vil veileder være til god hjelp med å se over funnene i løpet av forskerprosessen.

Når vi snakker om validitet, kan vi relatere dette til begrepet generalisering. Dette vil si om vi klarer å knytte resultatene opp imot andre grupper enn de som er forsket på (Dalen, 2020, s. 95). På den andre siden, ettersom dette er en kvalitativ studie, så vil det være vanskelig å oppnå en generaliserende effekt. Et annet aspekt er at det er alt for få informanter i denne forskningen til å kunne oppnå en generaliserende effekt som vil reflektere for en hel populasjon. Imidlertid kan funnene i denne forskningen bidra til å belyse en mulig eksisterende problematikk og hvor denne forskningen kan bidra til å øke bevissthet. Forskningen som blir gjort her kan også bidra til videre forskning, hvor dette over tid kan medføre mer omfattende funn.

Det vil også være verdt å nevne at denne studien tar for seg erfaringer og opplevelser. Alle mennesker bærer på forskjellige «virkeligheter» av samme situasjoner. På den andre siden vil det være interessant å se om det eksisterer likhetstrekk i oppfatninger, opplevelser, holdninger og erfaringer. I forhold til denne studiens validitet, så er det ikke reelt at funnene fra disse åtte representantene vil være representativt for alle lærere og elever med tilknytning til en fornyet kristen trosmenighet. Også grunnet oppgavens tidsbegrensing og omfang, ville en slik undersøkelse kreve mye mer tid og flere representanter for at det skal kunne gi tildeles valide funn. På den andre siden, mener jeg fortsatt at denne forskningen ikke bør bli tatt for gitt. Som tidligere nevnt, så kan denne studien bidra til videre forskning på det didaktiske fagfeltet.

Tove Thagaard (2019) nevner at reliabilitet hovedsakelig er innarbeidet i kvantitativ forskning, og at det ikke stilles de samme kravene til reliabilitet i kvalitativ forskning. Reliabilitet sier noe om at dersom man utfører samme metode enn hva som er blitt gjort tidligere, vil man oppnå de samme resultatene som foregående studier. Thagaard hevder at reliabiliteten innenfor kvalitativ forskning handler kontakten mellom forsker og deltager i prosjektet, og hvordan forskeren argumenterer og redegjør for funn. Et poeng hun nevner er forskningens primærdata. Med dette mener hun at vi eksempelvis kan trekke frem funn fra

lydopptakene uten fortolkninger. Ved å vise til konkrete utsagn fra informantene, kan vi dermed kalle dette for oppgavens primærdata. (Thagaard, 2019, s. 187-188).

Kjennskap til informanter vil også prege reliabiliteten; hvilken kontakt har vi som forskere med informanten? (Thagaard, 2019, s. 188). Noen av informantene i dette prosjektet er bekjente, enten gjennom tidligere skolegang eller praksis i regi av utdanningen. Ved å benytte bekjentskaper som informanter i prosjektet, kan dette svekke reliabiliteten. For økt reliabilitet, ville det ideelle være å anskaffe informanter med ingen tidligere tilknytning. I dette prosjektet har jeg både benyttet bekjentskaper og mennesker uten noe tidligere kjentskap (se 4.3).

Derimot vil jeg understreke at informantene jeg har personlige bekjentskapene til i denne forskningen, er personer jeg ikke har daglig kontakt med. Jeg har ingen daglig kontakt med noen av disse, og flere av dem har jeg ikke hatt kontakt med på flere år i forkant av dette prosjektet. Jeg har bevisst prøvd å legge vekk tidligere kjennskaper jeg har til disse informantene i datainnsamlingen. Derfor har jeg kun benyttet informasjon fra lydfilene som datamateriale i forskningen. I de tilfellene da jeg har intervjuet personlige bekjente, har jeg unnlatt å trekke inn informasjon om dem som jeg har vist på forhånd i løpet av intervjuet. Jeg har heller ikke tilføyet informasjon jeg vet om disse på forhånd i datamaterialet. En viktig del for å kunne opprettholde forskningens troverdighet er å kunne vise til data. Dermed vil informasjon som ikke blir nevnt i intervjuet ikke bli benyttet som data for oppgaven (Anker, 2020, s. 37).

4.9 Forskningsetikk

De nasjonale forskningsetiske komiteene, også kalt NESH, har publisert et sett med retningslinjer for å opprettholde etisk forskning i fagfeltet til samfunnsvitenskapen og humaniora. I utførelsen av intervju, transkribering og analyse, vil jeg vise til noen sentrale punkter jeg som forsker har tatt høyde for i prosessen av innsamling av data til forskningen. Ettersom intervju er primærdata for forskningen, er det noen viktige elementer å gjøre rede for før, i og etter intervjuprosessen:

Forskere har ansvar overfor alle som inngår i eller deltar i forskning. Forskere skal respektere deres menneskeverd og ivareta deres personlige integritet, sikkerhet og

velferd. Forskere skal som hovedregel både gi informasjon og få samtykke fra dem som deltar i forskningen. (NESH, 2021, s. 18)

Som forsker eksisterer det et stort ansvar overfor informantene. For å respektere mine informanternes integritet, sikkerhet og velferd, har jeg valgt å anonymisere alle deltagerne til prosjektet. Naturligvis kommer noe personlig informasjon frem om informantene. Slik som med lærernes yrke og de tidligere elevenes religiøse trostilknytning. Dette belyses i oppgaven grunnet forskningens formål, og hvor dette anses som relevant informasjon for å kunne besvare forskningsspørsmålet. Samme gjelder under intervjuprosessen. Dersom en informant nevner noe i intervjuet som kan medføre til identifisering, vil dette bli fjernet i dataen som blir presentert eller utelukket i sin helhet. Ettersom informasjonsskrivet viser til anonymisering i forskningen, er det viktig at jeg som forsker og forfatter av oppgaven passer på at personalia og personopplysninger ikke blir gjenkjennbart ved publisering. Ettersom anonymitet blir avtalt, både muntlig og gjennom samtykkeskjema, er dette da pliktig som skal overholdes (NESH, 2021, s. 23).

Et annet viktig element vil være lagringen av informantenes data. Dette kan eksempelvis være lydfiler og transkripsjoner av intervju. For å ivareta informantenes sikkerhet, har jeg derfor opprettet et sikkert skrivebord gjennom UiBs krypterte tjeneste SAFE¹. Her blir dataen lagret forsvarlig. Denne tjenesten skal bidra til å ivareta og konfidensialitet og sensitive opplysninger av informantene i forskningsprosessen. Ved endt transkribering har lydfilene som er tatt opp med diktafonen blitt slettet. Da oppgaven er ferdigstilt og publisert, vil også de transkriberte intervjuene bli slettet. Dette er i samråd med retningslinjene og avtale med kunnskapssektorens tjenesteleverandør Sikt². For å kunne ha tillatelse til å utføre intervju, trengte jeg en godkjenning av Sikt for å kunne utføre disse. For å kunne anskaffe en godkjenning, ble prosjektskisse, informasjonsskriv og intervjuguide sendt inn. Først når dette var godkjent, kunne jeg sette i gang med intervjuene (se vedlegg 1).

¹ <https://www.uib.no/safe>

² <https://sikt.no>

5 Lærerne og elevenes opplevelser og erfaringer

Denne delen presenterer det innsamlede datamaterialet. Først vil jeg presentere *utvalg 1: religionslærerne*, forså funn fra *utvalg 2: Tidligere elever med tilknytning til en fornyet kristen menighet*. Datamaterialet vil bli analysert, tolket og diskutert ut fra tidligere forskning og teori.

5.1 Religionslærerne

I dette delkapittelet vil dataen fra lærerne bli presentert; Per, Ola, Lise og Kari (se 4.3.3.). Her vil jeg vise til erfaringer og opplevelser de har belyst i løpet av intervjuet. Dette delkapittelet er delt i tre deler; *lærernes kjennskaper til fornyet kristendom og dens tilstedeværelse i klasserommet, fornyet kristendom i skolerelaterte situasjoner og lærernes persepsjon av fornyede kristne elevers samhandling med skole og medelever*.

5.1.1 Lærernes kjennskaper til fornyet kristendom og dens tilstedeværelse i klasserommet

Et felt jeg var nysgjerrig på var lærernes kjennskaper til fornyede kristne trosretninger. Det er verdt å nevne at i intervjuguiden benyttet jeg først «nyreligiøse kristne trosretninger eller livssynssamfunn» om gruppen som forskes på. Dette har jeg valgt å forkaste grunnet responsen jeg mottok fra lærerne. Dette førte til forvirring hos informantene, hvor de heller hadde en tendens til å tenke på New Age-bevegelser, som eksempelvis sjaman Durek, Snåsamannen, Alternativmessen og liknende. Utgangspunktet med å benytte «nyreligiøse kristne trosretninger eller livssynssamfunn» lå i at jeg ønsket å inkludere kristne bevegelser som var yngre enn 200 år gamle. Det kan se ut til at spesielt begrepet «nyreligiøse» kan gi en «nyere» betydning, og blir dermed misvisende. Derfor endte jeg heller med å anvende «fornyte kristendom», ettersom dette har gitt en tydeligere respons hos intervjudeltagerne.

Det viste seg at flere hadde kjennskaper til den forskede gruppen. Alle intervjudeltagerne nevnte blant annet Pinsemenigheten, Jehovas Vitner og Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige. I tillegg nevner Per Brunstad kristelige menighet, mens Lise lister opp metodister, baptister, dissenterer og adventister. Da Ola ble spurt om hans kjennskaper til fornyet kristendom, hadde han en litt annerledes vinkling på denne tematikken. Han nevner:

Ola: Altså det er jo, jeg tenker at en del av disse trosretningene er en naturlig utvikling av flere grunner da. For det første så, så er det jo veldig mange som syntes at en gudstjeneste i Den norske kirke er ulidelig kjedelig, og har endret seg lite de siste tiårene da, så derfor tror jeg disse andre stedene treffer medlemmene sine mye bedre, det tror jeg. Også tror jeg du har det som heter polariseringseffekten, rett og slett at noen kristne menigheter vil se for seg at kirken skal ha plass til alle, og dermed så mener den ikke noe. Altså konservative kristne, som for eksempel ikke er noe glad i prester eller homofil legning og sånt, vil kanskje finne seg andre steder å gå da. De som har litt mer skrifttro kanskje, eller fundamentalistisk religion. Jeg tenker at det er en ganske naturlig utvikling da.

Han påstår at han opplever det som helt naturlig at nyere kristne trosretninger kommer til, ettersom mennesker bærer på forskjellige verdisett, også innenfor kristendommen. Først og fremst belyser han fremgangsmåten til Den norske kirke, og hvordan denne muligens ikke appellerer til alle og enhver. Han nevner også homofilt ekteskap og presteskap, noe som Den norske kirke har åpnet dørene sine for i større grad i nyere tid. Dette sier han at ikke alle kristne nødvendigvis identifiserer seg med, og finner det da naturlig at nye kristne bevegelser oppstår.

Da Lise forteller om sin oppfattelse av fornyet kristendom, trekker hun særlig frem Jehovas vitner som eksempel, og sier: «når det gjelder Jehovas Vitner, så ser jeg for meg kontroll, sekt [og] tette fellesskap ... Det er vanskelig å stå utenfor, dogmatisk, litt på kanten». Videre påpeker hun: «konservative familieverdier er også et stikkord». Imidlertid belyser hun at menighetene bærer forskjellige grader av kontroll og konservative familieverdier. Eksempelvis viser hun til Pinsemenigheten og nevner:

Lise: Pinsebevegelsen er jo mer, de har jo også veldig konservative familieverdier. Også har du jo avarter av pinsemenighetene som er sånn type Knutby i Sverige som er en avart, en ekstrem avart av Pinsebevegelsen. Også der var det jo ekstrem grad av kontroll, men jeg oppfatter vell ikke, nå er det jo fra utenforperspektivet, men pinsevennen generelt oppfatter jeg ikke som ekstremt kontrollerende.

Her viser Lise til hennes oppfatning av trosretningene, og understreker at disse synspunktene kommer fra et utenfraperspektiv da hun selv ikke er deltagende i disse. Hun sier at: «det

kommer helt an på menigheten», og at det avhenger av at: «det kommer helt an på hva man handler eller hvordan man er organisert i utgangspunktet».

Da jeg spurte Kari om hennes tanker rundt fornyet kristendom, valgte hun å trekke linjer til en film hun noen ganger har brukt i undervisning. Når hun snakker om filmen, så nevner hun: «den viser karismatiske miljøer veldig godt da!». Hun viser også til et lokalt kristent arrangement som har foregått i lokalmiljøet: «jeg [mener det] er indremisjonsmiljøene som har hatt sånn samling». Videre sier hun: «det var liksom sånn helg som det var masse sånn musikk, og liksom, på en måte fest for ungdom som var kristne da». Hun opplever at dette ble ansett som «veldig populært», og at hun hadde hørt at flere av elevene på skolen hadde deltatt på dette arrangementet.

Basert på Karis svar på hva hun tenker om fornyet kristendom, viser hun allerede til kjennskaper hun har til tidligere elever med denne trosbakgrunnen i skolen. Når jeg spurte henne om opplevelser med fornyede kristne trosretninger i klasserommet, sier hun at hun ved flere anledninger har hatt elever med slik bakgrunn i klasserommet. Noen av menighetene som nevnes er blant annet elever fra Jehovas vitner og Pinsemenigheten.

Kari uttrykker i tillegg at hun synes det er veldig greit å ha gode kjennskaper til elevene. Ettersom hun har flere fag med religionsklassene sine i løpet av en uke, er det fort at denne informasjonen kommer frem om dem:

Kari: Jeg tenker jo at det er veldig greit å kjenne elevene, og ofte så, jeg har jo [nevner fag] som fag også. Og da har jeg de ganske mange timer i uka hvis jeg både har [nevner fag] og religion. Og da er det noen som har en religiøs bakgrunn, så er det veldig fort gjort at det blir tydelig.

Når hun sier dette, snakker hun ganske generelt om ulike trosbakgrunner som eksisterer i klasserommet. Hun viser til flere religiøse hun har møtt på i klasserommet, som «muslimer og en med buddhistisk bakgrunn». Hun formidler også: «det avsløres jo veldig fort i samtale, at de har en eller annen religiøs bakgrunn, og det tenker jo jeg at det er fint at de ikke legger skjul på». På den andre siden, har hun gjort seg en bemerkning angående fornyede kristne elever. Når hun snakker om disse elevene, nevner hun:

Kari: De er ikke så ivrige på å fortelle.

Tine: Nei de holder litt mer tilbake?

Kari: Ja, men det er jo sånn at den norske kulturen har blitt sånn ikke sant at religion er privatsak.

Basert på hva Kari sier her, kan dette ses i lys av når hun snakker om hennes tidligere erfaringer med elever fra Brunstad kristelige menighet i klasserommet. Hun meddeler: «men [ikke] som jeg husker har gjort sånn veldig inntrykk på meg, ikke noen som har skilt seg veldig ut. Det er veldig mange år siden nå at de måtte ha flette og skjørt». Kari opplever at de kristne elevene hun har hatt i klasserommet, har vært mer anonyme eller ikke utfoldet seg særlig om sin religiøse trosretning i forhold til andre elever med annen religiøs bakgrunn.

En som har litt tilsvarende opplevelse som Kari, er Ola. Når han snakker om fornyede kristne elever i klasserommet, sier han: «Jeg opplever at de er relativt anonyme i forhold til hva de selv tror på, ikke noe sånt voldsomt behov for å markere det på noe måte». Han forteller om en tidligere elev han hadde hatt: «Jeg hadde til og med en veldig flott elev, og [eleven] kom ikke på en måte ut av det Smiths Venner-skapet før midtveis i niende klasse ... det var ingen av oss som visste». Videre sier han at kanskje et par elever i klassen hadde kjennskap til denne elevens menighetsbakgrunn, men i store trekk så var denne eleven svært anonym med å vise dette blant andre medmennesker på skolen.

På den andre siden, vet Ola at det har vært elever med tilknytning til fornyet kristendom i klasserommet hans. Selv om han uttrykker at de ikke utfolder seg stort rundt deres personlige religiøse ståsted, har han fått kjennskap til noen elever i klasserommet. Han sier:

Ola: Jeg vet jeg har hatt en Jehovas eller to, jeg har desidert hatt flest Smiths Venner, eh, og Pinsevenner har man jo stadig vekk fordi at de er relativt høyfrekvent da vil jeg si. Men Smiths Venner har jeg jo og høyfrekvent.

Da jeg spør Lise om hun tidligere har hatt elever i klasserommet med en fornyet kristen trostilhørighet, blir hun svært tenkende og sier: «Det er lenge siden. Jeg vet ikke». Hun drøfter litt om det kan ha vært noen, og sier: «nå så kommer jeg rett og slett ikke på det. Men det kan jo godt hende det har sittet noen i klassen som ikke har villet si det, fordi det er ikke så mye

du får vite». Tilsvarende som Kari og Ola trekker frem, så opplever Lise de kristne elevene som anonyme:

Lise: men jeg er helt sikker på at det sikkert har vært noen, det må jo ha vært noen. Men jeg klarer ikke per i dag å komme på at noen har vært med i en sånn type menighet. Fordi det sier de ikke så mye om, min erfaring da.

Tine: Ja at de har holdt det for seg selv?

Lise: Ja det er sånn jeg tenker, ja.

Selv om flesteparten av disse lærerne klarer å vise til tydelige eksempler av fornyede kristne menigheter som har befunnet seg i klasserommene deres, så bærer de alle en felles oppfattelse av at disse elevene opptrer anonyme angående offentliggjøring av deres trostilhørighet. En annen lærer som også nevner noe tilsvarende som Lise, er Per. Han uttrykker: «selv om man tilhører en pinsekirkelig bakgrunn eller en frikirkelig bakgrunn så betyr jo ikke det at man har noe ønske om å dele det like vell». Videre sier han: «Ja, sånn at det kan være at det har vært noen som har gått under radaren eller som jeg ikke har tenkt så mye over at har hatt den bakgrunnen». På den andre siden hevder Per at han ikke leter etter denne informasjonen hos elevene. Han begrunner dette med følgende:

Per: I utgangspunktet skal jo ikke elevenes religiøse bakgrunn være noe som jeg kjenner til. Det er ikke noe jeg skal forholde meg til, det er ikke noe jeg har lov til å spørre dem om, og det er ikke noe jeg har lov til å samle inn informasjon om. Så på mange måter så skal jeg ikke forholde meg til dette. Også er det jo selvfølgelig sånn at elevene når de er i undervisningssituasjonen, så forteller de ting som jeg ikke nødvendigvis da skulle ha visst. Og som jeg ikke har lov til å spørre dem om. Jeg har jo da ikke lov til å nekte dem å informere om dette. Sånn at det er litt i et sånt dobbelt spill, så det er vanskelig for meg å bruke og forholde meg til i undervisningssituasjonen egentlig.

Da jeg gjentok det han nettopp hadde sagt, understreker han: «Vi har ikke lov til å vite». Likevel, så forteller han at han ofte kommer i dialog med elevene om hverdagslige ting. Da er det lett for at de kommer inn på tematikk som kan avsløre elevenes religiøse tilhørighet. Han tilfører at elever gjerne liker å fortelle om egen religiøs bakgrunn, hvor denne informasjonen

kommer inn i diverse samtalekontekster: «det er noe de da ofte deler med glede, særlig når jeg har laget rom for at de kan fortelle om hva de nå en gang gjorde i helgen».

Litt på samme måte som Kari, så sier Per at det hender at elevens religiøse bakgrunn kommer frem. Når jeg spør han hvilke fornyede kristne trosretninger han har observert i klasserommet, svarer han: «Jeg har definitivt hatt elever som har kommet fra Pinsekirkelig bakgrunn. Det er den mest tydeligere prestasjonen i mitt klasserom. Jeg har også hatt en del elever som har hatt frikirkelig bakgrunn». Han sier også at han ikke kan huske å ha hatt elever fra Brunstad kristelige menighet, Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige eller Jehovas vitner.

I responsene til lærerne rundt deres kjennskap til fornyet kristendom og deres tidligere erfaringer med fornyet kristendom i klasserommet, fremmer de tildeles noen forskjellige perspektiver. Først og fremst viser det seg at alle lærerne har tildeles gode kjennskaper til fornyede kristne trosmenigheter som eksisterer i samfunnet. Ola uttrykker at han opplever det som helt naturlig at disse fornyede kristne trosretningene kommer til. Han synes det er naturlig at menneskene heller følger mer fundamentalistiske retninger av kristendommen enn hva Den norske kirke kan by på.

På samme måte som Ola, viser Lise også til konservative kristne. I kontrast med Ola, problematiserer Lise dette. Hun trekker frem begreper som «kontroll», «dogmatisk» og «konservative familieverdier». Hun uttrykker at dette selvfølgelig ikke gjelder alle fornyede kristne trosmenigheter, og at dette naturligvis kommer helt an på menigheten. I samtalen hvor hun snakker om disse trosretningene, viser hun ikke til faglige begrunnelser for hvorfor hun hevder som hun gjør. Dermed kan det antas at disse utsagnene kommer fra et personlig utenfraperspektiv som Eidhamar (2006, s. 99) snakker om; hvor man selv er mer eller mindre uenig i hva lærdommen i disse trostradisjonene formidler.

To kontraster som fremmes er synspunktene til Kari og Per. Da Kari uttrykker at hun synes det er greit å kjenne til elevene og deres religiøse bakgrunn, hevder Per at dette er noe han som lærer i utgangspunktet ikke skal vite. I forhold til hva Eidhamar (2019, s. 39) nevner om innenfra- og utenfraperspektivet, så vil det være ideelt om læreren har kjennskaper til elevenes forutforståelse og deres opplevelser knyttet til undervisningsstoffet, for å kunne etablere best mulig tilpasset undervisning. På den andre siden, poengterer han en kontrast til dette. Eidhamar (2019, s. 39) viser til at Personopplysningsloven tilsier at lærere ikke har rett

til å vite elevens religiøse trobakgrunn. Personopplysningsloven (2018) kategoriserer tro og religiøs overbevisning under *særlige kategorier av personopplysninger* i artikkel 9, hvor det spesifiseres at behandling av disse personopplysningene er forbudt.

Som både Per og Kari nevner, er det lett for at informasjon om elevens trobakgrunn kommer frem i løpet av diverse samtaler. I disse situasjonene velger eleven selv å gjøre sitt religiøse ståsted offentlig for lærerne, og dermed legger elevene selv grunnlag for at lærerne mottar denne informasjonen. Eidhamar (2019, s. 39) hevder at dette ikke er unormalt, og at religiøse ståsted ofte vil bli offentliggjort av elevene selv da de forteller dette på eget initiativ. Selv om Kari formidler at hun synes det er greit å kjenne til elevenes religiøse ståsted, så viser hun ikke til at dette er noe hun bevisst oppsøker informasjon om på forhånd, men at: «det er fint at de ikke legger skjul på». Totalt sett, later det ikke til at noen av lærerne oppsøker informasjon om elevenes trobakgrunn uten videre, men det er tydelig at denne informasjonen blir kjent for dem i løpet av skolehverdagen.

Et annet fellestrekk som de fleste lærerne nevner, eller antyder til, er deres kjennskaper om elever med tilknytning til fornyede kristne trosretninger i klasserommene deres. Både Kari og Ola poengterer at disse elevene ikke uttrykker deres religiøse trobakgrunn i stor grad, og Lise kan ikke huske å ha hatt noen elever tidligere med en slik trostilhørighet, men hevder at det må ha vært noen. Kari nevner et punkt angående hennes opplevelse av kristne elevers offentliggjøring av deres religiøse ståsted. Hun hevder at den norske kulturen tilsier at religion er en privatsak, og at dette kan være en årsak til at de kristne elevene ikke er så ivrige på å dele.

Det kan late til at alle lærerne har en tildeles felles oppfattelse av de fornyede kristne trosretningene i klasserommet om at de er anonyme i forhold til offentliggjøring av sin trostilhørighet. Naturligvis eksisterer det unntak fra denne oppfattelsen. Som Per nevner, har han hatt tydelige representanter fra Pinsemenigheten og frikirkelige bevegelser, og både Ola og Kari klarer å vise til spesifikke menigheter som har befunnet seg i klasserommet. I undersøkelsen til Domaas (2019, s. 20) hvor han undersøker kristne elever i skolen, viser det seg at alle lærerne hadde en felles oppfattelse om at religion var en privatsak, og at dette kan være en tenkelig årsak til hvorfor lærerne ikke spurte de kristne elevene om deres trostilhørighet.

Poenget om at «religion er privatsak», som særlig Kari nevner, samsvarer med Domaas (2019, s.20) sine funn. Andre årsaker til at elever med tilknytning til fornyet kristendom oppfattes som anonyme, kan være relatert til Iversens (2012) seks mulige årsaker til hvorfor kristne elever ikke bemerkes (se 2.3.). Eksempelvis kan det foreligge en antagelse blant lærerne om at det faktisk er få kristne i klasserommet, og dermed ikke bemerker seg dem. En annen årsak kan komme fra de kristne elevenes side, at de ikke offentliggjør deres kristne tilhørighet blant lærere og medelever. Det kan også være relevant å trekke frem Vassenden og Anderssons funn i deres studie fra 2011, hvor deres forskning viser til at de hvite elevene i høyere grad kan kontrollere informasjonsflyten av deres religiøse bakgrunn (s. 590). I denne studien, bemerkes det at hvit hudfarge skjuler religiøse overbevisninger, og blir heller oppfattet som sekulære (Vassenden & Andersson, 2011, s. 574). Dermed kan dette vise til lærernes vanskelighet med å bemerke seg elever med tilknytning til fornyet kristendom med «det blotte øyet». Som Kari poengterer om medlemmer fra Brunstad kristelige menighet, så er det «veldig mange år siden nå at de måtte ha flette og skjørt». Dermed så viser hun til at disse elevene ikke bærer særlig synlige fysiske elementer eller trekk som kan gi identifikasjoner til deres religiøse trobakgrunn.

5.1.2 Fornyet kristendom i skolerelaterte situasjoner

Når Per nevner: «I utgangspunktet skal jo ikke elevenes religiøse bakgrunn være noe som jeg kjenner til», relaterer han dette med tidligere undervisningssituasjoner han har befunnet seg i. Som tidligere nevnt (se 5.1.1.), så kaller han dette et «dobbel spill», og at det kan by på vanskeligheter for han i diverse undervisningssituasjoner. Han utdyper følgende: «samtidig som [jeg] er det nødt til å informere hvordan jeg gjør en tilpasset opplæring, i den forstand at jeg velger ut hvilke argumenter jeg presenterer, hvordan jeg formulerer de og hvilke argumentasjoner som settes opp i en klassesammenheng». Samtidig poengterer han at selv om han har kjennskaper til elevenes religiøse bakgrunn, så skal ikke dette være noe som blir benyttet under undervisningen hans.

Med dette viser Per til at han ikke bruker elever som religiøse representanter i undervisningene sine, og at han mener dette blir feil. Derimot nevner han at det har vært tilfeller han har hatt teologisk debatt i klasserommet hvor elevens religiøse ståsted kommer frem: «[da] vi har kjørt sånn ta motsatt side teologisk debatt i klasserommet fordi at eleven har lagt et grunnlag for det, for det kan jo ikke jeg legge et grunnlag for». Per antyder her at

selv om han ikke legger grunnlag for at elevene skal utbre om sin religiøse trosbakgrunn i undervisningen hans, så vil det fortsatt være tilfeller det skjer.

Kari derimot, har en annen tilnærming til dette. Hun forklarer at «de kan andre ting, de har andre referanserammer». Dersom hun tenker å benytte elever som religiøse representanter i religionsundervisningen, hevder Kari at hun ofte pleier å forhøre seg med eleven på forhånd. Når hun snakker om dette, så nevner hun:

Kari: og da syntes jeg det er veldig lurt å spørre på forhånd: «Er det greit at jeg bruker deg som referanse, at jeg stiller spørsmål som at det handler litt om kulturen og religionen du er oppvokst med?». Og det syntes jo ofte folk er ålreit. Jeg har aldri opplevd at noen sier nei, «jeg vil ikke snakke om det». Jeg tror alle på en måte syntes det er litt fint da, hvis de er vokst opp med det og de vet at det er annerledes, og kunne dele det, for det er noe som er spesielt for dem!

Da hun snakker om elevrepresentasjon av religion i klasserommet, tenker hun også på hvem hun lar tale. Hun sier: «jeg ville nok ikke sluppet løs hvem som helst til det. Fordi det kan jo fort bli veldig leit og sånn, ja. Starten på en mobbegreie». Da hun nevner dette, trekker hun frem et scenario hvor hun hadde en elev fra Jehovas vitner. I forhold til denne eleven, så sier hun: «han lot jeg si litt om sin menighet da fordi han var jo ivrig på det». Selv legger hun uttrykk for at hun oppfattet denne undervisningen som en suksess, og tror dette kanskje hadde noe å gjøre med han som person også: «han hadde så respekt, han var så godt likt, så jeg tror av at den grunn så funket det». Kari viser til at hun synes det er greit å benytte religiøs elevrepresentasjon i klasserommet ved at det kan vise til forskjellige perspektiver i religionsfaget. Hun utdyper dermed: «For det er jo litt interessant i vårt fag da, hvis noen har lyst til det, for da kan jo vi snakke litt sånn fra innenfra-perspektivet og utenfor-perspektivet, og hvorfor på en måte være litt sånn forskere da».

Da Kari snakker om religiøs elevrepresentasjon i klasserommet, mener hun at man som lærere må tre forsiktig. Hun understreker dette med følgende:

Kari: vi som underviser i religion må være veldig forsiktige, det tenker jeg jo er viktig! Enten det gjelder andre religioner eller kristendom som vi kjenner bedre til, så tenker jeg at det ... at tro er kanskje en fin ting, tro er en privatsak og at vi må ikke

spørre i klasserommet «er det greit jeg spør deg fordi jeg vet at du er sånn og sånn», men at vi spør før timen eller at vi ... at det kan være noe de har muligheten å tenke over, konsekvenser av.

Ved religiøs elevrepresentasjon i klasserommet, uttrykker Kari at det kan være «en veldig fin mulighet til å få lov å vise de andre hvem de er», mens for andre så kan det oppleves helt motsatt: «for andre så kanskje det oppleves som en forsterkning av utenforskap på en måte. Ja at etter det ble det enda vanskeligere liksom å komme inn».

Per og Kari viser til to ulike tilnærminger når det kommer til religiøs elevrepresentasjon av religion i klasserommet. Per sier at han ikke oppsøker informasjon om elevenes trostilhørighet, men at det hender dette kan bli kjent gjennom dagligdagse samtaler med elevene der de selv meddeler dette (se 5.1.1.). Uavhengig av om han kjenner til elevens trosbakgrunn eller ikke, benytter han ikke disse som representanter for en religiøs menighet i sin undervisning. Likevel nevner han at det forekommer situasjoner der elevene gjør seg selv til religiøse representanter, og hvor han i disse situasjonene ikke kan styre elevens valg om dette. Dette er hva han refererer til som «et dobbelt spill».

Kari på den andre siden, synes det er fint å benytte elevrepresentasjon for religion i klasserommet ettersom det kan vise til andre referanserammer. I den sammenheng snakker hun om innenfraperspektivet disse elevene bærer på. Kari anser det som en fin metode der andre medelever kan komme ganske nære et innenfraperspektiv. Når det kommer til elevrepresentasjon av religion nevner hun at dette kan være en fin måte hvor eleven kan vise hvem de er. Hun nevner at hun pleier å spørre elevene på forhånd om det er greit å benytte de som referanseramme i klassen. Hun understreker at det er viktig å ikke spørre om dette under undervisningsaktiviteten foran andre medelever.

Kari fremmer at det er viktig at elevene skal få tenke over konsekvensene av å stå foran medelever og utbre om sitt personlige forhold til religionen deres. Hun sier at for noen kan det oppleves som: «en forsterkning av utenforskap», og derfor mener hun det er viktig å gi elevene tid til å tenke over mulige konsekvensene. Når Kari forteller om hvordan hun utøver elevrepresentasjon av religion i klasserommet, viser hun til diverse trekk av van Manens (2015, s. 98-99) fire praksisontologier: *pedagogisk sensitivitet*, *pedagogisk sans*, *pedagogisk følsomhet* og *pedagogisk handling*. I Kari sine utsagn, uttrykker hun både *sensitivitet* og *sans* i

forhold til *hvem* hun spør om å være religiøs representant i klasserommet, men også gjennom fremgangsmåten. Hun begrunner at hun vil at elevene skal kunne få tenketid til å evaluere eventuelle konsekvenser, og hun forstår at alle ikke er like glad i å fortelle om religionen sin. Følsomheten kommer til uttrykk ved at hun ikke «tvinger» noen elever til å være representanter. Hun mener at religionslærere må tre forsiktig og passe litt på hvor grensen går for enkelte.

Kari viser også til et annet tilfelle der religionslærere bør opptre forsiktig. Hun trekker frem episoden om pinsebevegelsen i serien «På tro og Are» som et eksempel. Hun forklarer at hun kun har brukt denne episoden én gang i undervisning, og nevner: «jeg syntes kanskje de kommer litt skjevt ut, og det er ikke sikkert de gjør det, men ... men noen ganger syntes jeg sånt blir litt flaut på deres vegne, sånn «uff da». Det blir litt sånn leit». Videre trekker hun særlig frem dette med tungetale, og nevner: «det er veldig lett å latterliggjøre, derfor så er jeg redd for å bruke det i klasserommet». Kari legger frem at dette blir ansett som den: «fineste religiøse opplevelsen» for veldig mange. Derfor syntes hun det er vanskelig å benytte dette i egen undervisning da hun tidligere har opplevd at det er lett for at slikt blir latterliggjort blant elevene. Hun sier: «da er det litt disrespekt å bruke det og vise det». Dermed viser Kari til at hun har satt et standpunkt i sin undervisning. På den andre siden nevner hun: «Så jeg tenker at hvis noen er nysgjerrig, så kan de undersøke selv, men jeg viser ikke det på skjerm da i frykt for å støte noen».

I denne konteksten viser Kari at hun prøver å ivareta religionenes respekt blant elevene i klassen. Dette gjør hun for å ivareta Pinsemenighetens respekt blant elevene, og «rare» assosiasjoner med menigheten. Her kan det tyde på at Kari benytter Goffmans (1963, s. 93) *techniques of information control*. Basert på Karis tidligere erfaringer med å vise tungetale i klasserommet, har hun opplevd en stigmatiserende atferd mot Pinsemenigheten blant de andre medelevene. Ved å begrense den utgående informasjonen om menigheten, kan man dermed begrense potensiell stigmatisering. Hun nevner også at hun føler at «På tro og Are» kommer litt skjevt ut. Ettersom hun opplever at denne viser til en dårlig profilering av Pinsemenigheten, velger hun å ikke vise denne i klasserommet.

Kari sine handlinger blir tydelig i Opplæringslovens verdigrunnlag, 1.1. «Menneskeverdet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-5). Skolen har et oppdrag om å danne respekt for de som lever i demokratiet, og lærerens pedagogiske skjønn er sentralt for å fremme dette.

Myrebøe og Røthing (2021, 68) fremmer at lærere skal fungere som protvoktere for minoritetsgrupper i klasserommet og hvordan nedsettende ytringer behandles. Basert på Karis tidligere erfaringer, velger hun å utelukke fremvisning av tungetale i frykt for å skape stigmatiserende atferd mot medlemmer av Pinsemenigheten.

Når Ola snakker om elever med tilknytning til fornyet kristendom, har han en oppfatning at de ofte presterer godt i religionsfaget. Han nevner følgende:

Ola: Men jeg opplever at de er ganske flinke i religionsfaget, ofte at de er interessert i religion. Det opplever jeg ofte! Hvis jeg skal sette det opp mot andre religiøse da ... Sant det er jo en del andre religioner også, kanskje mest islam av de monoteistiske som er representert, og da vil jeg si at jeg syntes veldig ofte at de nyere kristne trosretningene, altså de som er der, de har mye større innsikt og forståelse av hva deres egen religion innebærer. Altså bevisst og aktivt forhold til sin egen tro da. Ikke sant. Det opplever jeg faktisk. Og langt bedre enn hva man kan forvente av ungdommer på alderen 12 til 15, 16 år da som jeg har da.

Videre bruker han Jehovas vitner som eksempel og sier: «jeg vet at Jehovas Vitner er veldig opptatt av disse studiene sine, altså de leser alltid». Han presiserer at på møtene deres diskuterer de innhold i bibelvær og hvordan disse kan tolkes, noe som resulterer i at: «de blir ganske gode i sin egen religionsforståelse». Ola oppfatter da elever fra fornyede kristne trosretninger som ganske flinke i religionsfaget, fordi de ofte vier mye av fritiden sin til å studere og tolke ulike tekster. Samtidig påpeker han oppfatningen av at: elever fra fornyede kristne trosretninger ofte bærer en bedre religionsforståelse av sin egen religion i kontrast til andre religiøse i klasserommet.

Senere når jeg spør Ola om han har undervist om fornyede kristne trosretninger, så nevner han at han har undervist noe om Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige og Jehovas vitner. De gangene han har undervist om dette, opplever han at elevene synes det er spennende og interessant. Han forteller følgende:

Ola: vi har en bok som heter Horisonter, og i gamle dager så skulle de bruke litt tid på et kapittel som het «fire trossamfunn», og der inngikk to av disse nyere kristne trosretningene da. Jeg tror ... jeg syntes, elevene syntes det er interessant faktisk, spesielt

kanskje med mormonerne som har en egen bok og disse gullplatene som ble funnet i sin tid, ikke sant. Så jeg tror de syntes det er litt spennende og at det dukker opp nyere religiøse skrifter. Nesten i vår egen tid da, i seg selv er spennende.

Når han forteller om hvordan han underviser om Jehovas vitner, sier han: «jeg pleier alltid å fortelle at Jehovas har et litt mer, kanskje sympatisk syn på dette da, hva som skjer etter døden ikke sant». Det sympatiske synet begrunner han med:

Ola: At de ikke ser for seg det at det er et sånt brennende pinefullt sted du skal være hvis du ikke er blant de utvalgte da. Da at du rett og slett bare opphører, eksisterer og fortales som virker på en måte litt mildere da.

Ola nevner at han ikke opplever noen problemer ved å undervise om disse trosretningene i klassene sine. Det kan også ha litt med tilnærmingen han selv har når han formidler om dem. Som han understreker, så fremmer han kanskje en mer sympatisk tilnærming. Også når han nevner undervisning og Jesu Kristi kirke av Siste Dagers Hellige, sitter han igjen med et inntrykk om at elevene synes det er interessant og spennende ettersom religionen og skriftene deres er såpass «nye».

Faktum at Ola fremmer dette med sympatisk syn, kan kanskje vise til at han opplever at det eksisterer stigmatiserende atferd mot disse trosretningene i samfunnet. Selv om han ikke poengterer dette direkte, kan det hende at han forsøker å ha en tilsvarende tilnærming som Kari fremmet; at trosretningen skal komme «skjevt ut». Det kan late til at Ola prøver å bære en respektfull tone i det han underviser om disse fornyede kristne trosretningene. Som lærer vil det være viktig å understreke denne tonen i klasserommet. Eksempelvis det van Manen (1991, s. 149) belyser gjennom *en umerkelig innflytelse*, så påvirker læreren i mer eller mindre grad elevene. Dermed, ved å benytte en respektfull tone mot minoritetsreligionene i samfunnet, kan dette bidra til respekt og en bedre demokratisk forståelse hos elevene.

Lise på den andre siden, klarer ikke å huske konkrete tilfeller der hun har hatt elever i klasserommet som har tilhørt en fornyet kristen menighet (se 5.1.1.). På en annen side, formidler hun at hun har undervist om tematikken. Hun sier: «Ja altså tidligere har vi hatt en del om det da ... men altså før, så var det mer sånn, vi tok de med, man besøkte, man skulle lage en oppgave om Jehovas Vitne, eller noe sånt». I det Lise forteller om dette, bytter hun

fort tematikk da hun kom på en hendelse som skjedde. Hun benytter heller anledningen til å fortelle om en gang klassen hadde fått besøk av det hun kaller: «en karismatisk kristen bevegelse». Hun forteller:

Lise: Men dette var jo, og viste seg jo å være, en gruppe som ... når de kom inn i klassen, det de så det var en misjonsmark. Så klassen den havnet på en måte rett i innenfraperspektivet. Det var jo forbund og det var alltings greier! Og jeg var fullstendig desperat, jeg tenkte «milde himmel!». Og det var ikke mulig å stoppe heller!

Lise sier at hun ikke hadde gjort seg nok kjent med menigheten i forkant, og at dette resulterte i en dårlig opplevelse for hun som lærer. Selv mener hun at noe positivt kan ha skjedd her. Hun nevner: «Så hvis jeg skal si noe kom ut av det her, så har vi i alle fall fått et grundig innblikk i innenfraperspektivet». På den andre siden fremstår det som at denne opplevelsen ga hun mest dårlige erfaringer: «så i etterkant så har jeg tenkt det at å ta inn, det å ta inn besøk utenfra, fra religiøse organisasjoner, det har jeg egentlig ikke så veldig lyst til».

I forhold til denne situasjonen, belyser Lise også hvordan elevene kan ha oppfattet dette besøket: «en del ga uttrykk for at det her var litt voldsomt. Dette var litt hakket for heftig». Hun tror og at det kan ha vært noen elever som så på dette som underholdende. Hun følger dermed opp med: «så kan det jo godt hende at det var noen som syntes dette var helt kanon! ... Ja dette var et show!».

Som Lise forklarer, så satt hun ikke igjen med en positiv opplevelse av dette. Det viser seg at denne situasjonen satte inntrykk hos hun selv i ettertid. På den andre siden trekker hun frem at dette gav elevene et tett blikk på innenfraperspektivet, noe hun mener «kan» ha vært positivt. Lise spesifiserer aldri konkret hvilken religiøs menighet dette var snakk om, så det vil være vanskelig å komme med antydninger til hvorfor det opplevdes «voldsomt». I denne situasjonen føler Lise at hun mistet kontroll. Naturligvis er det verdt å nevne at det er vanskelig å si hvordan representantene fra denne menigheten oppførte seg i løpet av denne timen. Men som Lise forklarer, var hun desperat og opplevde det som umulig å stoppe.

Ved å ha et litt kritisk blikk på situasjonen, kunne Lise prøvd å håndtere situasjonen annerledes enn det som ble gjort. Hun nevner ikke konkret hva hun prøvde å gjøre eller hvordan hun prøvde å håndtere det, men som van Manen (1991) belyser, så bør en lærer bære

på evner som å *skape trygghet i situasjonen* (s. 157), eller *evnen til å improvisere* (s. 159). Han forklarer at stemningen i et klasserom vil alltid være uforutsigbart, og at lærere da bør møte på situasjonen med selvsikkerhet (van Manen, 1991, s. 158). Han mener også at læreren må være mer enn kun en instruktør hvor de må være egnet til å handle pedagogisk riktig i situasjoner som oppstår (van Manen, 1991, s. 160). Det er også verdt å nevne at lærerens pedagogiske skjønn kan være avgjørende for vurderinger som tas fortløpende i samhandlingen med elevene (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 65). I forhold til situasjonen som oppstod, kan dette ha bidratt til å gi et negativt innblikk på menigheten hos elevene, som kan lede til stigmatiserende atferd. Dette er en mulig konsekvens og som kan ha blitt forårsaket av mangel på utførelsen av det profesjonelle skjønn og pedagogisk takt. Selv om Lise muligens ikke klarte å utøve sin pedagogiske takt og profesjonelle skjønn i denne situasjonen, har hun valgt å forstå fra liknende opplevelser. Dermed kan dette vise til at hun utøver pedagogisk takt med å ikke sette seg i tilsvarende situasjoner igjen.

5.1.3 Lærernes persepsjon av fornyede kristne elevers samhandling med skole og medelever

I denne delen vil jeg presentere observasjoner eller bemerkninger lærerne har gjort angående samhandlingen mellom elever med tilknytning til fornyet kristendom og andre. Dette kan eksempelvis være interaksjoner de har hatt med medelever eller observasjoner lærerne har bemerket seg i forhold til de fornyede kristne elevenes posisjon i klasserommet. Dette delkapittelet vil vise til hvordan Kari oppfattet interaksjonen mellom en elev fra Jehovas vitner med medelevene sine. Per viser til hans oppfattelser av det han kaller «sosial standing» og «aparte sosiale meninger». Ola trekker frem hans opplevelse av at fornyede kristne elever ofte må forsvare sin religiøse tro og meninger.

I løpet av intervjuet snakker Kari stadig om eleven hun hadde fra Jehovas Vitner. Da hun forteller om hvordan denne eleven var, så sier hun: «jeg hadde da en [nevner kjønn] da som gikk ut i fjor vår ja, som var kanskje den kjekkeste, snilleste i hele klassen, og veldig hyggelig og vennlig, og [eleven] var Jehovas Vitne». Videre forklarer hun at andre medelever også hadde et godt øye til eleven, og at eleven ble godt likt. I løpet av intervjuet viser hun til et spesifikt scenario der eleven fra Jehovas vitner kom i samtale med andre medelever. Kari hadde lagt merke til at denne eleven hadde begynt å snakke om sitt «forkynnelsesoppdrag» med de andre medelevene. Eleven delte med sine medelever at menigheten hadde bestemt gjeldenes karrierevei. Selv ønsket denne eleven å jobbe med noe annet, men hadde fått avslag

fra menigheten på dette. Kari opplevde at medelevene ble svært sjokkerte av dette. Kari understreker også at medelevene reagerte med nysgjerrighet og ikke konfrontasjon. Hun sier: «så spurte [de] «ja men hva skal du nå som du ikke skal bli [nevner yrke] da?». Nei [eleven] visste ikke, men det var jo ikke opp til [eleven] heller». Kari nevner at denne eleven hadde gitt uttrykk for at det var greit at menigheten bestemte karriereveien, og sier at eleven hadde formidlet: «Det var ikke [eleven] som bestemte ... da var det Gud og de eldste som gjorde». I forhold til hvordan samfunnet er i dag, sier Kari at det er vanlig at unge mennesker selv får velge egne karriereveier. Hun tror dette er årsaken til at medelevene reagerte på det som hadde blitt sagt. Hun sier: «det var sånn helt stikk i strid med hvordan unge mennesker tenker i dag, fordi da tenker vi veldig sånn individuelt og sånt da».

Kari opplever hele situasjonen som svært interessant, og når hun forteller om hvordan eleven fortalte om troen sin til de andre, så forklarer hun at: «[eleven] gjorde jo det på en veldig fin måte!». Hun forteller at hun observerte denne samtalen hele veien, og følte at denne samtalen fremmet et par forskjellige perspektiver i menneskers verdsett:

Kari: jeg tenkte «dette er så spennende!» fordi da kommer du veldig nær noe som er veldig annerledes. Og [eleven] var jo ikke sånt sett et fritt menneske som de andre var, helt åpenbart, ja! ... Så det var jo en helt annen kategori enn de andre ungdommene.

Som hun nevner ovenfor, var ikke eleven et like «fritt menneske» som de andre ungdommene i klassen. Hun utdyper dette ytterligere: «Også tror jeg nok at elevene syntes det var veldig spennende å snakke med [eleven], fordi [det] var jo oppriktig, men det var så veldig langt unna sånn de var vandt til å tenke». Avslutningsvis sier hun: «jeg tror det ble et veldig bra kulturmøte for dem da».

Kari fikk inntrykk av at de andre medelevene oppfattet dette scenarioet som interessant. Selv uttrykker hun at dette var et bra kulturmøte for dem i forhold til hvordan religiøs tro kan ha såpass stor innvirkning i enkeltes liv. På den andre siden uttrykker hun: «jeg tror ikke det påvirket dem religiøst, jeg tror ingen av de tenkte at jeg vil bli Jehovas Vitner, det hadde vell helt motsatt effekt, men den menneskelige siden da». Basert på denne situasjonen, trekker hun linjer til hvorfor hun opplever religionsfaget som et viktig fag. Hun sier følgende:

Kari: Ja, og det er jo kanskje en av de viktigste begrunnelsene for at dette faget vi har skal være en del av norsk skole. Det er jo ute i mange land nå det å ha religionsundervisning, men jeg tenker jo at hvis vi skal være et inkluderende samfunn så er det veldig viktig at vi har dette faget, som åpner om å snakke om sånne spørsmål som er trosbaserte.

Ifølge Kari hadde denne eleven en tydelig positiv relasjon til de andre medelevene i klassen, og hvor dette kan ha medført en større åpenhet om trostilhørigheten blant andre medelever. En som snakker om litt liknende tema, er læreren Per. Han trekker frem et eksempel hvor det har foregått en teologisk debatt i klasserommet der en meningsutveksling har skjedd. Han spesifiserer ikke konkret hvilket fornyet kristent trossamfunn eleven hadde tilknytning til, men indikerer at eleven tilhørte en av disse menighetene. Han forteller:

Per: når eleven har lagt et grunnlag for det, og de andre elevene har sittet og hørt på den meningsutvekslingen, så har det fremstått for meg som at det er noe som de har opplevd som imponerende av den eleven. Altså at det har vært noe som har telt positivt for den eleven. Men samtidig, det må jo understrekes, dette var en elev med høy sosial standing i utgangspunktet.

Per uttrykker at han opplevde at denne eleven kom godt ut av debatten basert på «høy sosial standing». Han nevner så videre: «det er ikke sikkert at en elev med en lavere sosial standing ville opplevd det samme». Per refererer han til at han oppfattet denne eleven som faglig sterk, hvor dette også kan være en årsak til hvorfor de andre elevene oppfattet denne elevens argumentasjon som imponerende. Han avslutter med å oppsummere: «Så en i overkant skoleflink elev, med tydelig uttalt ståsted, og med en høy sosial standing, så var det noe som ble tatt godt imot i elevgruppen.»

I sekvensen Per snakker om dette, belyser han en annen side av en tilsvarende situasjon. Han fremmer at dersom en elev kommer med litt uvanlige meninger, kan det vekke reaksjoner. Han sier:

Per: det har vært noen andre sammenhenger hvor elever har kommet med det som er litt sånn, hva skal vi kalle det? Aparte sosiale meninger, knyttet til kreasjonistiske ståsteder. Altså at man tror at verden ble skapt for 6000 år siden, på seks dager

[tenker] som nok har blitt sett på som mer underlig, utenat det har blitt bemerket høyt. Men blikkene som går i klasserommet tilsier det at dette ikke var innafor. Også er det jo selvfølgelig diskusjoner knyttet til ståsted for skeivhet for eksempel, som nok heller ikke tas veldig godt imot.

Personlig føler han at han ikke har opplevd sterke reaksjoner på dette i sitt klasserom, men utelukker ikke at reaksjoner forekommer: «noen da som blir sett på litt rare eller at de har meninger som faller utenfor den aksepterte normen, og da er kreasjonisme og skeive». Per opplyser at han er forberedt dersom slike situasjoner skulle forekomme, og at han skal kunne forhindre negative utfall for elevene: «jeg [skal] kunne klare å håndtere at man kommer med den typen holdninger i klasserommet, og jeg skal kunne vri oss bort ifra det på en eller annen god måte. Jeg har en rekke svar ledige for det». Per legger videre opp til: «min jobb [er] å motvirke fordi det er en del av det også. Å [kunne] bidra til et trygt og godt psykososialt miljø for alle elevene». Han relaterer dette til hans ansvar som lærer: det å kunne ivareta eleven og sørge for at de kommer best ut av den gitte situasjonen.

Igjen understreker Per at dette som oftest ikke er et problem i hans klasserom. Som oftest har han inntrykket at elevene i klassen ikke bryr seg særlig om trosbakgrunnen til de elevene som har: «en ikke-statskirkelig bakgrunn». Han føler ofte responsen er mer tilsvarende: ««Who cares at du går i kirken?», «who cares at du ikke går i den vanlige kirken?»».

I forhold til hva Per nevner om «sosiale standing» og skoleflinkhet, så opplever han at andre medelever finner det imponerende i de situasjonene fornyede kristne elever klarer å redegjøre for meningene sine. I en studie publisert av Beth Hatt (2012), «Smartness as a Cultural Practice in Schools», viser funnene hennes at intelligens hos elevene kan fungere som et verktøy av sosial kontroll. Dersom elevene blir oppfattet som smarte blant lærere og medelever, kan de oppnå goder som at andre adlyder dem og oppfattes som autoritative roller (s. 456). I den forstand viser Per til tilsvarende opplevelser. Dersom en elev er faglig sterk og klarer å argumentere for meningene sine, vil dette gi et positivt utfall for den gitte eleven. Hatt hevder at intelligens fungerer som et verktøy for å etablere kontroll og sosial posisjonering (2012, s. 457). Som Per nevner avslutningsvis på denne sekvensen, tror han at en flink elev med høy sosial standing, er noe elevgruppen vil ta godt imot. Kari legger også uttrykk for at eleven hennes fra Jehovas vitner var flink til å prate rundt om menigheten, men også at han var godt likt blant medelevene. Hun viser til tilsvarende trekk som Per fremmer. Som Per

poengterer, kan det godt hende at en elev med dårligere sosial status i klasserommet ikke hadde kommet like godt ut av en tilsvarende situasjon.

Et annet punkt Per trekker frem er hans ansvar som lærer i klasserommet. Han sier at dersom en elev kommer med «aparte sosiale meninger», så kan dette komme skjevt ut i en klasseromskontekst. Dermed må han være forberedt på å takle situasjonen slik at det ikke gir konsekvenser for elevens sosiale miljø. Basert på redegjørelsen hans, viser Per til *pedagogisk handling* (van Manen, 2015, s. 99). Ved å benytte dette, vet han som lærer når noe oppleves som bra eller dårlig for eleven og elevgruppen (van Manen, 2015, s. 99). Dermed viser Per at han holder seg oppmerksom på diverse situasjoner som skjer i klasserommet, og utøver handling i de situasjonene han mener det er behov for det. Som han nevner, har han en rekke «svar» klare for diverse situasjoner. Disse vil han benytte dersom han opplever at det vil bli behov for dette. Kari begrunner religionsfaget med at det er et samtalefag, og at det er viktig at vi har dette faget for å fremkalle samtaler om religionsforståelse og forskjellige perspektiver. Hun mener at dersom vi skal oppnå et inkluderende samfunn, vil det være viktig å trekke frem trosbaserte spørsmål. Mens Kari viser til viktigheten av religionsfaget og at det er et fag for samtaler, viser Per til viktigheten av hvordan han som religionslærer skal bidra til å påvirke den trosbaserte samtalen i riktig retning for eleven og elevgruppen.

Når det kommer til trosbaserte spørsmål og oppfatninger rundt dette, fremmer Ola en bemerkning han har gjort seg i forhold til elever med tilknytning til fornyet kristendom. Han nevner følgende:

Ola: Jeg opplever at kristne uansett trosretning, enten om du står i statskirken, hvis man kan kalle det det fremdeles da ... så syntes jeg veldig ofte at kristne plundrer litt mer for å begrunne hvorfor det er et poeng å være religiøs, enn andre religiøse ikke sant. ... Man forventer at en som heter Ahmed, eller Ali, eller Mohammed er muslim, og tror og gjennomfører fasten under ramadanmånedens og sånt, og det er det ingen som stiller noe spørsmålstegn ved. Men kristne syntes jeg veldig mye oftere må forsvare hvorfor de tror på Gud, og i det hele tatt blir konfrontert kanskje av mange som ikke tror da, at det å tro på Gud er omtrent det samme som å tro på Julenissen, hvorfor bruker så mye tid på noe som ikke er sant. Så jeg opplever jo at de i større grad enn andre må forsvare sin tro da.

I forhold til studien utført av Vassenden og Andersson i 2011, viser det seg at hvite kristne har en interaksjonsfrihet i kontrast til ikke-hvite elever (s. 590). Som nevnt i 5.1.1, opplever alle lærerne de kristne elevene som anonyme rundt sin trosretning. Uten at lærerne poengterer hudfargen på disse elevene, vil det ikke være unaturlig å anta at disse elevenes utseende vil bli ansett som den stereotypiske nordmannen.

Vassenden og Andersson (2011) argumenterer at de hvite kristne elevene bærer på en redsel for at deres religiøse bakgrunn skal komme frem grunnet frykten for hvordan andre vil motta denne informasjonen. De er redd for å bli oppfattet som misjonærer for den kristne menigheten, og at dersom de kommer frem med sin kristne bakgrunn vil det oppleves som en invitasjon til å diskutere religiøse overbevisninger (s. 588). Basert på Ola sin påstand, så kan hans meninger forklares ved at fornyede kristne elever selv kjenner på en frykt hvor de blir nødt til å forsvare sin egen tro. Ola opplever at denne konfrontasjonen ofte kommer fra ikke-troende. Basert på statistikken (Urstad, 2018, s. 166) blir Norge stadig et mer sekularisert land, og dermed kan det eksistere en forventning om at de fleste nordmenn faktisk ikke er kristne. På denne måten kan ikke-troende bli sjokkert over å finne ut at en medelev er troende av kristendommen ettersom det ikke ligger i deres forventninger. Derfor kan også reaksjoner forekomme, og oppleves som konfronterende og potensielt stigmatiserende.

Videre nevner Ola en annen situasjon som nylig hadde skjedd. Her hadde en elev fra Brunstad kristelige menighet kommet i en diskusjon med de andre medelevene i klassen. Han forklarer at: «[eleven] var veldig pro-israelsk i forbindelse med den konflikten» og senere hadde han lagt merke til: «da observerte jeg at [eleven] fikk det veldig tøft da». Han sier følgende og forklarer hvordan han håndterte situasjonen:

Ola: Så hun var jo da pro-israelsk i den sammenheng, og hun var da veldig forpliktet på det da i forhold til det da. Jeg tok hun til siden etterpå og snakket litt med henne. [eleven] erfarte nok der og da at ytringsfriheten, hvis du heier på Israel, den er ikke så stor da. Ikke sant! Så der var [eleven] i sånn skvis der [hen] antagelig følte at [hen] må støtte Israel her fordi at det er hva vi gjør i vår menighet kanskje. Og det er jo en kobling til Israel og, som kristne veldig ofte føler veldig sterkt da. Så det kan jo hende at det var noen av de medelevene i den klassen som syntes på en eller annen måte, at [eleven] ikke gjorde en god figur da. ... [elevens] holdninger i forhold til de andre, var litt uspiselig ikke sant.

Ola viser til at elevens menighet muligens kan ha en tilkobling til Israel i den pågående konflikten. Hvorvidt dette stemmer er vanskelig å si, men han fikk inntrykket at dette kan ha påvirket elevens ståsted i situasjonen. Han hadde bemerket seg at situasjonen ble litt turbulent for eleven, og hadde tatt vedkommende til side i etterkant. Hva han snakket med eleven om går han ikke særlig inn på, men han antyder at eleven uttrykte den opplevde konfrontasjonen med de andre medelevene. Et aspekt som blir trukket frem her, er at Ola antyder at elevens ståsted i Israel-Palestina konflikten er linket til elevens trostilhørighet. Han understreker ved å si: «det er jo en kobling til Israel og, som kristne veldig ofte føler veldig sterkt da». Om alle kristne holder Israels side i denne konflikten, vil være vanskelig å svare på. Derimot kan dette utsagnet oppfattes som generalisering av kristne. Det er ikke nødvendigvis slik at alle kristne holder med Israel i den pågående konflikten. På den andre siden, fremmer han at elevens trostilhørighet virket som en årsaksfaktor for klinsjen i denne situasjonen.

Som Per belyser, er det ikke alltid sånn at «aparte sosiale meninger» blir tatt særlig godt imot blant resten av elevgruppen. I tillegg understreker han også dette med sosial standing og skoleflinkhet, og hvordan dette kan være bidragsytende faktorer til at en meningsutveksling kan gi et positivt utfall selv ved unormale meninger. I den forstand, som Ola forklarer, kan det være mulig at eleven ikke klarte å gjøre godt nok rede for seg i argumentasjonen. En annen årsak til at medelevene fant holdningene hennes som «uspiselige», kan være deres sterke ståsted hos Palestina i konflikten. Hvorvidt elevens tilknytning til Brunstad kristne menighet ble et tema blant medelevene i denne argumentasjonen er vanskelig å si da Ola ikke poengterer dette.

5.2 Tidligere elever med tilknytning til en fornyet kristen menighet

I dette delkapittelet vil jeg presentere data av informantgruppen: tidligere elever med tilknytning til fornyet kristendom; Erik, Henrik, Camilla og Emma (se 4.3.3.). Denne delen vil vise til opplevelser fra deres skolegang hvor de var deltagere i menighetene sine. Delkapittelet er delt opp i tre ledd; *de fornyede kristne elevenes deltagelse, praktisering og åpenhet, de fornyede kristne elevene i undervisningssituasjoner* og *de fornyede kristne elevenes persepsjon av sosial dynamikk med skole og medelever.*

5.2.1 *De fornyede kristne elevenes deltagelse, praktisering og åpenhet*

I denne delen vil jeg vise til informantenes svar når det kommer til deltagelse, praktisering og åpenhet rundt menigheten de deltok i. Med deltagelse mener jeg da i hvilken grad de var aktive i menigheten sin. Praktisering vil vise til religiøse praktiseringer, som eksempelvis lese hellige bøker, be eller gå i kirken. Sistnevnte, åpenhet, viser til informantenes eksponering av sin religiøse bakgrunn. Dette kan eksempelvis være hvorvidt folk kjente til deres religiøse trosbakgrunn eller ikke.

Av de fire tidligere elevene som ble intervjuet, så er det kun én av disse som fortsatt er medlem i dag. Selv om alle ikke er medlemmer i dag, har de i ulik grad vist at de var praktiserende i sin trosmenighet. Videre vil jeg presentere elevenes deltagelse i menigheten, og hvor praktiserende de var i løpet av deres skolegang. Dette vil jeg redegjøre fordi det kan ha en betydning av deres opplevelser i skolen, med tanke på hvor mye de har utfoldet seg i forhold til religionen sin, eller hvor mye de har valgt å «skjule» i møte med skolen, lærere og medelever.

En av de tre som har forlatt menigheten er Henrik. Han forteller at han forlot Brunstad kristelige menighet for om lag fem år siden, og var medlem av menigheten gjennom hele sin skolegang: «så lenge jeg gikk på skole så var jeg en «smittis» som de enda yngre kaller det, [ler]». Da jeg spurte han om hans praktisering av religion i løpet av tiden sin på skolen, forteller han: «siden jeg var såpass ung da, gjennom skoleløpet og når jeg gikk ut, så var jo veldig mye av min praksis og min tro, var jo basert på barnetro». Når han sier dette, ønsker han å underbygge hva han mener med «barnetro». Han sier: «man er jo påvirket av miljøet man vokser opp i, og ofte vil [man] tilpasse de rundt seg. Og da gjorde man det man trodde var rett så langt man forstod». Henrik nevner at da han ble eldre begynte han å utforske og teste seg litt frem når det kom til sin egen religiøse overbevisning. Han hevder følgende: «[jeg] gjorde litt som jeg ville og var kanskje ikke det man kan kalle den gode kristne i gåsetegn». Dette resulterte i at han forlot menigheten. Selv sier han at han var aktivt medlem i menigheten, men hvorvidt han var praktiserende av trosretningen stiller han seg tildeles undrende til:

Henrik: jeg viet som regel all min fritid da til å være med i det som skjedde i menigheten, og ja, altså, jeg rakk vell sånn aldri veldig bevisst å praktisere det på den måten at man

var, på den måten at man går i kirken eller ber og sånne ting, men jeg møtte opp på alt som skjedde og var med aktivt. Jeg var et aktivt medlem! Men rakk aldri å ta ordentlig stilling til alt og praktisere det veldig bevisst.

Erik var også medlem av Brunstad kristelige menighet. Han var medlem av menigheten i deler av hans skolegang og forteller at han forlot menigheten: «en måned etter jeg fylte atten». Videre sier han: «Jeg var egentlig lite praktiserende hele livet». Han utdyper dette ytterligere: «Grunnen til at jeg forlot var jo fordi at jeg var realistisk upraktiserende, ikke praktiserende da». Videre forteller Erik at han hadde litt annen opplevelse og tilnærming til sin menighet i tidligere alder:

Erik: ... på ungdomsskolen, for da hadde jeg ikke rukket å ta avstand til det for min personlige del enda. Og det var jo på en måte først da at det ble et tema med den kirken. Jeg husker jo på en måte selv at jeg følte meg veldig annerledes på barneskolen, på grunn av oppveksten og tilhørigheten til den kirken. Men på videregående så følte jeg at jeg hadde tatt litt avstand til kirken.

En annen informant som også har meldt seg ut, er Camilla. Hun tilhørte menigheten Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige, eller LDS som hun også kaller den. Hun nevner at hun var praktiserende i menigheten gjennom hele sin skolegang:

Camilla: jeg var veldig åpen om det egentlig, og veldig praktiserende også! Det var jo veldig mye regler som man måtte følge, så jeg prøvde jo å følge de, og det var jo å lese i liksom mormonernes bok og bibelen, helst hver dag skulle man! Også be hver dag og jeg gikk i kirken to eller tre ganger i uken nesten, som oftest to! Så det var en sånn ungdomsaktivitet og da brukte jeg, da har jeg av og til tatt med venner fra skolen på sånne ting da!

Siste informant er Emma. Hun er fortsatt praktiserende i menigheten sin i dag. Hun tilhører Pinsemenigheten, og uttrykker at hun fra tidlig alder har vært praktiserende i sin trosmenighet: «Veldig aktiv! Jeg var i kirken hver søndag, og når jeg ble tenåring så begynte jeg på smågruppe, i hvert fall i sånn niende, tiende. Nei egentlig åttende og! Gikk annenhver onsdag, i bibelgruppe, smågruppe».

Selv om tre av fire av informantene har meldt seg ut av menigheten i senere tid, viser det seg at noen har vært praktiserende, mens andre ikke like mye. Henrik uttrykker at han var svært aktiv i menigheten, og deltok ofte på det som skjedde der selv om han er usikker på hvor praktiserende han faktisk var grunnet det han kaller «barnetro». Camilla deltok også i aktiviteter i menigheten opp til flere ganger i uken, og leste de hellige skriftene «helst hver dag». Hun nevner også konkret at hun var praktiserende av LDS kirken i løpet av sin skolegang. Litt på samme måte, nevner Emma også at hun var svært aktiv i sin tid på skolen. Hun dro i kirken hver søndag og deltok i bibelgrupper. Erik på den andre siden, anså seg selv som ikke særlig praktiserende. Med alderen tok han mer avstand fra kirken selv om han fortsatt var medlem i menigheten.

Et av spørsmålene jeg stilte informantene var vedrørende andres kjennskap til deres religiøse menighet. Som tidligere nevnt, hadde Camilla sagt hun var veldig åpen om sin religiøse trosbakgrunn. Hun underbygger med: «det var jo veldig mye regler som man måtte følge, så jeg prøvde jo å følge de». Emma hevder også at hun alltid har vært åpen om sin trosretning: «Jeg har vært veldig åpen om at jeg er kristen, siden jeg var liten». Videre sier hun: «Også på ungdomsskolen, så var det liksom mine nærmeste venner visste det, og respekterte det!». Dermed kan det tyde på at hennes religiøse bakgrunn ble litt mer skjult i løpet av hennes tid på ungdomsskolen. Henrik legger heller ikke skjul på at han har holdt noe tilbake når det kommer til hans religiøse bakgrunn: «jeg er jo veldig åpen og ærlig om hvor jeg kommer fra og hadde ikke noe problem å fortelle om det hvis noen lurte». Han legger også til følgende: «Selvfølgelig, man sa jo det man ville si da, så jeg gjorde jo veldig lett for meg selv. Men jeg følte at det var ikke noe problem for noen og alle aksepterte dette». Erik på den andre siden, har fortalt at han var lite praktiserende, og sier følgende når det kommer til hans offentliggjøring av hans menighet: «Ja altså det var jo ikke noe jeg gikk og reklamerte for, men det var ikke noe jeg holdt hemmelig heller. Alle mine nære venner var jo klar over det. Tror jeg».

Alle de fire informantene viser til forskjellige erfaringer relatert til praktisering i menigheten deres, men også i hvilken grad de har offentliggjort deres religiøse bakgrunn. Henrik fremmer at han var svært delaktig i Brunstad kristelige menighet, og begrunner at hans praktisering bunnar i det han kaller for «barnetro». Dette er refleksjoner han har utviklet i voksen alder, men som barn var ikke dette noe han tenkte særlig over. Som han nevner, blir man påvirket av miljøet man vokser opp i. Henrik legger ikke skjul på at han har vokst opp i et kristent hjem,

og underbygger hans trostilhørighet som et resultat av dette. Han uttrykker og at han var ganske åpen om «hvor han kom fra». Han mente at dette gjorde det lettere for han i sosiale situasjoner dersom han var åpen om sin trostilhørighet.

Tilsvarende til Henrik, var Camilla også åpen om sin tilknytning til LDS kirken. Hun legger også til at hun var «veldig praktiserende». Hun leste de hellige bøkene og var i kirken opp til flere ganger i uken. Emma trekker også frem at hun alltid har vært åpen om sin religiøse tilknytning til Pinsemenigheten, og at hun deltok på flere aktiviteter i uken i regi av menigheten, som bibelgrupper og smågrupper. Derimot uttrykker hun at ved ungdomsskolealder var det kanskje ikke så mange som kjente til hennes tilhørighet til Pinsemenigheten, kun hennes nærmeste.

I kontrast til de tre ovennevnte, gir Erik antydninger til at han ikke eksponerte sin religiøse trobakgrunn i like stor grad som de andre. Som han sier, var ikke dette noe han reklamerte for alle og enhver, men han skjulte det heller ikke. Selv anså han aldri seg selv som særlig praktiserende, og meldte seg ut så fort han fylte 18 år. Erik gir også uttrykk for at han vokste opp i et hjem hvor Brunstad kristelige menighet stod sentralt. I forhold til tidligere forskning gjort på kristne elever i klasserommet, viser det seg at kristne elever med tilknytning til Den norske kirke ikke deler særlig om sin tilknytning til menigheten (Vassenden og Andersson, 2011; Iversen, 2012; Domaas, 2012). På den andre siden, poengterer Domaas (2019) at den ene eleven han intervjuet som hadde tilknytning til katolisismen, ikke hadde noe problem med å dele om sin religiøse trostilhørighet. Dette kaller han for «minoriteten i majoriteten» (s. 18). Elevene som er presentert i denne forskningen, tilhører også menigheter preget av kristendommen. Dersom vi benytter Domaas (2019, s. 18) sitt begrep av «minoriteten i majoriteten», kan elevene i denne forskningen ha en tilsvarende væremåte som den katolske eleven han intervjuet. Det later til at verken Henrik, Camilla, og Emma unngikk å formidle om deres religiøse trobakgrunn. Erik på den andre siden, viser til at han har holdt mer tilbake ved uttrykking av sin trostilhørighet. Dette kan være grunnet at han ikke følte seg særlig praktiserende i menigheten han var deltager i, og derfor var det heller ikke noe behov fra hans side å formidle om sin tilknytning til menigheten.

5.2.2 *De fornyede kristne elevene i undervisningssituasjoner*

I boken *Religionsdidaktikk: En innføring* (2016, s. 123), skriver Bengt-Ove Andreassen at det ikke eksisterer noen klare svar på hvorvidt det er riktig eller ikke å benytte elever som religiøse representanter i klasserommet. Han understreker at elevene ikke skal presses til å være representanter for deres religion, og de skal heller ikke bli satt i en posisjon hvor de trenger å forsvare religiøs bakgrunn. På en annen side kan elevene gjerne fortelle om sin religion og hvordan den er, men at det vil være viktig å ikke la elevene stå alene som en representant for en hel religion (Andreassen, 2016, s. 123-124). Alle de tidligere elevene beskriver forskjellige opplevelser når det kommer til undervisning om deres trosretning i klasserommet. Dette kan både være hvordan det blir undervist om, men også situasjoner hvor de har blitt inkludert i undervisningen. Videre vil jeg vise til ulike situasjoner de tidligere elevene har presentert som er i tråd med undervisning om deres trosmenighet.

Et av spørsmålene jeg stilte informantene mine var om de noen gang hadde følt at de hadde blitt et tema under religionsundervisningen. Emma sier hun ikke kan huske noen situasjoner hvor hun har blitt det, men at det kan ha skjedd at hun har satt seg i posisjonen selv. Hun sier: «Da har jeg selv i så fall gjort meg selv til tema! [ler]! Eller sånn der «er det noen her som kan fader vår?» også sa jeg den høyt liksom». Hun sier også at hun har følt at alle lærerne alltid har vært veldig greie, og understreker «det er ingen lærere som har vært stygge eller kommentert noe unødvendig på det faktisk». Emma viser til at hun ikke har hatt noe problem med å være religiøs representant i klasserommet, og har heller aldri følt at hun er blitt presset til dette. I de situasjonene hun selv har gjort seg som religiøs representant for Pinsemenigheten, har hun heller aldri møtt på noen konfronterende eller ubehagelige opplevelser fra lærerne. Selv uttrykker hun at hun har opplevd det som gøy i de situasjonene hun har opptrådt som en religiøs representant for Pinsemenigheten.

Uavhengig av dette, forteller hun om et tilfelle der en lærer har sagt noe hun følte var feil i forhold til hennes religiøse tro. Hun nevner:

Emma: det var en gang i en religionstime jeg husker at en lærer sa at «at alle kristne tror jo at hvis du er snill og grei så kommer du til himmelen». Og det husker jeg bare at jeg følte var feil da.

I denne situasjonen føler Emma at det som blir sagt ikke stemmer overens med hva hun selv har lært. Emma er en troende, og dermed vil det være naturlig at hun bærer på et personlig innenfraperspektiv innenfor kristendommen. Emma utdyper ikke hva hun eventuelt hadde oppfattet som riktig sagt i denne situasjonen, men at dette tydelig brøt med hennes lærdom. Basert på hva læreren hadde sagt, kan det tyde på at denne læreren ikke var troende av kristendommen, og dermed hadde et utenfraperspektiv i forhold til kristendommen. Uavhengig av lærerens religiøse ståsted, kan dette gi konsekvenser for Emmas tilknytning til egen religion. Eidhamar (2019, s. 36) nevner at det faglige utenfraperspektivet kan medføre at eleven opplever dårlig gjenkjennelse av eget livssyn, og hvor læreren da kan gi inntrykk av å bære lite respekt for den enkeltes elev livssyns-overbevisning. Basert på reaksjonen Emma beskriver her, er det tydelig at hun følte på en frustrasjon av det som hadde blitt sagt. Andreassen (2016, s. 128) poengterer at når lærere skal undervise om diverse religioner i klasserommet, vil det være viktig å formidle på en måte der elevene kan gjenkjenne seg i religionen som blir presentert selv i et faglig utenfraperspektiv.

Camilla viser til at hun har vært religiøs representant for LDS kirken i klasserommet ved flere anledninger. Flere ganger i intervjuet uttrykker Camilla at hun bærer på et ganske annerledes verdisyn i dag enn hva hun gjorde i løpet av sin skolegang. Hun nevner at hun ikke alltid var enig med verdisynene kirken formidlet, men følte hun måtte være en representant for kirken likevel:

Camilla: så følte jeg også på sånn liksom «jeg må representere kirken» fordi det var noe vi ble ofte fortalt at «hva du sier og hva du gjør hele tiden skal liksom reflektere kirken» så hva jeg følte eller mente det, det hadde egentlig ikke noe betydning. Det var at jeg måtte stå på den siden kirken mente.

Camilla forteller at klassen skulle ha en debatt om homofilt ekteskap var greit eller ikke. Når hun først forteller om dette, understreker hun: «jeg personlig har jo ikke noe imot det». På den andre siden nevner hun: «som liten ble jeg jo fortalt at det var galt» og at kirken hadde formidlet: ««nei de får ikke lov til å gifte seg her» og at «det er ikke akseptert»». I denne debattsituasjonen hadde hun en lesbisk lærer, og Camilla forteller at hun opplevde denne damen som hyggelig, snill og god. Konflikten hennes i denne situasjonen var at: «[Jeg] hadde blitt fortalt mye negativt om personer som hun da», og dette satte hun dermed i en vanskelig posisjon under debatten:

Camilla: Det var at jeg måtte stå på den siden kirken mente, så i klasserommet da så måtte jeg og noen andre argumentere hvorfor homofili var unaturlig og at det ikke skulle være lov med homofilt ekteskap i kirken og sånne ting. Og når jeg ser tilbake på det så er det noe jeg skikkelig skammer meg og, noe jeg er skikkelig flau over.

Når Camilla forteller om denne situasjonen, blir hun veldig emosjonell og beklager seg. Videre sier hun følgende: «jeg føler ikke det at jeg identifiser meg som den personen og hvordan jeg oppførte meg da». Pnina Werbner (2010) trekker frem at når det kommer til religiøs identitet, er det ikke alltid slik at man prioriterer tanken om guder eller ånder, men heller organisasjonens moral, tro og handling. Dette vektlegges da det bidrar til å etablere en felles bevissthet og samhold i den religiøse organisasjonen (s. 234). Camilla presiserer at verdisettet hun uttalte kom fra hva LDS kirken mente, og ikke nødvendigvis verdiene hun selv bar på. Dette begrunner hun i at hun følte hun måtte være en representant for kirken til enhver tid.

Hun viser også til en annen situasjon hvor det hadde foregått en debatt i religionsundervisningen. Hun husket ikke konkret hva debatten handlet om, men at det hadde vært en diskusjon hvor kirken hennes hadde blitt innblandet: «jeg husker [ikke] om jeg gjorde det bra eller greit, men jeg svarte en del for meg da, brukte en del energi på å forsvare noe angående kirken da». Religionslæreren i denne timen hadde videreformidlet om Camillas deltagelse i denne debatten til kontaktlæreren hennes. Videre forteller hun hvordan denne kontaktlæreren hadde tilnærmet seg hun etter debatten:

Camilla: han læreren da hadde da senere tatt klassen inn på et rom, som egentlig ikke var vårt vanlige klasserom, også begynte å egentlig stille masse spørsmål til meg da, «ja nå tar vi ny debatt om det temaet fordi at jeg hørte om at dere snakket om» også egentlig på en måte hakket og diskuterte med meg og prøvde å bryte meg ned sikkert, for at han prøver å vise at jeg tar feil.

Selv følte hun at denne oppførselen var svært uprofesjonell av læreren, og hun opplevde det som: «veldig utehengende for meg som elev, og når alle medelevene står rundt og hører på det her». Camilla sier at hun ikke var forberedt på at denne diskusjonen skulle tas igjen, og fremtoningen denne læreren hadde forklarer hun som: «men det var sånn «du tar feil, og du

forstår ikke noe» litt sånt da». Hun forstod hele situasjonen som en «egokamp» for denne læreren, og at hensikten hans var å «sette hun på plass». Hun sier videre at denne diskusjonen hadde påvirket hun ganske negativt i etterkant: «jeg tror jeg begynte å gråte på slutten av det hele fordi jeg følte meg elendig etter det da, og det var sånn rar stemning i klassen, og veldig sånn stille og rart etterpå da».

Når Camilla reflekter rundt verdisynet hun hadde i denne situasjonen, mener hun: «jeg tok jo feil! Jeg gjorde jo det! Det vet jeg!». På den andre siden, uttrykker hun bekymring angående hvordan situasjonen ble håndtert:

Camilla: som barn, og som kontaktlærer, så er det veldig rar dynamikk. Og som voksen da så ser jeg tilbake på det her og tenker at det er veldig merkelig at han gjorde det. Og i den settingen. Hvis han var bekymret for meg, så kunne han tatt meg på enmannshånd.

I scenarioet Camilla forklarer, forteller hun at hun ble konfrontert grunnet hennes religiøse verdier. Camilla uttrykker at situasjonen opplevdes som ubehagelig, og at læreren satte henne i en vanskelig posisjon. Som hun poengterer, følte hun seg elendig og endte med å gå gråtende ut av situasjonen som hadde oppstått. I forhold til Goffmans (1963, s. 4-5) teori om stigma, hevder han at de normale ofte med eller uten hensikt, fremmer former for diskriminering som kan redusere den stigmatisertes muligheter i livet. Dersom vi ser Camillas situasjon i lys av Goffmans (1963) stigmatteori, kan det framstå som at denne læreren bevisst satte henne i en vanskelig posisjon der hun måtte forsvare egne religiøse standpunkt som kan oppleves som «unormale». Camilla følte seg bevisst plukket ut, og som en målskive for denne læreren. Camilla opplevde at denne situasjonen skapte en «rar stemning i klassen» i etterkant blant medelever. Basert på denne lærerens handlinger mot Camilla, viser det seg at han satte henne i en posisjon hvor hun opplevde at hennes muligheter ble redusert (Goffman, 1963, s. 5).

Et annet aspekt Camilla belyser, er at hun opplevde at hun gjorde det greit i den første debatten. Som Becker (1966, s. 29) illustrerer, kan det tenkes at Camilla har uttalt verdier i den første timen som læreren oppfattet som avvikende. Det kan det hende Camilla ikke oppfattet utsagnene hennes som avvikende, men at religionslæreren gjorde det. Hvis dette er tilfellet, kan det hende at Camilla var uvitende om at hun uttalte meninger som var upassende

(Becker, 1966, s. 29). Hun kan derfor vært uvitende om at hun har gjort noe «galt», og hvor dette da har ledet til konfrontasjonen av den andre læreren i neste omgang.

I forhold til scenarioet Camilla beskriver, strider lærerens utførelse med flere punkter i LK20s grunnverdier og prinsipper. Under kapittel 1.1 «Menneskeverdet», poengteres det at alle elever skal behandles likeverdige og at ingen elever skal bli utsatt for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I situasjonen til Camilla, opplevde hun seg tydelig differensiert fra de andre medelevene i klassen. Stausberg, van der Haven og Baffelli (2023, s. 11) beskriver at religiøse minoriteter opplever former for diskriminering der de blir behandlet dårligere enn flertallet. Ifølge LDS kirken sine egne nettsider, har de ikke mer enn om lag 4.500 medlemmer i Norge i dag (Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige, 2023). Dermed kan disse bli ansett som en minoritet ettersom deres medlemstall utgjør en svært liten del av Norges totale befolkning. Basert på Camillas opplevelse av situasjonen, er det tydelig at hun følte på det som Midtbøen & Lidén (2016, s.7) forklarer som *direkte diskriminering*. Ettersom hun hadde et tydelig ståsted som tilhenger av LDS kirken, så føler hun på at hun er blitt utsatt for en usaklig eller urettmessig forskjellsbehandling grunnet hennes religiøse tilknytning og verdisett. Som Andreassen (2016, s. 124) poengterer, skal ikke elevene få oppgaver om å forklare eller forsvare sin egen religion i klasserommet.

En tredje situasjon hun viser til var da klassen hadde fått tildelt nye lærebøker i religionsfaget, og i kapittelet om LDS kirken var det avbildet hennes lokale menighet. I denne situasjonen var det da en annen religionslærer. Hun opplevde han som veldig engasjert for faget. Da de hadde kommet til kapittelet om LDS kirken i læreboken, hadde læreren rettet seg mot Camilla og stilt hun spørsmål. Hun sier: «Hva synes du Camilla?», fordi at han på en måte følte at han kunne dra erfaringer fra meg da». Camilla forklarer at hun følte det ble mye direkte spørsmål rettet mot henne, hvor dette medførte at hun følte: «jeg ble plukket litt ut ifra resten av klassen da». Videre sier hun:

Camilla: så den timen så, så kjenner man jo på det, også blir det jo litt sånn der, man er jo bare et barn og vil egentlig liksom bare leke med dem og ha det gøy med de i friminuttet, også blir det sånn rar stemning etterpå da. For da at, ja «hun er annerledes» ja. Eller «hun tror de rare tingene».

Derimot følte hun ikke at denne læreren hadde negative intensjoner mot henne på samme måte som den andre læreren hadde hatt: «jeg tror liksom, intensjonen, grunnen til, at jeg skiller mellom han og han andre læreren, [er] fordi jeg føler intensjonen var veldig forskjellig». Hun forteller så videre: «[han] på en måte spurte ut av nysgjerrighet, mens han andre, ville sette meg på plass da».

Når det kommer til nysgjerrighet, viser både Henrik og Erik til dette i deres opplevelser. Da Henrik ble spurt om han noen gang hadde blitt et tema i løpet av undervisningen, hevder han at det har forekommet i situasjoner der folk er «nysgjerrige». Han sier:

Henrik: Ja. Altså kun i den måten da at man, altså at man er positivt nysgjerrig da! At hvordan jeg opplevde det og hadde det, men ikke noe veldig sånn at jeg følte at jeg ble satt i en sånn spotlight, men det tror jeg også har litt med det at jeg var veldig trygg, trygg i den situasjonen. Så det tror jeg kan være veldig delt, fordi for meg var å dele om hvordan jeg hadde det, for andre vet jeg det var litt «nå må du svare for deg». Jeg følte aldri at jeg trengte å svare for meg, men jeg tror mange kunne opplevd det sånn.

Han uttrykker videre at han vet det har oppstått situasjoner hvor han er blitt benyttet som informasjonskilde for Brunstad Kristelige menighet, men at han aldri selv har opplevd det som ubehagelig eller konfronterende. Et aspekt Henrik fremmer, er at andre kanskje kan ha opplevd at han er blitt utsatt for situasjoner der han må forsvare seg og menigheten, men at han selv ikke har tolket det slik. Han tror selv at måten han har taklet dette på, ligger i hvem han er som person: «altså det er jo en rett og slett en personlighetsgreie, at jeg har vært heldig med at de tingene ikke er et problem!». Selv mener han at han har vært heldig når det kommer til dette i kombinasjon med oppdragelsen: «jeg kommer fra et veldig sunt kristent hjem som har veldig sunt syn på ting, jeg har aldri følt noe press eller blitt tvunget til noen ting». Dette mener han resulterer i at han står trygt i klasseromssituasjoner:

Henrik: Alt har vært så langt fint, og det gjorde jo også det at man kunne stå litt trygt i situasjoner, at det her gjør jeg fordi jeg opplever det som riktig, eller så har jeg ikke gjort det fordi jeg ikke ville det og da har det også vært helt greit.

Erik refererer også til en situasjon han knytter til nysgjerrighet. Det var en opplevelse på ungdomsskolen hvor klassen hadde hatt en undervisningstime om Brunstad kristne menighet.

Han forklarer at det var han og en annen medelev i klassen som var medlem i denne menigheten, og at læreren da hadde stilt direkte spørsmål til de to:

Erik: da ble det på en måte ... ikke en uthengning, men det ble jo noen spørsmål fra læreren, sånn oppriktig spørrende da! Nysgjerrig!

Tine: Til deg?

Erik: Ja til meg, og den andre i klassen som også var Smiths, om ja «hvordan er det dere gjør det?», «Hvordan fungerer ting der?».

Erik understreker at han ikke opplevde det som uthenging, og utdyper videre: «det var jo ikke noe stygt i det, det ble jo ikke tolket som stygt heller, men det var jo litt ubehagelig. Litt ubehagelig å bli satt på spis, eller tatt på kornet på sånn i klasseromssetting». Når han nevner dette, spurte jeg Erik om læreren hadde kommet i forkant og hørt med han og den andre medeleven om det var greit at læreren kunne stille spørsmål knyttet til trosmenigheten i løpet av timen. Da svarte han: «Nei, det var det ikke».

Erik følte at han synes det var vanskelig å videreformidle om kirken: «akkurat med den kirken, så er det vanskelig uansett. Fordi det kirken sier internt, er veldig forskjellig fra hva som de sier utad da». Videre påpeker han følgende: «det er vanskelig for lærere, eller hvem som helst da, vanlige folk ... eller vanlige folk, du skjønner hva jeg mener, utenforstående, å forstå hvordan det faktisk er». Som tidligere nevnt (se 5.2.1.), anså ikke Erik seg som særlig praktiserende av trosretningen. Han nevner:

Erik: institusjonen og medlemmene prøver å male et bilde av at ting er annerledes enn det, i hvert fall det jeg da, opplevde at det faktisk var da. Så det er vanskelig å skulle gjøre ting på en annerledes måte, fordi du får det ikke objektivt fra noen hold på en måte da.

Hvordan Erik kaller andre mennesker utenfor Brunstad Kristelige menighet for «vanlige folk», kan være relevant dersom vi ser det i lys av Goffmans (1963) stigmatologi. I boken hans snakker han om den *stigmatiserte* og de *normale* (s. 4). Dermed ser det ut til at Erik er bevisst på sin plass i det sosiale miljøet han befinner seg i, og hvor han uttrykker følelsen på en annerledeshet. I den forstand oppholder Erik seg i det som Goffman kaller for *mixed social situations* (Goffman, 1963, s. 17.). Som nevnt tidligere, var det ikke slik at Erik heller

reklamerte for hans tilknytning til Brunstad kristelige menighet (se 5.2.1.). Hvis vi belyser Eriks situasjon i lys av Goffmans (1963, s. 93) *techniques of information control*, kan det være tenkelig at han har hatt et kontrollert forhold når det kommer til offentliggjøring av sin religiøse bakgrunn. Dette da grunnet at han føler på en annerledeshet fra de andre. I situasjonen som Erik forklarer, så mister han dermed egen kontroll over hans utgående informasjon.

5.2.3 *De fornyede kristne elevenes persepsjon av sosial dynamikk med skole og medelever*

Det viser det seg at trosbakgrunnen til alle informantene har blitt kjent blant andre medmennesker (se punkt punkt 5.2.1.). Både Emma, Camilla og Henrik uttrykker i intervjuene at de har vært relativt åpne om sin tilhørighet til menighetene. Ettersom alle informantene legger frem at de har vært åpne om sin religiøse trostilknytning, vil jeg dermed trekke frem opplevelser og erfaringer de har nevnt i samhandling med andre medmennesker.

Som tidligere nevnt, forteller Henrik at han alltid har vært veldig åpen og ærlig om hvor han kommer fra. Han uttrykker så videre: «jeg gjorde jo veldig lett for meg selv». Han gir uttrykk for at han er en svært sosial person, og hevder at han har vært heldig med det han kaller en «personlighetsgreie». Han nevner: «[jeg] hadde veldig god relasjon til klassefolk og skolekamerater og synes ikke det var, det var ikke noe problem for meg å fungere godt der». Videre fortsetter han å snakke om relasjonen han hadde til lærerne: «Og lærerne behandlet meg som en vanlig gutt, så jeg opplevde at, jeg opplevde meg ikke forskjellsbehandlet i det hele tatt, og stort sett var det noe jeg ikke ville så var det helt greit». Henrik har ved flere anledninger under intervjuet uttrykket at han har følt seg trygg i diverse situasjoner. I forhold til dette så nevner han:

Henrik: Så det tror jeg kan være veldig delt, fordi for meg var å dele om hvordan jeg hadde det, for andre vet jeg det var litt «nå må du svare for deg». Jeg følte aldri at jeg trengte å svare for meg, men jeg tror mange kunne opplevd det sånn.

Når han reflekterer tilbake på hvordan andre kan ha oppfattet han, nevner han følgende:

Henrik: jeg tror som jeg nevnte, det har vært en nysgjerrighet der man har lyst til å høre litt, men jeg har aldri blitt et tema på den måten at jeg har følt meg annerledes, at

jeg har blitt han fyren i klassen som er «smittis». Selv om jeg vet, sånn sett i ettertid, så vet jeg at jeg var han fyren i klassen som var «smittis», men det var aldri noe jeg følte på [ler]!

Han uttrykker at han forstår at andre kanskje kan ha oppfattet situasjoner som vanskeligere for han, men at dette ikke har vært noe han selv har følt på. Han tror dette har noe med hans personlighet å gjøre, og at han kommer fra et hjem med trygge rammer. Når han reflekterer tilbake i tid, forstår han at andre kanskje har oppfattet han som «han fyren i klassen som var «smittis»». Derimot uttrykker han at dette ikke har tynget hans velvære i samhandling med andre.

Videre sier han også: «Jeg hadde jo lærere på skolene jeg gikk på som jeg visste ikke var stor fan av Smiths Venner og syntes det vi drev på med var veldig rart og at det kunne bli fremstilt veldig skeivt». Når han snakker om hans opplevelser av andres meninger rundt han og Brunstad kristelige menighet, så trekker han frem:

Henrik: altså jeg kan huske jo at det har hendt at folk mener at det er teit eller jeg er rar eller et eller annet, men det er altså, det er som å komme på skole med en litt teit genser ikke sant? Du kan bli pekt på av en eller annen, også føles det litt kjipt der og da, men så er det glemt ganske fort.

Det kan virke som disse tilfellene ikke har påvirket Henrik i særlig grad. Som han nevner, kan det «føles det litt kjipt der og da, men så er det glemt ganske fort». Han mener han har håndtert disse situasjonene relativt bra, og hvis noe har følt ubehagelig, har ikke disse inntrykkene satt seg i ettertid. På en annen side nevner Henrik at han kjennskaper til andre som kanskje ikke har tilsvarende opplevelser som han. Han sier:

Henrik: Jeg har jo sett andre, fordi jeg hadde venner som gikk på skole fra menigheten, og de kanskje stakk seg litt mer ut og kanskje opplevde det litt mer. Men jeg selv da hadde veldig, hadde ingen problemer og. [tenker seg om]. Og opplevde at jeg ble behandlet som en normal gutt.

En som har litt liknende opplevelse som Henrik, er Emma. Hun sier: «folk bare nysgjerrig, og det var bare, alle visste at jeg var kristen, på en måte». På ungdomsskolen visste hennes

nærmeste om hennes religiøse bakgrunn, og hun formidler en positiv opplevelse med dette: «mine nærmeste venner visste det, og respekterte det! De var med meg i kirken og på leir og ja ja, så det var gøy!». Når hun snakker om tidligere lærere forteller hun også at hun har gode opplevelser i samhandling med dem. Hun nevner: «jeg føler de har vært veldig greie egentlig», og «det er ingen lærere som har vært stygge eller kommentert noe unødvendig på det faktisk. Det kan jeg ikke huske».

Emma uttrykker at samhandling med andre har gått veldig fint for henne. På samme måte som Henrik, tenker hun at folk er nysgjerrig på menigheten hennes og trosbakgrunnen hennes. Hun trekker frem en situasjon der noen i parallellklassen hadde tilnærmet seg henne: «jeg kan huske noen episoder der liksom gutter: «kan du ikke ha sex før du er gift?» liksom at det var helt sykt og sånt!». Videre beskriver hun også en episode hvor en jente hadde spurt henne: «Og at det var en jente som spurte sånn «leser du faktisk i Bibelen?». Jeg husker det godt da! At de spurte meg om det». Etter å ha redegjort for disse situasjonene, konkluderer hun selv i: «men jeg har ikke blitt noe mobbet, ikke blitt noe plaget for det. Nei».

Litt tilsvarende som Henrik, så har Emma aldri følt på noe særlig negativt fra verken lærere eller medelever i løpet av sin tid på skolen, men at det har vært noen kommentarer. Litt som Henrik forklarer, kunne kommentarer virke «litt kjipt der og da», men at dette gikk fort over. Emma poengterer ikke nødvendigvis at hun opplevde det som negativt, men heller at hun husker disse spørsmålene godt. Avslutningsvis understreker hun at hun aldri har følt seg mobbet for dette, og dermed fremstår det som at slike kommentarer ikke har satt negative spor. På samme måte som Henrik, har Emma uttrykket at hun alltid har vært svært åpen om sin tilhørighet til Pinsemenigheten (se 5.2.1.). Det kan tenkes at hun har hatt litt tilsvarende opplevelse som Henrik. Ettersom hun har redegjort sin religiøse trosbakgrunn ganske tydelig, og opplevd de fleste som respektfulle mot henne, har hun følt på en trygghet i diverse situasjoner.

Når hun snakker om sin opplevelse om å være kristen og barn, konkluderer hun selv: «Føler jeg har gått veldig uskadd fra min barndom på dette temaet». Hun uttrykker at hun opplever det som vanskeligere å være kristen i voksen alder fordi verdivalg blir tydeligere. Når hun snakker om disse verdisettene ved barnealder, nevner hun: «Ja, det blir litt sånn lenger borte da, så det er ikke like mange ting man kan krasje på, på en måte». Når Emma snakker om verdivalg, knytter hun dette opp mot sin tid som russ: «i den tiden så føler jeg, jeg føler ikke

folk har så veldig mye mot at man tror på Jesus liksom, men det handler jo om at man ikke drikker eller, hvis man velger det da!». Emma belyser i dette tilfellet at verdivalgene kan bli en større konflikt med alderen. Selv forklarer hun at hun kjente litt på dette da hun var russ, ettersom hun da var eldre og oftere møtte på situasjoner der verdivalg kunne være litt vanskeligere å forsvare. Hun nevner:

Emma: sånne verdivalg, det er ofte det som har vært tøft! Så for mine søsken og andre som har oppvokst i kirken, det er liksom verdivalgene som er tøffe og ha annerledes enn andre. Mer enn at man tror på Jesus. Det er mange som sier at de tror på Gud i himmelen på en måte, men at det ikke har noe konsekvens for livet da.

Totalt sett, vil Emma påstå at hun har gått uskadd gjennom sin tid på skolen som barn og kristen. I dag jobber hun med ungdommer innenfor menigheten, og på samme måte som Henrik viser til, har hun hørt om opplevelser fra andre unge kristne:

Emma: Det blir kanskje litt lite spesifikt. Men jeg kan i alle fall si det. De ikke tør å si at de er kristne på skolen. [Noen] som har gått gjennom hele videregående og ikke sagt at de er kristne. [tenker]. Og som, at det er mye press, eller sånn, verdipress, eller på sånn stå i kristne verdier. I, på videregående i Norge føler jeg at veldig mange ungdommer kan [kan syntes til at] føles litt tøft.

Dette nevner hun basert på noen av de hun har snakket med. Selv uttrykker hun: «jeg har ikke opplevd det selv». Basert på hva både Emma og Henrik har nevnt, virker det som om de begge har en positiv opplevelse i samhandling med deres trosbakgrunn og skolen. Selv har de begge hørt om andre i deres menighet som har oppfattet skolegangen som vanskelig, så har ikke de hatt noe problematikk med dette. Begge understreker ved flere anledninger at de oppfatter andres tilnærming til dem og deres menighet som en nysgjerrighet, og ikke konfronterende. Naturligvis viser begge til små enkeltsituasjoner. Basert på hvordan de beskriver disse situasjonene, indikerer de at disse situasjonene ikke har satt særlig negativt inntrykk hos dem selv i ettertid.

Erik uttrykker at forholdet hans til kirken hadde vært turbulent fra tidlig alder: «men tingen er at mitt forhold til Smiths venner var turbulent fra tidlig barneskolen». Senere nevner han også:

Erik: Jeg syntes jo at mye av det er vanskelig på grunn av at jeg vokste opp i noe som jeg gjerne ikke skulle vokst opp i. Og derfor så blir det, altså da også, ble det på en måte å snakke for noe som egentlig ikke er ekte for meg, og snakke for en annen gruppe mennesker enn meg selv. Og da blir det jo ekstremt vanskelig.

I situasjonen hvor Erik hadde blitt utspurt av læreren angående hvordan menigheten deres var (se 5.2.2.), viser han antydninger til at han oppfattet situasjonen som vanskelig ettersom han ble en representant for noe han selv egentlig ikke følte han var en del av. Han nevner: «på en måte å snakke for noe som egentlig ikke er ekte for meg, og snakke for en annen gruppe mennesker enn meg selv». Han nevner også at han synes det var utfordrende å snakke om sin tilhørighet til troen, og på mange måter fungerte skoletilværelsen litt som et fristed for han:

Erik: det var ikke noe jeg kunne snakke om med andre medlemmer i kirken, men det var jo noe som mine venner og bekjente, på skolen, så og forstod da at, det er en rar greie. Så jeg følte på en måte at jeg ble sett på en annen måte, en mer ekte måte på skolen enn jeg ble i kirken da. Så jeg hadde mange positive sosiale erfaringer på skolen.

Erik hevdet selv at «jeg følte jeg var mer ekte meg på skolen», og de gangene han og vennene hadde samtaler om menigheten, snakket de ikke om han som deltager. Han sier: «når meg og mine venner snakket om kirken, så var det ikke meg de snakket om, det var på en måte de! Også for meg. Hvis det gir mening». Det tyder på at Erik har tatt avstand fra kirken i hvordan han utfoldet seg på skolen. I situasjonen hvor læreren stiller Erik spørsmål om menigheten og hvordan de gjør ting, sier han at han opplever det som noe ubehagelig, fordi han føler han må representere en gruppe han selv ikke identifiserer seg med.

På en annen måte fremmer Erik at skolen var en positiv opplevelse ettersom han følte han kunne være mer «ekte meg på skolen». Som eksempelet han trekker frem når han og vennene snakket om menigheten, tok de også avstand fra hans deltagelse i menigheten. I forhold til hva Goffman (1963, s. 2) trekker frem om *virtual social identity* og *actual social identity*, kan Eriks situasjon anses som at læreren oppfattet hans tilsynelatende identitet som medlem og troende av Brunstad kristelige menighet. I realiteten følte Erik på mange måter at han ikke klarte å assosiere seg selv med menigheten. Selv om han var et medlem. Som Goffman (1963,

s. 4-5) trekker frem, kan en person fremstå annerledes enn hva personen faktisk er, og blir derfor utsatt for stigmatisering basert på antagelser man har om personen.

Når han og vennene snakket om menigheten blant hverandre, så snakket de ofte om «de» og ikke om Eriks deltagelse i denne. I tillegg hadde vennene hans forståelse av at hans deltagelse i menigheten var det han kaller: «en rar greie». I den forstand virker det som at Erik følte vennene kjente til hans *actual social identity*, og understreker at han opplevde skolegangen som generelt positiv fordi han følte han kunne være mer seg selv.

En av de som beskriver en litt vanskeligere opplevelse med skolen er Camilla. Camilla nevner at hun opplevde mobbing i løpet av hennes skolegang, og at mobbingen ved flere anledninger var relatert til hennes trobakgrunn i LDS kirken. Hun sier følgende om mobbingen som foregikk på skolen:

Camilla: Jeg opplevde jo litt mobbing og sånt, men tingen er jo med mobbing at av og til så trenger det nødvendigvis ikke å være en årsak, men jeg vet jo at det gjorde meg jo annerledes. Det gjorde jo at jeg sa ting som de ikke mente eller ikke de tenkte det samme om! Det var noe som ble påpekt flere ganger da, at man var forskjellig på det.

Tine: Men det var i tråd med at du var med i LDS kirken da eller?

Camilla: Mhm! Flere ganger så var det det! Også har jeg opplevd flere ganger uten at det var med det også, men jeg vil tro at mye av min oppførsel også var preget av den kulturen jeg var vokst opp i, og mye undertrykte følelser jeg hadde, som gjorde at jeg kanskje utagerte på en annen måte på skolen da som enn hva jeg ville gjort hvis jeg hadde vokst opp med trygge rammer i hjemmet.

Her refererer Camilla til flere aspekter. Hun sier at flere av gangene var mobbingen hun opplevde relatert til hennes trostilhørighet. Videre knytter hun dette opp mot hvordan hun oppførte seg i løpet av sin skolegang og årsaker til hvorfor hun oppførte seg som hun gjorde. Hun forteller at oppførselen hun hadde på skolen var påvirket av kulturen hun vokste opp i. I tillegg reflekterer hun tilbake og nevner: «Men det er liksom noe man tenker tilbake på og bare «agh, herlighet sa jeg de tingene?» eller liksom «oppførte jeg meg sånn?»». Selv føler hun på at hun ikke identifiserer seg med personen hun var på skolen, og at hun føler på en usikkerhet når hun møter tidligere medelever i dag. Hun trekker frem: «jeg har tenkt sånn i ettertid at «oi, jeg oppførte meg veldig annerledes enn hvordan jeg føler at jeg er nå. De misliker meg sikkert»». Når hun reflekterer tilbake på oppførselen hun hadde før, konkluderer

hun selv med at dette kanskje er en usikkerhet hun selv sitter igjen med: «men så viser det seg at det er også en usikkerhet, at dem kanskje opplevde meg annerledes».

Ettersom Camilla har opplevd en del mobbing, særlig relatert til hennes trosbakgrunn, har hun utdypet seg litt i temaet. Hun nevner at hun har gjort litt undersøkelser i forhold til religiøs eksponering i skolen: «det har jo vært litt sånne diskusjoner om på en måte, hvordan skolen eh, behandler troende. Og håndterer forskjellige livssyn. Man ser jo i Frankrike så er det jo veldig strengt i forhold til i Norge». Videre sier hun: «jeg syntes ikke at religion skal ha noe plass i skolen når det kommer til å ha på seg et kors og sånne typer ting». Selv mener hun at dette kan virke litt strengt, men at: «i en skolesetting så kan det gjøre at man blir uthengt, det kan gjøre at man blir behandlet annerledes». Hun mener at skolen bør være en nøytral plass for religiøs praksis, slik at enkeltelever ikke blir utsatt for fremmedgjøring i skolen: «Sånn at skolen hadde vært en nøytral plass, hadde egentlig, tror jeg egentlig hadde vært positivt». Hun oppsummerer dette med ytterligere:

Camilla: kanskje noen syntes det er strengt, men jeg tror at det kan minimere mobbing, det kan minimere den uthengingen som man opplever eller bli utfryst av vennegjenger eller, eller oppleve at en lærer behandler deg annerledes fordi at man går annerledes kledd eller for at man går med forskjellige symboler da. Sånn at jeg tror at, hadde det vært fokus på pensum, hadde det vært fokus på eleven, så tror jeg skolen hadde egentlig vært et bedre sted for barna da.

Hun trekker også frem opplevelsene hun hadde med diverse lærere (se punkt 5.2.2.), og opplevde at situasjonene med lærerne var verre enn mobbingen hun ble utsatt for av medelever. Hun sier:

Camilla: Ja, det er jo, det er jo de to tingene som jeg nevnte, de diskusjonene med lærerne. Jeg tenker de var verre enn hva jeg opplevde med medelever alene på skolen. Fordi at det var så tydelig på en måte en voksen person sier en ting, og jeg som sier noe annet. Det blir liksom, maktdynamikken da også, det blir veldig forskjellig der da.

Videre sier hun: «jeg føler at det ble tatt litt mer sånn «å hun er urolig», istedenfor å kanskje skjønne at det var dype grunner og mer indre konflikter som foregikk da». Hun sier at hun skulle ønske at: «hvis noen voksne hadde sagt noe til foreldrene mine, så kanskje de hadde

skjønt litt mer angående hvordan jeg hadde det da» eller «Hvis han [læreren] var bekymret for meg, så kunne han tatt meg på enmannshånd og snakket heller om hva jeg opplever hjemme eller hva er det jeg opplever i kirken».

Når Camilla snakker om mobbingen, så reflekterer hun til hvordan hennes egne utsagn kan ha opplevdes som annerledes. Som hun nevner, opplevde hun ofte at hun ble stemplet som «forskjellig» fra de andre. Camilla viser til en forståelse av hvorfor de andre opplevde hun som annerledes. I kontrast med eksempelvis Henrik (se 5.2.2.), så understreker hun at hun ikke var oppvokst med trygge rammer i hjemmet, og at dette kan være en faktor til at hun oppførte seg som hun gjorde. Som Henrik har forklart, tror han at han har håndtert vanskelige situasjoner fordi han føler han har stått trygt. Camilla på den andre siden, fremmer det motsatte.

Ettersom Camilla var ganske åpen om sin religiøse trostilhørighet, så viser hun til konsekvenser hun har opplevd relatert til dette. Selv poengterer Camilla at hun føler skolen hadde vært en bedre plass dersom religiøs eksponering hadde forblitt i hjemmet og fritiden. Basert på egen erfaring, tror hun at mindre religiøs eksponering i skolen kan bidra til å minimere mobbing. I Camillas tilfelle, viser hun til flere situasjoner hvor hun har blitt utsatt for religiøs diskriminering og stigmatiserende atferd. I tillegg poengterer hun måten lærerne har håndtert hennes væremåte i skolen. Som hun trekker frem, følte hun at lærerne oppfattet henne som «uroelig». Hun forteller at ingen lærere prøvde å forstå hvorfor hun oppførte seg som hun gjorde. I forhold til situasjonene hun har hatt med lærerne tidligere (se 5.2.2.), gir ikke Camilla uttrykk for at disse lærerne har prøvd å vise hun omsorg. Ifølge Opplæringslovens verdigrunnlag, understrekes følgende: «Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Videre utdypes det at skolen skal være en arena hvor elevene skal føle seg trygge på hvem de er (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Læreren skal benytte sitt profesjonelle skjønn for å kunne inkludere den enkelte, og dyrke mangfoldet som eksisterer i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Basert på det Camilla forteller, har hun følt seg utrygg i diverse situasjoner, og generelt følt seg tatt for gitt av lærerne. Som van Manen (1991, s. 161) trekker frem, baserer den pedagogiske takten seg på å initiere det som er rett eller godt for barnet. Basert på Camillas opplevelser og totale inntrykk av hennes skolegang, ser det ikke ut til at lærerne har utøvd deres profesjonelle skjønn i relasjon med hennes religiøse trosbakgrunn.

6 Avsluttende diskusjon, refleksjon og konklusjon

Før jeg går i gang med avsluttende diskusjon og konklusjon, vil jeg nok en gang presentere problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere ved ungdoms- og videregående skoler med tilstedeværelse av elever med tilknytning til fornyet kristendom? Og hvordan oppleves skolegangen for disse elevene?

Forskningsspørsmål:

1. Skiller elevenes tidligere erfaringer og opplevelser med lærernes fortellinger?
2. Blir disse elevene lagt merke til blant andre medelever og lærere?
3. Opplevs det eller eksisterer det stigma i skolen mot fornyet kristendom?

For å kunne besvare oppgavens problemstilling, vil jeg presentere tre underkapitler som tar for seg hvert av de forskjellige forskningsspørsmålene samt diskusjon av funn. Avslutningsvis vil jeg presentere konklusjoner fra forskningen og refleksjoner rundt oppgavens omfang.

6.1 Differanser i opplevelser fra lærere og elever fra fornyede kristne trosretninger

1. Skiller elevenes tidligere erfaringer og opplevelser med lærernes fortellinger?

En av lærerne understreker: «vi som underviser i religion må være veldig forsiktige». Religion kan være et sensitivt tema for mange. Eidhamar (2019, s. 34) understreker at det stilles høye faglige krav til læreren i møtet med hver enkelt elev. Når det kommer til differensieringer i elevens og lærernes oppfattelse av deres skolegang, er det mange aspekter som kan belyses. Innenfra- og utenfraperspektivet i religionsundervisningen kan bidra med å belyse hvordan de forskjellige opplevelsene erfares. I denne oppgaven har jeg intervjuet både lærere og tidligere elever med tilknytning til fornyet kristendom, hvorav begge parter har vist til en rekke forskjellige erfaringer og opplevelser. I forhold til forskningsspørsmålet, er det verdt å nevne at ingen av informantene har relasjon til hverandre. Ingen av lærerne har vært lærere for disse elevene, og alle har derfor forskjellige erfaringer å vise til. Uavhengig av dette, vil deres opplevelser og erfaringer i tråd med skolen være relevant.

Eidhamar (2019, s. 34) hevder at dersom en lærer skal kunne gi det mest faglige heldekkende bildet, bør det benyttes et faglig utenfra- og innenfraperspektiv. Han trekker frem at det faglige innenfra-perspektivet kan bidra til at elevene kjenner seg igjen i sin egen religion, og at dette perspektivet også bør være dominerende da det vektlegger kognitiv empati og respekt for annerledes troende (Eidhamar, 2019, s. 35). Han uttrykker at dersom det blir for stor vekt på det faglige utenfraperspektivet, kan det medføre at elevene ikke gjenkjenner seg i egen religion (Eidhamar, 2019, s. 36). To av de fire tidligere elevene i denne studien påpeker situasjoner hvor læreren har båret et tydelig utenfraperspektiv i formidlingen av elevenes personlige trostilhørighet. Hvorvidt disse lærerne fremmet et personlig eller faglig utenfraperspektiv vil være vanskelig å si ettersom de ikke har vært deltagende i prosjektet. Uansett viser elevene til deres personlige oppfattelse av situasjonene ved å uttrykke en følelse av frustrasjon i mer eller mindre grad.

Lærerne i denne studien legger frem at de forsøker å opptre respektfulle, sympatiske og upartisk i religionsundervisningen deres. Selv om lærernes personlige trostilhørighet ikke blir nevnt, vil de som oftest oppleve at de formidler fra et utenfraperspektiv da religionsundervisningen omhandler forskjellige religioner og livssyn. Ingen av disse uttrykker at det har forekommet situasjoner hvor fornyede kristne elever har vært uenige i det som er blitt sagt. Alle lærerne viser til forskjellige undervisningsmetoder, men et fellestrekk kan være at de alle prøver å undervise om diverse trosretninger på en respektfull måte. Basert på hva de fornyede kristne elevene nevner om fremmedgjøring av egen religion under religionsundervisning, kan det være at lærerne selv ikke legger merke til situasjonene de fremmedgjør elevers personlige religiøse overbevisning i klasserommet. Som flere av lærerne nevner, oppfattes de fornyede kristne elevene som anonyme, og det kan derfor tenkes at disse elevene ikke verbalt uttrykker sin frustrasjon i tilfellene det skjer.

I situasjoner der elever har blitt benyttet som religiøse representanter i klasserommet, har det vært noe varierende respons fra både lærere og elever. Halvparten av elevene vet at de har blitt benyttet som religiøse representanter i klasserommet, men uttrykker ikke noe særlig problematikk til dette. På en annen siden viser de ikke til spesifikke tilfeller der de har vært religiøse representanter, men er sikre på at det har forekommet. Disse elevene uttrykker derimot ikke at de har hatt noe problem med å være religiøse representanter i klasserommet. Andre halvpart av elevene forteller om situasjoner der læreren har satt elevene uforberedt i

situasjoner som religiøse representanter. Dette har hovedsakelig foregått midt i undervisningstiden der læreren har spurt elevene spørsmål: «hva synes du?» eller «hvordan fungerer det?» – i tråd med deres menighet. Ingen av lærerne i undersøkelsen uttrykte at de gjorde dette. En annen lærer sier det aldri ble benyttet religiøse elevrepresentanter i religionsundervisningen. Siste nevner at dersom religiøse elevrepresentanter skulle bli benyttet i undervisningen, ville eleven blitt spurt om dette på forhånd.

De elevene som forteller om situasjoner der de har blitt religiøse representanter i klasserommet, har uttrykt et ubehag ved situasjonen. Som tidligere nevnt, har disse situasjonene skjedd ganske sporadisk, hvor elevene var uvitende om at dette skulle skje. Elevene nevner at de ikke opplevde negative intensjoner fra lærerens side, men at de følte på ubehag i situasjonen og annerledeshet fra de andre elevene. Selv om en av lærerne viser til et ganske bevisst ståsted hvor han ikke stiller slike spørsmål til religiøse elever i klasserommet, så viser ikke de andre lærerne til samme standpunkt. Slik som elevene forteller, opplever de at lærerne har stilt dem direkte spørsmål grunnet nysgjerrighet og at dette har skjedd sporadisk. Dette kan vise til at lærerne rett og slett ikke er bevisste på at de setter elever i en posisjon som religiøse representanter.

Et annet aspekt som er verdt å trekke frem er elevenes «tilfredshet» av deres skolegang. Basert på funnene i denne studien, kan det se ut til at lærerens væremåte og tilnærming har mye å si om elevenes opplevelse av skolegangen. Flesteparten av de fornyede kristne elevene påpeker at de hatt en fin skolegang. Flere av dem uttrykker at lærerne har behandlet dem bra og ikke oppført seg ufint mot dem. En av de fire elevene har opplevd en mer problematisk skolegang, og har bemerket seg særlig i ettertid at ingen lærere tok tak i situasjonen til eleven. Kravene som stilles til en lærer er at de skal kunne utøve et bevisst verdisyn og godt profesjonelt skjønn for å dyrke mangfoldet og inkludere den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). I forhold til hva van Manen (1991, s. 161) nevner om pedagogisk takt, skal lærerens takt hovedsakelig forårsake det som er rett eller godt for barnet. Takten kan vises gjennom utallige måter, og det finnes heller ingen manual på hvordan å utføre dette (van Manen, 2015, s. 78). *Overordnet del* i LK20 være et godt utgangspunkt for hvordan håndtere situasjoner «riktig» med tanke på dens verdier, prinsipper og formål. Flere av lærerne i denne studien uttrykker verdisett i samsvar med *Overordnet del*. Som tidligere nevnt, viser flere av lærerne til at de prøver å ivareta en respektfull tone i undervisningen og mot elevene. Et av lærernes mål skal være å vise omsorg for hver enkelt elev og elevgruppen i

sin helhet, og at de skal kunne føle på en trygghet rundt hvem de selv er (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Læreren har derfor en stor oppgave om å kunne ivareta hver enkelt elev. I intervjuene, uttrykker flertallet av lærerne at de fremmer disse verdiene. Disse lærerne uttrykker ingen situasjoner hvor de har opplevd at elever ikke har følt seg ivaretatt. I forhold til det de fornyede kristne elevene sier, viser det seg at de som har opplevd en trygghet og respekt fra lærere i løpet av skolegangen sitter igjen med en positiv opplevelse. Dette kan tyde på at lærernes væremåte mot elevene har mye å si for om elevene oppfatter skolegangen som positiv eller ikke. Overordnet del formidler at det vil være vesentlig at en lærer skal kunne utøve bevisst verdisyn og godt profesjonelt skjønn for å dyrke mangfoldet og inkludere den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Grunnet at dette er en empirisk studie, er det klart at elevenes tidligere erfaringer og opplevelser vil skille seg i noen grad fra lærenes fortellinger. Aspekter som kommer frem, er at elevene opplever at det forekommer fremmedgjøring av egen religion i klasserommet. Lærerne uttrykker ikke at de har opplevd situasjoner hvor dette har forekommet. En årsak til hvorfor de eventuelt ikke har bemerket seg situasjoner der elever har opplevd på frustrasjon ved fremmedgjøring av egen religiøs overbevisning, kan være at elevene ikke har kommunisert dette verbalt. Et annet aspekt er at flere av elevene har følt på ubehag og annerledeshet i situasjoner der de er blitt plassert som religiøse representanter i klasserommet. Lærerne fremmer at de enten ikke benytter religiøs elevrepresentasjon, eller at de spør elevene om det er greit på forhånd. Dermed kan det eksistere en antagelse om at lærere setter elevene i disse situasjonene ubevisst og basert på plutselig nysgjerrighet. Et samsvar i funnene er hvordan lærerens væremåte med elevene vil være avgjørende for deres opplevelse av skolegangen. Flere av lærerne indikerer at de overholder verdisett og prinsipper som er nevnt i LK20s Overordnede del. Ved å sette disse verdiene i lys av utførelse av pedagogisk takt, det å handle ut ifra det som er rett eller godt for barnet (van Manen, 1991, s. 161), kan dette medføre en positiv opplevelse av skolegangen for elevene.

6.2 Fornyede kristne elevers «synlighet» i skolen

2. Blir disse elevene lagt merke til blant andre medelever og lærere?

I de sekvensene lærerne snakker om deres kjennskaper til fornyet kristendom i klasserommet, viser det seg at alle lærerne opplever disse elevene som tildeles anonyme når det kommer til

deres meddelelse av religiøs trobakgrunn. Alle de tidligere elevene nevner at de har vært åpne om sin tilknytning til trosmenighetene i større eller mindre grad. Tre av elevene nevner at de har vært svært åpne om sin trostilknytning, mens en av elevene legger uttrykk for at de ikke skjulte det, men at dette ikke var noe de fortalte om uten videre.

Vassenden og Andersson (2011, s. 588) hevder at hvithet skjuler religion, og at personens tro vil bli kjent via kommunikasjon i en interaksjon. De påpeker at det eksisterer en utbredt oppfatning i Norge om at hvite generelt er ikke-religiøse. Dette gjør det derfor vanskelig å identifisere en hvit person som kristen med det blotte øyet med mindre de viser tydelige tegn gjennom visuell symbolikk som indikerer deres religiøse trostilhørighet (Vassenden & Andersson, 2011, s. 577). I forhold til hvite kristne i Norge, trekker de frem det de kaller for *faith information control* (Vassenden & Andersson, 2011, s. 577). Basert på en antagelse om at de fleste i Norge er ikke-religiøse, kan den hvite kristne dermed kontrollere utgående informasjon som forteller hvorvidt de ønsker å bli oppfattet som religiøs eller ikke gjennom verbal og ikke-verbal kommunikasjon (Vassenden & Andersson, 2011, s. 577). Det viser seg imidlertid at de fleste lærerne i denne studien oppfatter de fornyede kristne elevene som anonyme når det kommer til offentliggjøring av deres religiøse trostilhørighet. Som det blir påpekt av samtlige av lærerne, opplever de at disse elevene ikke «kommuniserer verbalt» om sitt religiøse ståsted. Ingen av de nevner til visuelle elementer som kan indikere de fornyede kristne elevenes religiøse trostilhørighet.

Ettersom lærerne poengterer at disse elevene ikke verbalt opplyser om deres religiøse trostilknytning, kan dette antyde at de blir oppfattet som ikke-religiøse som Vassenden og Andersson poengterer (2011, s. 577). Som en av lærerne også belyser, bærer ikke disse fornyede kristne i dagens samfunn særlige visuelle elementer som kan gi antydninger til deres religiøse ståsted. Som Goffman (1963, s.2) nevner, kan det tilsynelatende se ut til at disse elevenes *virtual social identity* fremstår som ikke-religiøse, og hvor deres *actual social identity* først blir tydeliggjort når de selv verbalt kommuniserer dette.

De fornyede kristnes trostilhørighet blir derfor først tydelig når de selv formidler dette. Selv om flere av lærerne opplever disse elevene som anonyme i offentliggjøringen av sitt religiøse ståsted, klarer flesteparten av lærerne å vise diverse fornyede kristne menigheter som har befunnet seg i klasserommet. Et punkt som Eidhamar (2019, s. 39) trekker frem, er at lærere i hovedsak ikke har lov til å spørre eller søke informasjon om elevenes religiøse trobakgrunn

grunnet Personopplysningsloven. På den andre siden, viser lærerne at det fort kan bli tydeliggjort gjennom hverdagslige samtaler de har med elevene i løpet av uken. Ettersom lærerne tilbringer flere timer med elevene i løpet av uken, opplever lærerne at det er fort gjort at elevenes religiøse ståsted blir avslørt gjennom samtaler. På en annen side nevner også flere av lærerne at det sannsynligvis har befunnet seg fornyede kristne elever i klasserommet, men som ikke har ønsket å formidle om deres religiøse trostilhørighet.

Funnene i studien indikerer at de fornyede kristne elevene i stor grad kan kontrollere informasjonsflyten om dem selv. Hvorvidt de ønsker å tydeliggjøre sitt religiøse ståsted vil være opp til dem selv. Slik som en av lærerne nevner, kan ikke denne læreren huske å ha hatt tidligere elever i klasserommet som tilhørte en fornyet kristen menighet. Derimot påstår læreren at det må ha vært noen. Som funnene viser til, antyder alle lærerne at disse elevene ikke viser visuelle indikasjoner på deres religiøse ståsted, og at de heller ikke uttaler seg stort om dette.

Slik som Vassenden og Andersson (2011, s. 577) poengterer, er det ofte slik at nordmenn flest bærer antagelse om at de fleste nordmenn er ikke-religiøse. På den måten oppfattes elevenes *virtual social identity* som ikke-religiøs, og deres *actual social identity* som religiøse blir først tydeliggjort i en verbal kontekst. Selv hevder elevene i denne studien at de har vært «åpne» om deres religiøse trostilhørighet, hvor dette også kan indikere at det er noe de har kommunisert verbalt. Som Vassenden og Andersson (2011, s. 577) belyser, kan det late til at de fornyede kristne kan benytte *faith information control* for hvorvidt de ønsker å offentliggjøre sin religiøse trostilhørighet eller ikke. Lærerne påpeker at de fornyede kristne elevene ikke blir lagt merke til med mindre de selv formidler det, og understreker den generelle oppfatningen om at disse elevene har en tendens til å holde en lav profil når det gjelder å dele sin religiøse tilhørighet.

6.3 Eksisterer det stigma mot fornyet kristendom i skolen?

3. Opplevs det eller eksisterer det stigma i skolen mot fornyet kristendom?

Ut fra det informantene har fortalt om deres tidligere opplevelser og erfaringer fra skolen, er det variert hvorvidt de føler de har blitt utsatt for stigmatiserende atferd eller ikke.

Flesteparten av elevene viser til noe mindre ubehagelige situasjoner som har forekommet i

interaksjoner med medelever eller lærere, og at de selv føler de har gått uskadd fra disse. Selv om visse situasjoner kan ha framprovosert stigmatiserende atferd mot trosmenighetene deres, begrunner samtlige at de opplever holdningene som er blitt fremmet som en form for nysgjerrighet fra andre. Funnene viser at konteksten av samhandlingen vil være avgjørende dersom elevene har tatt seg nær av noe som har blitt sagt eller hvorvidt de har følt seg stigmatisert eller ikke.

Ut fra opplevelsene og erfaringene de deler, fremkommer det at stigmatiserende atferd og holdninger opptrer med ulik grad av hyppighet. Midtbøen og Lidén (2016, s. 7) peker på at diskriminering kan forekomme på forskjellige måter med ulik grad av bevissthet. De presenterer særlig to former, *indirekte* og *direkte diskriminering* (Midtbøen & Lidén, 2016, s. 7). Basert på opplevelsene og erfaringene fra lærerne og elevene i denne studien, ser det ut til at de tilfellene av diskriminering, fordommer eller stereotypering som forekommer, skjer i mer *indirekte* tilnærminger. Av de fire elevinformantene, viser kun én av elevene til konkrete tilfeller av *direkte diskriminering*.

Vassenden og Andersson (2011, s. 587) trekker frem at religion kan bli stigmatisert i sekulære land. Norge blir stadig mer sekularisert, noe flere forskere påpeker i studiene sine (Vassenden & Andersson, 2011; Iversen, 2012; Domaas, 2019). Domaas (2019, s. 8-9) uttrykker at stigma blant kristne kommer først til da de selv posisjonerer seg som kristne. Som nevnt i 6.2., viser det seg at de fornyede kristne elevene i stor grad selv styrer informasjonsflyten rundt deres religiøse trostilhørighet. I lys av dette, poengterer en av lærerne at han opplever at de kristne elevene ofte må forsvare trosmenigheten sin i det deres religiøse ståsted blir kjent blant andre. Læreren har ikke samme opplevelse av andre religioner som befinner seg i klasserommet. Vassenden og Andersson (2011) trekker frem i sin studie at ikke-hvite elever ofte blir oppfattet religiøse tidlig grunnet visuelle faktorer (s. 582), mens religiøse hvite elever blir først tydeliggjort gjennom verbal kommunikasjon (s. 588). Etersom det eksisterer en forventning om at nordmenn er ikke-religiøse (Vassenden & Andersson, 2011, s. 577), kan det hende at medelevene skaper en form for «sjokk-faktor» i det eleven formidler at de er kristne, og derfor kommer det en reaksjon. Som Domaas (2019, s. 8-9) også trekker frem, skjer stigmatiseringen mot kristne først når de selv formidler dette. Dette kan være en mulig årsak til hvorfor flere av lærerne oppfatter de fornyede kristne som anonyme i offentliggjøring av deres trostilhørighet (se 6.2).

Selv om flesteparten av elevene uttrykte at de var ganske åpne om sin trostilknytning, var det én av elevene som fortalte at han holdt mer tilbake om dette. Eleven viser til en situasjon der læreren «offentliggjorde» elevens religiøse tilknytning uten at han selv var forberedt på dette. Ettersom tidligere forskning (Vassenden & Andersson, 2011; Domaas, 2019) påpeker at det eksisterer stigma mot kristne i Norge, kan dette være en årsak til hvorfor han ikke formidlet særlig om sin religiøse trosmenighet. I situasjonen hvor elevens trostilhørighet hadde blitt offentliggjort av læreren foran alle medelevene i klassen, kjente denne eleven på ubehag. I den sammenheng kan det hende at eleven kjente på selvstigma (Corrigan & Watson, 2022, s. 16). I og med at eleven har befunnet seg i et klasserom hvor majoriteten i rommet sannsynligvis anser seg som enten ikke-religiøse eller medlemmer av Den norske kirke, så har eleven befunnet seg i det som Goffman (1963, s. 17) kaller en *mixed social situation*. Dermed kan det hende at eleven selv har kjent på en frykt for å bli stigmatisert. Som tidligere nevnt i 6.2, viser det seg at elevene med fornyet kristen trostilhørighet selv kan kontrollere offentliggjøring av deres religiøse ståsted. Dermed kan det tenkes at denne eleven har benyttet *techniques of information control* (Goffman, 1963, s. 93) der eleven har begrenset utgående informasjon tilknyttet hans religiøse trostilhørighet grunnet frykten for stigmatisering. Dermed viser denne eleven til at det kan eksistere selvstigma innad medlemmer i fornyede kristne trosmenigheter. På en annen side, nevner eleven at han ikke assosierte seg med verdisettet til menigheten og hvordan de opererte. Det kan derfor være vanskelig å konkludere med at han holdt tilbake om sin religiøse trosmenighet fordi han fryktet stigmatiserende atferd.

Det er tydelig at informantene i denne studien har en formening om at det eksisterer stigmatiserende holdninger mot fornyet kristendom i samfunnet. I artikkelen til Stausberg, van der Haven og Baffelli (2023, s. 11) hevder de at religiøse minoriteter ofte opplever diskriminering i form av at de blir behandlet dårligere enn flertallet. Flere av lærerne indikerer at det potensielt kan oppstå ukomfortable situasjoner mot disse elevene grunnet konservativt verdisett. Med tanke på hvordan samfunnet er i dag, kan disse konservative verdiene bli ansett som svært upopulære, og dermed *avvikende handlinger* (Becker, 1966, s.1). Lærerne forteller at det forekommer situasjoner der elever fra fornyede kristne trosmenigheter formidler disse verdisettene. I slike situasjoner opplever de at andre medelever kan reagere med blikk eller kommentarer som kan virke sårende for de kristne elevene. Alle lærerne hevder at de reagerer i disse situasjonene, enten ved at de prøver å gjøre situasjonen mildere eller at de prøver å vise sympati. Et annet aspekt som kommer fram er at lærerene prøver å unngå at slike situasjoner

oppstår i undervisning. Følgelig prøver de bevisst å unngå at stigmatiserende atferd skjer mot disse elevene.

At læreren viser sympati og forståelse for fornyede kristne trosretninger, viser seg å være avgjørende for hvordan disse elevene opplever skolegangen. Som flestparten av elevene i denne undersøkelsen uttrykker, har de positive opplevelser fra skolegangen, hvor det viser seg at lærerens rolle har en stor betydning av hvorvidt de oppfatter skolegangen som positiv eller ei. (se 6.1).

Funnene i denne forskningen tilsier at det eksisterer stigma mot fornyet kristendom i skolen. Flere av lærerne viser til en bevissthet om at dette eksisterer i klasserommet, og prøver derfor aktivt å forhindre at fordommer, stereotypier og diskrimineringer skjer i klasserommet. Elevene uttrykker at de opplever kommentarer og liknende. Imidlertid viser flestparten av elevene at de ikke har opplevd stor problematikk rundt dette da slike fordommer forekommer sjeldent. Et annet aspekt flere av elevene trekker frem, er at stigmatiserende holdninger og atferder ved flere anledninger bunner i andres nysgjerrighet. Dermed uttrykker de at de ikke tar seg særlig nær av dette.

6.4 Konklusjon

Hvilke erfaringer har lærere ved ungdoms- og videregående skoler med tilstedeværelse av elever med tilknytning til fornyet kristendom? Og hvordan oppleves skolegangen for disse elevene?

I lys av funnene i denne forskningen, viser det seg at det eksisterer forskjeller i opplevelser og erfaringer blant lærere og elever med tilhørighet til fornyet kristendom. Lærerne og de tidligere elevene har delt ulike opplevelser og situasjoner i forhold til hva de selv har opplevd. Ettersom ingen av disse informantene har kjennskap til hverandre fra før, er det presentert forskjellige situasjoner og kontekster som kan være avgjørende for deres personlige erfaringer og opplevelser. Det kan imidlertid se ut til at elevens opplevelser og erfaringer kan reflekteres i lærernes fortellinger.

Elevene «blir» religiøse representanter

Elevenes responser indikerer at de opplever situasjoner av fremmedgjøring og annerledeshet i skolen. Ofte forekommer disse situasjonene gjennom andres nysgjerrighet, for eksempel når læreren stiller dem direkte spørsmål i klasserommet om deres tilknytning til menigheten eller spør dem direkte hvordan menigheten fungerer. Ingen av de tidligere elevene opplever negative intensjoner med disse spørsmålene, men uttrykker at de opplever ubehag. Dermed kan det se ut til at de ofte opplever å bli religiøse representanter i klasserommet uforberedt. Når lærerne snakker om denne tematikken, understreker samtlige at de prøver å bære et sympatisk og respektfullt syn i enten undervisning om disse fornyede kristne trosmenighetene, eller mot elevene selv. Gjennom verdier og prinsipper presentert i LK20s *Overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, viser lærerne at de prøver å overholde disse i undervisningen. Faktum at elevene refererer til situasjoner hvor de ufrivillig blir religiøse representanter, antyder at lærerne ikke er bevisste på at de setter elevene i disse posisjonene. Det kan det late til at lærere stiller sporadiske spørsmål til fornyede kristne elever i undervisningsaktiviteter hvor de selv ikke er oppmerksomme på at de setter disse elevene i en posisjon som religiøs representant i klasserommet.

Fornyede kristne elevers kontroll over egen religiøsitet

En felles oppfattelse hos lærerne, er at de opplever de fornyede kristne elevene som tilbakeholdne i offentliggjøringen av deres egen trostilhørighet. Elevene selv uttrykker at de ikke har lagt skjul på dette gjennom sin skolegang, hvor samtlige nevner at de har vært «åpne» om formidling av sin trostilhørighet. Dermed synes det at de fornyede kristnes trostilhørighet først blir offentliggjort når de selv verbalt kommuniserer dette. Dette kan forstås ved at elevene ikke har synlige fysiske kjennetegn som signaliserer deres religiøse tilhørighet. (Vassenden & Andersson, 2011, s. 577). Det kan derfor se ut til at de fornyede kristne elevene bærer på en informasjonskontroll, der de selv kan velge å offentliggjøre sitt religiøse ståsted eller ikke.

Stigma mot fornyet kristendom i skolen

I henhold til elevenes og lærernes responser i denne studien, viser det seg at det eksisterer stigma mot fornyet kristendom i skolen. Stigmatiseringen mot fornyede kristne trosretninger kommer i varierende form, men samtlige av elevene uttrykker at det ikke har vært betydelig for deres velvære i skolen. I de situasjonene elevene opplever stigmatisering, forklarer samtlige at det forekommer i mer indirekte situasjoner, slik som kommentarer fra medelever

eller liknende. Både lærere og elever viser til en bevissthet om at det eksisterer slike holdninger mot disse trosmenighetene i skolen, hvor lærerne uttrykker at de prøver å forhindre at fordommer, diskrimineringer og stereotypier kommer frem i klasserommet. Det kan se ut til at lærerens rolle vil ha stor betydning for hvordan disse elevene opplever skolegangen. De elevene som uttrykker at de har hatt gode relasjoner med lærerne, viser til en mindre ubehagelig opplevelse av skolegangen. På den andre siden, viser det seg at dersom en elev ikke har opplevd respekt og omsorg fra læreren, har dette medført en vanskeligere skolegang. Dermed kan lærerens rolle være betydelig for hvorvidt elevene blir utsatt for fordomsfull og diskriminerende atferd.

6.5 Avsluttende refleksjoner

Siden dette er en kvalitativ forskning, er det naturlig at disse funnene ikke vil være representativt for alle. På en annen side, kan forskningen bidra til å øke en bevissthet blant lærere om at det potensielt kan eksistere stigmatiserende atferder mot fornyede kristne trosmenigheter i klasserommet. Per dags dato, er forskningsfeltet på denne gruppen fortsatt lite, og det vil være mye som bør kartlegges. I utførelsen av denne forskningen, ser jeg til flere elementer som kunne blitt undersøkt. Forskningen på fornyet kristendom i skolen har et stort potensial, og det er mange variabler man kan belyse for å kartlegge deres opplevelse i den norske skole. Som forsker i denne studien, synes jeg denne prosessen har vært utrolig interessant og lærerikt. Jeg håper denne forskningen kan benyttes som et bidrag til å kartlegge disse elevenes opplevelse av skolen, og belyse aspekter fra lærerperspektivet som lærere kan ta høyde for.

6.6 Videre forskning

Forskningen på fornyet kristendom i skolen er mangelfullt, og det vil derfor være et stort potensial til å undersøke dette ytterligere innenfor den pedagogiske- og didaktiske forskningen i Norge. Etersom jeg har foretatt en kvalitativ studie med kun åtte informanter, så vil ikke denne studien være representativ for alle. Dermed føler jeg det eksisterer et behov for å utdype denne forskningen videre. Det vil derfor være utallige aspekter man kan angripe for å kartlegge fornyede kristne elever sin opplevelse av skolegangen, og et stort spekter av metoder som kan benyttes.

En tilnærming jeg ville ansett som nyttig ville vært å utføre en feltstudie i klasserommet hvor man kan undersøke elev- og lærerperspektivet i «samme situasjon». Dette kan gi en mer nyansert studie av elev og lærers opplevelser da dette baserer seg på et identisk tilfelle for begge parter.

Gitt at denne forskningen har foretatt fornyet kristendom som et paraplybegrep for diverse kristne menigheter, kunne det vært aktuelt å utføre en mer innsnevret forskning på spesifikke menigheter. Eksempelvis kunne dette vært å forske kun på elever fra Brunstad kristelige menighet eller elever fra Jehovas vitner. I tråd med stigmatisering, kan det hende at disse menighetene opplever forskjellige former for stigmatisering grunnet forskjellige stereotypier om menighetene. På denne måten kunne man ha fått et mer variert perspektiv på opplevelsene til de ulike deltagerne fra menighetene.

Referanser

- Agar, M., Aneshensel, C., Fredrichs, R., Clark, V., Yokopenic, P., Aquilino, W., LoSciuto, L., Brown, R., Cahalan, D., Cicourel, A., Conley, J., O'Barr, W., Corsi, J., Hurley, T., Corsi, J., Hurley, T., ... Collins, M. (2003). In-person versus telephone interviewing. I J. Holstein & J. Gubrium (Red.), *Inside Interviewing* (s. 174-193). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984492>.
- Andreassen, B. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B. (2017). Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag? I M. Von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (s. 35-52). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barbour, R. (2008). *Introducing Qualitative Research: A Student Guide to the Craft of Doing Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Becker, H. S. (1966). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. Free Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2), 77-101. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/using-thematic-analysis-psychology/docview/223135521/se-2?accountid=8579>.

Corrigan, P. W. & Watson, A. C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association*, 1(1), 16-20.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1489832/pdf/wpa010016.pdf>.

Dalen, M. (2020). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Den norske kirke (u. å.). *Endringer i forholdet mellom kirke og stat*. Den norske kirke. Hentet 14. april 2023 fra <https://www.kirken.no/nb-NO/om-kirken/bakgrunn/var-historie/endringer-i-forholdet-mellom-kirke-og-stat/>.

Det Norske Akademi's Ordbok (u. å.). *Dissenter*. Hentet 14. april 2023 fra <https://naob.no/ordbok/dissenter>.

Domaas, O. E. (2019). En anonym minoritet i klasserommet? Kristne elever i skolens religionsfag. *Prismet forskning* 2019(1), 5-23. <https://doi.org/10.5617/pri.6854>.

Eidhamar, L. G. (2006). Undervisning om ulike tradisjoner. I H. K. Sødal & H. Kringleboten (Red.), *Religions- og livssynsdidaktik: en innføring* (s. 97-107). Høyskoleforlaget.

Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religionions- og livssynsundervisningen belyst ut ifra internasjonal debatt. *Prismet forskning* 70(1), 27-46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>.

Finke, R., Martin, R. R. & Fox, J. (2017). Explaining Discrimination against Religious Minorities. *Politics and Religion*, 10(2), 389-416. <https://doi.org/10.1017/S1755048317000037>.

- Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. (2019). *Kulturens refortrylling* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Penguin Classics.
- Gotvassli, K. A. & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 39-55.
- Hatt, B. (2012). Smartness as a Cultural Practice in Schools. *American Educational Research Journal*, 49(3), 438-460. <https://doi.org/10.3102/0002831211415661>.
- Hjardemaal, F. & Jordell, K. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped* 34(3), 5-19. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-01>.
- Iversen, L. L. (2012). Når religion blir identitet. *Kirke og kultur*, 117(3), 258-270. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2012-03-06>.
- Jenks, J. B. (2011). *Transcribing Talk and Interaction: Issues in the representation of communication data*. John Benjamins Publishing Company.
- Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige. (2023, 31. januar). *Om oss*. Jesu Kristi Kirke av de Siste Dagers Hellige. <https://no.jesukristikirke.org/about>.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>.


- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforbedrende utdanningsprogram (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>.
- Link, B. G. & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology* 27(2001), 363-385.
- Ljungblad, A. & Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggjør kompleksiteten i læreryrkets relationella dimension. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6(2020), 158-173. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1883>.
- Luhrmann, T. M. (2021). Interview methods. I S. Engler & M. Stausberg, *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 345–364). Routledge.
- Midtbøen, A. H. & Lidén, H. (2016). Kumulativ diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 24(1), 3-26. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2928-2016-01-01>.
- Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 62-83). Universitetsforlaget.
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.) (ISBN: 978-82-7682-112-3). De nasjonale forskningsetiske komiteene.

- Oftestad, B. T. (2014). Revolusjon, religion og den norske Grunnloven – et historisk perspektiv. *Religion og livssyn: Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge* 26(1), 52-56. <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/3088196/2014Oftestad.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.
- Oxford English Dictionary. (2023, juli). Minority, N., Sense 3.b. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/OED/1183393325>.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/*.
- Skeie, G. (2003). Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses. I R. Jackson (Red.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. Routledge.
- Smeland, A. (2020). *Aktive kristne i videregående skole: En kvalitativ studie av aktive kristne ungdommers møte med offentlig videregående skole i Agder* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. Aura. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2684670/Asbjørn%20Smeland.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Statistisk sentralbyrå (2020). 06339: *Medlemmer i kristne trussamfunn som søker om offentlig stønad og som er utanfor Den norske kyrkja, etter trussamfunn, statistikkvariabel og år* [statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/06339/tableViewLayout1/>.
- Statistisk sentralbyrå (2023, 5. juni). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>.

- Statistisk sentralbyrå (2024, 15. mars). *Den norske kirke*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/den-norske-kirke>.
- Stausberg, M., van der Haven, A. & Baffelli, E. (2023). Religious Minorities: conceptual perspectives. I E. Baffelli, A. van der Haven & M. Stausberg (Red.), *Religious Minorities online* (s. 1-30). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/rmo.23389320>.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Urstad, S. S. (2018). *Ikke-religiøse i Norge: sosiologiske analyser av individer uten religion* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder]. Depotbibloteket.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_202110154807.
- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315417134>.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do when You Don't Know What to Do*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>.
- Vassenden, A. & Andersson, M. (2011). Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, 34(4), 574-593. <https://doi.org/10.1080/01419870.2010.511239>.
- Werbner, P. (2010). Religious identity. I M. Wetherell & C. T. Mohanty (Red.), *The SAGE Handbook of Identities* (s. 233-257). SAGE Publications.
- Østhus, A. (2021, 13. desember). Sekularisering i Norge. *Statistisk Sentralbyrå*.
<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/artikler/sekularisering-i-norge>.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av Sikt

		
<h3>Vurdering av behandling av personopplysninger</h3>		
Referansenummer 463831	Vurderingstype Standard	Dato 07.09.2023
Tittel Masteroppgave		
Behandlingsansvarlig institusjon Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap		
Prosjektansvarlig István Keul		
Student Tine Ask		
Prosjektperiode 30.08.2023 - 30.06.2024		
Kategorier personopplysninger Alminnelige Særlige		
Lovlig grunnlag Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a) Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a) Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.		
Meldeskjema 🔗		
Kommentar INGEN ENDRINGER SOM PÅVIRKER VÅR VURDERING Vi kan ikke se at det er gjort noen endringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet. OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med det du har oppgitt i meldeskjema. Lykke til videre med prosjektet!		

Vedlegg 2: Intervjuguide utvalg 1 – Religionslærere

Intervjuguide 1 – Lærere

Problemstilling:

Hvilke holdninger kommer frem i klasseromsundervisningen mot nyreligiøse kristne trosretninger, og hva påvirker disse holdningene?

Innledning:

Fortelle hvordan dataene blir behandlet, og understreke anonymitet. Spørre om tillatelse til å ta lydopptak av intervjuet. Forklare formålet med intervjuet. Kort hva intervjuet skal handle om. Minne om lærerens taushetsplikt under intervjuet. Be den gjeldene unnlate informasjon om navn, alder, kjønn, skole og diagnoser som har en mulighet til å identifisere personer.

Tidsperspektiv: 30-60 minutter.

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer, og hva slags type utdanningsinstitusjoner har du tidligere erfaring fra?
2. I dag består klasserommet av elever med svært forskjellige bakgrunner, hvordan håndterer du dette?
3. Hvilke tanker kommer opp for deg når jeg nevner nyreligiøse kristne trosretninger/livssynssamfunn?
4. Har du tidligere (eller nå) vært lærer for elever med bakgrunn fra kristne nyreligiøse trosretninger/livssynssamfunn, og eventuelt hvilke?
5. Hvordan opplever du disse elevene (for elever med bakgrunn fra kristne nyreligiøse trosretninger/livssynssamfunn) i klasserommet?
6. Hvordan har du opplevd at andre elever i klasserommet forholder seg til disse elevene med nyreligiøs kristen trosbakgrunn?
7. Når du underviser om nyreligiøse kristne trosretninger/livssynssamfunn, hvordan opplever du at elevene håndterer tematikken rundt dette?
8. Har det noen gang oppstått situasjoner hvor elever med bakgrunn fra kristne nyreligiøse trosretninger/livssynssamfunn, har blitt et tema under undervisningen blant de andre medelevene i klasserommet?
9. Har du noen positive erfaringer/opplevelser med elever fra nyreligiøse kristne trossamfunn/livssynssamfunn i klasserommet?
10. Har du noen negative erfaringer/opplevelser med elever fra nyreligiøse kristne trossamfunn/livssynssamfunn i klasserommet?
11. Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3: Intervjuguide utvalg 2 – Elever med tilknytning fornyet kristendom

Intervjuguide 2 – Tidligere elever med bakgrunn fra nyreligiøs kristen trosretning/livssynssamfunn

Problemstilling:

Hvilke holdninger kommer frem i klasseromsundervisningen mot nyreligiøse kristne trosretninger, og hva påvirker disse holdningene?

Innledning:

Fortelle hvordan dataene blir behandlet, og understreke anonymitet. Spørre om tillatelse til å ta lydopptak av intervjuet. Forklare formålet med intervjuet. Kort hva intervjuet skal handle om. Tidsperspektiv: 30-60 minutter.

1. Hvor mange år siden er det du gikk ut av ungdomsskole eller videregående utdanning?
2. Hvilken trosretning er det du tilhører, eller har vært tilhenger av tidligere?
3. Hvor praktiserende av denne trosretningen vil du si at du var i løpet av din tid på skolen?
4. Hvordan opplevde du at dine klassekamerater forholdt seg til deg i klasserommet?
5. Hvordan opplevde du at læreren forholdt seg til deg i klasserommet?
6. Hvordan opplevde du at skolen (og tilhørende systemet) forholdt seg til deg i løpet av din skolegang?
7. Har du noen gang oppstått situasjoner hvor du føler du er blitt et tema under religionsundervisningen når det er blitt undervist om din religion/ditt livssynssamfunn?
8. Har du noen gang oppstått situasjoner hvor du føler du er blitt et tema under religionsundervisningen når det er blitt undervist uavhengig om din religion/ditt livssynssamfunn?
9. Har du noen positive erfaringer/opplevelser med medelever/lærere/skolen i tråd med ditt trossamfunn/livssynssamfunn?
10. Har du noen negative erfaringer/opplevelser med medelever/lærere/skolen i tråd med ditt trossamfunn/livssynssamfunn?
11. Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg 4: Informasjonsskriv utvalg 1 – Religionslærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”holdninger om nyreligiøse kristne trosretninger i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke holdninger til kristne nyreligiøse trosretninger i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke holdninger som kommer frem i skolen mot nyreligiøse kristne trosretninger. Problemstillingen som ønskes å undersøke er følgende: «*Hvilke holdninger kommer frem i klasseromsundervisningen mot nyreligiøse kristne trosretninger, og hva påvirker disse holdningene?*». Opplysningene i intervjuet vil brukes som data for å besvare problemstilling til masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Bergen, Det humanistiske fakultet for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgskriteriene for denne masteravhandlingen vil være at du er religionslærer. Utvalget er basert på kjennskap til en eller flere lærere jeg håper kan være bidragsytere til mitt forskningsprosjekt for de som ønsker å delta. Det vil være flere som vil motta henvendelse om å delta i forskningsprosjektet da det behøves en del informanter for å utføre prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metode som gjennomføres vil være kvalitativt intervju med lydopptak. Intervjuet vil anonymiseres, og opplysninger som samles inn for masteravhandlingen vil være antall år med erfaring i læreryrket, samt deres egne erfaringer og opplevelser knyttet til nyreligiøs kristendom i klasserommet.

- Hvis du velger å delta på i prosjektet, vil dette innebære et intervju på ca. 30-60 minutter med spørsmål om din erfaring som lærer, hvilke nyreligiøse kristne trosretninger du har hatt tidligere erfaring med i klasserommet, og erfaringer knyttet til dette i klasserommet og skolen generelt. Dine svar vil bli tatt opp på opptak, og senere transkribert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være forskeren/studenten som har tilgang til dine opplysninger og som ansvar for lagring av data: Tine Ask.
- Navnet og personopplysningene dine vil bli anonymiseres fortløpende og vil lagres på en forskningsserver kalt «SAFE» ved behandlingsansvarlig institusjonen Universitet i Bergen.

Som deltager vil du ikke bli gjenkjent i publikasjon, hvor det kun er opplevelser eller erfaringer du som lærer har med elever og klasserommet i tråd med nyreligiøs kristendom.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes da oppgaven blir godkjent ca. juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Eneste forvalter av datamateriale vil være Tine Ask, hvor dette lagres på «SAFE» som fungerer som en sikker behandling av sensitive personopplysninger til forskning. Datamateriale vil bli slettet etter avsluttet og godkjent oppgave ca. juni 2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Bergen, Det humanetiske fakultet/ institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Behandlingsinstitusjon:

Universitetet i Bergen, Det humanetiske fakultet/ institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap.

- Veileder/prosjektansvarlig:

Navn: István Keul

E-post: [REDACTED]

Telefon: +47 [REDACTED]

- Student:

Navn: Tine Ask

E-post: [REDACTED]

Telefon: +47 [REDACTED]

- Vårt personvernombud:

Navn: Janecke Helene Veim

E-post: [REDACTED]

Telefon: +47 [REDACTED]

+47 [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

István Keul

(Prosjektansvarlig)

Tine Ask

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitativt intervju med lydoptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”holdninger om nyreligiøse kristne trosretninger i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke holdninger til kristne nyreligiøse trosretninger i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke holdninger som kommer frem i skolen mot nyreligiøse kristne trosretninger. Problemstillingen som ønskes å undersøke er følgende: *«Hvilke holdninger kommer frem i klasseromsundervisningen mot nyreligiøse kristne trosretninger, og hva påvirker disse holdningene?»*. Opplysningene i intervjuet vil brukes som data for å besvare problemstilling til masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Bergen, Det humanistiske fakultet for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgsriteriene for denne masteravhandlingen vil være at du har vært tidligere elev ved norsk videregående utdanning og har bakgrunn fra en nyreligiøs kristen religion/trosretning. Utvalget er basert på kjennskap til en eller flere jeg håper kan være bidragsytere til mitt forskningsprosjekt for de som ønsker å delta. Det vil være flere som vil motta henvendelse om å delta i forskningsprosjektet da det behøves en del informanter for å utføre prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metode som gjennomføres vil være kvalitativt intervju med lydopptak. Intervjuet vil anonymiseres, og opplysninger som samles inn for masteravhandlingen vil være hvilke

religion/trosretning du er (eller har vært) tilknyttet til, samt deres egne erfaringer og opplevelser knyttet til nyreligiøs kristendom i klasserommet.

- Hvis du velger å delta på i prosjektet, vil dette innebære et intervju på ca. 30-60 minutter med spørsmål om din erfaring som elev, hvilken nyreligiøs kristen trosretning du har (eller har hatt), og erfaringer knyttet til dette i klasserommet og skolen generelt. Dine svar vil bli tatt opp på opptak, og senere transkribert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være forskeren/studenten som har tilgang til dine opplysninger og som ansvar for lagring av data: Tine Ask.
- Navnet og personopplysningene dine vil bli anonymiseres fortløpende og vil lagres på en forskningsserver kalt «SAFE» ved behandlingsansvarlig institusjonen Universitet i Bergen.

Som deltager vil du ikke bli gjenkjent i publikasjon, hvor det kun er opplevelser eller erfaringer du som lærer har med elever og klasserommet i tråd med nyreligiøs kristendom.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes da oppgaven blir godkjent ca. juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Eneste forvalter av datamateriale vil være Tine Ask, hvor dette lagres på «SAFE» som fungerer som en sikker behandling av sensitive personopplysninger til forskning. Datamateriale vil bli slettet etter avsluttet og godkjent oppgave ca. juni 2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Bergen, Det humanetiske fakultet/ institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Behandlingsinstitusjon:
Universitetet i Bergen, Det humanetiske fakultet/ institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap.
- Veileder/prosjektansvarlig:
Navn: István Keul
E-post: [REDACTED]
Telefon: +47 [REDACTED]
- Student:
Navn: Tine Ask
E-post: [REDACTED]

Telefon: +47 [REDACTED]

- Vårt personvernombud:

Navn: Janecke Helene Veim

E-post: [REDACTED]

Telefon: +47 [REDACTED]

+47 [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

István Keul

(Prosjektansvarlig)

Tine Ask

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitativt intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)