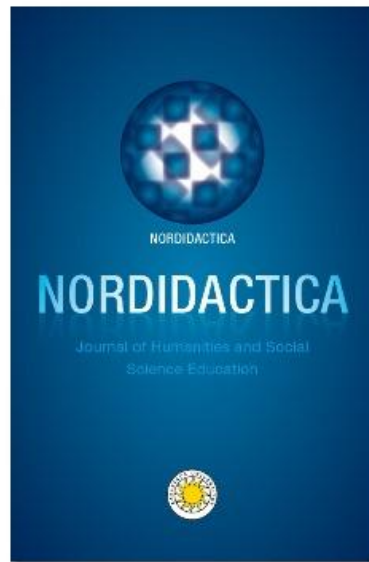


Religion som tro og som identitet. Snakker elever om det samme når de snakker om religion?

Lina Snoek Hauan



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2026:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2026:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Religion som tro og som identitet. Snakker elever om det samme når de snakker om religion?

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v16i2026:1.27454>

Lina Snoek Hauan

Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: A core element in the curriculum for Norwegian Religious education (RE) is to take the perspective of others. Yet, perspective taking can seem a difficult task for students. This article draws on ethnographic material from a study of three Religion and Ethics classes in Norwegian upper secondary schools to explore how different concepts of religion in play in the classroom can explain misinterpretations and frustration when students discuss issues related to religion. The findings indicate that one of these concepts of religion was met with more understanding and accept than the other, and that it was easier for students who understood religion primarily as belief to make their voices heard than for students who understood religion more as identity. I discuss the findings in light of Linda Woodhead's (2011) outline of different concepts of religion and Sara Ahmed's (2007) concept of a normative white space, and suggest that an awareness of the different concepts of religion in play in the classroom could make it easier for students to take the perspective of others.

KEYWORDS: RELIGIOUS EDUCATION, CONCEPTS OF RELIGION, RELIGION AS BELIEF, RELIGION AS IDENTITY, SECULARIST SPACE

About the author: Lina Snoek Hauan er førsteamanuensis i religionsdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. E-post: lina.s.hauan@usn.no

Innledning

I de nye læreplanene for religionsfagene i norsk skole (RLE01-03 og REL01-02) er et sentralt kjerneelement å kunne ta andres perspektiv (Utdanningsdirektoratet 2019a,b). Blant religionsdidaktikere har interessen for perspektivtaking og selvrefleksivitet vært økende i de senere årene (f.eks. Baugerud 2023; Löfstedt 2024; Shaw 2020; Vestøl 2020). Samtidig peker et stort antall empiriske studier på at religionsklasserommet ofte domineres av en religionskritisk diskurs der religiøse elever ikke alltid er komfortable med å kommunisere sitt syn (f.eks. Brøndum; 2024; Domaas 2019; Flensner 2015, 2018; Hauan og Anker 2021). Denne artikkelen bidrar til debatten om perspektivtaking og selvrefleksivitet i religionsfagene ved å peke på hvordan ulike religionsbegreper i spill i klasserommet kan være til hinder for å ta hverandres perspektiv. Artikkelen bygger på en omfattende empirisk studie av religions-undervisning i norsk videregående skole, der tre Religion og etikk-klasser ble fulgt gjennom store deler av et skoleår (se Hauan 2025).

I intervjuer og anonyme refleksjonsnotater i studien uttrykte elever fra ulike ståsteder frustrasjon over hvordan deres medelever snakket om religion. Flere elever med en religiøs tilknytning, spesielt muslimske elever, savnet en mer respektfull tone i samtaler om religion. Disse elevene kunne oppleve religionskritiske utsagn som bevisste forsøk på å provosere eller kanskje til og med uttrykk for hat. Religionskritiske elever derimot, uttrykte oppgitthet over at medelever lot seg provosere, og opplevde at deres ytringsfrihet var truet hvis de ikke kunne si sin mening om religioner i timen. Fortolkningene av hva som foregikk i religionstimene var altså svært forskjellige blant elever i samme klasse. Hvordan kan dette forklares? Hvorfor ble det så vanskelig for elevene i denne klassen å se hverandres perspektiv når de snakket om religion? I denne artikkelen vil jeg hevde at en del av forklaringen kan være at de utgikk fra ulike forståelser av hva religion er, og at de kanskje kunne forstått hverandre lettere dersom de var bevisste på hvordan ulike religionsbegreper kan være i spill i klasserommet. Videre vil jeg argumentere for at det ene av disse religionsbegrepene møtte større forståelse og aksept enn det andre og at det var enklere å nå frem og bli lyttet til for elever som forsto religion som primært et spørsmål om religiøse ideer enn for elever som forsto religion mer som identitet. Jeg diskuterer funnene i lys av Linda Woodheads (2011) inndeling i ulike religionsbegreper, og trekker linjer til Sara Ahmeds (2007) begrep om et normativt hvitt rom.

Kontekst og tidligere studier

Religionsundervisning i norsk skole er et ikke-konfesjonelt fellesfag som skal samle alle elever. Faget gjenspeiler en sosial virkelighet der det norske samfunnet både er blitt stadig mer sekularisert og pluralisert, i den forstand at religion spiller en stadig mindre sentral rolle både i det offentlige og i manges privatliv (Repstad 2020), samtidig som økt innvandring og globalisering har ført til større kulturelt og religiøst mangfold (Furseth m.fl. 2018). Religionsundervisningen i skolen er en av få arenaer der elever

med ulike bakgrunner møtes og kan diskutere temaer knyttet til religion og livssyn (Anker og von der Lippe 2018).

I grunnskolen kalles religionsfaget KRLE (Kristendom, religion, livssyn og etikk) og undervises fra 1-10 klasse. I den videregående skolen, der empirien til denne studien er hentet fra, er Religion og etikk et obligatorisk fellesfag for elever med studiespesialisering og lagt til det avsluttende skoleåret. I den gjeldende læreplanen for Religion og etikk (REL01-02) beskrives faget som «et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg», og videre heter det at «[k]unnskapen i faget gir grunnlag for at elevene kan reflektere over hvordan vi lever sammen med ulike verdier, holdninger og livssyn» (Utdanningsdirektoratet 2019b).¹ Sammenliknet med KRLE-faget i grunnskolen er det lite empirisk forskning på Religion og etikk-klasserom i den norske videregående skolen, men i de siste årene har det kommet studier som peker på at spesielt muslimske elever kan oppleve at deres religion blir fremstilt på en måte de ikke kjenner seg igjen i (Johannessen 2021; Toft 2017, 2019), at meningsmangfold i klasserommet kan oppleves som en utfordring der ikke alle elever er komfortable med å si det de mener (Johannessen og Røthing 2022), eller at religiøse elever opplever det som vanskelig å komme til orde i en sekularistisk diskurs (Hauan og Anker 2021; Hauan 2025). Her blir religion ofte fremstilt som gammeldags, irrasjonelt og undertrykkende, i kontrast til et sekulært verdensbilde, som blir ansett som mer moderne, vitenskapelig og rasjonelt (Asad m.fl. 2013; Bangstad 2012). På den annen side peker andre studier igjen på at elever i religionsfaget kan oppleve religionskritikk som en viktig og betydningsfull del av undervisningen som bidrar til nyansert forståelse (Jarmer 2024).

Både i KRLE i grunnskolen og Religion og etikk i den videregående skolen skal undervisningen foregå på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte (Opplæringsloven 2024, §14-7).² Dette kan imidlertid være en vanskelig balansegang å forholde seg til for lærere (Skeie 2017). En rekke studier i både norsk og svensk sammenheng har vist en sekularistisk diskurs både i klasserommet og i lærebøker (f.eks. von Brömssen 2016; Flensner 2015; 2018; Hammer og Schanke 2018; Iversen 2012; Lied og Osbeck 2011; Schjetne og Hansen 2019; Toft 2017), og at religionsundervisningen dermed risikerer å fremmedgjøre religiøse elever og forsterke fordommer i stedet for å bryte dem ned (Domaas 2019; Flensner 2015; Hauan og Anker 2021; Toft 2017; 2021). Andre studier har påpekt at religionsfagene kan være preget av en luthersk-protestantisk «marinade» til tross for målet om objektivitet (Andreassen 2017; Berglund 2013). I de senere årene har det også kommet flere studier som fokuserer på hvordan kontroversielle og sensitive spørsmål tas opp i religionsklasserommet, og dilemmaer knyttet til det å gjøre det trygt for elever med ulike posisjonaliteter å uttrykke seg om spørsmål der meningsmangfoldet

¹ Feltarbeidet for denne studien ble foretatt mens læreplanen REL1-01 (fra LK06) var i bruk. I REL1-01 ble faget beskrevet som «både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag», med vekt på gjensidig toleranse, respekt og selvrefleksjon. Selv om formuleringen om formålet med faget er noe annerledes i den nye lære-planen, er verdigrunnet for faget likevel mer preget av kontinuitet enn endring fra REL1-01 til REL01-02.

² Frem til høsten 2024 var ikke den videregående skolen omfattet av denne loven. Lærerne i denne studien, som ble gjennomført i skoleåret 2018-2019, forholdt seg likevel til prinsippet om objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning.

er stort (f.eks. Anker og von der Lippe 2015; 2016; 2018; Flensner og von der Lippe 2019; Hauan og Anker 2021; Johannessen og Røthing 2022; Lockley-Scott 2019). Denne artikkelen bidrar til debattene om hvordan religionsklasserommet kan bidra til økt forståelse mellom elever med ulike bakgrunner og posisjonaliteter, ved å løfte frem et empirisk materiale som viser hvordan elever kan snakke forbi hverandre i diskusjoner om religion. Jeg bruker Linda Woodheads (2011) inndeling i ulike religionsforståelser og Sara Ahmeds (2007) beskrivelse av et hvitt rom som teoretisk rammeverk for å forstå dynamikker blant elever i religions-undervisningen, og peker på hvordan en økt bevissthet rundt ulike religionsforståelser i spill i klasserommet kan hjelpe elevene til å ta hverandres perspektiv.

Ulike religionsforståelser og et hvitt/ sekularistisk rom

Religion som tro og som identitet

En av de tingene jeg mener kan gjøre det vanskelig for elevene å forstå hverandre er når de tar utgangspunkt i ulike religionsbegreper, og dermed ikke snakker om det samme når de snakker om religion. I artikkelen «Five concepts of religion» (2011) skisserer den britiske religionssociologen Linda Woodhead ulike religionsbegreper som er i bruk i samfunnsvitenskapelig forskning på religion - religion som kultur (der religion som tro er den viktigste undergruppen), som identitet, som relasjoner, som praksis og som makt. Til forskjell fra religionsdefinisjoner, som eksplisitt fremhever visse trekk som essensielle ved religion, er religionsbegrepene Woodhead beskriver gjerne implisitte i forskningsarbeidet, og henter mening fra det bredere rammeverket de er en del av – enten teoretisk, historisk, empirisk, metodologisk, normativt, eller alle på en gang (Woodhead 2011, s. 122). Woodhead oppfordrer til økt oppmerksomhet blant forskere rundt hvilket religionsbegrep man – bevisst eller ubevisst – tar utgangspunkt i, og hvordan dette kan få betydning for forskningsfunn. I denne artikkelen er det ikke min intensjon å ta tak i alle de ulike religionsbegrepene Woodhead skisserer, men heller å bruke inndelingen hennes som inngangsport til å diskutere konsekvenser av det at ulike religionsbegreper kan være i spill, i dette tilfellet i et klasserom. Det skal også understrekes at jeg ikke spurte elevene direkte om deres forståelse av religion, men har latt meg inspirere av Woodheads inndeling for å nøste opp i spørsmålet om hvorfor jeg fant så mye frustrasjon blant elevene når det kom til samtaler om religion.

Ifølge Woodhead er noen religionsbegreper mer utbredt enn andre, og hun peker på religion som *tro* og som *identitet* som to av de mest brukte forståelsene i samfunnsvitenskapelige studier av religion.³ Disse to forståelsene var også de mest tydelige i mitt materiale. I tråd med en forståelse av religion som tro handler det å være religiøs om det å tro på noe, eller “subscribing to certain propositions and accepting certain doctrines” (Woodhead 2011, s. 123). Woodhead anser dette som den mest utbredte

³ Religion som tro hører inn under den bredere kategorien som Woodhead kaller religion som kultur, men er den mest utbredte forståelsen i denne kategorien.

forståelsen av religion, både i samfunnsvitenskapene, i samfunnsdiskurser og i dagligspråk, og samtidig den smaleste. Dette er en distinkt moderne forståelse av religion, ifølge Woodhead, og særlig påvirket av protestantisk kristendom (Woodhead 2011:123-124). Også Brown m.fl. (2013, s. vii-xi) påpeker den protestantiske innflytelsen på moderne vestlig forståelse av religion, og poengterer at i vestlig diskurs blir religion assosiert med tro, regler og lære, ofte satt i kontrast til sekulære verdier som kritisk tenkning, dømmekraft og rasjonalitet, mens andre aspekter ved religion blir sett som mindre betydningsfulle.

En noe bredere og samtidig mindre utbredt forståelse, religion som *identitet*, er knyttet til det å skape og opprettholde sosiale bånd og tilhørighet til en gruppe. Denne forståelsen blir gjerne trukket frem for å forklare religioners økte synlighet i offentligheten i et stadig mer sekulært Europa (se f.eks. Furseth mfl. 2019; Iversen 2012). Her ser det ut til å være en tanke om at både individer og grupper har et behov for å definere hvem de er i møte med både mangfold og individualisme i dagens samfunn, og religion blir da sett som en kilde til identitet på samme måte som faktorer som etnisitet, kjønn og seksualitet (Woodhead 2011, s. 129).

Der forståelsen av religion som tro gjerne innebærer en tanke om at det å være religiøs er et personlig valg, kan forståelsen av religion som identitet både innebære valg, for eksempel i den forstand at man kan velge hvordan man vil ta til seg og uttrykke sin religiøse tilhørighet, men samtidig ofte at religiøs tilhørighet nettopp ikke er noe man velger fritt. Fra en britisk kontekst poengterer Nasar Meer og Tariq Modood (2009) at man ikke velger å bli født inn i en muslimsk familie eller inn i et samfunn der det å se muslimsk ut kan skape mistenksomhet eller gjøre det vanskelig å finne jobb. En norsk studie av religion blant unge mennesker i en flerkulturell bydel (Vassenden og Andersson 2011) fant at mens informanter med et etnisk norsk eller hvitt utseende selv kunne velge når og hvordan de ville dele eller ikke dele informasjon om religiøs tilhørighet og tro, opplevde ikke-hvite informanter at deres ikke-hvite utseende ble tatt som et tegn på at de var muslimer – et slags synlig «stigma» som skilte dem ut fra den sekulære «normalen» og som de ikke selv hadde mulighet til å kontrollere (Vassenden og Andersson 2011:576). Audun Toft (2017) fant at muslimske elever i en norsk videregående skole opplevde et dobbelt stigma, knyttet både til det å være muslim og det å være religiøs i en skolekontekst der det å være hvit og ikke-religiøs ble sett på som normalen.

Woodhead kategoriserer videre religionsbegreper inn i religion som relasjoner (f.eks. sosiale og over-sosiale, samt religion som erfaring), religion som praksis (f.eks. ritualer, hverdagsreligion, folkereligiøsitet), og religion som makt («kapital», religion og organisasjoner, religion og økonomi og politikk, og religion knyttet til status og anerkjennelse på mikro-, meso- og makronivå). Slike forståelser av religion er imidlertid vanskelige å få oversikt over i et materiale som består av skoleelevers utsagn om religion i undervisningstimer, intervjuer og refleksjonsnotater, og er ikke lagt vekt på i denne artikkelen. I mitt materiale var en forståelse av religion som tro den mest utbredte, samtidig som jeg også fant utsagn som kunne knyttes til religion som identitet. Disse ulike forståelsene i spill i klasserommet kunne skape misforståelser og frustrasjon, spesielt fordi elevene ikke så ut til å være klar over at de utgikk fra ulike forståelser av

religion. En sentral påstand i denne artikkelen er at en økt bevissthet rundt ulike måter å forstå religion på, samt rundt det at noen forståelser gjerne møter mer anerkjennelse og aksept enn andre, kan gjøre det lettere for elever å ta hverandres perspektiv (se også Löfstedt 2024). Denne påstanden underbygges med illustrasjoner av hvordan to av Woodheads religionsforståelser var i spill og møtte ulik grad av aksept blant elever i materialet.

Hvitt rom/sekularistisk rom - best plass for «umarkerte» elever

Woodheads inndeling i ulike forståelser av religion kan være nyttig for å forstå dynamikker blant elever i norske klasserom og hvordan de ikke nødvendigvis snakker om det samme når de snakker om religion når de tar utgangspunkt i ulike religionsforståelser. Samtidig er det ofte slik at én forståelse blir dominerende og normativ, og dermed gjør det lettere for elever med en forståelse i tråd med den dominerende forståelsen å bli lyttet til og forstått. Elever med en forståelse av religion som ikke samsvarer like godt med den normative forståelsen, kan derimot få større vanskeligheter med å bli lyttet til og anerkjent. Den australsk-britiske kjønnsforskeren Sara Ahmed beskriver i essayet 'A Phenomenology of Whiteness' (2007) hvordan normer i samfunnet påvirker mennesker på ulike måter og fører til at noen, spesielt hvite mennesker, kan bevege seg mer uanstrengt i et rom enn ikke-hvite mennesker. Ahmeds begrep «hvitt rom» (*white space*) refererer til hvordan normer i et gitt rom skaper ujevne betingelser for dem som oppholder seg i rommet og gjør at noen mer naturlig «passer inn», mens andre «skiller seg ut». Et hvitt rom er et rom der noen måter å være på blir tatt for gitt og sett som normative, og der «hvite kropper» passer inn og er umarkerte, mens «ikke-hvite kropper» skiller seg ut fra normen og dermed blir «markerte» (se også Hawkman og Shear 2020).

Ikke bare kropper, men også følelser og antakelser også kan fungere som normer og skape ulike betingelser for ulike mennesker (Ahmed 2007; Blennow 2019; Hellesund 2021; Reckwitz 2016). I et klasserom kan for eksempel visse følelser og oppfatninger høre mer inn og være lettere å uttrykke enn andre. I mitt materiale observerte jeg for eksempel en sekularistisk norm, der det å oppfatte religion som gammeldags, bakstreversk og undertrykkende var selvsagte ideer for mange av elevene i klassen (se f.eks. Asad m.fl. 2013). Denne normen regulerte både hvilke måter å snakke om religion som ble ansett som akseptable og hvilke meninger om religion som ble sett som verd å lytte til. Elever som delte de generelt aksepterte følelsene og meningene som majoriteten i klassen, kunne dermed bevege seg lettere i klasserommet og uttrykke meningene sine mer ubesværet enn elever som ikke gjorde det (jf Blennow 2019; 2021). I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i Ahmeds begrep om et hvitt rom for å beskrive det jeg vil kalle et *sekularistisk rom*, der elever som ikke delte en ikke-religiøs religionsforståelse skilte seg ut i undervisningen (se også Toft 2017).

Metode og forskningsetikk

Artikkelen er basert på empirisk materiale fra min doktorgradsstudie av religionsundervisning i den norske videregående skolen (Hauan 2025). I studien fulgte jeg tre Religion og etikk-klasser på to skoler på Østlandet gjennom store deler av et skoleår. To av klassene var på samme skole og hadde samme lærer. Materialet er omfattende og består av observasjon av om lag 100 undervisningsøkter i Religion og etikk og intervjuer med de to lærerne (individuell) og til sammen 27 elever (i grupper på 2-4) i de tre klassene. I tillegg skrev elevene også korte anonyme digitale refleksjonsnotater tre ganger i løpet av skoleåret, som jeg fikk tilgang til å bruke i studien. Alle deltakere i studien har gitt informert samtykke til å delta og blir referert til med pseudonymer for å ivareta deres anonymitet. Studien ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå SIKT) i juni 2018, og er gjennomført i tråd med SIKTs retningslinjer for personvernbehandling.⁴

Et sentralt fokus i studien er hvordan kunnskap om religion blir til i religion og etikk-klasserommet, og hvilke faktorer som spiller inn på prosessene der elever og lærere bygger kunnskap om religion (Hauan 2025). Gjennom å observere klassene over tid la jeg merke til interaksjonsmønstre som for eksempel hvem som bidro i diskusjoner og hva slags argumenter de pleide å komme med, hvem som satte seg med hvem, og hva elevene gjorde når de kjedet seg i timen. Jeg brukte også mye tid på å bli kjent med lærere og elever, hjalp til i timene hvis elevene lurte på noe, småpratet utenfor klasserommet før og etter undervisningsøktene, og reflekterte rundt timene med lærerne i lunsjpausen. Slik ble jeg godt kjent med informantene og bygget samtidig en trygghet og tillit som gjorde det lettere for dem å snakke åpent i intervjusituasjoner (Jeffrey og Troman 2004; Walford 2008:9; Hammersley og Atkinson 2019:4; Buvik m.fl. 2020). I øktene jeg observerte tok jeg notater for hånd, og førte inn på pc så raskt som mulig etter timene. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert. Materialet ble kodet og analysert etter prinsippene for tematisk innholdsanalyse (Braun og Clarke 2006, 2019; 2020) ved hjelp av analyseprogrammet Atlas.ti.

Materialet til denne artikkelen er hovedsakelig basert på observasjoner, intervjuer og refleksjonsnotater fra en av de tre klassene. Denne klassen hadde en variert elevgruppe, med både etnisk norske elever og elever med innvandrerbakgrunn. Elevene fremsto som arbeidsomme og reflekterte. Samtidig var det en tendens til at kun noen få elever deltok aktivt i plenumsdiskusjoner, mens resten av klassen satt stille og lyttet til diskusjonene. De aktive elevene var i all hovedsak gutter, først og fremst med etnisk norsk bakgrunn og et kritisk syn på religion, selv om også enkelte med religiøs tilhørighet og/eller ikke-etnisk norsk bakgrunn også bidro noe. I intervjuer med elever som ikke bidro så ofte i plenumsdiskusjoner, oppga informantene ulike grunner til dette. Flere muslimske jenter fortalte at de ikke orket å delta fordi de ikke trodde de kom til å bli lyttet til, mens to etnisk norske jenter fortalte at de ikke ønsket å støte religiøse medelever dersom de sa noe negativt om deres religion. Klassen representerte dermed et stort spekter av

⁴<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning>. Tilgjengelig 28.06.2025.

meninger og synsvinkler, samtidig som det ikke var alle meningene som fikk komme frem i timene (se også Hauan og Anker 2021). Disse faktorene gjorde etter mitt syn denne klassen spesielt interessant for å studere elevdynamikker.

I mine tolkninger av gruppedynamikker og diskurser i klasserommet, der jeg beskriver noen grupper av elever som majoritetsgrupper og andre som minoritetsgrupper, og hevder at noen grupper av elever dominerte samtale, er det en risiko for at noen deltakere i studien ikke vil føle seg representert på en god måte. Jeg har forsøkt å balansere beskrivelsene ved å inkludere ulike stemmer, skissere ulike perspektiver, og lytte til deltakernes respons til mine tolkninger (Atkinson og Delamont 2008:303). Jeg vil også understreke at min presentasjon av observasjoner og intervju materiale er mine egne tolkninger, som kan være annerledes enn andres tolkninger. Videre vil jeg poengtere at alle de tre klassene i min studie hadde sine særegenheter, og at denne klassen ikke nødvendigvis er representativ verken for alle klassene i studien, eller for norske klasserom generelt, selv om mange av observasjonene mine i denne klassen har likhetstrekk med tendenser i tidligere forskning i skandinaviske religionsklasserom (f.eks. Flensner 2015; 2018; Hammer og Schanke 2018; Toft 2017; 2019).⁵

Analyse: Ulike religionsbegreper i spill

Inngang: Misforståelser og frustrasjon

I et anonymt refleksjonsnotat mot slutten av skoleåret, svarte elevene blant annet på hva de oppfattet som viktig å huske på når man snakket om religion i klassen. Flere elever trakk da frem hensynet til ytringsfrihet opp mot hensynet til andres tro som et viktig punkt, men fra ulike perspektiver. Noen hevdet at medelever hindret dem i å uttrykke meningene sine, mens andre savnet en mer respektfull tone i samtaler om religion. De to sitatene under viser hvordan elever kunne tolke det som foregikk under klasesamtaler om religion svært ulikt:

Elev 1: Det er viktig å huske på at du ikke har rett til å krenke andres ytringsfrihet dersom de sier noe som kritiserer din religion eller livssyn. Mange blir såret på vegne av sin religion, og tar altså kritikk personlig. Dette kommer av et syn på verden som bygger på at en selv har funnet den absolutte sannhet.

Elev 2: Enkelte i klassen sa at de brukte sin ytringsfrihet da de diskuterte problematiske temaer innad i religion, men hvorfor skal man bruke sin ytringsfrihet på å krenke/provosere andre? [...] religion er så personlig og treffer mange. Det er allerede noe som skaper konflikt i samfunnet og da må vi passe på at det blir diskutert på en ordentlig og respektfull måte.

⁵ Staffan Nilsson (2018) bruker begrepene “det ogeneraliserbara klassrummet” og “det oförutsägbara klassrummet” for å gi oppmerksomhet til den store variasjonen i erfaringer og bakgrunner som finnes blant elever i svenske klasserom i dag, og hevder at det derfor er vanskelig å snakke om hvordan et «svensk klasserom» ser ut. Også i norsk sammenheng er det en tilsvarende variasjon blant elevgrupper i ulike klasserom.

Begge disse svarene reflekterer at elevene det gjelder har opplevd seg krenket eller provosert av medelever, men hva de oppfattet som provoserende varierte. Var det viktigst å kunne si fritt hva man mente, eller at det ble sagt i en respektfull tone? I de to sitatene fant jeg to ulike forståelser av det å se religion som noe personlig. I det første sitatet beskrives det å ta kritikk personlig som noe negativt. Her er fokus på at det som blir sagt er det provoserende. I det andre sitatet er det måten man sier ting på som blir beskrevet som provoserende. Det at religion er noe personlig blir her beskrevet som en viktig faktor å ta hensyn til når man diskuterer religion, og det er dermed viktig for denne eleven at diskusjonen holdes på et respektfullt nivå. Motsetningene i disse beskrivelsene av hva elever med ulikt ståsted oppfatter som provoserende i diskusjoner, er utgangspunktet for at jeg vil hevde at ulike religionsbegreper er i spill i klasserommet – religion som tro og som identitet –, og at de ulike oppfatningene av hva religion er, kan bidra til misforståelser og frustrasjon fremfor å hjelpe elevene å se andres perspektiv.

Religionskritikk og religion som tro

I både observasjons- og intervju materialet fant jeg at samtaler om religion ofte hadde et kritisk blikk. Religion ble ofte omtalt som uvitenskapelig, irrasjonelt, gammeldags eller til hinder for kritisk tenkning, eller i tilknytning til kjønnsdiskriminering eller maktmisbruk. Denne typen argumenter korresponderer til det Hammer og Schanke (2018:158) kaller *secularist-type criticism*, der religion blir sett som meningsløst, problematisk og uvitenskapelig, og det Brown m.fl. (2013:viii) beskriver som *secular critique*, der religion blir assosiert med negative, førmoderne verdier som ortodoksi, blind tro og lydighet.

Særlig i det klasserommet jeg har fokusert på i denne artikkelen, fant jeg en klar sekularistisk norm der både det å ikke ha en religion og kritikk av religion fra et ikke-religiøst ståsted ble forstått som «normalt» eller «nøytralt» (jf Flensner 2015; 2018; Osbeck og Lied 2011). Kritikk av religion så ut til å være tett forbundet med kritisk tenkning (jf Mahmood 2013, s. 84; se også Jarmer 2024), og flere elever som aktivt ytret religionskritikk i timen, oppga i intervjuer kritisk tenkning som noe av det viktigste de hadde lært i Religion og etikk-faget.

Enkelte av elevene tok for gitt at i Religion og etikk lærte de om religioner for å kritisere dem. Kristoffer, for eksempel, forklarte at han likte at læreren fokuserte på religionskritikk fordi det var ting ved religion han syntes var vanskelig å forstå. Han forklarte:

Kristoffer: Det sliter jeg litt med å forstå, at man lager regler utfra et vesen eller en gud man ikke vet om eksisterer eller ikke, man bare velger å tro på det. ... det at man begrenser seg selv på grunn av troen på Gud da, spesielt at man ikke gjør ting man egentlig har lyst til fordi det blir sett på som synd, det sliter jeg med å forstå.

Kristoffer beskriver her religion med fokus på tro og regler (Mahmood 2013; Woodhead 2011:123). Religion var for ham et hinder for frihet og for å gjøre ting man

kunne hatt lyst til. Å tro på en gud eller et åndelig vesen var noe mennesker valgte å gjøre uten bevis for at det eksisterte, og dette ga ikke mening for ham.

Flere elever i mitt materiale delte Kristoffers negative holdning til religion, doktriner og religiøse skrifter og kunne beskrive dem som «hjernevasking», «dumt» eller «manipulering». En ikke-religiøs forståelse ble derimot gjerne sett på som nøytralt og basert på vitenskap. Samtidig forekom det ikke sjelden nedlatende kommentarer om religion, der sider ved religion ble beskrevet som «dumme» eller rare» (jf Hammer og Schanke (2018:158-159).

Religionsdidaktikerne Aina Hammer og Åge Schanke (2018) beskriver i en artikkel om religionskritikk i KRLE-undervisning i norske ungdomsskoler hvordan elever ofte kan komme med spontane religionskritiske utsagn i timen i en latterliggjørende tone, og hvordan denne typen religionskritikk kan oppleves som fornærmende eller nedlatende for elever med en religiøs tilhørighet (Hammer og Schanke 2018). Denne typen utsagn forekom også i mitt materiale, og elever med en religiøs tilhørighet fortalte meg at de opplevde at tonen i diskusjoner kunne være lite respektfull. Samtidig var mitt inntrykk at elever som ytret denne typen kritikk ikke nødvendigvis hadde noen intensjon om å fornærme eller latterliggjøre, men snarere å kritisk undersøke et aspekt ved religionen. Elever som kritiserte religion, gjorde dette som del av en sekularistisk diskurs der religion *skulle* kritiseres. En latterliggjørende tone var en del av denne diskursen, og ble ikke nødvendigvis oppfattet som nedlatende av dem som ytret kritikken. For eksempel understreket elevene Jonas og Kristoffer etter en presentasjon om Muhammed-karikaturer at de ikke ønsket å kritisere religiøse mennesker, men religion som fenomen. For dem var altså religion noe abstrakt som man velger å tro på (se Woodhead 2011), og det var frustrerende for dem når religiøse medelever lot seg provosere og tok deres religionskritikk personlig.

Religion som identitet

Måten noen ikke-religiøse elever argumenterte mot religion eller aspekter ved en religion, kunne oppleves som ufølsomt for medelever med en religiøs bakgrunn (se også Brøndum 2024; Domas 2019; Lidh 2016). Særlig elever med en muslimsk bakgrunn så ut til å ha en forståelse av religion mer i tråd med Woodheads beskrivelse av religion som identitet (Woodhead 2011:127), der religion handler mer om tilhørighet enn om noe man kan velge å tro på eller ikke (se også Meer og Modood 2009). Irma og Muna, for eksempel, protesterte i en time der noen av medelevene deres hevdet sin rett til å brenne et religiøst symbol og at religiøse ikke måtte ta religionskritikk så personlig. «Religion *er* personlig», hevdet Irma, «hvordan kan jeg la være å ta det personlig?» Muna la til at hvis samfunnet skulle være så sekulært at alle bare kunne si hva de ville, ville alle tvinges til å tenke likt; «alle skal bare si at ‘verden er urettferdig, lev med det’». Kritikken av deres religion gikk altså personlig inn på dem, noe som indikerer at de anså religionen som del av sin identitet mer enn som ideer de kunne velge å tro på eller regler de kunne velge å følge.

I observasjonsmaterialet mitt har jeg få andre eksempler på ytringer i tråd med en forståelse av religion som identitet, kanskje fordi forståelsen av religion som tro

dominerte i klasserommet. I intervjumaterialet, derimot, og særlig i intervjuer med muslimske jenter, fant jeg ytringer som samsvarte med et syn på religion som noe personlig og som del av deres identitet. Uttrykk som «vi er muslimer» eller «religionen du tilhører» kan gjenspeile et syn på religion som del av ens gruppeidentitet. Videre beskrev noen av de muslimske jentene i materialet mitt hvordan de opplevde kritiske utsagn om islam som et angrep på dem som gruppe. Etter klassesdiskusjonen om religiøse symboler nevnt i forrige avsnitt, der blant annet en elev hadde spurt om hvorfor han ikke kunne brenne en koran når han ikke var muslim selv, beskrev Yudit og Amal hvordan de hadde opplevd dette spørsmålet som hensynsløst og sårende, kanskje til og med et uttrykk for hat mot muslimer:

Yudit: Mange sa sånn at «Hvis noe ikke er hellig for meg, hvorfor skal jeg respektere det?». Og da tenker jeg at hvis noe ikke er hellig for deg, så kan du vel ta hensyn til hva som er hellig for andre. Og ikke brenne hellige tekster uten grunn.

[...]

Amal: At de burde få lov til å brenne hellige tekster, jeg skjønner ikke hvor det kommer fra, egentlig. Koranen skal jo ikke påvirke de som ikke er muslimer. Så de gjør det jo bare for – jeg vet ikke om det er på grunn av hat eller om de vil faktisk provosere oss, men [sukk] det var litt rart.

Venninnene Amal, Afsoon og Yudit beskrev i samme intervju at de kunne oppleve medelevers måte å diskutere religion på som unødvendig provoserende, og at dette bidro til at de ofte ikke orket å delta i klassesdiskusjoner (se også Hauan og Anker 2021).

På lik linje med elev 2 i det ene av de anonyme refleksjonsnotatene sitert over, forklarte Afsoon hvordan det hun ønsket seg ikke handlet om at medelever skulle la være å si sin mening om hennes religion, men først og fremst en mer respektfull tone i diskusjoner:

Afsoon: Jeg vil ikke at man skal sensurere seg selv på noen som helst måte. [...] Det er ikke sånn at vi, fordi vi er muslimer, at vi vil at de ikke skal si hva de mener om vår religion for eksempel. Si hva du mener! Men når du høres ut som du prøver å si det på en provoserende måte, det er da det begynner å bli usaklig, og da har vi mistet hele poenget med diskusjonen. [...] Så hvis alle bare holder det nede, liksom.

Også når Afsoon, Amal og Yudit uttrykte at de ønsket at medelever kunne vise hensyn og ikke si ting bare for å provosere, kan dette tolkes som at de oppfattet kritiske utsagn om religion som personlige angrep på dem som muslimer. Religionskritikk så ut til å bli et komplisert og sensitivt tema for elever med syn på religion som del av deres identitet. Tidligere forskning har vist at muslimske ungdommer både i Norge og andre europeiske land beskriver en opplevelse av å bli stigmatisert av samfunnet rundt (f.eks Gholami 2021; Meer og Modood 2009; Toft 2017; Vassenden og Andersson 2011). Frustrasjonen over medelever som muslimske elever i mitt materiale uttrykker, kan reflektere en tilsvarende opplevelse av stigmatisering. Samtidig var det ikke nødvendigvis så lett for elever med et syn på religion som tro å forstå hvorfor deres kritikk ble oppfattet som provoserende, og også religionskritiske elever kunne la være å uttale seg for å unngå reaksjoner fra religiøse medelever. Ingrid og Gudi, for eksempel,

to etnisk norske jenter som beskrev seg selv som religionskritiske, fortalte at de ikke sa så mye i timen fordi de ikke ville at religiøse medelever skulle tenke negativt om dem, og at de hadde lagt merke til at religiøse medelever kunne reagere når læreren og religionskritiske elever snakket om religion. Ingrid utdypet:

Det er mest med islam, egentlig. Hvis man sier noe kritisk til det, det trenger ikke være negativt, men – setter spørsmål ved noe. Da ser jeg at enkelte blir litt sånn – ja de reagerer litt da, eller hvis ja Kristian som snakker særlig ut om alt mulig, og hvis han kommer med noe negativt om en religion, ser jeg uttrykk fra andre i klassen. “Hvordan kan han si noe sånt?”, liksom.

De ulike forståelsene av religion og av hva religion kunne bety for medelever i klassen kunne altså føre til frustrasjon og misforståelser både for religiøse og ikke-religiøse elever. En tilsvarende mangel på kommunikasjon finnes også i de britiske sosiologene Nasar Meer og Tariq Modoods (2009) intervjubaserte studie av islamofobi blant britiske journalister. Meer og Modoods intervjupersoner hevdet at de bedrev “sunn religionskritikk” når de kritiserte islam, og at det de kritiserte var religiøse ideer, ikke religiøse mennesker. Samtidig, hevder Meer og Modood, var de ikke klar over at mange muslimer oppfattet religion som identitet mer enn tro, og at mange opplevde medias kritikk av islam som latterliggjøring og diskriminering av muslimer som gruppe (Meer og Modood 2009:345).

Drøfting

En sekulær normativitet - et sekularistisk rom?

I materialet fant jeg altså at samtaler om religion var dominert av en sekularistisk diskurs med fokus på religionskritikk. Her var det å ikke ha en religiøs tilhørighet normen, og det dominerende religionsbegrepet var preget av en forståelse av religion som et sett av ideer som man valgte å tro på og regler som man valgte å følge. Religion, og særlig islam, ble «det andre» i denne diskursen, til hinder for ytringsfrihet og kritisk tenkning, mens sekularistisk kritikk av religion ble sett som rasjonelt og nøytralt, til tross for at religionskritikk ofte kunne innebære latterliggjøring av religion. Elever som argumenterte fra et perspektiv der religion var en del av deres identitet, risikerte å få argumentene sine avfeid, ignorert eller latterliggjort, og flere av dem valgte å la være å delta i klassediskusjoner, samtidig som de selv også kunne bidra til at andre lot være å delta i klassediskusjoner (se også Hauan og Anker 2021).

En forståelse av religion som tro kan derfor tolkes som privilegert og normativ i materialet mitt, noe som bidro til en maktubalanse blant elevene. Den sekularistiske diskursen skapte ulike betingelser for elever fra majoritets- og minoritetsposisjoner til å si sin mening og bli lyttet til. Imidlertid var ikke nødvendigvis elevene som forsto religion som tro bevisst denne ubalansen. Når en diskurs blir dominerende, blir også kunnskap tilhørende denne diskursen gjerne tatt for gitt og «umarkert» eller usynlig for dem som deltar i diskursen (jf Hawkman og Shear 2020; Hellesund 2021; Ochoa og Pineda 2008).

Dermed kan det trekkes en parallell til Sara Ahmeds begrep *white space* (Ahmed 2007) og spørres om ikke den sekularistiske diskursen risikerte å gjøre klasserommet til et «sekularistisk rom», der elever fra en sekulær majoritetsposisjon kunne navigere mer fritt enn elever fra en religiøs minoritetsbakgrunn. På samme måte som Ahmeds beskrivelser av et hvitt rom, ble noen antakelser tatt for gitt i klasserommene jeg observerte. For eksempel ideen om religion som noe gammeldags og undertrykkende, om en sekulær, ikke-religiøs posisjon som nøytral og objektiv, og om religion som hinder for kritisk tenkning (jf Brown mfl 2013; Mahmood 2013), var ideer mange av elevene tok for gitt. Det var også mer rom for noen typer følelser enn for andre (jf Reckwitz 2016; Blennow 2021; Brøndum 2024). Å være opptatt av ytringsfrihet og å være skeptisk til religion på ulike måter var eksempler på «riktige» følelser som «hørte til» i religionstimene. Andre tanker og følelser knyttet til religion møtte ikke like mye forståelse og ble ikke lyttet like mye til, som det å se religion som en del av ens identitet mer enn et tankesett man kan velge å tro på, eller det å bli provosert eller såret av kritikk av ens religion. Særlig i debatter der ytringsfrihet ble satt opp mot sensitivitet for religiøse følelser ble en sekularistisk tankegang en sterk norm.

Snakket elevene om det samme når de snakket om religion?

I studien fant jeg altså at to ulike religionsbegreper - religion som tro og som identitet - var i spill i klasserommet, samtidig som det ene av dem møtte mer forståelse og ble lyttet mer til enn det andre. Hva hadde dette å si for elevenes arbeid med gjensidig forståelse og å ta andres perspektiv? Det skal understrekes at jeg observerte at mange elever fikk en mer nyansert forståelse av religion i løpet av skoleåret, og flere av dem uttrykte en åpenhet for og ønske om å lære av andre. Samtidig indikerer også noe av materialet fra slutten av skoleåret, som de to refleksjonsnotatene sitert over, at det fortsatt var noe frustrasjon og manglende forståelse for medelevers perspektiv i spill. En mulig grunn kan være at selv om elevene fikk et mer nyansert blikk, forandret ikke deres religionsbegrep seg, og de var ikke nødvendigvis bevisste på de ulike religionsbegrepene i spill i klasserommet.⁶ Elever med en sekulær bakgrunn, som dominerte klassesamtalene, så i hvert fall ikke ut til å være klar over at noen av deres medelever kunne ha et religionsbegrep som handlet mer om identitet enn om tro, og at kritikk av ideer i deres religion dermed rammet dem mer personlig enn det som var ment. De var heller ikke nødvendigvis klar over at spesielt medelever med muslimsk bakgrunn kunne kjenne på mistenkeliggjøring eller stigma fra samfunnet rundt (jf Meer og Modood 2009; Toft 2017; Vassenden og Andersson 2011). En mulig tolkning er derfor at de ulike religionsbegrepene gjorde det vanskelig for elevene å forstå hverandre fordi de ikke nødvendigvis snakket om det samme når de snakket om religion.

⁶ Jahnke (2021) peker på at svenske grunnskoleelever med ulike bakgrunner mangler et felles språk eller repertoar for å snakke sammen om religion, og derfor ender med å unngå samtaler om religion for å unngå å såre hverandre.

Avsluttende bemerkninger – betydning for praksis

I denne artikkelen har jeg vist hvordan ulike religionsbegreper i spill i religionsklasserommet kan føre til at elever kan snakke forbi hverandre når de snakker om religion. Videre har jeg pekt på hvordan en sekulær normativitet i klasserommet kan føre til at ett av disse begrepene får dominere, mens andre forståelser av religion, her forstått som religion som identitet, ikke får like mye forståelse og aksept. Dette kan gjøre det vanskelig for elever som ikke deler det normative religionsbegrepet å oppleve at de blir sett og forstått i samtaler om religion. Når jeg har drøftet funnene i lys av Linda Woodheads inndeling i ulike religionsbegreper, er det både for å rette oppmerksomhet rundt hvordan de ulike religionsbegrepene i spill i klasserommet kan føre til misforståelser og at elevene ikke snakker om det samme, men også for å poengtere at det kan bli lettere for elevene å forstå hverandre dersom de blir gjort oppmerksom på de ulike forståelsene og hva de innebærer. Ved å bygge på Sara Ahmeds begrep om et normativt hvitt rom og trekke dette videre til det jeg kaller et sekularistisk rom, ønsker jeg ikke bare å påpeke at noen elever beveger seg mer uanstrengt i religionsklasserommet enn andre, men også å poengtere at elevene gjør bruk av de redskapene som er tilgjengelige for dem i et sekularistisk rom. Når en forståelse av religion som tro er normativ, kan det bli vanskelig for elever som deler denne forståelsen å se andre forståelser av religion som meningsfylt. For elevene i fokus i denne artikkelen ble normene i det sekularistiske rommet sterke og førte til misforståelser og frustrasjon, på tross av at de gjerne ønsket å forstå og lære av hverandre. Noen av disse misforståelsene og frustrasjonen kunne kanskje vært løst opp i ved å gjøre elevene oppmerksom på ulike religionsbegreper og reflektere rundt hvilket religionsbegrep en selv, medelever og andre tar utgangspunkt i, samt rundt normer som regulerer hvilke forståelser som blir tatt for gitt og hvilke som ikke møter like mye aksept.

Hvordan kan man gå frem for å bevisstgjøre elever om ulike religionsbegreper, hvilket religionsbegrep de selv og medelever tar utgangspunkt i, og hvordan dette spiller inn på samtaler i religionsklasserommet? I en svensk studie fant religionsdidaktikeren Malin Löfstedt (2024) at elever i den videregående skolen kunne ha godt utbytte av å reflektere rundt religion gjennom kategoriene tro, handling og tilhørighet (*believing, behaving* og *belonging*). Hennes kategorier tro og tilhørighet kan likne mye på Woodheads kategorier tro og identitet, mens kategorien handling fokuserer mer på religiøs praksis og hverdagsreligiøsitet. Elevene i Löfstedts studie oppdaget at de fikk en bredere og mer kompleks forståelse av hva religion kan være gjennom å utforske religion i lys av disse kategoriene (Löfstedt 2024:36). Löfstedts studie er et godt eksempel på at elever kan oppleve det som meningsfylt og berikende å bli utfordret på de perspektivene man har fra før, og at det å arbeide for å bevisstgjøre elever om ulike måter å forstå et begrep som religion på, forhåpentligvis kan gjøre det lettere for dem å klare å ta andres perspektiv. Også i mitt materiale fant jeg at flere elever beskrev det å få utvidet perspektivene sine og møte nye måter å tenke på som noe av det mest givende med Religion og etikk-faget i den videregående skolen (se Hauan 2025). Samtidig har jeg i denne artikkelen pekt på en ekstra utfordring som ligger i at noen forståelser lett kan møte mer aksept enn andre, og at dette kan føre til misforståelser og frustrasjon

blant elevene. Arbeidet med å bevisstgjøre elevene om ulike religionsbegreper bør derfor også inkludere en kritisk refleksjon rundt normer og definisjonsmakt når det gjelder religionsbegrepet, og rundt hvordan ulike måter å forstå religion på, kan få betydning for samtalen i klasserommet, og i siste instans for hva elevene lærer om religion i skolen.

Referanser

Ahmed, S. (2007). A Phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory: An International Interdisciplinary Journal*, 8 (2), s. 149–168.

Andreassen, B-O. (2017). 'Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag?'. I: Lippe, M. v. d. and Undheim, S. (red): *Religion i skolen*, s 35–53. Universitetsforlaget.

Anker, T. & Lippe, M. v. d. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99 (2), s. 85–96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>

Anker, T. & Lippe, M. v. d. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67 (4), s. 261–272.

Anker, T. & Lippe, M. v. d. (2018). Salient or silenced: how religion and terrorism are formatted in school. I: Mjaaland, M. T. (red): *Formatting Religion Across Politics, Education, Media, and Law*, s. 142–155. Routledge.

Asad, T., Brown, W., Butler, J., & Mahmood, S. (2013 [2009]). *Is Critique Secular? Blasphemy, Injury, and Free Speech*. Fordham University Press.

Atkinson, P. & Delamont, S. (2008). Analytic Perspectives. I: Denzin, N. & Lincoln, Y. (red). (2008): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, s. 285–309. Sage Publications.

Baugerud, T. (2023). Å innta (de) andres perspektiv – en fenomenologisk undersøkelse av kjerneelementene i KRLE og RE i LK20. *Prismet* 72(3), s. 129–150. <https://doi.org/10.5617/pri.10619>.

Berglund, Jenny. 2013. 'Swedish religion education - Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?' *Temenos*, 49(2), s. 165–184.

Blennow, K. (2019). *The Emotional Community of Social Science Teaching*. PhD Avhandling. Lunds universitet.

Blennow, K. (2021). Förnuft och känsla: Om emotioners roll i kunskapsprocessen i samhällskunskap. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2021 (2), s. 1–19. ISSN 2000-9879.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise & Health*, 11(4), s. 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Braun, V. & Clarke, V. (2020). Can I use TA? Should I use TA? Should I *not* use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), s. 37–47.
<https://doi.org/10.1002/capr.12360>.

Brown, W., Butler, J., & Mahmood, S. (2013). Preface, 2013. I: *Is Critique Secular? Blasphemy, Injury, and Free Speech*, s. vii–xx. Fordham University Press.

Brömssen, K. v. (2016). Some ethnic Swedish students' discourses on religion: secularism par excellence. *Journal of Religious Education*. 64, s. 113–125.
<https://doi.org/10.1007/s40839-017-0036-6>.

Brøndum, Tine. (2024). Affective Responses to Religious Education: 'Difficult Feelings' Amongst Racialized Student Teachers. I: Enstedt, D., Flensner, K. & Kardemark, W. (red.): *Religious Literacy in Secular Religious Education: Nordic Perspectives and Beyond* (Religious Diversity and Education in Europe; No. 46), s. 39–54. Waxmann Verlag.

Buvik, K., Skatvedt, A., & Baklien, B. (2020). Feltsamtaler som datakilde i kvalitativ samfunnsforskning'. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 61/3, s. 222–24.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-03-02>.

Domaas, O. E. (2019). En anonym minoritet i klasserommet? Kristne elever i skolens religionsfag. *Prismet* 70(1), s. 5–25. <https://journals.uio.no/index.php/prismet>.

Flensner, K. K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. PhD Avhandling. Göteborgs Universitet.

Flensner, K. K. (2018). Secularized and Multi-Religious Classroom Practice – Discourses and Interaction. *Education Sciences* 8 (116), s. 1–20.
<https://doi.org/10.3390/educsci8030116>.

Flensner, K. K. & Lippe, M.v.d. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of “safe space”. *Intercultural Education* 30(3), s. 275–288.

Furseth, I., Ahlin, L., Ketola, K., Leis-Peters, A., and Sigurvinnson, B.R. (2018). Changing Religious Landscapes in the Nordic Countries. I: Furseth, I. (ed): *Religious Complexity in the Public Sphere. Comparing Nordic Countries*, s. 31–80. Palgrave Studies in Religion, Politics, and Policy. Palgrave Macmillan.

Furseth, I., Kühle, L., Lundby, K., & Lövheim, M. (2019). Religious Complexity in Nordic Public Spheres. *Nordic Journal of Religion and Society* 32/1, s. 71–90.
<https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2019-01-05>

Gholami, R. (2021). Critical Race Theory and Islamophobia: Challenging Inequity in Higher Education. *Race Ethnicity and Education*, 24(3), s. 319–337.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1879770>.

Hammer, A. & Schanke, Å. (2018). “Why can’t you just eat pork?” Teachers’ perspectives on criticism of religion in Norwegian religious education. *Journal of Religious Education* 66, s. 151–164.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019 [1998]). *Ethnography. Principles in Practice*. 4th edition. Routledge.

Hauan, L.S. (2025). *Knowledge creation in Religion and Ethics classrooms: Hegemonic discourses, epistemic resistance and relational dynamics*. PhD Avhandling. MF Vitenskapelig Høgskole for Teologi, Religion og Samfunn.

Hauan, L.S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion: epistemisk urettferdighet i klasserommet. I: Lippe, M. v. d (red): *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, s. 84–103. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-04>.

Hawkman, A.M. & Shear, S.B. (2020). Taking responsibility, doing the work. An introduction to Marking the “Invisible”. I: Hawkman, A. M. and Shear, S. B. (red): *Marking the “Invisible”*. *Articulating Whiteness in Social Studies Education*, s. xxv–xxxvi. Information Age Publishing.

Hellesund, T. (2021). Vanliggjøringens potensial: Homofili og andre «fundamentale forskjeller». I: Lippe, M. v. d. (red): *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, s. 341–368. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-15>.

Iversen, L.L. (2012). ‘Når religion blir identitet’. *Kirke og Kultur* 117 (3), s. 258–270.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-3002-2012-03-06>.

Jahnke, F. (2021). *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet. Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever*. PhD Avhandling. Södertörns Högskola.

Jarmer, S. T. (2024). «Heksebrenningen var dum. Men – hvorfor skjedde det?» Utfordringer og muligheter tilknyttet undervisning om religionskritikk. *Prismet* 75 (1), s. 23–48. <https://doi.org/10.5617/pri.11373>

Jeffrey, B. & Troman, G. (2004). Time for Ethnography. *British Educational Research Journal* 30(4), s. 535–548.

Johannessen, E.M.V. (2021). Contesting religious boundaries at school: A case from Norway. *Critical Research on Religion* 10(2), s. 187–199.
<https://doi.org/10.1177/20503032211044431>.

Johannessen, E.M.V. & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106 (1), s. 3–14.
<https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>

- Lidh, C. H. (2016). *Representera och bli representerad. Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Licenciatuppsats. Karlstads Universitet.
- Lied, S. & Osbeck., C. (2011). Hegemoniske talesjangre og deres betydning for eleverens potentielle læring i religions- og livssynsfaget. I: Dyndahl, P.E, Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.I. (red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring*, s. 129–160. Oplandske bokforl.
- Lockley-Scott, A. (2019). Closing down the Discussion: Is a Classroom a Conducive Space for Religion Related Dialog? A United Kingdom Based Case Study. *Religion & Education*, 46(1), s. 40–58.
- Löfstedt, M. (2024). Understanding Complexity. Didactical Strategies for Promoting Critical Religious Literacy. I: Enstedt, D., Flensner, K. & Kardemark, W. (red.): *Religious Literacy in Secular Religious Education: Nordic Perspectives and Beyond* (Religious Diversity and Education in Europe; No. 46), s. 21–38. Waxmann Verlag.
- Mahmood, S. (2013 [2009]). Religious Reason and Secular Affect: An Incommensurable Divide?. I: Asad, T, Brown, W, Butler, J. & Mahmood, S. (red): *Is Critique Secular? Blasphemy, Injury and Free Speech*, s. 64–100. Townsend Papers in the Humanities.
- Meer, N. & Modood, T. (2009). Refutations of racism in the “Muslim question”. *Patterns of Prejudice*, 43(3–4), s. 335–354.
<https://doi.org/10.1080/00313220903109250>.
- Nilsson, S. (2018). Det oförutsägbara klassrummet - utmaningar och möjligheter. I: Franck, O & Thalén, P. (red): *Interkulturell religionsdidaktik: utmaningar och möjligheter*, s. 109–129. Studentlitteratur.
- Ochoa, G. L. & Pineda, D. (2008). Deconstructing Power, Privilege and Silence in the Classroom. *Radical History Review*, 102, s. 45–62.
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_4-5#§14-7.
- Reckwitz, A. (2016). Practices and their affects. I: Hui, A., Schatzki, T. & Shove, E. (red): *The Nexus of Practices*, s. 114–125. Routledge.
- Repstad, P. (2020). *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Schjetne, E. & Hansen, O. H. B. (2019). Emplotting a privileged position. The construction of the history of secular humanism in Norwegian religious education textbooks. *British Journal of Religious Education*, 43(3), s. 299–309.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1652568>
- Shaw, M. (2020). Towards a religiously literate curriculum – Religion and worldview literacy as an educational model. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), s. 150–161.

RELIGION SOM TRO OG SOM IDENTITET. SNAKKER ELEVER OM DET SAMME NÅR DE SNAKKER OM RELIGION?

Lina Snoek Hauan

- Skeie, G. (2017). Where is Norwegian religious education research heading? A discussion based on two dissertations. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 2017(1), s 27–48.
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet. Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I: Høeg, I. M. (red): *Ungdom og religion*, s. 33–50. Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2019). *Conflict and Entertainment. Media Influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway*. PhD Avhandling. MF Vitenskapelig Høyskole for Teologi, Religion og Samfunn.
- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer: Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning. I: Lippe, M. v. d. (red): *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, s. 155–182. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-07>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i religion og etikk, fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01). <https://www.udir.no/kl06/REL1-01>.
- Utdanningsdirektoratet (2019a). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), (RLE01-03). Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). Læreplan i religion og etikk, fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02). Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>.
- 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), s. 574–593.
- Vestøl, J.M. (2020). Å ta andres perspektiv. Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet* 71(4), s. 361–375.
- Walford, G. (2011). The nature of educational ethnography. I: Walford, G. (red): *How to do Educational Ethnography*, s.1–15. The Tufnell Press.
- Woodhead, L. (2011). Five concepts of religion. *International Review of Sociology*, 21(1), s. 121–143. <https://doi.org/10.1080/03906701.2011.544192>.