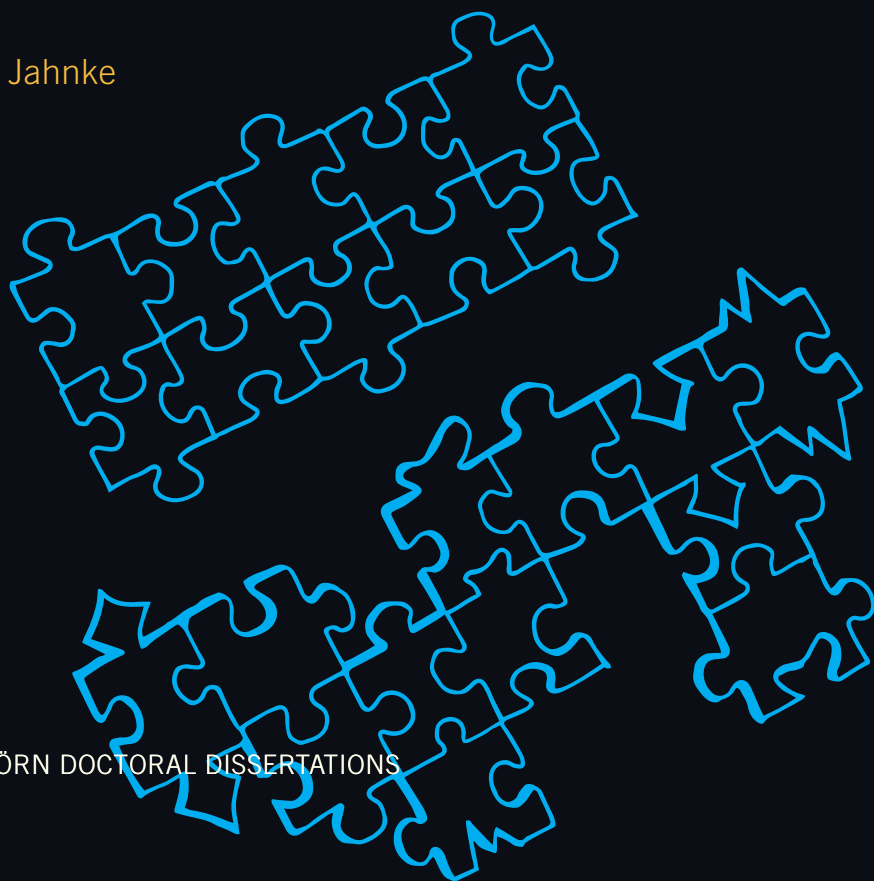


# Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet

Religion och meningsskapande bland  
svenska grundskoleelever

Fredrik Jahnke



SÖDERTÖRN DOCTORAL DISSERTATIONS

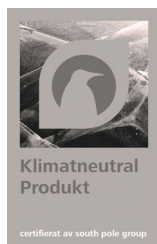


# Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet

Religion och meningsskapande bland  
svenska grundskoleelever

Fredrik Jahnke

Ämne: Religionsvetenskap  
Forskarutbildningsområde: Historiska studier  
Institutionen för historia och samtidsstudier



(CC BY 3.0)

Södertörns högskola  
(Södertörn University)  
Biblioteket  
SE-141 89 Huddinge

[www.sh.se/publications](http://www.sh.se/publications)

© Fredrik Jahnke

Omslagsbild: Helene Strömqvist  
Omslag: Jonathan Robson  
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos Elanders, Stockholm 2021

Södertörn Doctoral Dissertations 186  
ISSN 1652-7399  
ISBN 978-91-89109-55-1 (print)  
ISBN 978-91-89109-56-8 (digital)

## **Abstract**

In contemporary western society, the changing religious diversity brought to the fore a more visible religion. The Swedish school and the Swedish classrooms are no exception. From a perspective of sensemaking and a wide understanding of religion and religious positions Fredrik Jahnke studies the discourse on religion among pupils (age 9 to 16) in the Swedish elementary school and under what circumstances they do, or do not, talk about religion with each another.

There are several interesting findings in this study, not least concerning religious education (RE) research, in Sweden and elsewhere. Firstly, during the interviews the pupils' discourses on religion showed different and parallel ways of understanding, relate to and talk about religion. However, secondly, they seemed to be reluctant to talk about religion with each other, even though they have some interest thereof. Two reasons for this were their limited common discourses on religion, and their concern and anxiety to create conflict and to "step on somebody's toes" in combination with their ambition to show tolerance, respect and deference towards each other. Thirdly, due to their partial lack of discourses on religion the pupils had difficulties to position themselves in relation to religion and to understand others. For instance, this came to the fore and was exemplified by the non-Christian Swedish pupils. Despite the fact that the pupils did not talk much about religion with each other, the result shows that they had several ways of talking about and understanding religion – for instance based on popular culture – that seldom was paid attention to in school or in class. In line with this, there were several positions in relation to religion – for instance unsure and uncertain positions – in these schools that was not observed in class. However, these pupils have also the need to express and understand themselves in relation to religion as well as being understood by others.

The results of this study show, lastly, that the experience and desires expressed by the pupils concerning talking about religion differed to a great extent from the understanding of dialogue in previously RE-research. The pupils seemed to prefer and prioritize to talk about religion with those who think more or less the same as themselves, not in locations where different opinions were present and expressed.

**Keywords:** Swedish school, religious education, religion and children, religion and youth, safe space, sensemaking, interpretative repertoires, categories, tolerance, deference through avoidance, religion and popular culture, religion everywhere, post-Christians, Swedish Muslims.



In memoriam  
Gun Jahnke (1943–2007)



# Innehållsförteckning

Förord.....	11
Cultural and Religious Diversity in Primary School.....	15
1. Inledning.....	17
Syfte och frågeställningar .....	21
Studiens akademiska hemvist och forskningsbidrag .....	23
Avhandlingens disposition .....	27
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	29
Religion i det postsekulära västerländska samhället .....	29
Det svenska religiösa landskapet.....	32
Ungdomar och religion .....	36
Den svenska skolan och svensk religionsundervisning .....	41
Tidigare forskning.....	46
3. Teoretiskt ramverk och analytiska begrepp .....	65
Religion – en definition.....	66
Individens sociala meningsskapande och tolkande repertoarer .....	68
Safe space – ett trygghetens kontinuum .....	76
Barn som sociala aktörer.....	80
Skolan som institution och plats.....	82
Individ, grupp och traditionstillhörighet.....	84
4. Empiri, metod och genomförande .....	89
Urval, ingång och pilotintervjuer.....	90
Praktiskt genomförande.....	96
Transkribering och analysarbete.....	98
Studiens förklaringsvärde och generaliserbarhet .....	100
Att intervjua barn i skolan: några metodologiska reflektioner.....	102
Etiska överväganden .....	106
5. Sida vid sida i samma båt – övergripande perspektiv.....	109
Religionens närvaro och synlighet.....	109
Att välja själv och låta andra få tycka och tro som de vill.....	113
Kunskapsintresset och tillhörigheten – undvikandets kunskap.....	119
Tillsammans hellre än åtskilda.....	127
Undvikandets hänsynfullhet: sammanfattning och framåtblickar.....	133

6. Tro och praktik, konflikt och kompisskap.....	139
Religion och tro .....	140
Religion, praktik och funktion .....	144
Religion som något positivt respektive något negativt .....	154
Religion som kompisskap .....	163
Konflikt där, tolerans här: sammanfattning och framåtblickar.....	165
7. Markörer, gränstrakter och positioneringar .....	171
De kristna och svenskheten .....	171
De postkristna eleverna och kategorin ”kristen” .....	177
Att vara religiös som strävan och som distansering.....	182
Ateisten och vetenskapen: religionens gränstrakter .....	189
Nasrin och de kristna ateisterna .....	195
För få och otillräckliga kategorier: sammanfattning och framåtblickar .....	198
8. Religion här, där och överallt.....	203
Religion här – repertoarer från den egna traditionen och erfarenheten.....	204
Religion där – repertoarer från skolan och undervisningen.....	208
Religion överallt – repertoarer från populärkultur och fantasin.....	213
Att inte kunna prata om religion .....	224
Religion överallt: sammanfattning och framåtblickar .....	226
9. Varom man icke vill tala bör man tga – att (inte) prata om religion .....	233
Undervisningen och kompisarna: utrymmen för goda samtal om religion?.....	234
Att inte prata om religion – undvikandet, repertoarerna och en paradox .....	241
Om att faktiskt prata om religion – de positiva samtalen .....	247
Safe space = det positiva samtalet? .....	253
Toleransens altare: sammanfattning och framåtblickar .....	255
10. Avslutande diskussion .....	261
Julia och perspektiv på religion.....	262
Samtidigheter, kontextuell pragmatism och undvikandets hänsynsfullhet.....	263
Positioner och kategorier: otillfredsställda behov .....	266
Religion överallt: en närvarande frånvaro .....	271
Safe space och utrymmen för samtal.....	276
Till sist... ..	282
Summary .....	285
Litteratur och referenser .....	299
Bilagor.....	323
Bilaga 1: Informationsbrev till elever och föräldrar .....	323
Bilaga 2: Samtyckesformulär till elever och målsmän i årskurs 3 och 6.....	326
Bilaga 3: Samtyckesformulär elever årskurs 9 .....	327
Bilaga 4: Intervjuguide.....	328

## Förord

En majdag när jag precis lämnat min arbetsplats på Kungsholmens gymnasium och gick Hantverkargatan fram fick jag ett mejl från Södertörns högskola. De hade glädjen att meddela mig att jag var antagen till forskarutbildningen i religionsvetenskap och hälsade mig varmt välkommen i september. Det var för nästan sju år sedan. Resten är möjligen, som man brukar säga, historia. Men det är en historia som till stora delar är dokumenterad inom den här avhandlingens pärmar.

Min väg till en doktorsexamen har varit både lång och krokig. Något självklart val eller någon utstakad stig från första början har det inte varit. I en bemärkelse började den med, och är så till vida ett exempel på, en lyckad statlig satsning. 2008 arbetade jag som gymnasielärare i religion och historia på Staffangymnasiet i Söderhamn, och hade så gjort de senaste tio åren. Genom det nystartade Lärarlyftet såg jag en möjlighet att återigen skriva in mig på Teologiska institutionen i Uppsala. Det ena gav sedan det andra och snart hade jag skaffat mig både en magisterexamen i mänskliga rättigheter och en masterexamen i religionshistoria vid Uppsala universitet. Två möten under den tiden minns jag som speciellt betydelsefulla för att jag sedan fortsatte på den inslagna vägen. Det ena var när jag en dag träffade Eberhard Herrman i trappan. Han stannade till och sa att han verkligen uppskattade att läsa de PM jag lämnade in på den kurs han vid tillfället undervisade på. Styrkt av berömmet blev nästa PM givetvis ännu bättre och ytterligare ett ”Utmärkt!” i blyerts värmde.

Vid ett annat tillfälle, under en annan kurs, bad mig Lena Roos att stanna kvar en stund efter seminariet. Lena hade varit min handledare på masteruppsatsen och frågade mig nu om jag ville söka en doktorandtjänst som förhoppningsvis snart skulle utlysas. Jag minns inte vad jag svarade men tänkte förmodligen för mig själv vad det egentligen innebar, det där med att ”söka doktorandtjänst”. Det blev ingen utlysning den gången, men tanken var väckt.

Tiden efter det där mejlet har, bland annat, inneburit möten med många engagerande, vänliga och hjälpsamma människor, tillägnet av många nya kunskaper och förmågor och, inte minst, disciplinerat och

tålamosprövande – och ibland synnerligen frustrerande – arbete. När min tid som doktorand nu är till ända är det många jag vill rikta ett stort tack till.

Först och främst mina handledare, och allra främst Jenny Berglund som funnits med från första början och till det bittra slutet. På ett avspänt, tålmodigt och stödjande sätt har hon lotsat mig genom inte bara doktorandens alla vedermödor utan också på ett inbjudande och självklart sätt lett mig in i de akademiska kretsarna, både nationellt och internationellt. De första åren var Jörgen Straarup min biträdande handledare. Det var också han, som innan jag ens påbörjat min tjänst, tog mig med på min första internationella akademiska konferens. För min del var det en akademisk Bambi-på-hal-is-upplevelse. Vana och övning ger sannerligen färdighet. De sista och viktiga åren har jag haft glädjen att ha Maria Zackariasson som min biträdande handledare. På ett tydligt, kärnfullt och vägledande sätt har hon kommenterat mitt manuskript och ledsagat mig genom den akademiska textens labyrinter.

Det religionsvetenskapliga ämneskollegiet vid Södertörns högskola har varit en mycket betydelsefull miljö för mig. Inte minst, och det är viktigt, för den chosefria, prestigelösa och avslappande stämning som präglar den miljön utan att den akademiska skärpan gått förlorad. Det har varit en förträfflig miljö att ”växa upp” i. Förutom de ovan nämnda, ett stort tack till: Gunilla Gunner, Simon Sorgenfrei, Staffan Nilsson, Willy Pfändtner, Göran Ståhle, Anne af Burén, David Thurffjell, Per Faxneld, Lena Roos, Linda Vikdahl och Åsa Schumann. Tack också till mina doktorandkollegor genom åren i samma miljö: Maria Lindqvist, Ingela Visuri, Henrik Ohlsson, Kateryna Zorya, Douglas Mattsson och Charlotta Carlström. Ett extra tack till min rumskompis under alla dessa år: Renat Bekkin.

Jag vill också rikta ett tack till de som mer ingående läst och granskat framväxten av det som kom att bli detta fullbordade manus. I tidiga skeden: Lovisa Bergdahl, Lena Roos och Karin Kittelmann Flensner. Senare, när det verkligen började dra ihop sig: Kerstin von Brömssen som läste och kommenterade mitt 90%-manus och Geir Skeie som slutgranskade min text i december 2020. Tack alla ni för synpunkter och kommentarer som gjorde min avhandling bättre.

Stöd och trivsamt umgänge, och glädje, har också kommit mig till del genom andra doktorander på högskolan, framför allt: Eva Karlberg, Vasilis Petrogiannis, Anders Backlund, Verena Meister, Nina Carlsson, Vassilis Kitsos, Michal Salamonik, Ellinor Hamrén, Maarja Saar samt Thérèse Halvarson Britton vid Stockholms universitet och Kristian Niemi vid Karlstads universitet. Låt oss fortsätta hålla kontakten!

Jag vill också rikta tack till personer utanför den akademiska sfären. Först och främst till alla de elever jag fått glädjen att umgås och prata med inom ramen för mitt avhandlingsarbete. De har givit mig många och värdefulla inblickar i hur religion är närvarande i unga människors liv, men också många skratt och andra tänkvärda insikter. Ett stort tack även till de tillmötesgående och hjälpsamma lärare, rektorer och administrativ personal på de skolor jag vistats på.

Tack även till Helge Ax:son Johnsons stiftelse med vars ekonomiska bidrag jag kunde slutföra avhandlingsarbetet under 2020. Dessutom, ett stort tack till alla de jazzmusiker som nästan dagligen ackompanjerat mitt skrivande, ingen nämnd, ingen glömd!

Ett stort tack till vänner och familj! Ett speciellt tack till Anne-Sofie för att du stöttade och manade på mig när jag satt och skrev ansökningar. Men också för att du introducerade mig i Zoteros förlovade värld. Och för ditt sällskap på otaliga kortfilmsvisningar.

Och så DU. Under större delen av min doktorandtid har jag haft lyckan i att gå bredvid dig och fått hålla min kalla hand i din varma. Den vägen har inte alltid varit rak, men när vi hänger upp tavlor tillsammans inser jag att den var mödan värd. I love you!

Den här avhandlingen tillägnas min mamma. Om hon kunnat vara med den dagen jag disputerar hade hon varit övermåttan stolt. Det hade hon varit värd!

Farsta, natten mot 8 februari 2021

*Fredrik Jahnke*



## Cultural and Religious Diversity in Primary School

Genom att vara en del av det större projektet *Cultural and Religious Diversity in Primary School* (CARDIPS) vid Södertörns högskola har mitt avhandlingsprojekt finansierats av Östersjöstiftelsen. CARDIPS var ett samarbetsprojekt mellan Södertörns högskola och universitetet i Tartu, Estland och studerade barn och ungas erfarenhet av mångfald i skolan. Genom att använda både kvantitativa och kvalitativa metoder var syftet att studera bland annat vilka strukturella faktorer som påverkar dessa erfarenheter och att utveckla verktyg för att undervisa i mångfaldsfrågor inom en interkulturell lärarutbildning.

Studier utfördes i Sverige samt i Estland. Projektet pågick mellan åren 2014 och 2018 under professor emeritus Jørgen Straarup, Södertörns högskola. I projektet ingick, förutom Straarup och jag som doktorand, Jenny Berglund och Linda Vikdahl (alla vid Södertörns högskola), samt Olga Schihalejev vid universitetet i Tartu, Estland. Projektets resultat har publicerats i bland annat Vikdahl (2018), Schihalejev (2018) och Schihalejev et al. (2019). Nu kan även min avhandling bifogas den listan.

CARDIPS var nära sammanlänkat med projektet *Encountering Diversity in Education* (EDEN) vid Helsingfors universitet som tidigare utfört liknande studier i Finland. Framför allt skedde ett nära samarbete med professor Arniika Kuusisto, Stockholms universitet (då Helsingfors universitet) och professor Arto Kallioniemi (Helsingfors universitet). Liksom för CARDIPS ingick i EDEN-projektet elever ur olika årskurser (3, 6 och 9) och från olika delar av landet. Vid sidan av EDEN-projektets omfattande publikation har även för de två projekten gemensamma forskningsresultat publicerats på senare tid (se kapitel 2).

<https://ostersjostiftelsen.se/en/project/cultural-and-religious-diversity-in-primary-school-cardips/>

<https://blogs.helsinki.fi/katsomusaineet/tutkimushankkeet/eden/>



## 1. Inledning

... alla får tro på vad de vill och ingen ska behöva bli ledsen för att någon tror på något som de andra inte tror på.

*Ronya, åk. 3*

Jag vet inte hur religiösa kristna är, för de flesta kristna jag träffar de är oreligiösa, så jag har aldrig träffat en jättereligiös kristen som går efter varje regel. [...] Jag frågade ”men vad är du för någonting?”, men de bara ”men jag är kristen men jag är ateist, jag är kristen från min pappa, alltså från mina föräldrar, men jag vill vara ateist.” Men jag förstår inte, det kommer bara så här naturligt, ”jag vill vara ateist”. [...] Vissa, firar högtider men de... alltså det är konstigt att förklara. De firar dem men de firar inte till den guden. [...] Då tror jag att kristna tycker också att julen är mycket mer än bara julklappar och julgran. Det måste väl vara det?

*Nasrin, åk. 6*

Men... vi var någonstans... ett nedlagt tegelbruk, så var det. Vi sprang runt där och lekte, vi kanske var tolv, och man fick jättemycket huvudvärk av att vara där inne. Men det kan ju vara andra saker, men... liksom kände att det typ fanns något där. Det var inga rörelser eller så, det bara kändes så hela tiden att det gick någon bredvid en. Lite läskigt, att det kändes så.

*Andreas, åk. 9*

Den huvudsakliga spelplatsen för den här avhandlingen är den svenska grundskolan och huvudpersonerna är några av dess elever. Ronya, Nasrin och Andreas ger, var och en på sitt vis, korta inblickar i några av den här avhandlingens centrala problemområden.

När Ronya ovan sa att alla får tro på vad de vill och att ingen ska behöva känna sig ledsen för att den är annorlunda eller tror på något annat gav hon uttryck åt en tolerant och hänsynsfull inställning som var mycket vanlig bland eleverna i den här studien. Samtidigt uttryckte de ett visst intresse för vad andra trodde på och en uppskattning av den mångfald de uppfattade fanns på skolan. Ronyas klasskamrat Julia uttryckte detta på följande vis: ”Fast det är faktiskt väldigt bra att det är olika personer som går i den här

skolan från olika länder. För att man vill veta mer, olika språk, olika saker som man ska veta” (Julia, åk. 3). För Ronya och Julia, och för många andra elever, var detta emellertid en ekvation som inte alltid gick ihop. Ibland var det svårt för dem att förena intresset för andra med tolerans och hänsynfullhet. Hur låter man alla tycka och tro som de vill, och hur pratar man om något som andra kan bli ledsna över samtidigt som vi ska tolerera varandras olikhet och visa varandra hänsyn? Detta dilemma visade sig ha betydelse för hur eleverna i den här studien relaterade till, talade om och skapade mening i relation till religion.

Nasrin hade en vilja att förstå och var kunskapsinriktad. Inte minst ville hon förstå hur hennes, som hon själv benämnde dem, kristna skolkamrater levde och hur de förhöll sig till kristendom. I denna strävan fanns en frustration och en rådvillhet: för Nasrin blev det svårt att begripliggöra och få ihop – skapa mening utifrån – hur de ”kristna” markerade och positionerade sig när de pratade om religion. Särskilt problematiskt blev det då Nasrins egen förståelse av religion och religiös tillhörighet inte stämde överens med hennes erfarenheter från vare sig skolvardagen eller det svenska samhället i övrigt. Var svenskarna i allmänhet, och hennes svenska och kristna skolkamrater i synnerhet, religiösa eller var de ateister? Vad var skillnaden och vilken betydelse hade det, om någon? Det var som att de förståelse-ramar Nasrin hade till sitt förfogande inte riktigt räckte till eller var anpassade till att fullt ut begripliggöra den miljö hon till vardags befann sig i.

Andreas gav å sin sida uttryck för en annan sorts funderingar. Ofta återkom han till det mystiska och det okända som omger oss och berättade med stort intresse om en rad oförklarliga händelser han själv hade varit med om eller hört talas om. Trots att Andreas inte sa sig vara särskilt intresserad av det han kallade religion, eller särskilt ofta pratade om det, bejakade han och knöt tämligen obehindrat an till fenomen och berättelser som mycket väl kan beskrivas i termer av religion. Mycket av det som upptog hans intresse präglades av populärkulturella uttryck. Religion, såsom Andreas och en handfull andra elever i den här studien talade om det, skilde sig därvidlag från både en skolboksuppfattning<sup>1</sup> och den i samhället mer allmänna förståelsen av religion där dess institutionaliserade och organiserade former ofta hamnat i förgrunden.

---

<sup>1</sup> Se vidare kapitel 2.

I den här avhandlingen är religion, barn och unga<sup>2</sup> och deras meningskapande tre viktiga byggstenar. Ronyas toleranta och hänsynsfulla inställning, Nasrins villrådighet och Andreas faiblesse för det mystiska utgör olika sidor av samma mynt, olika delar av vad den här avhandlingen utforskar. Ur ett perspektiv av meningskapande undersöker jag hur några svenska grundskoleelever framställde, talade om samt begripliggjorde religion i sin skolvardag.<sup>3</sup>

\*

Den förändrade religiösa mångfalden i samhället har bidragit till att religion idag blivit allt mer synlig ”in the world, in media, in popular culture, on the streets, and in many classrooms in Sweden” (Nilsson 2018b:115). I dagens svenska skolmiljö och i dagens svenska religionskunskapsklassrum återfinns en ny sorts mångfald jämfört med situationen för bara några decennier sedan.<sup>4</sup> I första hand är det inte undervisningen som bidragit med denna förändring utan den beror i större grad på eleverna själva och vad de så att säga tagit med sig in i skolmiljön (Hartman & Torstenson-Ed 2013, se också kapitel 2). Sannolikheten är stor att barn och unga i dagens skola förhåller sig till exempelvis tro, gud och religion i högre utsträckning än förr och att det uppstår fler möten mellan elever med olika relation till och erfarenhet av religion. Forskning i Sverige och i andra länder visar emellertid att samtal mellan elever som har olika, eller ingen, religionstillhörighet ofta uteblir även om det hos dem faktiskt finns ett visst intresse för detta (Avest m.fl. 2009; von Brömssen 2003, 2016; Knauth m.fl. 2008; von der Lippe 2010; Valk m.fl. 2009).

<sup>2</sup> När jag i det följande talar om de personer (9-16 år) som jag har intervjuat inom ramen för den här studien använder jag uttrycket *barn och unga*. I en bemärkelse är alla de elever jag har intervjuat barn, men eftersom barn i dagligt tal för tanken till yngre individer (exempelvis eleverna i årskurs 3 i den här studien) talar jag om de äldre eleverna i min studie som unga. När jag däremot i allmänhet talar om den större och vidare grupp som mina intervjupersoner ingår i använder jag även uttryck som *unga*, *ungdomar* eller *barn och ungdomar*. Angående mina intervjupersoner i övrigt, se kapitel 4.

<sup>3</sup> Avhandlingen igenom gör jag en skillnad mellan verben att ”tala” respektive att ”prata”. Det förra använder jag företrädesvis i analytiska sammanhang medan jag använder det senare när jag talar om vad mina intervjupersoner exempelvis sa under intervjuerna eller när jag beskriver deras vardagliga samtal och diskussioner sinsemellan.

<sup>4</sup> Detta ska inte förstås som att jag utgår från att klassrummet, eller skolan, var strikt homogent förr eller att *alla* klassrum idag karaktäriseras av en ny sorts mångfald (jmf. Nilsson 2018a). Se i övrigt kapitel 2.

Forskningsprojektet *Religion som resurs?* (Lövheim & Bromander 2012) är en del i det växande forskningsfält som ur olika perspektiv intresserar sig för barn, unga och religion (se exempelvis: von Brömssen 2003, 2016; Collins-Mayo & Dandelion 2010; Ipgrave 2009, 2013, 2017b; Kavonius m.fl. 2015; Kuusisto & Kallioniemi 2017; von der Lippe 2010; Madge m.fl. 2013). Inom *Religion som resurs?*, som fokuserade på svenska ungdomars förhållande till och uttryck för religion, framträdde tre huvudgrupper: de organiserat religiösa, de individuellt religiösa samt majoriteten av de svarande, nämligen de som hade ett distanserat förhållande till religion och som av forskarna benämndes icke-religiösa. Resultaten från projektet visar att religion hade betydelse för alla tre grupper, inklusive de icke-religiösa (Lövheim 2012), det vill säga för flertalet av ungdomarna. Ett resultat som stärker det Tim Jensen framhåller: ”Religion matters. To religious people and to non-religious people” (T. Jensen 2011:134; se också Madge m.fl. 2013). Lövheim och Bromander (2012:81–82) konstaterar vidare att den levda religionen utanför organiserade samfund sällan studeras och att forskningsperspektiven ofta är influerade av samtidens moderniserings- och sekulariseringsdiskurs. När de blickar framåt efterfrågar de studier som inte endast betraktar ungas religiositet utifrån tillhörighet i organiserad religion och inte endast betraktar religion, eller religiositet, som i huvudsak individualiserad och privatiserad (Lövheim & Bromander 2012:106).

Linda Woodhead (2010) uttrycker sig på ett liknande sätt i epilogen till antologin *Religion and Youth* (Collins-Mayo & Dandelion 2010). Hon menar att forskningen genom att förflytta sig bortom traditionella förståelser av religion och sekularisering bättre hjälper oss att förstå hur unga skapar mening i livet samt hur de kommunicerar detta. På en övergripande europeisk nivå konstaterar andra forskare att det finns ett gap mellan å ena sidan målsättningar och styrdokument som sätter upp ramarna för religionsundervisningen i skolan och å andra sidan vår kunskap om vad som faktiskt händer i klassrummet (Avest m.fl. 2009; jmf. Osbeck 2011). Jag menar att detta gap inte bara förekommer när det gäller klassrummet utan också när det handlar om elevernas liv i stort. En ökad insikt i barns och ungas relation till religion kan, bland annat, bidra med viktig kunskap till olika former av religionsundervisning.<sup>5</sup> Vi behöver mer kunskap om vilka för-

<sup>5</sup> När jag i den här avhandlingen talar om undervisning om religion i allmänhet, exempelvis inom ett samfund, eller undervisning inom ramen för andra länders skola, använder jag begreppet religionsundervisning. När jag specifikt diskuterar den svenska

handlingar som pågår i de ungas livsvärld. Att förstå deras verklighet är centralt för att ”the religiosities of different students are to be recognised in religious education” (Rissanen 2014b:27).

I den här avhandlingen har jag låtit mig inspireras av dessa uppmaningar. Studien är förlagd till den svenska skolan och de sociala sammanhang som finns där men fokuserar inte primärt på dess religionskunskapsundervisning; istället är det eleverna själva som står i centrum. Vidare inkluderar studien elever med vitt skilda erfarenheter av religion och beaktar därför även uttryck för religion vid sidan av de traditionellt organiserade och institutionaliserade formerna.

En studie med dessa förtecken bidrar till en breddad kunskap om hur barn och unga skapar mening i relation<sup>6</sup> till religion. I den här avhandlingen förstår jag meningsskapande som en mellanmänsklig kontextuell och kommunikativ aktivitet där ömsesidig förståelse och dess språkliga uttryck utgör viktiga delar. För att förstå individens meningsskapande är dennes tal och språkanvändning – här framför allt genom kategorier och tolkande repertoarer – viktigt att beakta.<sup>7</sup>

## Syfte och frågeställningar

I centrum för den här avhandlingen står Ronya, Nasrin och Andreas och ett fyrtiotal andra elever ur årskurserna 3, 6 och 9 i den svenska kommunala skolan. Under ett drygt halvår umgicks jag med dem på den skola de gick och genomförde i slutet av perioden enskilda intervjuer med var och en av dem. Avhandlingsarbetets utgångspunkt och nav har varit att i en skolmiljö studera hur, i vilken utsträckning och under vilka omständigheter dessa

---

skolans undervisning om religion kommer jag istället att utgå från ämnets namn och tala om religionskunskapsundervisning.

<sup>6</sup> I den här avhandlingen ger jag uttrycket ”relation till religion” en vag, mångtydig och öppen betydelse. Syftet är att understryka att sådana relationer kan se mycket olika ut. Det kan exempelvis handla om hur de positionerar sig själva i förhållande till en religiös tradition, vad de tycker om religionskunskap som skolämne, hur de pratar om andra som har (eller inte har) en religion eller hur de talar om något religiöst fenomen som de har kommit i kontakt med på internet. Allt detta räknar jag som ingredienser i individens möten med, erfarenheter av, engagemang i och ställningstaganden i relation till olika former av religion. Jag vill också understryka att det rör sig om relationer till religion på ett språkligt plan. Individens faktiska förhållande till exempelvis en religiös tradition är inte något jag utifrån mitt material kan uttala mig om.

<sup>7</sup> I den här avhandlingen ser jag på tal och språk i innehållslig och bred bemärkelse, och begränsar mig inte till strikt lingvistiska eller språkvetenskapliga perspektiv. Se vidare kapitel 3.

skolelever talade om religion. Blev det, uttryckt som en retorisk fråga, en miljö där meningar och erfarenheter utbyttes, frodades och förändrades (Torstenson-Ed 2006)? Eller blev det en miljö där få möten och få samtal, och en låg grad av meningsskapande och ömsesidig förståelse förekom (von Brömssen 2003)?

Utifrån detta formas avhandlingens tvådelade syfte, nämligen: att genom intervjuer med elever i den svenska kommunala grundskolan utifrån ett övergripande perspektiv av meningsskapande undersöka 1) hur dessa barn och unga talar, resonerar om och relaterar till religion i skolvardagen och vilka faktorer som påverkar detta, samt 2) vilken betydelse detta har för deras förståelse av sig själva såväl som av (var)andra i relation till religion.

I avhandlingens syfte och frågeställning finns ett genomgående och övergripande förståelse-perspektiv, det vill säga att på ett djupare plan förstå dessa elevers relation till religion. Avhandlingens syfte uppfylls genom att svara på följande forskningsfrågor:

1. Vad karaktäriserar dessa elevers relation till och tal om religion på ett övergripande plan?
2. Hur framställer och använder eleverna religion i sitt tal?
3. Hur positionerar eleverna sig själva och andra i relation till religion och vilka markörer blir viktiga i denna process?
4. Från vilka sociala och kulturella miljöer förvärvar eleverna kategorier och tolkande repertoarer och därmed sina meningsskapande förutsättningar i relation till religion?
5. I vilka situationer och under vilka omständigheter för, eller för inte, dessa barn och unga samtal om religion med andra?

Den här avhandlingen har ett religionsdidaktiskt anslag. Förutom att lämna bidrag till religionsvetenskaplig forskning och till forskning om barn, unga och religion kommer studiens resultat att bidra med diskussioner om och teoriutveckling inom religionsdidaktisk forskning. Därför formulerar jag med bakgrund i det ovan sagda ett kompletterande syfte, nämligen att om-sätta studiens resultat i religionsdidaktiska diskussioner som kommenterar och bidrar till olika former av religionsundervisning såväl som till religionsdidaktisk forskning.

## Studiens akademiska hemvist och forskningsbidrag

Den här avhandlingen befinner sig i och ämnar ge bidrag till flera olika forskningsområden, nämligen religionsdidaktik, religionsvetenskap samt forskning om barn, unga och religion.<sup>8</sup> Dessa olika bidrag ska uppfattas som överlappande och inte som separata delstudier (Aretun 2007). I förgrunden står emellertid det religionsdidaktiska forskningsområdet.

Redogörelsen nedan tydliggör endast helt kort vilka bidrag den här avhandlingen lämnar till dessa forskningsområden. I kapitel 2 gör jag en mer fullödlig beskrivning av avhandlingens övergripande kontextuella omgivning och den forskning jag använder mig av och knyter an till i mitt analysarbete.

### *Religionsdidaktiska bidrag*

Didaktik kan beskrivas som ”undervisningens och inläringens teori och praktik” (Wahlström 2016:131). Ämnesdidaktiken, i sin tur, kretsar traditionellt sett kring de klassiska undervisningsfrågorna *vad*, *varför* och *hur* samt relationen mellan lärare, elev och ämnet (Odenstad 2014:11–16).<sup>9</sup> Ett annat kompletterande sätt att beskriva ämnesdidaktiken är i liknelsen av en bro mellan ämneskunskaper och pedagogik (Sjøberg 2010).

I den här avhandlingen utgår jag emellertid från en bredare förståelse av ämnesdidaktik och därmed av den religionsdidaktiska forskningens verksamhetsfält – och i förlängningen den här avhandlingens forskningsbidrag. Som jag ser det omfattar religionsdidaktisk forskning inte bara ett ämnes-specifikt lärande eller undervisningens praktiska utformning i skolan utan exempelvis också formell och informell undervisning samt fostran i relation till religion i andra miljöer: i hemmet, på fritiden eller inom den egna traditionens försorg. Ur den aspekten omfattar religionsdidaktisk forskning

<sup>8</sup> I grunden ser jag inte religionsdidaktisk forskning som avskilt från religionsvetenskaplig dito. Tvärtom, religionsdidaktiken är ”den gren av religionsvetenskapen som behandlar religionsundervisningen ur olika perspektiv” (Löfstedt 2011a:12). Det finns emellertid en poäng med att här lyfta fram båda forskningsområdena separat. Inte minst för att just tydliggöra implikationerna av mina forskningsresultat, men också för att kunna diskutera hur dessa två områden påverkar och har betydelse för varandra. Den här avhandlingen är i högsta grad en del i denna växelverkan. (För en mer utförlig diskussion rörande denna relation, se Barnes 2015; Berglund 2010).

<sup>9</sup> Ett ämnesinnehåll kan formuleras och fastställas på olika sätt. Kursplanerna för de olika ämnena i den svenska skolan är ett exempel. Till de tre didaktiska frågorna läggs ibland också *för vem*-frågan. Poängen med det är att peka på att svaret på de tre första frågorna är avhängigt de olika sammanhang och sociala situationer undervisningen sker inom och, framför allt, de elever och elevgrupper den riktar sig till (Sjøberg 2010:40–41).

all undervisning, lärande och kunskapsbildning rörande religion, också i miljöer utanför den svenska skolan. Vidare bedrivs både skolverksamhet och undervisning ur ett bredare perspektiv i sammanhang som på ett komplext och inte alltid förutsägbart sätt påverkas av en rad interna och externa faktorer (Osbeck 2006:153). De faktorer som påverkar individens lärande om religion, både på kort och lång sikt och i olika sammanhang, bör inte tas för givna utan studeras ur flera aspekter. Med det sagt omfattar religionsdidaktiken i den här avhandlingen det som ur ett brett perspektiv kan beskrivas som religionsundervisningens förutsättningar (jmf. Bronäs & Runebou 2016; Parker 2019).<sup>10</sup>

Den här studien fokuserar inte primärt på den konkreta undervisningen eller på olika lärsituationer i den svenska skolan. Utifrån en bred syn på religionsdidaktisk forskning bidrar den här avhandlingen med kunskap om barn och ungas förutsättningar att tala om och begripliggöra det som ur en bred förståelse kan benämnas som religion (se kapitel 3). Kunskapen om dessa förutsättningar, men också vad de grundar sig på och resulterar i, har inte bara implikationer för religion i skolan och dess religionskunskapsundervisning utan även för barn och ungas relation till och förståelse av religion på andra platser. Givet avhandlingens utgångspunkter kommer elevernas tal och samtal om religion, och i förlängningen deras meningskapande i relation till religion, samt dess kontextuella förutsättningar att speciellt lyftas fram.

Kunskapsutveckling och meningskapande ses i den här avhandlingen som kommunikativa processer där språket har en verklighetskonstituerande funktion (Afdal 2015; Englund 1997, 1998, 2000). Utifrån en sådan kunskapssyn är undervisning och lärande starkt sammanbundet med kommunikation och meningskapande. Utökade kommunikativa förmågor – eller som jag kallar det i den här avhandlingen: tolkande repertoarer – leder därför till ökad kunskap och större chanser till meningskapande. Ur den aspekten kommer jag att diskutera elevernas relation till och tal om religion

---

<sup>10</sup> Religionsdidaktik sett ur det perspektivet inrymmer exempelvis skolforskning i allmänhet, lärarutbildningsfrågor, politisk och medial debatt, mer specifikt religionsvetenskapliga ämnesområden samt, inte minst, barn och unga och deras relation till religion på ett både allmänt och övergripande plan. En sådan bred syn på religionsdidaktik innebär också en minskad risk att förbise många viktiga omgivande kontextuella faktorer som påverkar och har betydelse för skolan, dess undervisning och elevernas lärande. Den breda förståelse av religionsdidaktisk forskning jag anlägger i den här avhandlingen ska däremot inte uppfattas som att resultaten av min studie inte har relevans för hur en god praktisk religionskunskapsundervisning i den svenska skolan kan formas.

dels utifrån skolans och undervisningens meningserbjudande, dels utifrån det religionsdidaktiska begreppet *safe space* (se kapitel 3).

Slutligen, den här avhandlingens religionsdidaktiska relevans är inte bunden till en nationell kontext eller till den svenska kommunala skolans religionskunskapsundervisning. Den bidrar även med kunskap till andra sammanhang och för andra former av religionsundervisning.

### *Religionsvetenskapliga bidrag*

Genom att fokusera på gruppen barn och unga bidrar den här avhandlingen till vår kunskap om religionens roll i det svenska samhället. Resultaten kommer att knyta an till och ge bidrag till diskussionen inom framför allt tre samtida tendenser inom religionsvetenskaplig forskning. För det första kommer mina resultat att knyta an till synen på religionens ökade närvaro och synlighet i dagens postsekulära, eller postkristna, svenska samhälle (Berger 2014; Habermas 2006; Sigurdson 2009; Thalén & Carlsson 2015; Thurfjell 2015). Denna nya synlighet – *the new visibility* – yttrar sig bland annat genom att religion på ett annat sätt än förut är synligt i det offentliga rummet (Andersson & Sander 2015b; Casanova 2010; Nilsson 2018b). Synligheten och närvaron märks också genom att religion inte uppfattas som en privat och individuell angelägenhet och genom att religiösa teman i allt större utsträckning uppmärksammas inom det populärkulturella forskningsfältet (Clark & Clanton Jr. 2012; Lyden & Mazur 2015; Partridge 2016).

Parallellt med denna utveckling har, för det andra, intresset för levd religion ökat. Forskare menar att en allt för snäv religionsförståelse blir begränsande och inte fångar in och synliggör religionens komplexitet i dagens samhälle (Ammerman 2007, 2014; Cotter & Robertson 2016; Gregg & Scholefield 2015; McGuire 2008; Orsi 2005; Rosen 2009:162). Sådana ansatser söker sig bort från dels traditionella, institutionaliserade och organiserade former av religion, dels från synsätt som uppfattar religioner som tydligt avgränsade entiteter. Istället intresserar sig forskarna för mer vardagliga uttryck för religion och religiös praktik, och utgår från att ”gränserna mellan olika religioner kan bli suddiga i vardagslivets praktiker, liksom att de normer, värderingar och praktiker som är förknippade med en viss religiös tradition, auktoritet eller text förhandlas och ibland utmanas [...] i den individuella religiösa praktiken” (Plank & Enstedt 2018:9). Ett sådant perspektiv öppnar upp för religion på mikro- och individnivå – som i en skolvardag och bland klass- och skolkamrater.

Forskare ser också, för det tredje, idag en utveckling mot överlappande och rörliga religiösa positioner. Det är idag mindre vanligt att individer

ensidigt eller entydigt positionerar sig in i enskilda mer traditionella religionstillhörigheter (af Burén 2015; Day m.fl. 2013; Kuusisto & Kallioniemi 2017; Willander 2018). Forskning har på senare tid också ägnat ett allt större intresse åt de icke-religiösa eller de som har en obestämd relation till religion (af Burén 2015; Day m.fl. 2013; Knott 2013; Lee 2015; Storm 2009). I den här avhandlingen studeras bland annat barn och unga i den gruppen, något forskningen först på senare tid visat ett intresse för (Day m.fl. 2013; Hemming 2017; Hemming & Madge 2018; Madge & Hemming 2017; Wallis 2014, 2015).

### *Bidrag till forskning om barn, unga och religion*

Religionsvetenskapliga studier och barn- och ungdomsstudier överlappar varandra och har mycket att vinna på att slå mynt av denna gemensamma intressesfär (von der Lippe & Undheim 2017:4). Det finns emellertid fortfarande ett glapp mellan dessa två forskningsområden. Barn- och ungdomsforskningen har tidigare endast i liten skala uppmärksammat ungas religiösa erfarenheter medan religionsvetenskaplig forskning sällan tagit hänsyn till barn och ungdomars livssituation i stort (Lövheim & Bromander 2012). Trots att barn, unga och religion på senare tid uppmärksamrats allt mer inom forskningen (von Brömssen 2016) finns alltså kunskapsluckor på området (Hemming 2017; Hemming & Madge 2011). Luckor den här avhandlingen hjälper till att fylla.

Dagens unga svenskar möter religion på fler platser än tidigare. Förr stod hemmen, engagemanget i religiösa organisationer och skolan för huvuddelen av ungas kunskap om religion. Idag kommer kunskapen, intrycken och erfarenheterna också från media, internet, vänner och en rad olika populärkulturella uttryck (Clark & Clanton Jr. 2012; Klingenberg & Sjöborg 2015:75; Lyden & Mazur 2015; Partridge 2016; Sjöborg 2013a; Toft & Broberg 2018).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Därmed inte sagt att ungdomarna i dessa sammanhang nödvändigtvis möter religion i större utsträckning. Det är främst de som beskriver sig som organiserat troende som anger att de möter religion på fler olika platser idag. Tillhörighet och engagemang inverkar således i vilken utsträckning individer faktiskt märker av religion i sin omvärld (Sjöborg 2012, 2013b). Att tala om att influenserna kommer från olika separata sfärer är emellertid inte problemfritt. Toft och Broberg (2018) och Broberg (2017) visar att det inte alltid är möjligt att se klara gränser mellan representation av religion i exempelvis skola respektive i media eftersom mediediskurser om religion ofta har inflytande på undervisningen i skolan. En allmän slutsats är, vågar jag ändå påstå, att individen idag inte endast möter ett och samma uttryck för religion i sitt liv.

Bland svenska ungdomar finns grupper som sätter stort värde på den egna religiösa tillhörigheten. Majoriteten av de svenska ungdomarna säger sig emellertid inte tro på något och uppvisar en kritisk hållning till framför allt institutionaliserad religion (MUCF 2019). Parallellt med detta distanserade förhållningssätt visar svenska skolungdomar i allmänhet ett ökat intresse för att diskutera och förstå olika religiösa uttryck och livsåskådningsmässiga frågor (Löfstedt 2011b; Lövheim & Bromander 2012; Skolinspektionen 2012).<sup>12</sup> Inte heller har ungdomar en entydig eller över tid oföränderlig inställning och förhållande till religion.

Trots det ökande intresset för barn, unga och religion utgår sådana studier inte sällan från ett vuxenperspektiv, från etablerade och organiserade former av religion samt har under lång tid och i olika grad ofta varit influerade av utvecklingspsykologiska förhållningssätt (Carrette 2017; Roehlkepar-tain 2014; Strhan m.fl. 2017).<sup>13</sup> Den här studien söker sig bort från sådana perspektiv och ansluter sig till och bidrar med ett barndomssociologiskt perspektiv, nämligen att i så stor utsträckning som möjligt fokusera på barn och ungas relation till religion i deras egen rätt (James & Prout 2015).<sup>14</sup>

Den här avhandlingen inkluderar barn och unga ur ett brett perspektiv och begränsar inte sitt urval till individer med, eller utan, en specifik religiös tillhörighet. Därtill inkluderar den barn i åldrarna 9–12 år, något som är ovanligt inom både kvalitativ religionsvetenskaplig och kvalitativ religionsdidaktisk forskning och gör denna studie speciellt.

## Avhandlingens disposition

I avhandlingens nästkommande kapitel – *Bakgrund och tidigare forskning* – redogör jag dels för avhandlingens kontextuella bakgrund utifrån vilken jag betraktar och analyserar mitt empiriska material, dels för den tidigare forskning jag ämnar relatera mina resultat till. I kapitlet avhandlas bland annat religionens plats i det svenska samhället, barn och ungas relation till religion samt den miljö som stora delar av den här avhandlingen berör, nämligen den svenska skolan och dess religionskunskapsundervisning. Samma teman är centrala i kapitlets andra del där jag mer precist fokuserar

<sup>12</sup> Annan forskning visar emellertid att något sådant sällan sker i praktiken (von Bröms-sen 2003).

<sup>13</sup> Även om det senare inte är lika vanligt idag har dessa tankar på många sätt format dagens uppfattningar om barns utveckling (Sommer 2008) och haft betydelse för svensk religionsdidaktisk forskning (Osbeck 2006:102–3). Se också kapitel 2 och 3.

<sup>14</sup> Se i övrigt kapitel 2.

på den forskning som är relevant för avhandlingens problemområde och för det som diskuteras i de empiriska kapitlen. I kapitel 3 presenteras sedan studiens teoretiska utgångspunkter och analytiska begrepp. Där beskriver jag också min syn på skolan som plats samt på barn och unga som sociala aktörer. Därefter, i kapitel 4, diskuterar jag inledningsvis metodologiska frågor i relation till mitt empiriska material samt redogör för studiens genomförande och analysarbete.

Avhandlingens empiriska kapitel (5-9) besvarar och är strukturerade efter studiens forskningsfrågor. I kapitel 5 – *Sida vid sida i samma båt* – ligger tonvikten på övergripande tendenser i mitt material. Diskussionen där utgår ifrån och svarar på min första forskningsfråga: Vad karaktäriserar dessa elevers relation till och tal om religion på ett övergripande plan? I kapitlet presenterar jag resultat i sig, men de generella och övergripande tendenser som där framkommer har också en viktig funktion för analysen i de följande empiriska kapitlen.

Kapitel 6 och 7 hör till viss del ihop. Där behandlas olika begrepp och uttryck som mina intervjupersoner använde sig av när de talade om religion. I kapitel 6, som jag kallar *Tro och praktik, konflikt och kompisskap*, står religionsbegreppet som sådant i förgrunden och svarar mot min andra forskningsfråga om hur eleverna framställde och använde begreppet religion i sitt tal. I det följande kapitlet, *Markörer och gränstrakter*, avhandlas elevernas positionering av sig själva och av andra. Här besvaras min tredje forskningsfråga, framför allt genom att fokusera på de kategorier elever använde för att markera positioner och gränser när de relaterade till religion.

Även de två sista empiriska kapitlen hör ihop. Där analyserar jag mina intervjupersoners tal på ett mer övergripande plan. Kapitel 8 – *Religion här, där och överallt* – svarar mot min fjärde forskningsfråga och fokuserar på varifrån eleverna hämtade sina tolkande repertoarer när de talade om religion. Avhandlingens sista empiriska kapitel – *Varom man icke vill tala, bör man tala* – behandlar min femte forskningsfråga och analyserar under vilka omständigheter och i vilka situationer eleverna i den här studien förde, eller inte förde, samtal om religion med varandra.

Varje empiriskt kapitel avslutas med en utförlig och framåtsyftande sammanfattning. Dessa sammanfattar kapitlets viktigaste slutsatser och lyfter samtidigt fram de resultat och de diskussioner jag återkommer till i avhandlingens avslutande kapitel. Där, i kapitel 10, återkommer jag till slutsatserna och diskuterar dem sammantaget. I kapitlet diskuterar jag även de religionsdidaktiska implikationer mina resultat ger upphov till samt föreslår vidare forskning.

## 2. Bakgrund och tidigare forskning

Det här kapitlet består av två delar. I den första tecknar jag den kontextuella bakgrund mot vilken jag tolkar och förstår avhandlingens empiriska material. I fokus står religionens roll i unga individers liv, det vill säga huvudpersonerna i den här avhandlingen. Deras relation till religion är emellertid avhängig religionens plats i det övriga samhället inklusive undervisningen i den svenska skolan. Därför har även dessa sin naturliga del i denna genomgång. I den andra delen presenterar jag tidigare studier och forskningsresultat som utgjort startpunkter, referensramar och diskussionsunderlag för avhandlingens analysarbete och resultat.

### Religion i det postsekulära västerländska samhället

I efterkrigstidens samhällsutveckling förutspådde många att religion skulle få en allt mer marginaliserad roll.<sup>15</sup> Forskare utvecklade och relaterade till det som kom att kallas sekulariseringstesens (Berger 1969; Bäckström m.fl. 2004; Davie 2013). Mycket förenklat innebar den att ju modernare, utvecklade och industrialiserade ett samhälle blev desto mindre betydelse skulle religionen få, både på samhälls- och individnivå. Empirisk forskning har på senare tid visat att så inte blev fallet, åtminstone inte entydigt. Idag talas det istället om flera parallella skeenden. Sekulariseringen är inte en universell, likriktad eller linjär process och religionens tillbakagång inte en självklarhet (Berger 2014; Casanova 1994; Davie 2013; Furseth & Repstad 2006). Tvärt emot vad som tidigare varit ett vanligt antagande tycks situationen i Väst-europa dessutom inte utgöra en mall för hur sekulariseringen kommer att

---

<sup>15</sup> Det område som i huvudsak avses här kan betecknas som det västerländska samhället. Vad som omfattar det västerländska samhället, eller Västvärlden, Europa eller Väst-europa för den delen, är inte entydigt och kan problematiseras (Delanty 1995). Den här avhandlingens stipulativa definition av det västerländska samhället omfattar Väst-europa, det vill säga den delen av Europa ”som under efterkrigstiden har haft en västerländsk demokrati, till skillnad från det kommunistiska Östeuropa.” (Nationalencyklopedin u.å.) (skillnaden motiveras således främst av under lång tid olika politiska och ekonomiska system), samt länder och områden som inte ligger i Europa men som ändå passar in på denna beskrivning, exempelvis USA, Kanada och Australien.

gå till i övriga världen. Snarare verkar den delen av världen, inte minst de norra delarna, utgöra ett undantag i sammanhanget (Davie 2002). Att då utgå från ett starkt och förutbestämt samband mellan moderniteten och religionens marginalisering, eller från endast en sorts sekularisering, blir missvisande och riskerar att leda till att vi förbiser och marginaliserar viktiga samhällskeenden.

Istället för en global och enhetlig sekulariseringstendens är religion idag representerad och synlig på en rad olika arenor i samhället, något som har beskrivits som ett postsekulärt samhälle (Berger 2014; Habermas 2006; Hjelm 2014; Joas 2008; Sigurdson 2009).<sup>16</sup> Ett tecken på denna nya synlighet är att religion som en följd av migration och nya kommunikationstekniker blivit ett fenomen som i allt större utsträckning betraktas som komplext och kontextuellt, och där globala perspektiv blivit mer framträdande (Beyer 2006, 2007).<sup>17</sup> Ytterligare två tecken på religionens synlighet är dels dess allt större plats i nyhetsrapportering och i den samhälleliga debatten (Andersson & Sander 2015b; Bergdahl 2010; Casanova 2010; Sigurdson 2009), dels en allt mer oskarp uppdelning mellan det religiösa och det sekulära (Carlsson & Thalén 2015).

Förknippat med den nya synligheten är uttrycket ”religionens återkomst”. Att tala om en återkomst förutsätter emellertid att något fört en tynande tillvaro eller varit frånvarande. Alla är därför inte övertygade om att det rör sig om en återkomst (Hoelzl & Ward 2008; Joas 2008:105–11; Sigurdson 2009). Istället handlar det då om att vi letat efter religion på fel platser, det vill säga bland de traditionella uttrycken och organisationerna, eller helt enkelt på för få platser (Day 2010a, 2010b; Rosen 2009). Av den anledningen har vissa former av religion och religiös praktik förbisett och inte ägnats något större intresse inom forskningen.

Religionens roll i dagens samhälle är otvivelaktigt resultatet av en förändringsprocess. Utvecklingen har bidragit till att många nya religionsveten-

<sup>16</sup> Forskare som Peter Berger och Jürgen Habermas har omvärderat sin syn på sekulariseringstesen och talar idag, på olika sätt, istället om religionens närvaro i människors liv och i den samhälleliga debatten.

<sup>17</sup> Detta innebär samtidigt att pluralismen inom religioner och religiösa fenomen kommit i förgrunden. En sådan pluralism har emellertid alltid funnits, Beyer skriver: “In suggesting pluralization as the prime *leitmotif* for observing religion under conditions of globalization, I do not claim that religious plurality is anything new. Notions of multiplicity in matters religious are as old as the concept itself. What I am proposing is rather that the most significant dimension for understanding religion in the specifically *global society* of today is its pluralization along several axes of variation. The shift to a global perspective is key (Beyer 2007:9; jmf. Vásquez 2016).

skapliga frågor och forskningsområden växt fram. Två sådana exempel är religionens förekomst inom populärkulturen (Clark & Clanton Jr. 2012; Forbes & Mahan 2005; Partridge 2016; Undheim 2017, 2018) och forskningsområdet ”levd religion” (Ammerman 2007, 2014; Gregg & Scholefield 2015; McGuire 2008; Orsi 2005, se också kapitel 1). En rad uttryck för religion i människors vardagsliv har alltså först på senare tid, i kölvattnet av religionens nya synlighet, på allvar uppmärksamats och studerats som just religiösa uttryck och fenomen. Ett sådant perspektiv är avhängigt, men påverkar också självt, vad vi uppfattar som religion. Till exempel leder en förändrad eller breddad syn på vad religion är till att religion och religiösa fenomen iaktas på nya och andra platser än förr. Många diskussioner och utgångspunkter i den här avhandlingen knyter an till detta växelspel.

### *Religion och individ i det postsekulära västerländska samhället*

Dagens samhälle präglas i hög grad av ett förkastande av de stora berättelserna (Alvesson & Skoldberg 2008:410–13; Vásquez 2016). En sådan förändring löper parallellt med andra typiskt senmoderna perspektiv och betraktelsesätt. Idag präglas det västerländska samhället bland annat av obestämda och öppna identiteter, en tilltagande konsumtionskultur med ett tillhörande konsumtionsspråk, framhållandet av de egna individuella valen samt en mångfald av möjliga normativa uppfattningar (Bauman 2002, 2007; Sander & Andersson 2015). Denna utveckling syns även i människors förhållande till religion: vedertagna religiösa traditioner och läror tappar sin ledande position som förmedlare av övergripande förklaringar på många av livets frågor och skeenden (Beckford 2010; Heelas & Woodhead 2005). Charles Taylor (2007) menar att religion idag är blott en av flera möjliga, och parallella, grunder för att uppfatta och tolka tillvaron; en religiös positionering är en bland många möjliga positioner. På samma grunder är religion och andra övergripande narrativ inte lika viktiga för social tillhörighet och trygghet hos den samtida människan (Day 2009, 2011).<sup>18</sup> Istället verkar familjen och vännerna, de närmaste, vara den sociala sfär där människor känner tillhörighet och lojalitet, inte minst på det känslomässiga planet.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Davie använder bland annat begreppet *MeWe-generationen* när hon talar om denna hållning hos yngre människor. I kapitel 5 diskuterar jag begreppet ytterligare, bland annat tillsammans med begreppet *happy-midi narrative* (Savage m.fl. 2006).

<sup>19</sup> Day talar om detta som *believing in belonging*, där sociala relationer allt mer tar över den tillhörighet som religionen förut innebar (jmf. Grace Davie nedan).

Idag är det också vanligare med ett mer personligt och individuellt förhållande till religion, något som Paul Heelas och Linda Woodhead (2005) talar om i termer av *the subjective turn*.<sup>20</sup> Inte heller har människor nödvändigtvis ett oföränderligt eller homogent förhållande till religion över tid. Gränserna mellan att ha eller att inte ha en religion har blivit mindre tydliga (af Burén 2015; Woodhead 2016). I det västerländska samhället finns en stor grupp människor som inte kan kategoriseras inom ramen för traditionell religionstillhörighet – och som själva på olika sätt distanserar sig från en sådan position. Först på senare tid har forskningen på allvar riktat ett intresse mot sådana positioner, det vill säga positioner mellan en uttalad tillhörighet och icke-religiösa eller anti-religiösa uppfattningar (Day m.fl. 2013; Knott 2013; Rosen 2009; Storm 2009; Voas 2009; Woodhead 2016).<sup>21</sup> För denna grupp människor är, exempelvis, uppdelningen mellan det religiösa och det sekulära, mellan att tro och att inte tro, inte särskilt framträdande eller betonat. Istället använder de både ett sekulärt och ett religiöst språkbruk när de talar om sin syn på livet (af Burén 2015).

### Det svenska religiösa landskapet

Sverige beskrivs ibland som ett av världens mest sekulariserade länder, en uppfattning som många gånger baseras på *World Value Survey* och Welzel och Ingleharts kulturella karta.<sup>22</sup> Religionens plats och roll i det svenska samhället är dock komplex och ur andra perspektiv bli bilden mer nyanserad. En sådan nyansering kan ta sin utgångspunkt i det faktum att

<sup>20</sup> Heelas & Woodhead (2005) menar att denna vändning innebär att människor värderar det individuella i betydligt högre utsträckning, något de kallar *a subjective life*. Idag framstår individens relation till religion i hög grad som självvald och föränderligt över tid. Detta i relation till det som förut var vanligare, nämligen att religionen (och andra bestämmande mönster) på ett mer tydligt sätt formade och bestämde en persons liv, något de kallar *life as*.

<sup>21</sup> Denna grupp människor benämns på olika sätt och ska inte ses som enhetlig eller uniform. Exempel på benämningar är *nones* (Woodhead 2016), *postkristna* (Thurfjell 2015), *fuzzy fidelity* (Storm 2009; Voas 2009), *secular-sacred* (Knott 2013) respektive *in-betweens* (Cush 2011; Knott 2013).

<sup>22</sup> Inglehart och Welzels kulturella karta baseras på internationella kvantitativa undersökningar vars resultat ofta visas i diagramform. I ett populärt och ofta refererat diagram visar axlarna i vilken grad människor på nationell nivå betonar traditionella eller sekulära värden respektive överlevnads- eller individuella värden. Sverige och de övriga nordiska länderna ligger högt i sekulära och individuella värden. Emellertid, få av de frågor och mätvärden som ingår i studien har i egentlig mening bäring på individers relation till religion. Istället är det exempelvis värdefrågor (vars svar i sin tur relateras till religiösa traditioner) som står i fokus (Welzel & Inglehart u.å.; jmf. Willander 2015:65–68).

ungefär 70 % av den svenska befolkningen tillhör någon form av organiserad religion (Pettersson & Leis-Peters 2015:51). Om medlemsstatistiken snarare än självbilden skulle ligga till grund för svenskarnas religiositet skulle vi internationellt sett alltså rankas tämligen högt och inte alls beskrivas som särskilt sekulariserade (Thurfjell 2015:21–23).<sup>23</sup>

Medlemstal speglar dock inte religiös aktivitet eller vad människor tror på. Många av Svenska kyrkans medlemmar förhåller sig distanserade till dess trosföreställningar och deltar inte aktivt i dess religiösa liv. För andra religiösa samfund gäller en liknande situation. Denna anslutna men passiva grupp utgör idag en majoritet av svenskarna (Willander 2018) och kan beskrivas med begreppet *belonging without believing*, eller ännu mer tillspetsat: *believing in belonging* (Davie 2000, 2013).<sup>24</sup> Betoningen på medlemskapet har beskrivits som *vicarious religion* (Davie 2013:140–45; jmf. Rosen 2009:161) och beskriver ett tillstånd då en majoritet i ett samhälle förväntar sig att en minoritet ska upprätthålla de religiösa institutionerna och praktikererna för att de ska finnas till hands då behovet uppstår. Generellt sett tycks svenskarna alltså förvänta sig att religiösa organisationer, inte minst Svenska kyrkan, ska upprätthålla och erbjuda vissa traditionella riter såsom vigsel och begravning, men också finnas tillhands exempelvis vid olika kris-situationer.

Att det svenska samhället har genomgått en klar sekulariseringsprocess är inte heller något som stärks om vi ser till hur medlemsantalet eller antalet gudstjänstbesökare har förändrats över tid. I och för sig är svenskarnas gudstjänstaktivitet låg: ungefär 5 % av befolkningen uppger att de varje vecka deltar i en gudstjänst (Willander 2019:23). Jämför vi med hela 1900-talet verkar dock inte någon större förändring ha skett. Gudstjänstaktiviteten har varit konstant låg under de senaste 100 åren varför dagens siffra snarare tyder på en kontinuitet (Thurfjell 2015:23; Willander 2015, 2019).

<sup>23</sup> Enligt statistik från Svenska kyrkan och Myndigheten för stöd till trossamfund (SST) var år 2016 knappt 7 miljoner svenskar medlemmar i antingen Svenska kyrkan eller något av de trossamfund som är registrerat hos SST (Willander 2019:33–37). Till den siffran ska läggas de personer som har en religiös position (av något slag) men som inte är registrerad i något samfund. Brett räknat, alltså inklusive all slags tillhörighet, engagemang och praktik framstår sekulariseringstrenden som vare sig allena rådande eller särskilt genomgående i Sverige.

<sup>24</sup> Davie menar att situationen i Skandinavien karaktäriseras av *belonging without believing*. Medborgarna betalar skatt och är medlemmar i den gamla statskyrkan, men är inte aktiva eller ”tror” på allt det kyrkan lär. Detta kan till och med, menar hon, uttryckas som *believing in belonging* eftersom själva tillhörigheten och medlemskapet framstår som det viktigaste.

Inte heller utifrån svenskarnas privata och individuella religiositet – där ungefär 60 % av befolkningen tror på ”en personlig gud” eller på ”någon form av högre makt”, en siffra som mer eller mindre varit konstant från 1980 till 2010 (Willander 2015:63) – kan vi märka någon nedgång i intresset för religion.<sup>25</sup>

Ett exempel på att religionens plats i det svenska samhället faktiskt har förändrats blir synligt på en språklig nivå. Postkristna majoritetssvenskar tenderar att distansera sig från ett traditionellt religiöst språk när de talar om livets djupare dimensioner (Thurfjell 2015). De använder ogärna epitet som ”kristen” eller ”religiös” när de talar om sig själva och fjärrar sig därmed från det religiösa utan att helt förkasta andra andliga hållningar. För dem innebär andlighet eller att tro på ”något” inte det samma som att vara religiös.<sup>26</sup> Samtidigt finns det hos dessa kvar mer eller mindre medvetna ”...attityder och hållningar som har rötter i kristendomen...” (Thurfjell 2015:224). Thurfjell benämner detta för svenskarnas postkristna habitus, något som lever kvar i det svenska majoritetssamhället och delvis formar de postkristnas tanke sätt (jmf. Woodhead 2016).

Svenskarna som grupp kan sammanfattningsvis sägas ha en låg nivå av religiös praktik, de tror inte på kristendomens centrala dogmer (Sander & Andersson 2015:54) men är lojala mot och medlemmar i religiösa samfund samtidigt som de har en stark individualistisk och andligt orienterad livsåskådning.

Denna distansering från religion har, menar vissa, lett till en viss religionsblindhet bland befolkningen. Framför allt är det den religiösa aktiviteten och det religiösa engagemanget svenskarna blivit blinda för (Hamberg 2009). I kölvattnet av detta har det växt fram en ovana att tala om religion både på ett individuellt och ett samhälleligt plan. Den nya religiösa synligheten har ur den aspekten blottlagt en religiös illiteracitet hos svenskarna.<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Givetvis finns här, som i all statistik, avvikelser och skillnader mellan och inom grupper. En sådan är skillnaden mellan män och kvinnor där de senare är religiösa i högre grad (Thurfjell 2015:29–30). För en mer genomgripande diskussion om sekularisering i Sverige, se Thurfjell 2015:30–38.

<sup>26</sup> Ett liknande resultat visar Savage et al. (2006) i sin studie av religiösa föreställningar hos Y-generationen (15–25-åringar). Forskarna använder sig av diverse populärkulturella uttryck (eller stimuli, som de själva uttrycker det) i sina samtal med ungdomarna. När intervjupersonerna talar om dessa uttryck (som bland annat innehåller fenomen som mycket väl kan kategoriseras som religiösa) använder de inte ett traditionellt religiöst språkbruk.

<sup>27</sup> Tanken på att distanseringen leder till en religionsblindhet är avhängigt vad som inkluderas i begreppet religion. Det Hamberg utgår från här, som jag läser honom, är en

Samtidigt medför denna distansering att religiös praktik och att vara religiös ofta förknippas med någon annan (Willander 2019:82). För många svenskar blir den religiöse en person vars liv i allt för stor utsträckning styrs av religionen (Klingenberg & Sjöborg 2015:87–89; Thurffjell 2015:63–66). I det västerländska samhället i allmänhet är det islam och muslimer som blivit sinnebilden för denne religiöse andre (Gardell 2011; Silva 2017). Islam har under lång tid också varit den religion som svenskarna haft mest negativa attityder mot (Sorgenfrei 2018; Weibull 2016). Denna föreställning och detta enhetliggörande av en mycket stor grupp människor syns på flera håll i samhället, bland annat i media (Axner 2015; Brune 1998, 2006; Sorgenfrei 2018:211) och i den politiska diskursen där det allt oftare talas om muslimer som en enhetlig grupp (Cato 2012; se också: Larsson 2015).<sup>28</sup>

Det hittills sagda har i stora drag tecknat en generell bild av det svenska samhället. Det finns emellertid givetvis variationer inom den svenska majoritetsbefolkningen såväl som inom olika minoritetsgrupper (Andersson & Sander 2015a). Den största religiösa minoritetsgruppen i Sverige är den muslimska. Det är svårt att mer precist säga något om hur stor den gruppen är. Än svårare är det att svara på frågan om hur många som är praktiserande eller religiösa (Sorgenfrei 2018:17–18, 27–29). Att se till hur många som är registrerade i muslimska trossamfund är ett, men trubbigt, sätt att mäta antalet muslimer i Sverige. Andra siffror visar att det är betydligt fler personer med bakgrund i muslimska länder som lever i Sverige än de som är registrerade i muslimska trossamfund, något som tyder på att muslimer i Sverige har en liknande relation till islam som svenskarna i allmänhet har till kristendom (Sorgenfrei 2018:28–29).<sup>29</sup> Svårigheten att slå fast hur många muslimer det finns i Sverige och deras relation till religion gäller också för andra religiösa minoritetsgrupper i Sverige (jmf. Andersson & Sander 2015a; Willander 2019).

---

mer traditionell syn på religion där religioner förstås vara mer eller mindre avgränsade läror och traditioner (jmf. Cotter & Robertson 2016; Owen 2011). Diskussionen om religionsblindhet tangerar också den religionsdidaktiska diskussionen om *religious illiteracy* (och *religious literacy*) (se exempelvis: von Brömssen 2013; Dinham 2017; Kjørven 2016; Moore 2007; Prothero 2007; Wright 1993, 1996).

<sup>28</sup> Sådana attityder och förhållningssätt är emellertid inte något som är unikt för Sverige, svenskarna eller det svenska samhället utan återfinns i stora delar av västvärlden.

<sup>29</sup> Vem som räknas som muslim, och på vilka grunder, är också något som Thurffjell problematiserar (Thurffjell 2019), se också kapitel 3.

Sammanfattningsvis bör religionens plats och roll i det svenska samhället inte betraktas som något konstant eller likformigt. Istället kan både förändringsprocesser och mer bestående förhållanden iakttas.

## Ungdomar och religion

Utvecklingslinjerna som hittills skisserats gäller även huvudpersonerna i den här studien: dagens barn och unga. Barn- och ungdomstiden är en formativ period då individen skapar förutsättningar för sin identitetsprocess såväl som för sitt eget handlingsutrymme i förhållande till omvärlden (Frisén & Hwang 2006; Hemming & Madge 2011). Jämfört med tidigare generationer möter dagens barn och unga en större mångfald av intryck, både på lokal och global nivå, inte minst genom de kanaler som den nya medieteknologin möjliggör. En sådan livsvärld kännetecknas av en större ovisshet i jämförelse med tidigare generationer; den senmoderna människan – ung eller gammal – tvingas ständigt att ”tänka på och reflektera över de omständigheter vi lever under” (Giddens & Sutton 2014:78). Av den anledningen är dagens unga tvungna att i större utsträckning utforska, välja och själva ta ställning till sin plats i tillvaron. Hos dem uppstår därför nya och annorlunda frågor och förhållningssätt, frågor som det finns många möjliga svar på.

Sammantaget innebär detta att normalitet idag är mer flytande och framstår som något relativt (Bäckman 2009) och att ungdomar på ett annat sätt än förut ställs inför en kulturell obestämthet.<sup>30</sup> Av samma orsaker är det idag inte ovanligt att unga har lättare att identifiera sig med, och förhålla sig till, flera samtidiga grupptillhörigheter, flera samtidiga ”vi” (Bäckman 2009; Sandberg 2018:120–21, 131). Samtidigt värdesätter ungdomar och värnar de mer stabila sociala sammanhang som de är en del av (Bäckman 2009; Day 2009, 2011; Minnaar-Kuiper & Bertram-Troost 2020; Savage 2006). De växlande tillhörigheterna och den flytande normaliteten som sägs vara ett av den senmoderna människans livsvillkor ska därför inte övertolkas eller överskattas i ungas värld (se exempelvis von Brömssen 2003; von der Lippe 2010).

Forskning på europeisk nivå visar att det bland ungdomar finns en mångfald vad gäller attityder till och uppfattningar om religion, både på grupp- och individnivå (Bertram-Troost m.fl. 2008; Madge m.fl. 2013). Bland annat finns bland dem många olika uppfattningar om vad religion är

<sup>30</sup> Uttrycket har sin grund i Thomas Ziehes (1994) begrepp ”kulturellt friställd”. Jag tycker emellertid att det i allt för hög grad betonar individens rotlöshet. Det begrepp som jag valt att använda, kulturellt obestämd, tonar ner den aspekten.

för något. Religion förstås, exempelvis, som tron på gud, vägledning i livet eller helt enkelt någon man läser om i skolan (Bertram-Troost m.fl. 2008). Några generella uppfattningar finns dock. I allmänhet tycker ungdomar att religion är något intressant och något de gärna vill ha mer kunskap om, i synnerhet om det riktas mot annat än etablerade religiösa institutioner (Béraud 2009). De är positivt inställda till religionsundervisning i skolan och anser att en sådan kan, om den är objektiv och icke-konfessionell, motverka intolerans och främja förståelse och samlevnad (Bertram-Troost 2009; Valk m.fl. 2009). Likaså är de positiva till religiös mångfald och menar att tolerans är viktigt och betydelsefullt, och något värt att slå vakt om (Knauth m.fl. 2008). Toleransen är emellertid inte absolut, en distansering från de som tar religion på allt för stort allvar kan skönjas. Ungdomar tenderar också att uttrycka en högre tolerans för mer avlägsna situationer på makro-nivå än för en mer vardagsnära verklighet (Knauth m.fl. 2008).

Dessa resultat beskriver sammanhang som kan överföras till svenska förhållanden. Det finns därför skäl att anta att liknande uppfattningar och förhållningssätt även återfinns bland svenska ungdomar.

### *Ungas kontakter med och relation till religion*

Den ökade och förändrade mångfalden i samhället har inneburit att många ungdomar idag växer upp i miljöer där flera olika kulturella och religiösa traditioner är närvarande och synliga, i hemmet, bland kompisar, i skolan eller i bostadsområdet (Andersson & Sander 2015b; Nilsson 2018b).<sup>31</sup> Familjen, skolan, kompisar och media är fyra viktiga faktorer i ungas möte med, kunskap om och attityder till religion (von Brömssen 2003:327–29; Knauth m.fl. 2008; Kuusisto m.fl. 2016:14; Madge m.fl. 2013:71, 139–52). Inflytandet från dessa olika sektorer ser olika ut för olika individer. Exempelvis utgör familjen, församlingen och vännerna de viktigaste samman-

<sup>31</sup> "Kulturella traditioner" (eller "religioner") ska inte förstås som att det finns ett fixt antal homogena kulturer (eller kulturella uttryck) som möts i en mångkulturell miljö. Snarare ska uttrycket här, och fortsättningsvis i den här avhandlingen, ses som att olika kontexter (såsom familj, bostadsområde, skolan och samhället i stort) formar och omformas av de erfarenheter som de ingående individerna bär med sig. "Hinduisk kultur" eller "hinduisk tradition" till exempel, uppfattas således inte som något essentiellt eller som något oföränderligt "hinduiskt". Dessutom, när individer eller grupper av olika skäl hamnar i nya sammanhang omtolkar de och anpassar sin tradition, i mer eller mindre grad, efter de nya förhållandena (Sander & Andersson 2015:50–58). En sådan förändringsprocess är även närvarande i majoritetskulturen och mellan generationer: det är inte frågan om någon direkt "överföring" från föräldrar till barnen. Jag återkommer till denna diskussion i kapitel 3.

hangen för organiserat troende ungdomar och för de ungdomar som socialiserats in i en religiös tradition (Hemming & Madge 2011; von der Lippe 2008; Vikdahl 2018; Zackariasson 2016). Dessa ungdomar relaterar fler erfarenheter och fler händelser i sin omgivning till religion. Som en följd av detta har de en bättre förberedelse för att tala om religion jämfört med andra ungdomar (Sjöborg 2012).

Överlag har familjen på senare tid ändå fått en minskad betydelse för många svenska ungdomars kontakt med religion. Detta har medfört att skolan och media fått en allt större betydelse för kunskap om och uppfattningar av religion (Sjöborg 2012).<sup>32</sup> Allra helst gäller det för de som själva inte har någon egen religiös traditionstillhörighet (von Brömssen 2003; Madge m.fl. 2013:139). Medias ökade betydelse har medfört att unga idag får en mer ensidig och förenklad bild av religion (Sjöborg 2013a). Detta ställer i sin tur större krav på de förståelser av religion som förmedlas i skolans undervisning (jmf. Toft 2020).

Oavsett religiös tillhörighet och erfarenhet – eller frånvaron av desamma – betonar unga ofta individualitet, agens och konsumtion istället för krav och plikter (Madge m.fl. 2013:116). De framhåller också att deras syn på och position i livet – och till religion – till stor del är ett resultat av de egna individuella valen (Bromander 2012:73; jmf. Heelas & Woodhead 2005; Sander & Andersson 2015:107–18; Schiffauer m.fl. 2004). Exempelvis unga som socialiserats in i en religiös tillhörighet anser sig inte ensidigt eller okritiskt ha övertagit den tradition som förmedlats genom föräldrarna. Istället klär de sin tillhörighet i just ord av egna individuella överväganden och ställningstaganden (Beckford 2010; Berglund 2013a; Karlsson Minganti 2007; Risenfors 2018). För att bättre harmoniera med deras vardagsliv kombineras detta inte sällan med ett visst avståndstagande från, eller åtminstone anpassning av, den äldre generationens uppfattningar (Benjamin & Kuusisto 2015; Kuusisto & Kallioniemi 2014; Popp-Baier 2010; Risenfors 2018; Sander & Andersson 2015).

För ungdomar med både immigrationsbakgrund och en religiös positionering sker många gånger en större förändring i relation till föräldragenerationen. De ungdomar som växt upp i en mångfaldsmiljö förändrar

<sup>32</sup> Sjöborgs studie ingår i forskningsprojektet *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv* (Lövheim & Bromander 2012). Denna kvantitativa studie initierades av Svenska kyrkans projekt ”Barn och unga 0–18 år i Svenska kyrkan” och undersökte i vilken mån religion kan vara en resurs för ungas formande av värderingar, identitet och att leva ett meningsfullt liv. Enkätstudien genomfördes 2008 och omfattade ca 1 300 unga svenskar mellan 16 och 24 år.

sin praktik och sitt förhållningssätt till familjetraditionen och genomgår ofta en ”västernisering” (Madge m.fl. 2013:148; jmf. Otterbeck 2010).

Men här finns också en motsatt tendens. Samtidigt som muslimska ungdomar till viss del tar avstånd från och anpassar föräldragenerationens uppfattning knyter de an till den. Åtminstone två faktorer spelar roll här. För det första kan en sådan process delvis förstås utifrån att unga ur minoritetsgrupper ses som en homogen grupp av majoritetssamhället. Exempelvis uppfattar majoritetsungdomar ofta att den muslimska gruppen och den muslimska identiteten är homogen och något individen *är*. Sin egna position, däremot, tänker de sig istället vara frukten av egna individuella val och något som kan förhandlas (Skeie 2011). I den bemärkelsen blir muslimska ungdomar utan nyanser inskrivna i samma stora grupp som andra muslimer.

För det andra kan denna process förstås ur aspekten att muslimska ungdomar själva tenderar att markera en tillhörighet till den internationella – och nationella – umman,<sup>33</sup> även om den inte alls är särskilt enhetlig (Skeie 2011). Dock, samtidigt som de skriver in sig i en övergripande och gemensam tillhörighet, och känner en stolthet över det, anser de sig förhandla om vilken sorts muslimer de ska vara och vilken position inom gruppen de vill ha (Jacobsen 2011; Karlsson Minganti 2007, 2010; Rissanen 2014b). De framställer alltså sin position som grundad på, och som frukten av, egna val. Detta leder till att olika sidor av den muslimska identiteten betonas och lyfts fram (Holmqvist Lidh 2016; von der Lippe 2011a). Otterbeck (2010) ser samma tendenser i sin studie av unga muslimer i Öresundsområdet. Han menar att kategorin ”muslim” blir en nyckelkategori för ungdomar med muslimsk och utländsk bakgrund. En kategori de själva tenderar att positionera sig efter, även om de inte anser sig vara särskilt religiösa.

### *Svenska ungdomar och religion*

Det oovansagda har relevans även för svenska ungdomar och för svenska förhållanden. Jag vill här ändå kort lyfta fram något specifikt om hur svenska ungdomar relaterar till religion.

Av de 2500 ungdomar och unga vuxna (16-29 år) som ingick Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällsfrågor enkät 2019 (2019)<sup>34</sup> ansåg 60 %

<sup>33</sup> Det arabiska ordet *umma* är ett centralt begrepp inom islam och brukar översättas med religionsgemenskap eller nation (Hjärpe 2005).

<sup>34</sup> Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällsfrågor utför regelbundet attityd- och värderingsstudier. Denna rapport fokuserar på hälsa, fritid och framtid. Två andra rapporter från 2019 fokuserar på attityder till viktiga samhällsfrågor och demokrati respek-

att de inte trodde på någonting. 500 av de tillfrågade hade en relation till en etablerad religion. En minoritet av dessa, 150 personer – det vill säga 6 % – deltog aktivt i någon form av församlingsverksamhet.<sup>35</sup> I studien framgick det också att tjejer var troende i högre grad. Resultatet från undersökningen visar liknande resultat som tidigare studier i svensk kontext (se exempelvis: Bromander 2012; Klingenberg & Sjöborg 2015; Thurffjell 2015).

Svenska majoritetsungdomar kan beskrivas som kulturellt kristna (von Brömssen 2016) eller som postkristna (Thurffjell 2015). De firar högtider men sällan av uttalat religiösa skäl. Bland dem finns en stark sekulär diskurs och de upprättar relativt klara gränser mellan religion och att inte vara religiös, framför allt när det gäller traditionellt organiserad och, som de uppfattar det, dogmatiska former av religion. Att vara religiös förknippas även med att vara utländsk, att vara svensk förknippas med att inte vara religiös (eller kristen) (Kittelmann Flensner 2015). Vidare anses religion vara en privatsak, något otidsenligt och något som förknippas med en brist på frihet. Det anses till och med vara lite pinsamt eller icke-coolt att vara kristen (von Brömssen 2003; Thurffjell 2011; Zackariasson 2016).<sup>36</sup> Dessa svenska majoritetsungdomar utgör emellertid inte en enhetlig grupp och är inte nödvändigtvis icke-religiösa eller anti-religiösa. Det är dessutom en grupp vi vet relativt lite om (se nedan under *Tidigare forskning* där jag diskuterar semi-sekulära positioner).

Samtidigt tycks det bland svenska barn och unga finnas ett ökat intresse för att diskutera och förstå olika religiösa uttryck och livsåskådningsmässiga frågor (Löfstedt 2011b; Skolinspektionen 2012). Detta kan vara grundat i att de platser och sammanhang där unga svenska faktiskt möter religion har förändrats (Klingenberg & Sjöborg 2015:75; Sjöborg 2012, 2013a) och att kunskapen och informationen om religion idag, som nämnts, kommer från en rad olika håll. Det tycks inte råda någon definitiv eller fullkomlig distansering från religion utan det finns anledning att fråga sig vari deras intresse, och deras tal om religion, består. Frågor som känns igen i den här avhandlingens utgångspunkter.

—

tive attityder till arbete och arbetsmarknad. Det är sjätte gången studien genomförs sedan 1993.

<sup>35</sup> Det är något fler i de yngre åldrarna (16-19) som anser sig vara troende än i de tidigare rapporterna. Skillnaden är dock liten.

<sup>36</sup> Detta kan jämföras, och nyanseras, med en studie av unga vuxna i Skottland (Aune & Vincett 2010:221). Den visar att det ansågs vara mindre accepterat, mindre coolt, för pojkar att vara kristen. En kombination av att vara man och kristen betraktades i studien som en ”*marginal gender performance*”.

En ökande andel av Sveriges unga har idag utländsk bakgrund<sup>37</sup> och många av dem har en relation till religion som skiljer sig från majoritetsbefolkningen (Andersson & Sander 2015b). För ungdomar med en tydlig religiös positionering blir diskrepansen mellan den egna kulturella och religiösa minoritetspositionen och den svenska majoritetskulturen påtaglig. Svenska ungdomar med en religiös tillhörighet har därför många gånger utvecklat kreativa sätt att förhålla sig till det svenska majoritetssamhället och kunnat använda sin religiösa tillhörighet som en resurs (Berglund 2012, 2013a, 2014a; Karlsson Minganti 2007, 2010; Lövheim & Bromander 2012; Otterbeck 2010; Risenfors 2018; Zackariasson 2016). I andra sammanhang har dessa ungdomar istället behövt tona ner tillhörighet, bland annat för att motverka att omgivningen ser dem som den religiösa ”andre”. De har då betonat åsikter och agerat på ett sätt som uppfattas som positiva av det sekulära majoritetssamhället, exempelvis genom att ställa sig positiva till pluralism, anamma det globala, framhålla ett kritiskt tänkande och bejaka individualism och de egna individuella valen (Risenfors 2018).

För många av dessa ungdomar innebar anpassningen till majoritetssamhället också en förhandling i hemmet utifrån den familjeanknutna traditionen. Ur den aspekten var de inbegripna i två parallella och samtidiga förhandlingar. Båda dessa har bidragit till att de på ett annat sätt än sina vänner och bekanta ur den religiöst distanserade majoritetsbefolkningen haft anledning att reflektera över och motivera den egna positionen i relation till religion. Detta i sin tur har lett till att olika förståelser och tolkningar av den egna traditionen, och argument för detta, växt fram bland dem. Det visar också att denna grupp är heterogen och diversifierad (Holmqvist Lidh 2016; Karlsson Minganti 2007, 2010; von der Lippe 2011a; Risanen 2014b).

### Den svenska skolan och svensk religionsundervisning

Skolan är, som nämnts, en av de platser och sammanhang som har stor betydelse för barn och ungas kontakt med och kunskap om religion. Som en stor och välbesökt institution formas skolan och dess verksamhet av, men påverkar samtidigt, samhället i stort och de människor som dagligdags

<sup>37</sup> Statistiskt räknas en person ha utländsk bakgrund om denne är född utomlands eller om båda föräldrarna är födda utomlands. 2011 hade ca. 20 % av de i Sverige boende 0–17-åringarna utländsk bakgrund. Räknar vi med de som hade en förälder född utomlands blir siffran ca. 31 %. [https://www.scb.se/sv\\_/Hitta-statistik/Artiklar/Vart-femte-barn-har-utlandsk-bakgrund/#](https://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Artiklar/Vart-femte-barn-har-utlandsk-bakgrund/#) [2017-07-04]

besöker den. Därmed är skolan inte bara en miljö som har stor inverkan på den här avhandlingens huvudpersoner utan har också påverkat och satt upp ramarna för produktionen av det empiriska materialet (se också diskussion i kapitel 4). Många av de utvecklingslinjer, förhållanden och sammanhang som beskrivs i det här kapitlet märks också i den svenska skolan och i svenska klassrum. En kort beskrivning av relevanta perspektiv av den svenska skolan är därför på sin plats här.

Den svenska skolan genomgick stora förändringar under 1990-talet, förändringar som kan sammanfattas med: avreglering, decentralisering och målstyrning (Hartman 2012:124). Förändringarna fick många följder inom skolväsendet. Bland annat framstod individens valfrihet och skolors profilering, men också ökade krav på mätbara resultat, nu som viktigare. Parallellt med tanken på ökad valfriheten skedde också ett skifte i synen på jämlikhet, något som innebar en förändrad syn på den likvärdighet skolan skulle åstadkomma (Hartman 2012:124–36). Fram till 1980-talet ansågs skolan utifrån ett enhetlighetsperspektiv barga för en jämlik utbildning för alla. Skolan var på så sätt en del i det nationella intresset att höja den allmänna utbildningsnivån, i synnerhet för människor ur de lägre samhällsklasserna (Bunar & Sernhede 2013:12–15). På 1990-talet förändrades dessa mål. Utbildning fick då en mer instrumentell prägel och kopplades till vinstbehov och individens utveckling (Bunar & Sernhede 2013; Hartman 2012). Jämlikhet inom utbildning gick från att vara ett nationellt intresse till att stå för individens egen möjlighet att välja. Samtidigt ändrades också rättvisediskursen i skoldebatten, inte minst i debatten om (religiösa) friskolor. Tanken på en nationell och enhetlig utbildning sågs nu vara kompatibel med mångfald, alternativa sfärer och olika skolformer, något som inte minst ansågs främja minoritetsgruppers chans till jämlikhet och rättvisa (Francia 2007).

En följd av de strukturella och politiska förändringarna är att en allt mer segregerad skola växt fram, en segregation som löper parallellt med en liknande utveckling på samhällsnivå (Andersson m.fl. 2010; Bunar & Sernhede 2013; Sernhede 2017; Trumberg 2011).<sup>38</sup> Framför allt är detta märkbart i de större städerna där etniskt svenska barn från medelklassen tenderar att söka

<sup>38</sup> Nihad Bunar menar att ”segregation är någonting som aktivt skapas och upprätthålls och kan inte enbart identifieras som en restprodukt av invandrarnas koncentration i ett område, arbetslöshet eller medias rapportering” (Bunar 2001:276). Vi bör förstå segregationens drivkrafter och orsaker på fler nivåer samtidigt, det vill säga det rådande fysiska, sociala och mentala avståndet mellan etniska grupper och klasser i storstadskontexter (2001:86).

sig till innerstadsskolor där det går få elever med utländsk bakgrund. I landets kommuner och skolor pågår emellertid ett arbete för att motverka segregeringens negativa effekter.<sup>39</sup> Ett sådant exempel kan hämtas från en av de skolor den här avhandlingen utspelar sig i. Storängsskolan hade sedan några år tillbaka olika specialinriktningar som var tänkta att bidra till en mer varierad elevtillströmning (se vidare kapitel 4). Liknande, om än omvända strategier har iakttagits i Stockholm (Kallstenius 2010, 2013). För att bryta den tilltagande homogena elevsammansättningen försökte en del skolor i Stockholms innerstad locka elever från ytterstadsområdena. En följd av detta blev dock att segregationen istället tenderade att flytta. När fler elever med annan etnicitet än svensk sökte sig från ytterstadsområdena till skolor i innerstan tenderade istället etnisk svenska elever att välja andra innerstadsskolor (Kallstenius 2013:36). En annan effekt var att de elever som kom från förortsområdena hamnade i något av en mellanposition. Å ena sidan ville de till viss del distansera sig från en position färgad av föräldrarnas etnicitet och av det område de själva bodde i. Å andra sidan kom de aldrig att fullt ut känna sig och accepteras som en del av "innerstan" (Kallstenius 2013:60–70). Liknande men omvända mellanpositioner återfinns bland etniskt svenska ungdomar i förorten. När de försökte passa in den förortskultur där deras etnicitet var underrepresenterad framstod de närmast som en majoritet i minoritet (Bäckman 2009).

### *Svensk religions(kunskaps)undervisning*

De barn och unga som ingår i den här studien har alla erfarenheter av skolans religionskunskapsundervisning. En kort beskrivning av densamma är därför här motiverad även om skolans undervisning inte är den här avhandlingens primära fokus.

I inledningen till läroplanen för den svenska grundskolan<sup>40</sup> står att läsa:

<sup>39</sup> Skolinspektionen finner i sin rapport från 2014 (Skolinspektionen 2014) anledning att kritisera kommuners arbete med detta och menar att arbetet behöver utvecklas i de flesta kommuner. Exempelvis noterar Skolinspektionen att det i endast 5 av 30 av de studerade kommunerna förekom tillfredsställande uppföljnings- och utvärderingsarbete. Under alla omständigheter tyder Skolinspektionens rapport på att de har noterat en segregation i skolan och att de ser det som ett problem.

<sup>40</sup> Nuvarande läroplan (inklusive kursplaner) togs i bruk inför läsåret 2011/2012 och har sedan 2015 årligen reviderats. Först i fjärde upplagan, 2017, gjordes förändringar som berör de skolor, elever och ämnen som är aktuella i den här studien. Eftersom mina intervjuer utfördes under läsåret 2015/2016 är hänvisningarna i den här avhandlingen genomgående till 2011 års upplaga.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som utbildningen ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (Skolverket 2011b:5).

Senare i texten sägs det att skolan ska få eleverna att: ”... leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald [och att] förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar” (Skolverket 2011b:7). Läroplanen slår också fast att undervisningen i den svenska skolan ska vara icke-konfessionell, saklig och allsidig.

I 2011 års kursplaner för grundskolan betonas progressionstanken. Det innebär att det centrala innehållet vidgas och fördjupas genom årskurserna. Innehållet i undervisningen är tänkt att dels gå från det elevnära och konkreta i de lägre åldrarna till vidare utblickar och mer abstrakta studieobjekt i de senare åren, dels att omfattningen och abstraktionsgraden ska öka i de studieobjekt som återkommer årskurserna igenom (Skolverket 2011a). Det innebär bland annat att de världsreligioner som studeras blir fler till antalet i årskurserna 4–6 jämfört med årskurserna 1–3 och att bredare samhällsfrågor och globala perspektiv i högre grad återfinns i de högre årskurserna.

I den svenska skolan kommer barn och unga genom religionskunskapsundervisningen i kontakt med religion redan från och med det första skolåret (Klingenberg & Sjöborg 2015:70–76). Religionskunskapsundervisningen i den svenska grundskolan är obligatorisk under alla nio år och läses integrerat, det vill säga att alla elever oavsett religionstillhörighet läser samma ämne tillsammans.<sup>41</sup> I inledningen till kursplanen för Religionskunskap står: ”I dagens samhälle, som är präglad av mångfald, är kunskaper om religioner och andra livsåskådningar viktiga för att skapa ömsesidig förståelse mellan människor.” och något längre ner:

<sup>41</sup> Inom Europa finns det en rad olika variationer på hur religionsundervisningen är organiserad. Den svenska varianten, med en integrerad, obligatorisk och icke-konfessionell undervisning kan, tillsammans med exempelvis Norge och England/Wales, som ur ett europeiskt perspektiv liknar varandra, närmast betraktas som undantag. I Frankrike, exempelvis, finns det ingen religionsundervisning alls (åtminstone inte som ett eget ämne). Tyskland och Irland har konfessionell undervisning medan Finland har en separat men icke-konfessionell undervisning utifrån religionstillhörighet. (Se i övrigt: Rothgangel, Jackson & Jäggle 2014; Rothgangel, Jäggle & Schlag 2016; Rothgangel, Skeie & Jäggle 2014.)

Genom undervisningen ska eleverna bli uppmärksamma på hur människor inom olika religiösa traditioner lever med, och uttrycker, sin religion och tro på olika sätt. Undervisningen ska allsidigt belysa vilken roll religioner kan spela i samhället, både i fredssträvanden och konflikter, för att främja social sammanhållning och som orsak till segregation. (Skolverket 2011b:186)

Kursplanen framhåller kunskap om fem världsreligioner<sup>42</sup> och stipulerar att olika perspektiv på religioner ska lyftas fram i undervisningen. Vidare ska eleven ges tillfälle och utveckla förmågor att reflektera över sina egna livsfrågor och den egna identiteten, kritiskt tänkande och reflektera över etiska problem.

Religionsundervisning sker emellertid inte bara inom den offentliga skolans försorg. Många barn och unga kommer i kontakt med annan undervisning om religion, exempelvis genom undervisning i moskéer och kyrkor-nas konfirmationsundervisning. Genom statistik från Svenska kyrkan går det att få en ganska god bild av hur många som tar del av deras konfirmationsundervisning.<sup>43</sup> När det kommer till undervisning i moskéer är kunskapen däremot mindre. I exempelvis England är det en stor andel av muslimska barn och unga som parallellt med den vanliga skolan har studerat eller studerar inom ramen för sin traditionstillhörighet (Berglund & Gent 2018; Gent 2018). Forskning visar att även svenska ungdomar deltar i sådan undervisning (Berglund 2018a). Om vi ska förstå var och under vilka omständigheter barn och unga möter religion i undervisningssammanhang är det ur den aspekten därför befogat att tala om religionsundervisningar, eller än hellre om olika typer av religionsundervisning. I den här avhandlingen ligger emellertid huvudfokus på elever i den svenska skolan varför det ändå är motiverat att fortsättningsvis tala om undervisningen i singular.

<sup>42</sup> I svensk skola är världsreligionerna fem till antalet: judendom, kristendom, islam, hinduism och buddhism. I den engelska skolan, exempelvis, talas det istället om sex världsreligioner (förutom de redan nämnda fem religionerna ingår även sikhismen som världsreligion i brittisk kontext).

<sup>43</sup> 2017 konfirmerades drygt 24 % av landets 15-åringar inom ramen för Svenska kyrkan. Siffran har varit stadigt nedåtgående de (åtminstone) senaste 50 åren. Motsvarande siffra för åren 1970 och 1995 var drygt 80 % respektive drygt 50 % (Svenska kyrkan u.å., besökt 27 september 2019).

## Tidigare forskning

Hittills har jag i det här kapitlet tecknat en kontextuell bakgrund för avhandlingen. I det följande presenterar jag och diskuterar den forskning som är relevant för avhandlingens utgångspunkter, analysarbete och resultat. Tyngdpunkten i forskningsgenomgången har lagts på studier i skärningspunkten mellan religion, barn och unga samt den svenska skolans religionskunskapsundervisning. Eftersom den här avhandlingens fokus inte riktas mot religionskunskapsundervisningen som sådan har jag till stora delar avgränsat mig från studier som mer direkt intresserar sig för exempelvis praktisk klassrumsverksamhet och undervisningsteori. Jag har även gjort språkliga avgränsningar. I kapitlet har jag uteslutande tagit med forskning publicerad på skandinaviska språk eller på engelska.<sup>44</sup> Jag har däremot inte strikt endast inkluderat studier utförda i skandinavisktalande eller engelsktalande kontexter. Genomgången är tematiskt uppplagd med grund i några av de teman som är stommen i de empiriska kapitlen: ungas tal om religion, ungas positionering i relation till religion, semi-sekulära ungdomar, yngre barn och religion samt svensk religionskunskapsundervisning.

Viss relevant forskning, som endast ges en mindre plats här, eller som helt utelämnats, presenteras istället i de empiriska kapitlen. Detta eftersom de har en mer precis bäring på det som behandlas i respektive kapitel.

### *Ungas intresse för och tal om religion*

I sin avhandling *Tolkningar, förhandlingar och tystnader* (2003) diskuterar Kerstin von Brömssen de icke-religiösa och etniskt svenska ungdomarnas låga intresse för religion och varför det förekom så få samtal om religion bland de högstadieelever hon studerat. Den kvalitativa intervjustudien är utförd i en multikulturell miljö i göteborgsområdet och studerar ur ett konstruktivistiskt och postkolonialt perspektiv hur elever i årskurs åtta konstruerar begreppet religion och vad det får för konsekvenser för identitet, etnicitet och förhandlingen av ”vi” och ”dom”.

När det kommer till elevernas samtal om religion visar von Brömssen att tydliga gränser reproduceras i relation till religion bland elever i den svenska skolan, framför allt mellan de som hade en religiös tillhörighet och de som inte hade det. Det fanns mycket lite av gränsoverskridande mellan grupperna. En orsak, menade hon, var att alltför skilda och olika erfaren-

<sup>44</sup> Jag har helt enkelt inte haft möjlighet att sätta mig in i forskning som publicerats på andra språk.

heter och olika språk – nationella sådana, men framför allt genom olika tillgång till ett religiöst språk – reproducerar gränsdragningar och bidrar till en avsaknad av gemensamma diskussioner. Eleverna hade svårigheter att finna begrepp med vilkas hjälp de kunde förstå varandra. Det uppstod sällan samtal eller reella möten mellan dessa två grupper även om de tolererade varandra, von Brömssen kallade detta för ”tystandens tolerans” (von Brömssen 2003, jämför Skowronski 2013 som istället talar om hänsynsfullhetens tystnad).

Den här avhandlingen har mycket gemensamt med von Brömssens studie. Det ger inte bara möjlighet att göra jämförelser över tid utan framförallt också att studera och diskutera vari frånvaron av gränsöverskridandet och gemensamma språk ligger och hur det kan förändras.

Frånvaron av samtal mellan elever i skolan är inte något unikt för svenska förhållanden. I norsk skolkontext har Marie von der Lippe (2008, 2010, 2011b) studerat hur unga talar om religion och religiös mångfald samt vilka strategier de använder för att hantera religiös och kulturell mångfald (von der Lippe 2010:14, 117). Genom klassrumsobservationer och intervjuer visar hon att elever använder flera olika diskurser och uttrycker sig olika beroende situation: sammanhanget och ämnet spelar roll för hur de talar. På lektionerna visade eleverna i studien upp en mer negativ attityd, främst mot islam, jämfört med hur de uttryckte sig under intervjuerna. von der Lippe spårar de negativa uttrycken till den rådande mediediskursen, en diskurs som framför allt var närvarande i just klassrumssituationen (jmf. Toft 2020 som ser samma dominerande diskurs nästan tio år senare). Eleverna använde sig alltså av olika diskurser beroende på sammanhang och hämtade sitt sätt att uttrycka sig från flera olika håll. Unga idag, argumenterar von der Lippe, är påverkade av flera olika dominerade diskurser och växlar tämligen obehindrat mellan dessa (se även Madge m.fl. 2013). Tillgängliga repertoarer blir därvidlag resurser för olika sammanhang. Elevernas olika repertoarer till trots, det förekom inte samtal eller dialog, eller konflikt, i någon större utsträckning i de skolmiljöer von der Lippe studerade. Även där föreföll det ha infunnit sig en partiell tystnad.

I brittisk kontext har Julia Ipgrave ägnat delar av sin forskning åt att undersöka hur religion kommuniceras bland skolungdomar. I en studie av epost-kommunikation bland brittiska låg- och mellanstadieelever (Ipgrave 2009) observerar hon tre olika diskurser, nämligen: en klassrumsdiskurs, en kompisdiskurs samt en representantdiskurs. I de två senare diskurserna hade eleverna en mer aktiv roll i hur kommunikationen formades. Det fanns emellertid en skillnad mellan dem. I kompisdiskursen rådde ett upp-

sluppet och vardagligt (och coolt) språk där barnen både var värddar och gäster men där religion å andra sidan inte var ett särskilt vanligt samtalsämne. I kompidiskursen befann sig barnen på samma nivå, där rådde en vad Ipgrave kallar *sameness*. I representantdiskursen blev barnen istället representanter för sin egen tradition och likheterna dem emellan kom i bakgrunden. Barnen visade här upp ett känsligare och ett mer respektfullt språk men släppte samtidigt aldrig riktigt in den andre ”innanför sin egen tröskel”. I förlängningen ledde det, menar Ipgrave, till att det aldrig riktigt uppstod en djupare förståelse eller insikt om varandras ståndpunkter. Inte heller behövde barnen på djupet sätta sin egen ståndpunkt i relation till de andras (jmf. Dervin 2014). De utmanades således inte riktigt inom representantdiskursen.

I en mer experimentell studie (Ipgrave 2013) där hon använde Bakhtins teorier om talakter gav Ipgrave grupper med barn i uppdrag att för varandra förklara ord som de själva ansåg vara viktiga i relation till sin egen religion. För att upprätta en kommunikation och uppnå en ömsesidig förståelse var barnen tvungna att först försöka finna ett gemensamt språk. Det ledde till att den talande var tvungen att anpassa sig efter lyssnaren och söka gemensamma referenspunkter under intervjuerna. De referenspunkter barnen då använde sig av hämtades inte nödvändigtvis från ett religiöst språkbruk. Istället visar Ipgrave att nya narrativ och gemensamma förståelsegrunder uppstod i situationen. Barn och ungas sätt att tala om, och förstå, religion och religiösa traditioner ska med andra ord inte förväntas vara konstant utan något som förändras när den kommuniceras i olika sammanhang.

Den här avhandlingen ämnar fortsätta på det spår som von der Lippe och Ipgrave slagit in på. von der Lippe visar att unga har tillgång till och använder sig av olika repertoarer men att det ändå uppstår få samtal. Ipgrave visar å sin sida att kommunikationen främjas av att eleverna skapar gemensamma språk och utvecklar nya narrativ när de inte är bundna till det gängse språkbruket och dess uttrycksätt. Framförallt det senare visar att samtal och kommunikation, och därigenom meningsskapande, inte nödvändigtvis eller endast går genom etablerade uttryckssätt eller det som vanligtvis förmedlas i undervisningen. Den här avhandlingen kommer att utöka kunskapen om var och under vilka omständigheter barn och unga talar om religion.

Utifrån ett perspektiv av *interpretative approach* (Jackson 1997, 2006) har Elisabeth Arweck och Eleonor Nesbitt studerat språkliga repertoarer hos ungdomar och unga vuxna i brittiska familjer där olika religiösa traditioner finns representerade (*mixed-faith families*) (Arweck & Nesbitt 2010a,

2010b; Nesbitt 2009). De visar att personer från familjer med en blandad religionsbakgrund har en högre grad av *religious literacy* jämfört med andra (jmf. Madge m.fl. 2013). Arweck och Nesbitt visar också att de olika religiösa traditionerna i dessa familjer inte, som tidigare hävdats, luckras upp och blir marginaliserade. Snarare blir religiösa traditioner något dynamiskt, föränderligt och närvarande, och något ungdomarna använde sig av i sitt dagliga liv.

I sitt avhandlingsprojekt utgår Inkeri Rissanen (2012a, 2012b, 2014b, 2014a) från den finländska skolan och hur religionsundervisningen för muslimska elever bedrivs i spänningsfältet mellan ett liberalt utbildningssystem och den egna religiösa traditionen. Det empiriska materialet bestod bland annat av deltagande observationer i klassrummen och intervjuer med lärare och elever. Intervjuerna med eleverna utgick från deras erfarenheter av sin egen religion, av andra religioner och kulturer samt av religionsundervisningen i skolan. Rissanens resultat visar bland annat att de muslimska eleverna ofta var inbegripna i förhandlingar, inte minst för att motverka stereotypa mediebilder om islam. Däremot pratade de sällan om skillnader och olikheter dem emellan. De undvek ämnen som kunde leda till konflikt, exempelvis diskussioner om den muslimska sjalen. Olikheter var inte heller något som togs upp i undervisningen i särskilt stor utsträckning. Detta uppfattade eleverna som förbryllande eftersom det framstod som att det inte fanns några olikheter och skillnader, varken inom islam eller jämfört med andra. Det i sin tur stämde inte överens med deras egna erfarenheter.

Inom det europeiska forskningsprojekt *Religion in Education. A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European countries* (REDCo) hade begreppen ”dialog” och ”konflikt” en central placering (se bland annat: Béraud 2009; Bertram-Troost 2009; Jackson 2007; Knauth m.fl. 2008; Valk m.fl. 2009).<sup>45</sup> En slutsats som drogs var att dessa

<sup>45</sup> En av REDCo-projektets utgångspunkter var att religion fått en ökad närvaro i samhället och ett av dess huvudsyften var att diskutera religionsundervisning i ett mångfaldigt europeiskt samhälle. Projektet finansierades av Europarådet, pågick 2006–2009 och fokuserade på skolor (14–17 år) i åtta europeiska länder (Frankrike, Tyskland, Ryssland, Estland, Spanien, Norge, Storbritannien och Holland). Det omfattade både kvalitativa och kvantitativa metoder och inkluderade intervjuer med minst 70 elever i varje land. Begreppet ”dialog” är frekvent använt inom europeisk religionsdidaktisk forskning. Sällan ges begreppet en klar definition (se exempelvis Skeie 2018). Det används för att beskriva allt från hur enskilda elever pratar om religion med varandra i skolan till mer formella kontakter mellan församlingar och samfund. Dialog betecknar således långt ifrån endast *en* form av aktivitet. I den här avhandlingen använder jag inte dialog-begreppet (i andra fall än när jag refererar till tidigare forskning). Istället använ-

begrepp inte bör ses ur ett antingen eller-förhållande eller som två oförenliga ingredienser i skolans religionsundervisning. Begreppen, eller snarare deras praktiska uttryck, måste istället tillåtas existera parallellt. En sådan samexistens och växelverkan sågs som positiv och forskarna menade att en (viss) konflikt till och med kunde utgöra en förutsättning för dialog (Knauth m.fl. 2008:405–6).

Den forskning som har presenterats här visar att det finns tydliga gränsdragningar och hämmande faktorer såväl som möjligheter till samtal, diskussion och gränsöverskridande kontakter mellan barn och unga. Den här avhandlingen ämnar att både utmana, nyansera och vidareutveckla dessa resultat. Bland annat genom att undersöka varifrån barn och unga hämtar sitt språk för att tala om religion och vilka möjligheter det ger dem att tala med varandra. Sådana kunskaper är en viktig del i att bättre förstå hur barn och unga skapar mening i relation till religion. En annan del i detta är kunskap om hur de positionerar sig i relation till religion.

### *Positioner, gränsdragningar och markörer*

Den här avhandlingen studerar hur barn och unga markerar sin position i relation till religion och vilka kategorier (och markörer) som blir aktuella för dem i den processen. Med avseende på identitet, det egna valet och religion har ett inte obetydligt intresse riktas mot minoritetsgrupper. Inte minst mot den muslimska gruppen (Berglund 2012, 2013a; Jacobsen 2011; Karlsson Minganti 2007, 2010; Otterbeck 2010) men också mot exempelvis unga med en kristen tillhörighet (Holmqvist Lidh 2016; Lied 2003, 2009; Zackariasson 2016). Mindre intresse har riktats mot den gruppen barn och unga som inte tillhör någon religion eller som befinner sig i olika mellanpositioner. Jag återkommer till dem nedan.

Studier visar att det bland personer ur majoritetsbefolkningen finns ett föreställt samband mellan etnisk bakgrund och religiös tillhörighet (von Brömssen 2003; Bäckman 2009; von der Lippe 2010; Madge m.fl. 2013; Vassenden & Andersson 2011). Sådana föreställningar påverkar personer med annan etnisk tillhörighet och deras chans att själva välja hur den egna eventuella tillhörigheten ska synas. I en studie förlagd till ett förortsområde i Oslo visade Vassenden och Andersson (2011) att det fanns en skillnad mellan de möjligheter etniskt norska personer respektive norska muslimer,

—  
der jag uttryck som ”samtal” och ”diskussion” när jag avser de olika sätt som eleverna i den här studien pratade med varandra, eller med andra, om religion.

med annat etniskt ursprung än norskt, hade att förhålla sig till religion. Utifrån Goffmans teorier om stigmatisering – bland annat utifrån *signs given* och *signs given off* – studerar forskarna hur unga vuxna (18–25) förhåller sig till religion, etnicitet och genus. I förgrunden för deras intervjustudie står frågor om huruvida dessa personer har chans att kontrollera informationen om deras religionstillhörighet. Resultaten visar att en person med mörk hudfärg kategoriserades som religiös, ofta som muslim, medan en person med ljus hudfärg inte gjorde det. Ingen religiös tillhörighet lades automatiskt på de senare utan de kunde istället välja om, när och hur den egna eventuella religiösa tillhörigheten skulle synas. Vitheten dolde den religiösa tillhörigheten, eller gjorde det i varje fall möjligt att dölja den om personen själv ville. För den andra gruppen, unga vuxna med annan etnisk bakgrund än norsk, fanns inte det valet, oavsett om personen var muslim eller inte. Detta ledde till att individer med mörk hudfärg i den här kontexten tvingades att förhålla sig till religion på ett mer eller mindre förbestämt sätt, medan vita hade en möjlighet att välja.

Liknande resultat framkommer även från en studie i norsk skolkontext (von der Lippe 2010, 2011a, 2011b). Studien visade att de tre markörerna ”vit”, ”norsk” och ”icke-religiös” framstod som en neutral och omärkt kategori bland eleverna. En position som innebar ”a higher degree of freedom related to categorical identities like religion, ethnicity, and skin colour...” (von der Lippe 2011a:27). Elever som klassificerades som muslimer, och inte hade samma frihet, riskerade samtidigt att få sin identitet reducerad till den föreställda religiösa tillhörigheten (jmf. Otterbeck 2010). Forskare menar att vi ur den här aspekten kan se en islamisering av religion i västerländsk kontext (von der Lippe 2010; Thurfjell 2015; Vassenden & Andersson 2011). Det vill säga att kategorin religion fylls med och definieras av det som islam uppfattas vara.

Kerstin von Brömssen (2003, se ovan) visar hur högstadieeleverna i hennes studie upprätthöll ganska klara gränsdragningar mellan olika grupper. Kategorier som ”invandrare”, ”muslim”, ”utländsk” och ”svensk” användes frekvent och naturligt av de flesta elever i hennes studie (von Brömssen 2003:298). De etniskt svenska eleverna positionerade sig som sekulära, som icke-religiösa. För dem blev de ”religiösa” synonyma med ”invandrare” och ”de andra” (2003:307–8). I kombination med den etniskt svenska gruppens ointresse att diskutera religiösa frågor konstruerades ganska klara gränser mellan de själva och de religiösa, det vill säga invandrarna, eller muslimerna. Denna form av kategorisering återfanns även bland elever med en annan etnisk bakgrund än svensk. De såg i sin tur de svenska ung-

domarna som kristna (och alltså inte icke-religiösa som de själva beskrev sig som). Att en person kunde vara utan religionstillhörighet var något främmande för dessa elever (von Brömssen 2003:308).<sup>46</sup>

En koppling mellan etnicitet och kristen tillhörighet återfinns också i Maria Bäckmans avhandling *Miljonsvennar* (2009). Bäckman rör sig bland gymnasieungdomar – framför allt tre etniskt svenska tjejer – i en av Stockholms förorter men studerar inte primärt deras förhållande till religion. Hennes utgångspunkt är istället hur svenskhet konstrueras i dessa miljöer. Generellt framstod svenskhet som något högst dynamiskt men förknippades ändå med det sekulära. Religion och en religiös positionering blev bland eleverna i studien ett tecken på det icke-svenska och något som de etniskt svenska ungdomarna använde sig av när de försökte förhandla tillträde till den förortsmiljö de levde i. Bäckman intresserar sig således för dynamiken och förhandlingen. I relation till Brömssens studie, där få möten skedde och gränserna upprätthölls, tillför Bäckmans resultat intressanta perspektiv på hur religion fick en roll i ungdomarnas förhandlingar.

En mer förhandlande och medlande inställning framkommer också i Signhild Risenfors studie bland svenska gymnasieungdomar (Risenfors 2011). I hennes material framträder inte riktigt de fasta kategoriseringar och de gränsdragningar som syns hos von Brömssen utan ungdomarna talar ofta om att det finns något gemensamt för alla, ”vi är alla ändå i grund och botten ganska lika...”, och relaterar och definierar religion i grunden till något gemensamt gott.<sup>47</sup>

Julia Ipgrave (Ipgrave 2012b) har studerat hur elever med en religiös tillhörighet upplevde sin situation i skolor med låg respektive hög religiös närvaro. Resultaten visar att det fanns skillnader mellan skolorna, men också att elever på samma skola markerade olika positioner. De elever som gick på en skola med kristen profil men som inte ansåg sig vara överdrivet kristna markerade en gränslinje mellan sig själva och elever de ansåg vara verkligen kristna. Gränsen markerades än tydligare när religiös praktik blev en faktor i sammanhanget. Ipgrades studie är intressant för mig på två sätt. För det första visar den att religiösa positioner och vad de markerar avstånd

<sup>46</sup> För de elever i von Brömssens studie som hade annan etnisk tillhörighet än svensk, men varken muslimsk eller sekulär positionering, blev istället den etniska, språkliga eller släktbaserade tillhörigheten en viktigare identitetsmarkör. De tonade ner den religiösa tillhörigheten.

<sup>47</sup> Något klarare gränsdragningar mellan den egna och andras position framträder emellertid där gymnasieeleverna i Risenfors studie mer uttryckligen talar om specifika religioner.

ifrån är kontextuellt betingat. För det andra visar den att markörer och positioneringar inte bara förekommer mellan personer med olika religiös tillhörighet utan också mellan individer inom samma religiösa tradition (jmf. Rissanen 2014b).

Som nämnts ovan kan religionens förändrade plats i det svenska samhället iaktas på en språklig nivå (Thurfjell 2015). Postkristna svenskar tenderade att markera gränser i relation till religion genom att undvika epitet som ”kristen” eller ”religiös” när de talade om sig själva. De distanserade sig därmed från det religiösa men förkastade samtidigt inte andra andliga hållningar.

Den här avhandlingen kommer att ytterligare belysa, problematisera och utmana dessa forskningsresultat. Inte minst när det kommer till hur olika positioner och olika markörer aktiveras beroende på kontext och hur vi bättre kan förstå vilka faktorer som spelar roll för den processen i svensk skolmiljö.

### *Nones, in-between och semi-sekulära positioner*

Behovet av att skapa mening i relation till religion, och att tillskansa sig ett språk för detta, återfinns inte bara hos barn och unga med en religiös tillhörighet. Det gäller även barn och unga som inte positionerar sig inom ramen för traditionell religionstillhörighet.

På senare tid har religionsvetenskapliga forskare riktat ett växande intresse mot vuxna som själva inte positionerar sig som tillhörande en religion (se exempelvis: Day m.fl. 2013; Knott 2013; Rosen 2009; Storm 2009; Voas 2009; Woodhead 2016). Hos den grupp som Ann af Burén (2015) kallar semi-sekulära är uppdelningen mellan det religiösa och det sekulära, mellan att tro och att inte tro, inte särskilt framträdande. För dem framstod det inte som särskilt motsägelsefullt eller problematiskt att använda både ett sekulärt och ett religiöst språkbruk när de talade om sin syn på livet. af Burén gör en poäng av just denna språkliga samtidighet (*simultaneity*): de båda perspektiven utesluter inte varandra utan användes kompletterande och parallellt av de personer hon studerade. En sådan samtidighet ska inte uppfattas som något ovanligt eller som ett tecken på inkonsekvens. Människors relation till religion kan mycket väl förstås som kontextuell, fragmenterad och löst sammankopplad (jmf. Chaves 2010; Hartman & Torstenson-Ed 2013).

Vi vet emellertid fortfarande relativt lite om barn och unga med en liknande position i relation till religion. Samma kunskapslucka finns om hur de förhåller sig till och hur de talar om religion i en kontext av religiös och kulturell mångfald, som fallet kan vara i skolan. I brittisk kontext menade Linda Rudge redan för drygt tjugo år sedan (Rudge 1998) att det

breda intresset som under 1990-talet riktats mot minoritetsreligionerna och de sex världsreligionerna (se ovan) gjort att den stora majoritetens relation till religion – de som inte är ’någonting alls’ men inte heller nödvändigtvis ateister – glömts bort och givits en marginaliserad position inom både forskningen och religionsundervisningen. Dessa elever får istället söka sin bekräftelse på annat håll, utanför skolan (jmf. Lied 2003, 2004, 2009).

Under de senaste åren har detta intresse tagits upp i flera brittiska studier. Några av dem utgår från frågan om vilka olika positioner som gömmer sig bakom kategorin ”non-religious” (som ofta förekommer i olika enkätundersökningar). När Hemming och Madge följer upp det brittiska projektet *Youth on religion* (Madge m.fl. 2013) betonar de att det ligger en fara i att använda allt för fasta och enhetliga kategorier eftersom det lätt leder till likhetstecken mellan non-religion och frånvaron av tro (belief) och religion. En sådan utgångspunkt riskerar att missa många nyanser i undersökningsgruppen (Hemming 2017; Hemming & Madge 2018; Madge & Hemming 2017). När de intervjuade äldre tonåringar utifrån detta perspektiv visade det sig att det finns en rörlighet i hur dessa ungdomar relaterade till religion. När intervjupersonerna talade om sig själva över tid ansåg de att de varken hade haft eller skulle komma att ha samma relation till religion (jmf. Strhan 2020 som ser samma tendens hos yngre barn). Forskarna menar att skolan och familjen här hade viktiga roller att fylla och efterlyser mer forskning framförallt riktat mot det förra.

Simeon Wallis (2014, 2015) har till stora delar liknande utgångspunkter och frågar sig bland annat vad som ligger bakom ungdomarnas ”icke-religiösa” position: rör det sig måhända om ett avståndstagande från något snarare än bejakande av något annat (som just en rent icke-religiös position)? Hans resultat visar att det finns en rad olika positioner gömda bakom enkätalternativet *non-religious* (jmf. Willander 2015) och att den gruppen ungdomar inte var enhetlig. Det var inte nödvändigtvis religion i sin helhet eleverna tog avstånd ifrån; deras ”icke” var i praktiken anhängigt olika kontextuella faktorer. Wallis påpekar att vi behöver mer kunskap om dessa positioner och föreslår att sådan forskning bör ske utifrån ett underifrånperspektiv och en bredare förståelse av religion.

Med liknande utgångspunkter undersöker Anna Strhan och Rachael Shillitoe yngre barns (7–11 år) chanser och utrymme att utveckla icke-religiösa identiteter (*non-religious identities*) (Shillitoe & Strhan 2020; Strhan 2020; Strhan & Shillitoe 2019). Även deras resultat visar att icke-religiösa positioner bland barn är långtifrån endimensionella och inte bör definieras utifrån frånvaron av att tro eller att inte ha en religiös tillhörighet. De visade

också att barnen var relativt aktiva i att skapa sig en icke-religiös position men att de ofta stötte på problem, inte minst då de begrepp de hade till sitt förfogande, som exempelvis religiös och icke-religiös, inte alltid räckte till för att beskriva och sätta ord på deras identitetskänsla.

Precis som Wallis studie har resultaten från Strhan och Shillitoes studie många beröringspunkter med den här avhandlingens utgångspunkter och centrala teman. Med utgångspunkt i en bred förståelse av religion och ett utpräglat barn- och ungdomsperspektiv ansluter jag mig till de ansatser och uppmaningar om nya perspektiv som föreslås i denna forskning. I så måtto kommer jag bidra med kunskap om de elever som inte helt enkelt kan klassificeras inom traditionell och organiserad religion. Sådana perspektiv är, vid sidan av redan tillgänglig forskning, relevanta och angelägna inte bara för att förstå barn och ungas relation till religion överlag eller i skolan, utan också för att kunna utveckla olika former av religionsundervisning.

### *Religion och yngre barn*

Det finns få svenska studier som fokuserar på yngre barn och deras eget förhållande till religion.<sup>48</sup> Även internationellt sett har få studier publicerats. De studier som genomförts har i huvudsak intresserat sig för unga ur majoritetsreligioner och individer som på ett eller annat sätt har haft en tillhörighet eller engagemang i etablerade religiösa organisationer (Roehlkepartain 2014:90). Det senare har också medfört att frågor som tillhörighet, grad av engagemang och delaktighet har stått i förgrunden. De flesta studier har också haft en kvantitativ utgångspunkt och har, åtminstone tidigare, vanligen inspirerats av ett utvecklingspsykologiskt betraktelsesätt (Carrette 2017; Strhan m.fl. 2017).<sup>49</sup> Det finns alltså här utrymme för kva-

<sup>48</sup> Med ”yngre barn” menar jag här personer som är under 13 år. Projektet *Encountering Diversity in Education* (EDEN) vid Helsingfors universitet (se exempelvis: Benjamin & Kuusisto 2015; Kuusisto m.fl. 2014; Kuusisto & Kallioniemi 2014) inkluderade barn i årskurserna 3 och 6 men har mig veterligen ännu inte publicerat några resultat som inkluderar de yngsta barnen. Gunnel Mohmes avhandling (Mohme 2016) är inte primärt en religionsvetenskaplig eller religionsdidaktisk avhandling men handlar om några yngre somaliska flickor (10–12 år) utifrån deras, och deras föräldrars, diaspora-erfarenheter. Barns socialisation och berättelser i relation till religion finns också som del i Carina Fast's studie om hur unga lär sig läsa och skriva (Fast 2007, 2008). Jämför också Strhan & Shillitoe ovan).

<sup>49</sup> Även om detta perspektiv inte är lika vanligt idag har dessa tankar på många sätt format dagens uppfattningar om barns utveckling (Sommer 2008). På religionens område syns dessa utgångspunkter bland forskare som Ronald Goldman (1977), James Fowler (1995), John Hull (1991) och David Hay och Rebecca Nye (2006), varav vissa haft betydelse för svensk religionsdidaktisk forskning (Osbeck 2006:102–3). Ett tidigt brott

litativa studier som studerar yngre barn ur en bred förståelse av religion och betraktar barn och unga som sociala aktörer i sin egen rätt.

I svensk kontext är Sven Hartmans forskning på området omfattande (Green & Hartman 1992; Hartman 1986, 1992; Hartman & Pettersson 1980; Hartman & Torstenson-Ed 2013). I förgrunden för Hartmans forskning står barns livsfrågor<sup>50</sup>, deras tankar om livet och deras drivkraft att söka mening i sina liv.<sup>51</sup> En grundläggande slutsats Hartman gör (Green & Hartman 1992; Hartman 1986) är att barn, i motsats till vad som tidigare ofta ansågs, redan i tidig ålder har förmåga att tänka och resonera abstrakt samt uppvisar en stor variation i sina funderingar. Att tala om en oförstörd barnatro som sedan ersätts av ett mognare, kritiskt och reflekterande sätt att förhålla sig till tillvaron menar Hartman är förlegat (Hartman & Torstenson-Ed 2013:144).

Stora delar av Hartmans forskning sammanfattas i boken *Barns tankar om livet* (Hartman & Torstenson-Ed 2013). Tre grundläggande fundament, eller relationer, i barnens berättelser lyfts fram: familjen, skolan och kompisarna. Skolmiljön delar Hartman in i två olika men inte från varandra skilda världar, nämligen kamratvärlden och kunskapsvärlden. Kamratvärlden framhålls av eleverna som viktig, inte minst på mellanstadiet. Rasterna och livet med kompisarna är legio i barnens berättelser. Vänskapsrelationer var viktiga och ämnen som konflikter, ärlighet, omtänksamhet, givmildhet och rättvisa framstod som viktiga och angelägna för barnen att prata om. I de högre åldrarna märktes också ett ökat behov av att markera kulturell tillhörighet, ett behov som verkade avhängigt hur väl barnen kände varandra.

—  
mot sådana perspektiv är Robert Coles bok *The spiritual life of children* (1990). Hans ambition var att studera barns relation till religion bortom etablerade mönster och att se barnen som själsliga och nyfikna varelser.

<sup>50</sup> Allt sedan Hartmans studier, och parallellt med Anders Jeffners text om livs-åskådningar (Jeffner 1973) – och framför allt den betydelse Jeffners stipulativa definition av livsåskådningsbegreppet fått (Falkevall 2010) – har "livsfrågor" fått stor spridning både inom religionsdidaktisk forskning och inom svensk religionskunskapsundervisning. Vad en livsfråga är råder det däremot ingen samstämmighet om. Hartman själv beskriver det som de grundläggande villkoren för mänskligt liv och för tillvaron i allmänhet, som ett uttryck för ett behov att bearbeta och formulera upplevelser av omgivningen och av den egna personligheten samt till tillvaron i stort (Hartman & Pettersson 1980:32).

<sup>51</sup> Hartman menar att detta meningssökande inte är ämnesuppdelat (som skolans ämnen är) och något som i högsta grad inbegriper handling. I sin strävan att se till det mer levda (ett begrepp som Hartman inte uttryckligen använder, åtminstone inte i bemärkelse av den senare tidens intresse för levd religion) vänder sig Hartman bort ifrån mer stoffbaserade livsåskådningsdefinitioner som hos exempelvis Anders Jeffner (Green & Hartman 1992:14–15; Hartman & Pettersson 1980:48–54).

Synen på gud och den gudstro barnen i Hartmans studie visade upp följer i stort sett det som tidigare studier visat även om det går att se en viss förändring över tid. På 1970-talet var gudstron högst på landsbygden och lägst i städer. I början på 2000-talet verkar det vara tvärtom. I storstädernas etniskt svenska områden återfinns sökarna, i de multietniska förortsområdena återfinns de gudstroende. Andelen barn som sade sig inte veta vad de ska tro var konstant över tid. Däremot ökade andelen barn som sa att de hade någon form av tro. För det senare framhöll Hartman skolan som en faktor. Det är dock inte i första hand skolans undervisning som lett till detta. Istället beror ökningen sannolikt på barnen själva. Förklaringen ligger i att skolmiljön är avhängig det barnen har med sig dit och det de skapar själva. Jag tolkar Hartmans förklaring som att fler elever än förr har en religiös tradition med sig in i skolan, något som i sin tur leder till att även andra barn kommer att förhålla sig till och reflektera över religion på olika sätt.

I sin studie på några skolor söder om Stockholm gruppintervjuar Linda Vikdahl (2018) bland annat elever i årskurs 3<sup>52</sup> om deras upplevelser och erfarenheter av religiös mångfald i skolan. I ett perspektiv av symbolisk interaktionism och utvecklingspsykologi menar Vikdahl att barnen hade ett lekfullt och okomplicerat förhållningssätt till religion. Lekstadiet, som Vikdahl kallar det, kännetecknas av att barnet inte kan förhålla sig till olika samtidiga förväntningar, något som bland annat yttrar sig i att de ständigt byter ståndpunkter, anpassade efter stunden. Vikdahl exemplifierar detta bland annat med att ett av barnen under intervjun ”byter” religion till islam (Vikdahl 2018:123–25). För barnen i Vikdahls studie framstår religion i allmänhet främst som firandet av högtider. I relation till de äldre barnen i studien uttryckte sig de yngre barnen generellt sett i positiva ordalag om religion och den religiösa mångfald som fanns på deras skola (Vikdahl 2018:166). I studien framgår även att eleverna i årskurs 3 under intervjuerna var betydligt mer diskussionsvilliga jämfört med eleverna i årskurserna 7 och 9.

I svensk och estländsk kontext har Olga Schihalejev studerat vad svenska respektive estländska barn i 9–10-årsåldern uppskattade i livet (Schihalejev 2018). Genom att låta dem rita och kommentera sina teckningar fick de chans att uttrycka vad som gjorde dem glada. Resultaten visar att familjen och kompisarna utgjorde de vanligaste temana i deras teckningar, men också djur och natur, saker och ting (*objects*) och olika aktiviteter framstod som viktiga. Religion som grund för lycka förekom i mycket liten grad.

<sup>52</sup> Vikdahl intervjuar också elever i årskurserna 7 och 9, samt lärare och rektorer.

Endast 3 % av bilderna framställde religion som något barnen ansåg gjorde dem glada.

Inom ramen för studiet av yngre barn och religion återfinns också Tünde Puskás och Anita Anderssons studier av hur kulturarv och traditioner förhandlas i förskolan (Puskás & Andersson 2017, 2018, 2019). I fokus för deras analys står dels religiösa inslag i undervisningen och förskolans icke-konfessionella grundvalar, dels förskolepersonalens dubbla roller som både förmedlare av ett kulturarv och tillvaratagande av barnens egen förståelse av traditioner och högtider. Resultaten visar bland annat att det finns en rad utmaningar med att överföra ett kulturarv och samtidigt behålla en icke-konfessionell undervisning.

Eftersom det finns få kvalitativa studier som fokuserar på yngre barns syn på och relation till religion finns kunskapsluckor att fylla. Den här avhandlingen bidrar därför i högsta grad till vår förståelse av hur yngre barn i sin egen rätt förstår och förhåller sig till religion i sin vardag. De utgångspunkter jag anlägger i den här avhandlingen har många likheter med de som Hartman använt och förespråkar. Sätillvida kan mina resultat ses som en fortsättning på dennes inslagna linje.

### *Religionsdidaktisk forskning och svensk religionskunskapsundervisning*

Resultaten från analysen i avhandlingens empiriska kapitel kommer att tjäna som underlag för att fylla mitt kompletterande syfte, nämligen att omsätta studiens resultat i religionsdidaktiska diskussioner och därmed bidra till det religionsdidaktiska fältet såväl som till olika former av religionsundervisning. Den diskussionen kommer ta sin utgångspunkt i och kommentera bland annat forskning om elevers intresse för religion, hur religion presenteras inom svensk religionskunskapsundervisning samt studier om svenska religionskunskapsklassrum. Sådana utgångspunkter är relevanta för hur elever känner igen sig i undervisningen och inte minst för de möjligheter elever har att tala om religion samt skapa mening och begripliggöra religion i sin vardagsmiljö. Den här avhandlingens forskningsöversikt avslutas därför med en genomgång av forskning inom dessa områden.

Forskning i både svensk och europeisk kontext visar att ungdomars intresse för religionsämnet är lågt och har varit lågt under lång tid (von Brömssen 2012; Conroy 2013; Hartman & Pettersson 1980; Jönsson & Liljefors Persson 2006; Knauth m.fl. 2008; Sjöborg 2013b; Skolinspektionen 2012). Det intresse som ändå finns riktar sig i huvudsak främst mot existentiella och livsåskådningsmässiga frågor och mindre mot traditionell och organiserad religion.

Intresset för religion i skolan varierar emellertid mellan olika grupper och bilden är inte entydig. I en kvantitativ studie som omfattar knappt 2000 ungdomar visar Anders Sjöborg (2013b) att etniskt svenska ungdomar, och mer precist killar och de utan egen religionstillhörighet, har lägst intresse för religionskunskapsämnet. Mest intresserade är kvinnliga elever, de som har en migrationsbakgrund och de som själva har en religiös tillhörighet. I högre grad känner de senare att skolans undervisning är något som ”handlar om mig”. Framför allt har dessa elever en språklig förberedelse och Sjöborg pekar på att det härvidlag finns ett gap mellan elever med en tillhörighets-socialisering, och då också en språklig ingång till ämnet, och de som inte har det. För att nå fler elever, menar Sjöborg (2013b), bör svensk religionskunskapsundervisning i större utsträckning försöka appellera till manliga elever, elever vars föräldrar har lägre utbildning, elever på praktiska program samt elever som inte är religiösa.

Skolan är en plats där det finns förutsättningar för barn och unga att prata och resonera om religion (Klingenberg & Sjöborg 2015:70–76). Studier visar emellertid att det finns få tillfällen för ungdomar att tala om religion i skolan (von Brömssen 2003; von der Lippe 2008; Risenfors 2011, 2018; Skowronski 2013). Elever menar att det i stort sett bara är på religionskunskapslektionerna tillfälle ges, och inte ens där i någon större utsträckning (jmf. Strhan 2020). Som en följd av detta uppstår få samtal mellan exempelvis individer som har en religiös tillhörighet och de som inte har det. När samtal och diskussioner ändå sker är det under begränsade former eftersom barn och unga dessutom, av olika skäl, gärna undviker att ta upp vissa ämnen om religion, trots att det finns ett intresse.

Torsten Hylén (2012) problematiserar olika former av essentialism som förekommer i svensk religionsundervisning.<sup>53</sup> En vanlig form, positiv essentialism, bygger på uppfattningen att religion i grunden och till sitt ursprung står för något gott och har positiva egenskaper. Hylén påpekar att de positiva värden som därvidlag framhålls ofta är desamma som lyfts fram och omhuldas av det samtida västerländska liberala samhället. Vad som lyfts fram som religionens kärna är alltså i högsta grad kontextuellt betingad och bör problematiseras menar Hylén.

Det Hylén diskuterar har paralleller med hur undervisningen i skolan påverkas av världsreligionsparadigmet (Anker 2017; Cotter & Robertson 2016; Niemi 2018; Owen 2011). Ur ett sådant perspektiv blir ett litet antal

<sup>53</sup> Hylén diskuterar inte endast synen på religion i svensk religionskunskapsundervisning utan också exempelvis undervisning på landets universitet och högskolor.

religioner utgångspunkter för hur religion uppfattas och förstås. Detta har problematiserats eftersom kunskapen om och förståelsen av religion då inte endast utgår från dessa religioners organiserade och officiella majoritetsformer utan även ofta från en västerländsk och kristen förståelsehorisont (jmf. Masuzawa 2005). Ett sådant synsätt marginaliserar andra uttryck av religion, exempelvis olikheterna *inom* dessa religioner eller religiösa uttryck vid sidan av de traditioner som klassificeras som världsreligioner.

Jenny Berglund har visat att svensk religionskunskapsundervisning också är präglad av en luthersk protestantisk förståelse av religion där tron och trosföreställningar har en central roll (Berglund 2013b). En liknande betraktelse av hur religion framställs är hur de religiöst mest aktiva och engagerade – de religiösa maximalisterna – ofta får representera en religion (Berglund 2020). Även ur den aspekten riskerar den bild av religion som förmedlas bli snäv och ensidig. Annan forskning har intresserat sig för hur religion förmedlas i läromedel, företrädesvis i läroböcker (Berglund 2014c, 2018b; Härenstam 1993; Moulin 2011; Otterbeck 2004). Den övergripande bilden är att dessa förmedlar en stereotyp bild av både religioner och religiösa utövare såväl som dess praxis, något som Berglund sammanfattar med uttrycket *mannen, boken och tron* (Berglund 2018b).

Empirisk forskning har således visat att det finns en diskrepans mellan hur religion presenteras i klassrummet och den mångfald och variation som finns när det kommer till religion och religiösa uttryck. Samma utgångspunkt har Sissel Undheim (2017, 2018) i norsk kontext. Utifrån ett perspektiv av medialiserad populärkultur undersöker hon religionsuttryck som sällan syns eller ges plats i den norska skolans religionsundervisning. Hon menar att mycket finns att vinna på att bredda innehållet i undervisningen. En ökad kunskap om religiösa uttryck inom populärkulturen ger läraren inte bara nya kunskaper om och inblickar i barn och ungas föreställningsvärld. Populärkulturella uttryck kan dessutom verka både kulturöverbyggande och samhörighetsskapande. Det skulle sannolikt också leda till att elever utan en uttalad religionstillhörighet och ett lågt intresse för ämnet blir mer intresserade. En religionsundervisning som i större utsträckning relaterar till populärkulturella uttryck har även lättare att lösgöra sig från det dominerande världsreligionsparadigmet (jmf. Anker 2017).

Forskning har också visat att det finns en diskrepans mellan hur religion framställs i undervisningen och elevernas egna levda erfarenheter (se exempelvis: Arweck & Nesbitt 2011; Bergdahl 2015; Ipgrave 2010; Lied 2004; Moulin 2011; Panjwani & Agbaria 2018; Rudge 1998). Till exempel menar Carina Holmqvist Lidh att när det individuella tonas ner i undervisningen

och kunskaperna om religion uppvärderas blir eleverna på flera sätt främ-  
lingar (Holmqvist Lidh 2016:204–5).<sup>54</sup> För det första grundar sig kamra-  
ternas kunskap om religion då mer på (fakta)kunskap om religion och i  
betydligt mindre grad på de troende kamraternas uppfattning om och erfä-  
renhet av religion. Chanserna till en ömsesidig kommunikation och utbyte  
uteblir (jmf. Ipgrave 2009, 2013). För det andra tenderar variationerna  
inom olika religiösa traditioner ofta att tonas ner och olika religioner fram-  
ställs som något enhetligt och oföränderligt (jmf. Anker 2017; Berglund  
2014c, 2018b; Hylén 2012; Owen 2011; Rissanen 2014b). Detta kan i sin tur  
resultera i att troende elever inte vill tala om sin tillhörighet då de i jäm-  
förelse med den bild av religionen som presenteras i undervisningen känner  
att de har otillräckliga kunskaper och framstår som dåliga representanter av  
sin tradition. Holmqvist Lidh ställer sig emellertid frågande till om det  
verkligen är skolans uppgift att presentera en bild av religion som alla kan  
känna igen sig i, det vill säga om skolan ska tillgodose allas egenbild. Snar-  
rare är det kanske skolans uppgift att tillhandahålla andra bilder, att ge  
elever utökade referenser (Holmqvist Lidh 2016:204–10).

En undervisning präglad av de perspektiv som jag diskuterat ovan leder  
lätt till att levda och vardagsbaserade uttryck för religion (Halvarson Britton  
2019; Kittelmann Flensner 2018; Trulsson 2018) kommer i skymundan och  
att de vedertagna traditionerna och berättelserna kommer i förgrunden. Det  
bygger också i högre utsträckning på ett ovanifrån-perspektiv där elevernas  
egna erfarenheter av och föreställningar om religion inte tas till vara i  
särskilt stor utsträckning. Det riskerar i sin tur att leda till en lägre grad av  
igenkänning och lägre grad av intresse för ämnet.

### *Svenska religionskunskapsklassrum*

En rad andra empiriska studier har undersökt hur religion framställs i  
svenska religionskunskapsklassrum (Gustafsson 2016; Kittelmann Flensner  
2015; Liljestränd 2015; Liljestränd & Olson 2016). Resultaten visar att en rad  
faktorer påverkar hur religion konstrueras i undervisningen och att detta får  
följder. Härvidlag har inte minst läraren en viktig roll. Denne har en stor

<sup>54</sup> Holmqvist Lidhs tal om *kunskap om* (i relation till *kunskap från*) grundar sig på en  
frekvent använd indelning av religionsundervisning som har sin grund i brittisk reli-  
gionsdidaktisk forskning (Grimmitt 1987; Teece 2010). Förenklat kan *kunskap om* rela-  
teras till faktakunskaper om ett visst ämnesområde, exempelvis en religiös tradition,  
medan *kunskap från* mer appellerar till elevens egen livsvärld och att undervisningen ska  
knyta an till den och ge eleven tillfälle att reflektera över det som tas upp i undervis-  
ningen på ett personligt plan.

inverkan på vilken diskurs, eller talgenre, som blir rådande i klassrummet (Osbeck & Lied 2012).

Svenska religionskunskapsklassrum har beskrivits som dominerade av en sekulär och ibland religionsfientlig norm där en naturvetenskaplig diskurs ges en överordnad position (von Brömssen 2016; Holmqvist Lidh 2016; Kittelman Flensner 2015). I sin studie av religionskunskapsklassrum på tre olika västsvenska gymnasieskolor observerade Karin Kittelman Flensner (2015) en dominerande sekulär diskurs. Religion ställdes där i motsats till ett västerländskt rationellt och vetenskapligt synsätt på världen. En sekulär position framstod som neutral och en garant för att religionsundervisningen skulle vara objektiv. Bland eleverna framstod den individuella friheten och de egna valen som viktiga, men trots det hade elever med en religiös eller anti-sekulär hållning svårt att hävda sig i skolmiljön.

Kittelman Flensner såg emellertid två andra, dock mindre framträdande, diskurser i sitt material, nämligen en andlig diskurs respektive en svensk-diskurs. I den förra möjliggjordes en position utanför den sekulära diskursen utan att ses som ointelligent eller irrationell. Här blev det andliga individuellt och det öppnades upp för existensen av något bortom det strikt vetenskapliga och rationella. En form av återförtrollning av världen kunde skönjas (jmf. von der Lippe 2010).<sup>55</sup> När elever märkte att fler av klasskamraterna hade uppfattningar om livet efter döden och om universums uppkomst blev toleransen större jämfört med när undervisningen handlade om mer traditionella religionshistoriska ”faktaperspektiv”. I den senare, svensk-diskursen, sågs Sverige och svenskhet som något positivt. Till skillnad från resten av världen, och till skillnad från ”de andra”, framstod Sverige som homogent och en plats som på ett positivt sätt präglades av individualism och tolerans. Smått paradoxalt framstod även kristendomen som något positivt i svensk-diskursen. Annars icke-religiösa elever uttryckte i sammanhanget: ”Vi i Sverige är ju kristna” och ”Sverige är ju ett kristet land”.

Båda dessa senare diskurser utmanar den dominerande sekulära diskursen. En intressant aspekt i Kittelman Flensners material är att den sekulära diskursen utmanas inifrån, från elever som själva tillhör den sekulära majoritetskulturen. Kristendomen eller en andlighetsdiskurs, att tro på ’något’, kan alltså båda sägas ha en förankring i den svenska majoritetskulturen. Det verkar här alltså inte finnas någon (mot)diskurs grundad i minoritetskul-

<sup>55</sup> Kittelman Flensner använder sig här av Max Webers re-enchantmentbegrepp (se exempelvis Pals 2006).

turer eller andra religiösa traditioner än den kristna (jmf. von Brömssen 2003, 2016).

I relation till dessa studier visar Amanda Gustafssons masteruppsats vid Södertörns högskola (Gustafsson 2016) på förekomsten av närmast omvända diskurser. I de skolmiljöer hon studerat är religion och ett religiöst liv i högsta grad närvarande. Gustafssons resultat visar dels att sekulära diskurser inte nödvändigtvis är legio, dels att klassrumsdiskursen, och lärarens didaktiska strategier, är avhängig lokala och kontextuella faktorer. Resultat som i jämförelse med Kittelman Flensner blir intressanta att diskutera i relation till vad som påverkade talet om religion bland eleverna i min egen studie.

Ytterligare en faktor som har betydelse för religionskunskapsundervisningen är elevgruppens sammansättning. Utifrån dagens mångfaldssamhälle och utifrån elevernas erfarenheter och tidigare möten med religion – det vill säga det de tar med sig till skolan (jmf. Hartman & Torstenson-Ed 2013) – är det inte på förhand givet hur ett religionskunskapsklassrum är sammansatt. För att beskriva att det ena klassrummet idag inte nödvändigtvis är det andra likt har Staffan Nilsson (2018a) myntat begreppet *det oförutsägbara klassrummet*. Begreppet ska, som jag uppfattar det, beteckna det faktum att en lärare inte på förhand kan göra sig en bild av hur dennes religionskunskapsklassrum kommer att vara sammansatt. Poängen är att belysa att det i dagens klassrum, eller i skolan som helhet, finns individer med en rad olika relationer till och erfarenheter av religion och religiös praktik. Hos Nilsson, men också i den här avhandlingen, finns en uppmaning att i större utsträckning ta denna mångfald på allvar. En inkluderande och interkulturell religionsundervisning bör inte bara anamma den mångfald och de olikheter som finns mellan och inom olika religiösa traditioner. Den bör även beakta, möta och ta till vara på den mångfald av religiös erfarenhet som finns bland eleverna i klassrummet. Den gode religionskunskapsläraren, menar Nilsson, bör därför bejaka och använda sig av denna oförutsägbarhet. Dagens religionskunskapsundervisning bör följaktligen inte bedrivas oberoende av utan anpassas efter de elever och erfarenheter som finns i klassrummet (Nilsson 2018a).<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Denna fråga har klara paralleller med diskussionen huruvida undervisningen bör utgå från elevernas egna intressen för religion och därmed mer aktivt knyta an till deras liv, eller om den ska utgå från ett mer strikt religionsvetenskapligt och religionshistoriskt perspektiv. Dessa frågor och de olika ståndpunkterna är inte något jag ämnar fördjupa här men återkommer kort till i avhandlingens sista kapitel.

Nilsson exemplifierar i huvudsak med elever som har en mer eller mindre uttalad relation och tillhörighet till en religiös tradition men understryker samtidigt att inga elever kommer till skolan som tomma blad när det gäller erfarenheter av religion. Jag vill understryka betydelsen av att i sammanhanget även inkludera den stora grupp elever som har en osäker, oviss eller ingen anknytning till en religiös tradition. Nilsson använder vidare det oförutsägbara klassrummet företrädesvis om just religionskunskapsklassrummet. Jag skulle vilja föreslå en bredare förståelse av begreppet och låta det omfatta alla klassrum såväl som skolan i stort. Jag ser alltså skolan generellt som en ogeneraliserbar miljö där religionens synlighet långt ifrån begränsas till religionskunskapsklassrummet. Däremot är det i just religionskunskapsklassrummet som det ogeneraliserbara i relation till religion blir extra tydligt.

Utifrån resonemangen ovan står det klart att vi behöver mer kunskap om hur elevers relation till religion i skolvardagen – ur ett brett perspektiv – kan se ut, något den här studien kommer att bidra med.

\*

I det här kapitlet har jag tecknat avhandlingens kontextuella bakgrund och redogjort för det aktuella forskningsläget. I de två följande redogör jag för avhandlingens teoretiska ramverk respektive för avhandlingens empiriska material, dess metod och genomförande. Därefter, i kapitel 5, inleds avhandlingens empiriska avsnitt.

### 3. Teoretiskt ramverk och analytiska begrepp

I centrum för den här avhandlingen står några svenska grundskoleelever och deras tal om och meningsskapande i relation till religion. Jag har för avsikt att studera dessa elever i sin egen rätt varför det har varit naturligt att sätta deras egna upplevelser och berättelser i centrum. Avhandlingen har därför en empirinära och empiridriven ansats (Hjerm m.fl. 2014). För att göra denna utgångspunkt rättvisa har jag närmat mig det empiriska materialet med få på förhand eller i detalj fastslagna teoretiska utgångspunkter. Istället har avhandlingens teoretiska ramverk formats parallellt med läsningen och analysen av det empiriska materialet (Alvesson & Sköldberg 2008:25). De teoretiska utgångspunkterna som presenteras här har således till stora delar växt fram under arbetets gång. Detta ska emellertid inte förstås som att jag närmat mig det empiriska materialet utifrån en teorilös eller neutral position (Denscombe 2016). Jag har, exempelvis, utgått från en specifik förståelse av religion och sett på barn och unga utifrån ett barn- och ungdomsociologiskt perspektiv (se nedan). Mitt arbetssätt kan därvid liknas vid ett abduktivt sätt att närma sig ett empiriskt material, snarare än ett rent induktivt dito (Alvesson & Sköldberg 2008:55–65).

Religion, barn och unga och deras meningsskapande är tre viktiga byggstenar i den här avhandlingen. Dispositionen i detta kapitel grundar sig till stora delar på dessa. Först redogör jag för min förståelse av religion i den här avhandlingen. Därefter presenterar jag hur jag ser på meningsskapande samt hur jag bland annat genom begreppen *tolkande repertoarer* och *kategorier* operationaliserar detta begrepp. Sedan följer en redogörelse av min blick på skolan som plats varefter jag diskuterar begreppet *safe space* och hur det blir ett användbart verktyg för att förstå och analysera mina intervjupersoners tal om religion i skolmiljön. Slutligen utvecklar jag och förklarar mer ingående min syn på barn och unga som sociala aktörer samt diskuterar vinsten med att använda begreppet ”traditionstillhörighet” istället för ”religionstillhörighet”.

## Religion – en definition

Min förståelse av religion sätter upp ramarna för vad jag i den här avhandlingen uppfattar som intressant i elevernas tal. Religion är emellertid på många sätt en problematisk kategori (Hellman 2011; Thurfjell 2016) och ingen användning av begreppet är oskyldig eller neutral.<sup>57</sup> Här utgår jag från en bred förståelse av religion grundad i den definition som Ingvild Saelid Gilhus och Lisbeth Mikaelsson förespråkar. De definierar religion som ”människors förhållande till föreställningsuniversa som kännetecknas av kommunikation om och med hypotetiska gudar och makter” (Gilhus & Mikaelsson 2003:47). Till denna definition vill jag lägga till, eller förtydliga, att dessa gudar och makter i någon bemärkelse måste kännetecknas av något utomvärldsligt, det vill säga exempelvis befinna sig i en värld eller ha egenskaper som inte till fullo, eller kanske inte alls, följer de mönster som människan vanligtvis tillskriver sin verklighet.

Gilhus och Mikaelsson understryker vidare att deras definition innefattar ett samhällsperspektiv. Detta dels för att de ser religion som ett kulturellt fenomen som andra, dels för att de med kommunikation också menar mellanmänsklig kommunikation. Detta innebär till exempel att en reklamtext, eller ett populärkulturellt uttryck, som innehåller ett religiöst språkbruk eller religiösa föreställningsuniversa omfattas av denna religionsdefinition. I och med samhällsperspektivet inrymmer denna religionsdefinition, som jag förstår den, även ett tydligt socialt perspektiv.

En vanlig förståelse av religion är att den omfattas av systematik och förpliktelser, ett perspektiv Gilhus och Mikaelsson tonar ner i sin definition. De menar att religion inte alls behöver ha en starkt reglerande funktion (Gilhus & Mikaelsson 2003:47–48) utan kan vara både ytlig och till intet förpliktigande, både för individer och i samhället. Utifrån samma grunder kan religion vara perifert i förhållande till andra samhälleliga och kulturella företeelser. Nedtoningen av systematik och förpliktelser tolkar jag som att författarna vill komma bort från en allt för stor betoning på den religiösa eliten och från teologi, och därmed inkludera en långt bredare krets av människor och fenomen i sin definition. Jag ställer mig bakom Gilhus och Mikaelssons resonemang men menar samtidigt att det funktionella pers-

<sup>57</sup> En problematik som bland annat kommer ur att ordet religion har sitt ursprung i en kristen kontext (Gilhus & Mikaelsson 2003:40; Hellman 2011:13–14; King 1999; Masuzawa 2005).

pektivet inte helt bör tappas bort.<sup>58</sup> Religion kan mycket väl ha en klar funktionell roll i en individs eller grupps liv utan att en kommunikation med gudar eller makter, eller med andra individer, är särskilt framträdande.

Utifrån denna vida religionsdefinition kommer jag att närma mig mina intervjupersoners syn på religion explorativt genom att observera och lyssna, och därefter analysera det de gav uttryck för (Willander 2013).

### *Religion som analytiskt begrepp*

Med det sagt: delar av mitt empiriska material analyserar jag utifrån en mer specifik användning av religionsbegreppet (framför allt i kapitel 8). Även där låter jag mig inspireras av Ingvild Saelid Gilhus (2013, 2017). Med utgångspunkt i religionsvetaren Jonathan Z. Smiths (2004) begrepp diskuterar hon religion utifrån rumsliga perspektiv, eller sfärer. Smith, vars text är förlagd till den europeiska antiken, menar att religion återfinns på olika platser, nämligen, något förenklat: den institutionaliserade nationella sfären (*there*), den privata sfären (*here*) respektive sfären däremellan (*anywhere*).<sup>59</sup> Gilhus för över dessa begrepp till en samtida europeisk kontext och menar att religion idag, inte minst representerad genom new age, media och populärkultur, befinner sig på många olika platser i samhället. Därför kompletterar hon Smiths modell med uttrycket religion överallt (*everywhere*).<sup>60</sup>

För mig blir Gilhus resonemang användbart i överförd bemärkelse. Inte i första hand för att analysera var, i rumslig bemärkelse, elever träffade på eller praktiserade religion, utan för att få syn på varifrån de hämtade sina tolkande repertoarer (se nedan). I kapitel 8 analyserar jag mina intervjupersoners tal om religion utifrån tre sfärer: den egna traditionen, religion *här*, undervisningen i skolan, religion *där* respektive i den populärkulturella

<sup>58</sup> Denna diskussion grundar sig i den vanligt förekommande uppdelningen mellan en funktionell respektive en substantiell religionsdefinition. Det förra fokuserar på vilken funktion religion har i individers och grupps liv, till exempel att tjäna som trygghet i livet eller föreskriva vissa levnadsregler, medan den senare istället utgår från vad religion *är*, som exempelvis tron på ett högre utomvärldsligt väsen. Ur den aspekten finns hos Gilhus och Mikaelsson en betoning på det innehållsliga, det substantiella perspektivet.

<sup>59</sup> Smith relaterar glidningen mot *varsomhelst* med en samhällelig social förändring: andra grupper än familjen blev viktiga platser (även för religionsutövning). Varsomhelst blev då en ersättare för ”här” (hemmet). På ett liknande sätt blir Gilhus tillägg relevant: det speglar en framväxt av exempelvis populärkulturella uttryck i samhället i stort, och religiösa inslag i dessa uttryck är inget undantag (se även Frisk & Åkerbäck 2013).

<sup>60</sup> Gilhus använder det engelska begreppet *space* för de fyra platser där religion kan iaktas. Jag benämner dem som olika sfärer, något som behåller något av den rumsliga grundtanken.

sfären, religion *överallt*. I enlighet med avhandlingens övergripande teoretiska begrepp ser jag dessa tre sfärer som sociala och kulturella miljöer där de tolkande repertoarer mina intervjupersoner hade till sitt förfogande formades.

### Individens sociala meningsskapande och tolkande repertoarer

I den här avhandlingen utgår jag från att människan är en meningssökande och social varelse (Gärdenfors 2009:9, 100). Meningssökande, eller meningsskapande som är begreppet jag använder i den här avhandlingen, är en dynamisk och kontextuellt beroende process, och ska förstås som en mellanmänsklig kommunikativ aktivitet där ömsesidig förståelse och dess språkliga uttryck utgör viktiga komponenter. Mening är följaktligen något som skapas i ett socialt sammanhang där individen interagerar med andra (Denscombe 2016:146–47; jmf. Englund 2000). Genom att studera tal och språkanvändning kan vi förstå hur olika individer skapar mening och försöker begripliggöra dels sin sociala omgivning i stort, dels sin relation till andra. För min studie innebär det att elevernas tal om religion är ett uttryck för deras meningsskapande och säger något om hur de själva relaterar till religion, om hur de begripliggör andra samt därigenom något om religionens plats i deras skolmiljö. Detta, i sin tur, ger mig möjlighet att diskutera den svenska religionskunskapsundervisningens roll i denna process.

Meningsskapandet omfattar i vid bemärkelse all mänsklig bearbetning av sinnesintryck. I sin vardag har individen att ständigt processa en rad olika intryck vilka struktureras, tolkas och begripliggörs i förhållande till tidigare erfarenheter. I den processen strävar människan efter att förenkla och strukturera, och till och med enkelrikta, intrycken från omvärlden (Gärdenfors 2009). Eller annorlunda uttryckt: människan strävar efter att minimera den kognitiva dissonansen (Potter & Wetherell 1987:37–38). För att underlätta det meningsskapande arbetet upprättar hjärnan en repertoar av färdiga ifyllnadsmönster, kognitiva scheman. Att förstå och skapa mening är således att upprätta mönster. Dessa mönster ges mer eller mindre distinkta gränser och är förenklingar utan några nödvändiga eller absoluta motsvarigheter i verkligheten. Den samstämmighet som då skapas mellan våra kognitiva scheman och våra intryck och erfarenheter av omvärlden gör det möjligt att skapa rutin i förhållande till den sociala världen (Berger & Luckmann 1967:42). Men, mönstren har en dubbelnatur: samtidigt som de hjälper oss att sortera nya intryck läser de fast oss i vissa sätt att uppfatta

och tolka omvärlden och kan vara svåra att omforma när intrycken och erfarenheterna förändras.

Hur dessa mönster formas är till stora delar socialt betingat. De mönster som får starkast fotfäste är de som underlättar vår kommunikation med, och därmed förståelse av, andra (Berger & Luckmann 1967; Gärdenfors 2009; Sommer 2008). På detta sätt utgår jag från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv i den här avhandlingen (Berger & Luckmann 1967; Burr 2015). I det följande kommer jag att diskutera individens meningsskapande som social process och närmare förklara hur jag ämnar operationalisera dess uttryck. De analytiska begrepp som formas här – framför allt *identitetsmarkörer*, *positionering*, *socialisation*, *plausibilitetsstruktur*, *tolkande repertoarer*, *kategorier* och *internalisering* – gör det möjligt för mig att studera och förstå hur eleverna i den här studien skapar mening och därigenom begripliggör sin sociala tillvaro i relation till religion.

#### *Meningsskapande, identitetsmarkörer och plausibilitetsstrukturer*

I den här avhandlingen är det den enskilde individens meningsskapande som står i fokus. Viktiga för den meningsskapande processen är en persons identifikation, positionering och plausibilitetsstruktur. I det sociala konstrueras, och föreskrivs, olika typer av identiteter och beteenden som individen har att hålla sig efter, men också att förhandla sin egen position utifrån (Wetherell & Potter 1992:77).<sup>61</sup> I sin strävan efter att försöka förstå andra (Appiah 2005:24; Jenkins 2014:14) men också sin egen relation till dessa, uppstår behovet av att svara på frågan: ”Vem är jag *här*?” eller ”Hur passar jag in *här*?” (Berger & Luckmann 1967:163–73). I denna process uppstår ett utrymme för olika positioner och identifikationen blir aldrig helt tillsluten eller slutförd, utan är, för att använda Berger och Luckmanns språkbruk, ”en alltid uppskjuten entitet” (Berger & Luckmann 1967:118).

Synen på individens identifikation som dynamisk och socialt beroende betyder inte att identiteten är stadd i ständig förändring (jmf. Bauman 2001, 2007). Vissa menar istället att det finns grundläggande och mer stabila aspekter av en individs självuppfattning och att dessa inte bör negligeras (Anthias 2011:209). Individen själv uppfattar inte sällan sin identitet som enhetlig och konstant. En alltför stark betoning på identifikation som en

<sup>61</sup> För att understryka att forandret av en persons identitet rör sig om en pågående och kontextuellt avhängig process, och att det inte är frågan om olika från varandra skilda identiteter (Kaviraj 2014), används istället ofta begreppen identifikation eller identitetsprocess (Bauman 2001:129; Brah 1996).

ständigt pågående process kan därför vara missvisande. En individs identitet inkluderar således både stabilitet och förändring.

En viktig ingrediens i identifikationsprocessen, oavsett om identiteten ses som rörlig eller mer stabil, är individens behov av att markera sin position i relation till andra, att upprätta identitetsmarkörer. Detta kan ske på olika sätt, till exempel genom att bära vissa kläder, använda vissa ord och begrepp eller agera på ett visst sätt. Olika markörer blir viktiga och accentueras i olika miljöer (Bäckman 2009). Med hjälp av identitetsmarkörer försöker individen markera sin position i förhållande till andra och befästa sin identitet i relation till dessa och därigenom svara på frågan: vem är jag här?

Identitetsprocesser är förknippade med individens socialisation. Socialisationen har bland annat stor betydelse för den kunskap om världen som individen utvecklar (Berger & Luckmann 1967).<sup>62</sup> Traditionellt sett delas socialisationen in i en primär fas, som inträffar under de tidigaste åren och inbegriper den närmaste omgivningen, föräldrar, familj och andra signifikanta vuxna, respektive en sekundär fas vilken sker i andra sociala sammanhang som individen senare kommer att ingå i.<sup>63</sup> I teorin är den primära socialisationen slutförd när det råder en stark symmetri mellan den internaliserade världen hos barnet och den yttre objektiverade världen som denne ingår i (Berger & Luckmann 1967:151–57).<sup>64</sup> För att benämna denna känsla av symmetri har Peter Berger myntat uttrycket plausibilitetsstruktur (Berger 1969, 2014:31; Berger & Luckmann 1967). En absolut symmetri, en helt enhetlig plausibilitetsstruktur, existerar förvisso inte utan diskrepanser uppstår ständigt varpå individen aktivt söker återskapa en känsla av överensstämmelse och mening. För att åstadkomma detta kan individen i en ny situation omförhandla sin plausibilitetsstruktur eller tvärtom, istället avfärda de nya intrycken och hålla kvar vid en oförändrad plausibilitetsstruktur. Plausibilitetsstrukturen påverkar också individens förutsättningar att göra säkra förutsägelser om sin omgivning, något som även det är en byggsten i individens meningsskapande. I dessa ständigt pågående processer hamnar individen ständigt i avgränsningsproblem där till och med den egna positionen kan vara svår att helt få grepp om.

—

<sup>62</sup> Berger och Luckmann talar i termer av just kunskap som en produkt av den socialt konstruerade verkligheten. I den här avhandlingen använder jag deras resonemang för att tala om individens meningsskapande som socialt beroende.

<sup>63</sup> Den sekundära socialisationen kan därmed sägas fortgå hela livet (Giddens & Sutton 2014:227).

<sup>64</sup> Berger och Luckmann (1967:151–57) menar att den primära socialisationen inte på samma sätt som den sekundära är ”valbar”.

Trots att den primära socialisationen ofta blir ett ramverk för de erfarenheter individen gör i den sekundära sfären, och trots att dessa intryck är mer svårföränderliga, antas den idag inte vara lika dominerande och inflytelserik som den förr ansågs vara (Mayall 2011). Inte heller ses gränsen mellan den primära respektive den sekundära socialisationen vara lika skarp. Snarare tycks dessa sfärer flyta ihop (Jenkins 2014; Sommer 2008).<sup>65</sup> Därmed inte sagt att individen slutat sträva efter att upprätta plausibilitetsstrukturer och symmetri. Tvärtom är detta alltså en viktig del i individens meningskapande.<sup>66</sup>

Religionens förändrade roll i det svenska samhället gör att det religiösa språkbruket och religiös praktik fortsatt, eller återigen, utgör en viktig del i många svenskars plausibilitetsstruktur och ingår i deras sätt att tolka, begripliggöra och skapa mening i tillvaron (jmf. Berger 2014; Joas 2008). Denna samhällsförändring påverkar emellertid inte bara personer med en religiös tillhörighet utan även samhället i stort. Meningskapande i relation till religion är med andra ord till stora delar en allmän angelägenhet.

### *Meningskapande och tolkande repertoarer*

Meningskapande är en kommunikativ och social aktivitet. Språket formar inte bara den gemensamma kunskapen i ett socialt sammanhang (Berger & Luckmann 1967) utan är också det verktyg med vars hjälp individen upprättar, bibehåller och modifierar mening.<sup>67</sup>

Språket är centralt i Jonathan Potters och Margeret Wetherells gemensamma författarskap (Potter & Wetherell 1987; Wetherell & Potter 1992). Deras teoribygge är baserat på diskursanalys och socialpsykologi och utgår från språket som funktion, en funktion som anpassas till och varierar mellan olika sociala sammanhang.

Genom en social språkanvändning upprättas sociala regler. Potter och Wetherell menar att det finns två sorters sociala regler, eller resurser, i

<sup>65</sup> En grund för detta förändrade synsätt är att den senmoderna och globala samhällsordningen kännetecknas av fler, och från fler olika håll kommande, intryck, även för ganska unga barn. Trots att gränserna blivit mer otydliga menar Richard Jenkins (2014) likväl att de påverkansfaktorer som kommer tidigt i livet är mer svårföränderliga än andra.

<sup>66</sup> Peter Berger, som är den som anser sig ha myntat begreppet plausibilitetsstruktur, menar att det i högsta grad fortfarande är relevant att tala om individens strävan efter plausibilitetsstrukturer, oberoende av var socialiseringen sker. Inte minst i det allt mer plurala samtida samhället (Berger 2014).

<sup>67</sup> Som redan nämnts i kapitel 1 förstår jag tal och språk i innehållslig och bred bemärkelse i den här avhandlingen och begränsar mig inte till strikt lingvistiska eller språkvetenskapliga perspektiv.

språket: reglerande (*regulative*) och tolkande (*interpretative*) (Potter & Wetherell 1987:58–59). Den senare, språket som tolkande resurs, används för att beskriva den språkanvändning som ger individen utrymme att begripliggöra en (ny) situation och anpassa den till sin plausibilitetsstruktur.<sup>68</sup> Potter och Wetherell benämner sådan sparkanvändning för *interpretative repertoires* (hädanefter: tolkande repertoarer) (Potter & Wetherell 1987:138) och förklarar det som ”[a] broadly discernible cluster of terms, descriptions and figures of speech often assembled around metaphors or vivid images” (Wetherell & Potter 1992:90).

Nigel Edley (2001) liknar de tolkande repertoarerna med böcker i ett bibliotek som individen har tillgång till, eller som förutbestämda steg i olika danser utifrån vilka individen sedan kan improvisera. Han fortsätter:

The main point about interpretative repertoires is that they are relatively coherent ways of talking about objects and events in the world. In discourse analytical terms, they are the 'building blocks of conversation', a range of linguistic resources that can be drawn upon and utilized in course of everyday social interaction. Interpretative repertoires are part and parcel of any community's common sense (Edley 2001:198).

Potter och Wetherell använder sig av begreppet tolkande repertoarer snarare än diskursbegreppet (Wetherell & Potter 1992:90–91). Även Edley framhåller skillnaden mellan dessa, bland annat gällande storlek och föränderlighet (Edley 2001:202). Han menar att den tolkande repertoaren är mindre till omfånget, mer flexibel och mer fragmenterad än diskurser. Dessutom finns där ett större utrymme för individen att påverka och förändra det sociala (genom språket). Jag håller i stort sett med Edley med det undantaget att jag tonar ner repertoarernas fragmenterade karaktär.

Eftersom repertoarerna utgör resurser för att tolka, förstå och begripliggöra innehållet i en social situation har människor behov av olika parallella repertoarer. Genom att dela repertoarer med andra ökar inte bara vår förståelsehorisont, vi inser också att vi delar något gemensamt. Individens möjligheter till ett lyckat meningsskapande och en känsla av gemenskap och tillhörighet är därmed avhängig dennes tillgång till olika repertoarer. Detta sker i ett växelspel och individen både påverkar och påverkas av språket.

<sup>68</sup> Potter och Wetherell använder dock inte begreppet plausibilitetsstruktur, det är ett begrepp som jag tillför resonemanget.

Allra tydligast framkommer detta och kan studeras i mer vardagliga situationer och sammanhang (Berger & Luckmann 1967:19–46; Wetherell & Potter 1992:89–91), något som väl stämmer överens med den här avhandlingens ansats.

Varken Edley, Potter eller Wetherell beskriver tolkande repertoarer i några mer konkreta ordalag eller är särskilt utförliga om vad som skiljer en repertoar från en annan. Som jag ser det är det en poäng med det senare: i det sociala flyter olika sätt att skapa mening ihop. För att använda termen tolkande repertoarer som ett analytiskt begrepp behöver det därför konkretiseras och förtydligas genom andra begrepp.

### *Meningsskapande och kategorier*

De ifyllnadsmönster, eller scheman, som den mänskliga hjärnan upprättar är inte en rent kognitiv angelägenhet (Gärdenfors 2009) utan är genom de tolkande repertoarerna även verksamma i, och samarbetar med, språkets roll för meningsskapandet. De språkliga verktyg vi då använder – exempelvis ord och begrepp – blir betydelsefulla om de passar in i dessa mönster. I den här avhandlingen kommer jag att använda begreppet kategori som en övergripande benämning för de olika språkliga enheter som bygger upp de tolkande repertoarerna. Kategorierna kan vara av olika art. Förutom benämningar av helt konkreta ting begripliggör vi omgivningen och gör oss förstådda hos andra genom exempelvis begrepp, fraser, idiom, metaforer och berättelser (Gärdenfors 2009:117–18). Berättelserna, exempelvis, består av sekvenser av ord som får sin mening genom sin plats i en narrativ helhet men behöver inte, som sagts, vara entydiga, sanna eller stämma överens med verkligheten (Gärdenfors 2009; Jenkins 2014:14). Förutom att bidra till människans meningsskapande är berättelser och den narrativa helheten även en del i vår strävan att övervinna olika former av motstånd, upprätta endräkt och skapa gemenskap (Gärdenfors 2009:117–18).<sup>69</sup>

<sup>69</sup> Gärdenfors är inte ensam om att poängtera växelverkan mellan det kognitiva, det sociala och språket. Även den danske antropologen Andreas Roepstorff (Roepstorff m.fl. 2010), och för den delen Potter & Wetherell (Potter & Wetherell 1987; Wetherell & Potter 1992), vill röra sig bort från tanken att hjärnan utslutande arbetar efter mer eller mindre fasta och förutbestämda strukturer. De argumenterar för att det finns klara kopplingar mellan kognitiva funktioner och det sociala, och att kognitionsforskningen i allt för hög grad traditionellt sett bortsett från detta. Poängen hos Roepstorff m.fl. är att introducera och uppvärdera vikten av sociala och beteendemässiga perspektiv inom kognitionsforskningen.

Ett vanligt sätt att tala om kategorier är när människor sorterar in sig själva och andra i grupper. Genom att tillskriva andra en eller flera grupp-tillhörigheter, exempelvis gruppen svenskar, basketbollspelare eller döttrar, underlättas meningsskapandet. En individ kategoriserar emellertid inte bara andra utan skriver också in sig själv i, och identifierar sig med, olika grupper. En sådan kategorisering kan också innebära att en person, av andra, relateras till grupper som denne själv inte identifierar sig med (Madge m.fl. 2013).<sup>70</sup> Trots sin roll av mer eller mindre fasta mönster för individen att tolka sina erfarenheter efter är grupper och grupptillhörigheter inte – lika lite som kategorier i allmänhet – statiska eller slutgiltigt definierade utan dynamiska och ömsesidigt påverkande (Anthias 2009, 2011; Appiah 2006; Sommer 2008:56–60); de skapas, befästs och förändras i en växelverkan mellan individen och dennes erfarenheter av och interaktion med omvärlden (Appiah 2005:65–71).

I den här avhandlingen kommer jag att använda beteckningen kategori dels för de begrepp, fraser, idiom, metaforer och berättelser som en individ använder sig av i sitt tal, dels för de olika grupper individer skriver in sig själv och andra i. Båda dessa former av kategorier används för att begripliggöra och skapa mening i tillvaron. Men precis som de kognitiva schemana har även kategorierna en dubbelnatur. Samtidigt som de underlättar meningsskapande låser de fast oss i vissa schematiska sätt att uppfatta och tolka omvärlden vilka kan vara svåra att omforma när intrycken och erfarenheterna förändras.

För situationer där befintliga kategorier och repertoarer inte räcker till, eller helt saknas, blir individens meningsskapande svårare och förståelsen av tillvaron sämre. För det omvända, när en kategori förefaller blivit gemensam och får en avgörande funktion för meningsskapandet talar jag fortsättningsvis om *meningsbärande kategorier*. En meningsbärande kategori ska emellertid inte heller den uppfattas som helt och hållet uniform eller tillsluten.

<sup>70</sup> Även om jag här diskuterar kategorier och grupper finns här klara beröringspunkter med hur identiteter (se ovan) formas i ett socialt sammanhang (se exempelvis: Peek 2005; Ziliacus 2014). Det finns olika sätt att tala om hur en individ formar och tillskrivs olika identiteter, inklusive religiösa sådana, exempelvis: tillskriven (*ascribed*), tillägnad (*achieved*), övertagen (*adopted*), vald respektive förklarad/förstärkt identitet.

*Kategorier ovanifrån respektive underifrån och  
dess sociala konsekvenser*

Den kanadensiske filosofen Ian Hacking intresserar sig för hur vi sätter namn på företeelser i vår tillvaro. Han talar om en ständigt pågående loop där kategorierna är varken rent nominella eller helt oberoende av objektet de betecknar, en position han benämner dynamisk nominalism (Hacking 1986).<sup>71</sup> Hacking diskuterar också från vilken position kategorier skapas och formas: kategorier skapade ovanifrån respektive kategorier skapade underifrån. Jag finner en analytisk poäng med att skilja på dessa två typer av kategorier. Det har, exempelvis, betydelse om elever i min studie talar med kategorier som tilldelats dem ovanifrån, exempelvis från undervisningen eller från samhället i övrigt, eller om det är kategorier som de själva, underifrån, skapat för att begripliggöra sina erfarenheter i den sociala situation de befinner sig i.

Nära besläktat med detta är till vilken grad individen gjort kategorin till sin, det vill säga hur väl denne har internaliserat kategorin. Om en kategori är internaliserad eller inte, är inte en fråga om antingen eller, snarare en gradskillnad. Härvidlag kan Edleys (2001) tal om att improvisera (se ovan) utgöra en utgångspunkt för förståelsen: en internaliserad kategori är en kategori som på ett dynamiskt sätt är till hjälp för en person att skapa mening och begripliggöra sin omgivning.

Utifrån ett sådant perspektiv går det också att iaktta vad som sker när de till buds stående kategorierna (oavsett om det kommer ovanifrån eller underifrån) inte tycks räcka till, eller när individen helt saknar kategorier för att täcka in den verklighet som måste begripliggöras, och i vilka situationer detta i så fall sker. Det gör det också möjligt att diskutera vilka kategorier elever är hjälpta av att upprätta, eller snarare: för vilka situationer och erfarenheter de saknar eller lider brist på kategorier för att begripliggöra tillvaron. Detta kommer jag bland annat att tala om i termer av vilka meningserbjudanden som förekommer i skolan och inom olika former av religionsundervisning (Englund 1997, 2004; Kittelmann Flensner 2015; Skogar 2005, 2011).

Formeringen och bruket av våra kategorier får också sociala och praktiska följder. Därmed leder människans benägenhet att skapa mönster till

---

<sup>71</sup> Hacking argumenterar för att saker och ting har mer gemensamt än bara sitt namn (nominalism) men inte att kategorierna fanns där fix och färdiga innan vi satte namn på dem (hård realism).

att förenklade, och kanske till och med stereotypa, bilder av verkligheten upprättas och befäst, även i det konkreta. Med hjälp av den brittiska filosofen Elisabeth Anscombe argumenterar Hacking att kategorisering inte bara rör sig om lingvistik, om att sätta ord på saker och ting, utan också om att våra beskrivningar är inbäddade och intimt förbundna med våra handlingar (Hacking 1986:166). Hur vi kategoriserar, och talar om vår omgivning, påverkar hur vi uppfattar och begripliggör våra möten med andra, men också hur vi agerar utifrån detta.

### Safe space – ett trygghetens kontinuum

I kapitel 9 – *Varom man icke vill tala, måste man tala* – undersöker jag under vilka omständigheter eleverna i den här studien faktiskt talade med varandra om religion. För att undersöka detta analyserar jag min empiri bland annat med hjälp av begreppet *safe space*.<sup>72</sup> I slutet av avhandlingen kommer jag, omvänt, att använda min empiri och mina resultat för att diskutera och nyansera *safe space*-begreppet och dess tillämpning inom det religionsdidaktiska forskningsfältet. Här lägger jag grunden till den diskussionen genom att klargöra två saker: dels hur jag använder *safe space* i min analys, dels hur min användning relaterar till begreppets bakgrund och framväxt.

Sitt ursprung har *safe space* i den framväxande kvinno- och hbtq-rörelsen på 1970-talet, framför allt i Nordamerika.<sup>73</sup> I den miljön användes begreppet för att beskriva och framför allt skapa ett fysiskt utrymme där olika personer kunde prata om gemensamma erfarenheter utan att riskera diskriminering, trakasserier eller hot från enskilda individer eller från majoritetssamhället (Chin 2017; Fisher 2001:137–63).<sup>74</sup> I sin ursprungliga betydelse betecknade *safe space* således ett separatistiskt rum där minoritetsgrupper kunde upprätta separata och avskilda rum inom ett större sammanhang som i övrigt uppfattades som otryggt (Iversen 2019:317).

<sup>72</sup> Det finns ingen vedertagen översättning av begreppet till svenska. I den här avhandlingen använder jag i huvudsak det engelska uttrycket, men ibland också det svenska ”trygga rum”.

<sup>73</sup> Den idag vedertagna förkortningen hbtq: homosexuella, bisexuella, trans- och queerpersoner (på engelska: LBGTQ) användes emellertid inte på 1970-talet. Idag förekommer det även andra förkortningar eftersom hbtq ibland anses för brett, ibland för snävt (Nationalencyklopedin u.å.).

<sup>74</sup> Fisher använder inte begreppet *safe space* utan talar istället om *free space*, innebörden är emellertid likartad.

På 1990-talet började begreppet användas i utbildningssammanhang. Tidigt kritiserades begreppet dock för att det i allt för hög grad implicerade att något, eller någon/några, behövde skyddas (Boostrom 1998). Istället, menade kritikerna, borde safe space vara ett rum där olika åsikter och förhållningssätt skulle tillåtas och ventileras under trygga förhållanden; ett rum där individen skulle förmås att reflektera över sina egna ställningstaganden och övertygelser (Boostrom 1998; Kisfalvi & Oliver 2015).<sup>75</sup>

Safe space-begreppet har även kommit att användas inom det religionsdidaktiska fältet (Jackson 2014:47–57; Knauth & Vieregge 2018:225; Schreiner 2007). Där har begreppet främst kommit att beteckna klassrum, framför allt integrerade och mångfaldiga klassrum, där elever på ett tryggt sätt ska kunna diskutera religion utan att riskera att utsättas för hån eller trakasserier från de som har andra uppfattningar eller andra religiösa tillhörigheter.<sup>76</sup> Robert Jackson beskriver ett sådant klassrum<sup>77</sup> på följande sätt: “In a safe classroom space, students are able to express their views and positions openly, even if these differ from those of the teacher or peers” (Jackson 2014:48). Ett sådant klassrum kännetecknas vidare av dialog och en ömsesidig respekt där alla får komma till tals, och utgör en del av en religionsundervisning som medverkar till en ökad ömsesidig förståelse i dagens mångfaldssamhälle.<sup>78</sup> En sådan dialog måste emellertid följa vissa gemensamt uppsatta regler, exempelvis om vad som får uttryckas, att alla ska respektera andras åsikter samt betydelsen av att skilja på sak och person (Jackson 2014; Schreiner 2007). Använt på det sättet blir safe space en beskrivning på det goda klassrummet där dialog snarare än konflikt råder. Inom religionsdidaktiken har begreppet därvidlag fått en normativ, och inte

<sup>75</sup> Denna diskussion, som framför allt fördes i en nordamerikansk kontext, har mycket gemensamt med den tilltagande diskussionen om *trigger warnings* (se exempelvis Knox 2017).

<sup>76</sup> Safe space har därvidlag, både bland forskare och politiker på europeisk nivå, använts som ett verktyg för att genom en integrerad religionskunskapsundervisning (Alberts 2008, 2010) öka förståelsen och dialogen mellan individer och grupper med olika kulturell och religiös tillhörighet (Jackson 2014; OSCE 2007; Schreiner 2007). Med en sådan ambition blir en nyckelfråga hur en bra lärandesituation och ett gott klassrumsklimat åstadkoms.

<sup>77</sup> Inom religionsdidaktiken har safe space-begreppet oftast använts med avseende på klassrummet och inte exempelvis för skolmiljön i allmänhet. Det kan finnas en poäng med det. Samtidigt finns det i min mening inget som hindrar att man talar om ett safe space på båda dessa nivåer. Eller för den delen på andra platser och frågar sig var, i skolan eller annorstädes, elever tycks uppleva ett safe space och hur det är beskaffat.

<sup>78</sup> Jackson påpekar emellertid att mångfalden inte endast existerar mellan olika kulturella eller religiösa grupper utan också inom dessa (Jackson 2014:47).

empirisk, prägel och har kommit att beskrivas som ett verktyg för att åstadkomma en önskad och förbättrad religionsundervisning. Samtidigt har *safe space* i religionsdidaktiska sammanhang ofta diskuterats i relation till heterogena och mångfaldiga rum där en rad olika åsikter och tankar förväntas finnas (och alltså givits en innebörd som skiljer sig från begreppets ursprungliga mer separatistiska betydelse).<sup>79</sup>

Jackson menar i och för sig att det inte är möjligt att klassrum alltid ska upplevas som säkra men understryker att riskerna för att de inte upplevs som det ska minimeras (Jackson 2014:56). Andra (Schreiner 2007) menar att respekten och en medvetenhet om att det som sägs kan skada andra leder till ett klassrumsklimat där individen med tiden vågar lämna sin trygghetszon. Hos Jackson och Schreiner förefaller betoningen ligga på den säkra och trygga atmosfären i klassrummet, inte på att varje elev ska tänka vidare, öva på att reflektera över sina egna ställningstaganden och kanske till och med få dessa utmanade och ifrågasatta.<sup>80</sup>

### *Kritik av safe space-begreppet*

*Safe space*-begreppet har inte undgått kritik, vare sig inom religionsdidaktisk forskning eller ur ett bredare perspektiv. Vissa menar att betoningen av ett klassrumsklimat där varje elev känner sig trygg och säker samtidigt som det där ska gå att tala om allt och att alla ska få komma till tals leder till en tvetydighet: dessa mål är inte alltid, eller kanske till och med sällan, möjliga att uppnå samtidigt (jmf. Iversen 2019; Kittelmann Flensner & von der Lippe 2019). Andra har pekat på att lärare i sin strävan efter att åstadkomma ett *safe space* helt enkelt undviker kontroversiella ämnen i undervisningen (se exempelvis Aaro & Clemens 2013; jmf. Holmqvist Lidh 2016). En sådan utveckling riskerar närmast att leda till det omvända, nämligen en frånvaro av dialog, diskussion och förståelse, och leder inte till att elever övar upp en förmåga att hantera olikheter, meningsskiljaktigheter

<sup>79</sup> Under 2000-talet har religionsundervisning varit något som engagerat många grupper i samhället och har kommit att debatterats allt mer flitigt på europeisk nivå (Conroy 2013:41–45; Fancourt 2015). Även om religionsundervisningen skiljer sig åt mellan olika europeiska länder finns det hos Europarådet och OECD en politisk ambition att genom religionsundervisningen i de olika medlemsländerna främja en ökad förståelse för bland annat religiös mångfald (Jackson 2014; OSCE 2007). Religionsundervisningen i den offentliga skolan ges ur det perspektivet en instrumentell roll när det kommer till interkulturell förståelse, respekt för andras uppfattningar och en ökad dialog. Den religionsdidaktiska diskussionen av *safe space*-begreppet bör ses i ljuset av dessa mer övergripande faktorer.

<sup>80</sup> Det senare framstår åtminstone inte som det centrala hos Jackson och Schreiner.

eller konflikter. Särskilt problematiskt blir detta i perspektivet av att ett fundament i en demokratisk utbildning är att olika åsikter och hållningar tillåts existera parallellt och stå mot varandra (Bergdahl 2010; Biesta 2006).

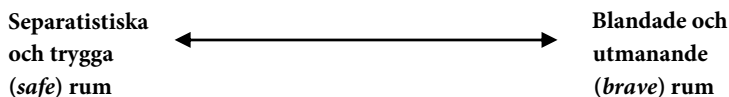
I ett allt för reglerat klassrum finns det även en risk att vissa elever känner att de inte får komma till tals. Empirisk forskning (Kittelmann Flensner & von der Lippe 2019) visar att elever med åsikter som inte alltid rimmar med skolans värdegrund upplever att de inte får utrymme att uttrycka dessa. De blir därför inte heller engagerade eller inkluderade i klassrumsdiskussionen i särskilt hög grad. Ett resultat som visar att den praktiska tillämpningen av *safe space* i dess mer reglerande och normativa betydelse inte är helt lätt utan riskerar att bli hämmande och att exkludera vissa åsikter.

Det är alltså inte oproblematiskt att upprätta och försvara, eller definiera, ett *safe space* i skolan. För att minska betoningen av individens säkerhet (*feeling safe*) och istället betona den öppna och ibland påträngande och utmanande diskussionen har andra begrepp föreslagits, exempelvis *pedagogy of discomfort* (Redmond 2010), *safe environment* och *caring classroom* (Kisfalvi & Oliver 2015:721), *dignity safe* respektive *intellectual safe* (Callan 2017), *classroom civility* (Barrett 2010) samt *brave space* (Aaro & Clemens 2013). En nära koppling till religionsundervisning har i det här sammanhanget begreppet *communities of disagreement* (Iversen 2019). Inget av dessa alternativa begrepp bortser från att eleven ska känna sig trygg i klassrummet. Poängen är istället att framhäva reflektionen och att eleven i olika grad, men under ordnade former, ska få sina åsikter och ställningstaganden utmanade.

### *Ett analytiskt kontinuum*

Samtliga ingångar till *safe space* som diskuterats här utgår från en tanke på säkerhet, trygghet och samtal men betonar olika delar av dessa byggstenar: från ett strikt avskilt och separatistiskt rum till ett heterogent rum där olika åsikter och synsätt är representerade och dryftas. Jag betraktar inte skillnaden mellan dessa olika betydelse som artskilda eller att det mellan dem existerar ett betydelsebrott. För att synliggöra de olika positionerna, och för att kunna diskutera dem, betraktar jag dem istället ur ett kontinuum. I den ena riktningen återfinns, i olika grad, argument som betonar utmaningen och det blandade rummet: att individen ska utsättas för andra, kanske till och med obekväma och provocerande, synsätt och åsikter. I den andra riktningen återfinns de som betonar tryggheten, avskildheten och i dess ytterlighet en strikt separatistisk miljö där risken att bli ifrågasatt eller behöva

förklara sig är liten. De olika ståndpunkterna som förekommer i debatten markerar olika positioner i detta kontinuum.



Figur 1: Kontinuum över olika betydelser av begreppet *safe space*.

Kontinuumet kommer vara mig behjälplig i analysen av det empiriska materialet i kapitel 9 men också utgöra en utgångspunkt för diskussionen i kapitel 10 om hur *safe space*-begreppet och dess användning inom religionsdidaktisk forskning kan nyanseras och utvecklas.

### Barn som sociala aktörer

I det följande beskriver jag den teoretiska blick jag anlägger på huvudpersonerna i den här avhandlingen: de barn och unga jag har intervjuat.

I kapitel 2 framgick det att dagens unga på ett annat sätt än förr har att utforska, välja och själva ta ställning till sin plats i tillvaron, att de ställs inför en kulturell obestämdhet. Denna aspekt aktualiseras inte minst inom det perspektiv som ligger till grund för min syn på barn och unga i den här avhandlingen, nämligen *den nya barndomssociologin*.<sup>81</sup> Framväxten av denna var på många sätt en reaktion mot de utvecklingspsykologiska perspektiv som under lång tid hade haft stort inflytande på det västerländska samhället och dess syn på barn, barndom och pedagogik, inte minst på skolans område.<sup>82</sup> Från och med 1970-talet förändrades synen på barn och barndom

<sup>81</sup> Det finns inget vedertaget begrepp för att beteckna denna förändrade syn på barn och barndom. Den nya barndomssociologin är ett, *the new childhood paradigm* ett annat.

<sup>82</sup> Ett perspektiv som kopplas till forskare som Jean Piaget, Erik Erikson och Lawrence Kohlberg (Heath m.fl. 2009; Jenks 2015; Qvortrup 2011; Woodhead 2011). Kritiken mot utvecklingspsykologiska perspektiv inom detta fält var inte entydig. Det som framför allt, och unisont, kritiserades var stadietänkandet och dess universella anspråk, kallat *developmentalism* (Sommer 2008; Woodhead 2015:29). Den skarpa gränsdragningen mellan de sociala perspektiven respektive psykologi och kognitionsforskning ansågs föråldrat och något som ledde till att viktiga aspekter i barns värld förbisågs. En annan kritisk synpunkt var att utvecklingspsykologin till stora delar byggde på en västerländsk syn på barn och barnuppfostran (Montgomery 2015). De idéer som formades på 1970-

och utvecklingspsykologiska uppfattningar kom att utmanas och kritiseras från flera håll, bland annat av forskare som själva befann sig inom det utvecklingspsykologiska fältet (Melton m.fl. 2014:12; Sommer 2008; Woodhead 2011). Kritik riktades dels mot utvecklingspsykologins syn på barn som ett enhetligt kollektiv, dels mot att barndomen sågs som något universellt och förutbestämt. Ett sådant perspektiv, menade kritikerna, bidrog till att det individuella barnet kom i bakgrunden. I allt för hög grad hade barnet betraktats som någon som håller på att bli (vuxen) snarare än som något som är i sin egen rätt (James 2011, 36; Woodhead 2011, 54–55; Heath m.fl. 2009, 7).<sup>83</sup> Istället borde forskningen i högre utsträckning intressera sig för det enskilda barnet och studera kontextuella faktorer i dess utveckling (Corsaro 2011:301–2; James 2011:41; James & Prout 2015).

I det att barn ingår i olika kulturella praktiker – såsom skola, hemmet och bland kompisar – och är medskapare till sin egen värld kom det sociala perspektivet att betonas allt mer. Därmed betraktades barn utifrån samma position mellan agens och struktur som vuxna. Samtidigt frångicks uppfattningen att den primära socialisationen var en enkelriktad process, från vuxen till barn, och att den endast skedde i en relativt sluten värld (Mayall 2011:176). Istället talade forskare nu om en uppbruten socialisation där barnet redan i tidig ålder börjar tillägna sig kunskap om olika sociala strukturer utifrån vilka det skapar och förhandlar mening; barnet ansågs ha flera olika utvecklingsmöjligheter (Sommer 2008). Den uppbrutna socialisationen skedde också som en följd av att flera och nya faktorer påverkade barn och deras livsvärld. Företeelser och processer som media, förändrade kommunikationsmönster, ekonomisk utveckling, urbanisering, globalisering, ökad hälsa, utbildning och individualisering sågs nu ha ett ökat inflytande på barns livsvärld. (Drotner 2011; Qvortrup 2011:30).

talet var emellertid inte helt nya. Redan under 1900-talets början framförde exempelvis John Dewey och Ellen Key liknande synsätt på barn och utbildning. I svensk religionsdidaktisk kontext utgick Sven Hartman tidigt från dessa idéer i sina studier av barn och livsfrågor (se exempelvis: Hartman & Pettersson 1980; Hartman & Torstenson-Ed 2013, se också kapitel 2 och 4).

<sup>83</sup> Martin Woodhead (2011) använder orden *becoming* respektive *being*. *Being* (eller det svenska *är*) ska emellertid inte uppfattas som en innehållslig essentiell beskrivning av barnet eller av barndom utan mer som en individ värd att studera i sin egen rätt utan att relateras till dess tillkortakommanden i jämförelse med vad en vuxen anses vara. En liknande distinktion är den mellan ett *barnperspektiv* (ett vuxet perspektiv på barn) respektive att studera något ur *barnets perspektiv* (Källström & Andersson Bruck 2017). En annan liknande invändning mot ett utvecklingsperspektiv är att det signalerar att något ska hända: det är barnets utveckling från något till något annat som är intressant, inte det liv de utformar här och nu.

Det finns ingen anledning att betrakta ungdomar och ungdomstid på ett annorlunda sätt än barn och barndom (se exempelvis Lalander & Johansson 2017). Med bakgrund i den nya barndomssociologin ser jag i den här avhandlingen därför på både barn och unga som autonoma, agerande och kreativa individer och studerar dem i sin egen rätt.

### Skolan som institution och plats

Att studera barn och unga i sin egen rätt är också att beakta deras sociala miljö. Skolan, där den här avhandlingen till stora delar utspelar sig, utgör en miljö där barn och unga tillbringar stora delar av sin uppväxt. I den här avhandlingen ser jag skolan som en fysisk mötesplats där mening uppstår och förhandlas av de människor som befolkar den (von Brömssen 2017; Ipgrave 2017a).<sup>84</sup>

Skolan är på många sätt en gränslandets institution. Den är till exempel en skärningspunkt mellan det privata och det offentliga (Jackson 2009:22) och en plats där människor med olika ålder och bakgrund möter varandra. Vid sidan av skolans offentliga styrdokument och andra ramfaktorer som omger dess verksamhet (Persson 2014) är den också en plats där mer osynliga och informella normer och värderingar upprätthålls. Inom skolans ramar råder det därför speciella maktrelationer mellan barn och vuxna såväl som mellan eleverna själva (Martinsson & Reimers 2014; Mayall 2011; Robinson & Kellett 2004).<sup>85</sup> Skolan är också en fostrande miljö vars officiella

<sup>84</sup> Detta perspektiv på skolan hämtar jag i grunden från Julia Ipgrave (2017a) när hon diskuterar platsbundet meningsskapande i miljöer som kodas religiöst (alltså inte skolan). Ur ett pragmatiskt, och inte bara semantiskt, perspektiv talar hon om sådana miljöer utifrån begreppen *location* (den fysiska platsen), *place* (den betydelse platsen kodas med av de personer som befinner sig där) samt *space* (det "utrymme" som skapas för individer och grupper att förhandla och forma nya betydelser, tolkningar och förståelser). *Place* och *space* öppnar därmed för aktivitet och interaktion. I överförd bemärkelse ser jag på skolan som en miljö bestående av både fysiska och strukturella förutsättningar men också "utrymmen" för dynamiskt meningsskapande. von Brömssen (2017) menar i samma anda att skolan utgör ett mycket bra exempel på hur en miljö påverkas av de ingående delarna, exempelvis byggnader och individer (och, vill jag tillägga, institutionen som sådan). Ipgrades perspektiv beskriver min syn på skolan, jag kommer däremot inte att använda det som analytiskt verktyg i avhandlingen.

<sup>85</sup> Mindre synliga hierarkier, strukturer och värden i skolan har under lång tid diskuterats i termer av "den dolda läroplanen" eller *hidden curriculum* (Broady 1981; Hlebowitsh 1994; Österlind 1998). Sådana normaliserade värderingar är inte sällan även de sprungna ur en majoritetskultur som oftast tas för given och sällan ifrågasätts (Martinsson & Reimers 2014). En förståelse av barn och ungas skolvärld kan således inte endast grunda sig på officiella styrdokument eller på synliga processer.

och mer inofficiella grundvalar ofta är ett uttryck för den dominerande majoritetskulturen.

I den svenska skolans officiella uppdrag ingår att förmedla fastställda normer och värderingar och samtidigt uppfylla alla individers, också minoritetsgruppers, behov av utbildning och utveckling. En liknande dubbelhet är att skolan som institution ska fostra eleverna i enlighet med politiskt beslutade värden och kunskapsmål, men samtidigt verka för att eleven ges utrymme att forma sin egen identitet och sina egna ståndpunkter och därigenom bli redo för en (förmodad) föränderlig framtid.<sup>86</sup> Skolan är således en viktig aktör för ungas identifikation men ska också ses som en del av samhället vilken upprätthåller och reproducerar hegemoniska föreställningar om hur världen ser ut och vad som anses vara normalt (von Brömssen 2003). Det är inte alltid, eller i alla sammanhang, dessa dubbla uppgifter är förenliga. På ett samhällsligt plan kan skolan som institution därmed verka exkluderande och diskriminerande såväl som inkluderande och sammanhållande (Triandafyllidou & Gropas 2012:145).

Skolan och dess institutionaliserade form av åldersseparation är ännu ett exempel på skolan som gränsland. Samtidigt som skolan är en mötesplats mellan generationer och olika åldersgrupper tillbringar elever betydligt mer tid med individer i samma ålder än med vuxna, men är samtidigt också övervakade och i viss mån kontrollerade av de senare (Heath m.fl. 2009:5–9).

Det är emellertid viktigt att påpeka att eleverna, de barn och unga som dagligdags vistas i skolan, inte är några passiva mottagare utan i högsta grad medskapare till både formella och informella normer som upprättas och till den kunskap som produceras (Martinsson & Reimers 2014:29). I strikt bemärkelse bör man således inte tala om skolans fostran och kunskapsuppdrag i termer av en enkelriktad överföring. Elevers skoltillvaro formas och styrs inte bara av läroplan, kursplaner, lärarens undervisning och andra mer eller mindre dolda strukturer utan de påverkar och skapar samtidigt en egen skolkultur där en mer informell ”inskolning och omskolning” sker (Aretun 2007; Ehn & Löfgren 2001).<sup>87</sup>

<sup>86</sup> Dessa två dubbelheter kan båda sägas ha sin grund i och vara varianter på det som brukar kallas för skolans dubbla uppdrag, nämligen demokratiuppdraget respektive kunskapsuppdraget (Nihlfors 2012). Andra dubbelheter, som att värna och stå för mänskliga rättigheter såsom yttrandefrihet och samtidigt ansvara för att ingen blir kränkt genom andras yttranden, eller att upprätthålla ett gott klassrumsklimat, aktualiseras även i relation till begreppet safe space som diskuterades ovan.

<sup>87</sup> Billy Ehn och Orvar Löfgren talar här inte explicit om skolan utan på ett mer allmänt plan om det vardagliga och officiellt oreglerade i människors liv. Deras poäng har ändå

Trots tendenserna av segregation, minskad likvärdighet och nedtoningen av den nationella och samhälleliga jämlikheten (se kapitel 2), som gör det svårt att fullt ut att tala om den svenska skolan som enhetlig, finns goda skäl för att den svenska grundskolan kan ses som en gemensamhetsskapande miljö, både lokalt och nationellt. Det mest grundläggande står kanske att finna i de nationella läro- och kursplanerna, men också i skolan som institution ur ett övergripande och nationellt perspektiv. De flesta ungdomar över 15 år har gått igenom en nioårig svensk skola, en erfarenhet det är svårt att tänka sig inte präglad dem på många sätt. Under samma nio år har de också haft obligatorisk religionskunskapsundervisning. Mot bakgrund av detta har jag valt att betrakta skolan utifrån ett ”praktiskt paradigm” (Skeie 2013, 2018). Den svenska skolan blir således inte bara studiens sammanhang och det perspektiv ur vilket jag tolkar vad mina intervjupersoner berättade, utan också en grund för analytiska generaliseringar (Kvale & Brinkmann 2014:312, se vidare kapitel 4).

Även om möjligheterna till detta inte ska övervärderas tar jag alltså i större utsträckning fasta på skolmiljöns gemensamhetsgrundande aspekter och tonar ner aspekter av hur studieobjekt och en specifik skolmiljö växelvis påverkar varandra och därmed gör varje kontext mer eller mindre unik.

### Individ, grupp och traditionstillhörighet

Avslutningsvis vill jag säga något om de två grupper jag ofta relaterar till i avhandlingens empiriska kapitel: de postkristna respektive de svenskmuslimska eleverna, samt diskutera begreppet traditionstillhörighet.

Var och en av mina intervjupersoner har sina egna unika erfarenheter av religion och är som sådan intressant för mig. Under analysarbetet har det emellertid också varit fruktbart att tala om mina intervjupersoner utifrån religiös tillhörighet på gruppnivå. En sådan indelning motiveras inte minst av att många av mina intervjupersoner själva uppfattar sig som tillhörandes en religiös tradition. Det skulle därför vara olyckligt att helt bortse från den aspekten i deras berättelser. Perspektivet av de två grupperna underlättar även för mig att se tendenser i mitt material, att föra mer allmänna diskussioner och att ställa mina resultat i relation till tidigare forskning.

—  
relevans för elevers skolmiljö. Aretun (2007:53–62) talar mer explicit om skolmiljön. Utan att helt bortse från skolmiljöns reglerande inverkan betonar hon individens egen agens och menar att barn och unga i högsta grad besitter ett eget utrymme att själva (utifrån andra influenser som familj och kompisar) forma sitt förhållande till skolmiljön. Skolans ”överförande” verkan ska därför inte övervärderas menar hon.

Min ambition har inte varit att skriva in mina intervjupersoner i en uniform, snäv och stabil grupptillhörighet (Anthias 2011; Appiah 2006). Istället talar jag om dessa grupptillhörigheter ur ett vidare kulturkrets-perspektiv. En användbar liknelse är då att tänka sig religiösa traditioner i form av innehållet i en flätad korg.<sup>88</sup> En grupp människor har genom traditionen – korgens innehåll – vissa gemensamma referenser och beröringspunkter. Hur individen, såväl som gruppen, relaterar till den levande tradition som utgörs av korgens innehåll ser emellertid olika ut i olika tider och på olika platser; de tar upp olika saker ur korgen. Religiösa traditioner förstås följaktligen som levande och föränderliga och inte som enhetliga eller konstanta över tid.

En stor del av majoritetssvenskarna kan beskrivas som postkristna (Thurfjell 2015). De har lämnat den traditionella kristna religionen bakom sig och har en distanserad och individuell relation till dess traditioner och lära. De lever dock kvar i något som Thurfjell kallar för ett postkristet habitus där mycket av det (lutherskt) kristna arvet lever kvar, inte sällan på ett omedvetet sätt (Thurfjell 2015:224). I den här avhandlingen använder jag kategorin postkristen för att benämna de av mina intervjupersoner som på ett eller annat sätt kan sägas leva i ett postkristet habitus och har växt upp i en postkristen miljö i Sverige.

En annan kulturkrets – eller korg – många av mina intervjupersoner relaterar till är den muslimska. De flesta elever i den här studien som beskriver sig som muslimer har helt eller till stora delar växt upp i Sverige och har det gemensamt att de tillhör en minoritetsgrupp. Att leva som en minoritet påverkar givetvis vad som plockas upp ur korgen och hur individen förhåller sig till det. Utifrån dessa gemensamheter är det motiverat att tala om denna grupp som svenskmuslimer. I den här avhandlingen omfattar gruppen svenskmuslimer de individer som själva beskriver sig som muslimer, eller som säger sig tro på islam, samt de som kan sägas vara kulturella muslimer (Sorgenfrei 2018).

På samma sätt som det är problematiskt att tala om kategorier och grupptillhörigheter i allmänhet är det förknippat med problem att tala om religiös tillhörighet på gruppnivå. En sådan uppdelning riskerar att ge en allt för förenklad och schabloniserad bild av både individen och gruppen, något som i sin tur kan resultera i att nyanser förbises och att individen

<sup>88</sup> Liknelsen hämtar jag från Jan Hjärpe (1997). En poäng med liknelsen är också att korgen läcker: det försvinner innehåll från den kollektiva traditionen och det fylls på med nytt. Liknelsen fångar upp både det kontextuella och det traditionella över tid.

uppfattas som endast formad utifrån sin religiösa positionering (Berglund 2014a, 2017; Ghaffar-Kucher 2012; Panjwani 2017).<sup>89</sup> Ett sådant exempel rör den kristna majoritetsbefolkningens uppfattning om muslimer (Skeie 2011; Thurffjell 2019). I ett sekulärt postkristet samhälle uppfattas det muslimer gör i vardagen ofta som avhängigt endast det faktum att de är just muslimer, det vill säga: de gör som de gör av religiösa skäl. Etniska svenskers agerande förstås däremot inte utifrån religiösa grunder, snarast det motsatta.<sup>90</sup>

Medveten om dessa risker och problem väljer jag ändå, av ovan angivna skäl, att tala om mina intervjupersoner i relation till dessa vida kulturkretsar. Jag vill dock poängtera att de grupptillhörigheter jag här beskrivit inte täcker in alla mina intervjupersoner. Ett sådant exempel är Patricia. Hennes föräldrar kommer från Västafrika och familjen är aktivt frireligiöst kristna. Ett annat exempel är Isak. Han är född och uppvuxen i Sverige, kan räknas som etnisk svensk och har genom sin ena förälder en levande judisk tradition i hemmet. Jag kategoriserar varken Patricia eller Isak som postkristna i den här avhandlingen.

Ett, och i min mening viktigt, alternativt sätt att tala om olika religiösa tillhörigheter och samtidigt något mer distansera sig från de problem jag diskuterat ovan, är att tala om traditionstillhörighet(-er) (Skogar 2004, 2005, 2011). Alla individer ingår i en mer eller mindre uttryckt (familje-)tradition, religiös eller inte, som individens livstolkande till viss del sker inom (Skogar 2000). Traditionen har en historia och förändras över tid. Den är också en del, men påverkas också själv, av den sociala kontexten, på samhälls- såväl som på grupp- och individnivå. Att i första hand tala om traditionstillhörighet (för alla) istället för religionstillhörighet (för vissa) gör att vi avlägsnar oss från en allt för skarp uppdelning mellan att tillhöra en religion och att inte göra det. En uttalat icke-religiös person har följaktligen en traditionstillhörighet på samma sätt som en religiös person har. Genom att använda traditionsbegreppet betonas olikheter som gradskillnader snarare än som skarpa och avgränsande artskillnader. Fortsättningsvis kommer jag att ange grupptillhörigheten utifrån traditioner och talar sålunda exempelvis om en

<sup>89</sup> Detta resonemang kan jämföras med diskussionen i kapitel 2 om elever med en religiös positionering och deras svårighet att ibland känna igen sig i den svenska religionskunskapsundervisningen

<sup>90</sup> Ett talande exempel Thurffjell lyfter fram är att majoritetssvenskar förklarar att muslimska föräldrar ger sina barn namn som Muhammed eller Fatima med att de är muslimer. Samma koppling till religion görs inte när svenska föräldrar namnger sina barn Anna eller Stefan.

svenskmuslimsk traditionstillhörighet respektive en postkristen traditions-tillhörighet.

Till sist vill jag betona tre saker. För det första: jag gör mig inte någon föreställning om att användningen av traditionsbegreppet helt eliminerar de problem jag diskuterat ovan. Att tala om traditionstillhörighet ska snarare ses som en markering mot att utgå från allt för oföränderliga och åtskilda positioner. För det andra, ingen av mina intervjupersoner, mig veterligen, beskrev sig själv i termer av svenskmuslim eller postkristen. Tillskrivningen är således helt och hållet min. Likaså är begreppet traditionstillhörighet något jag som forskare lägger på mitt material. Det var inte ett begrepp mina intervjupersoner använde sig av eller positionerade sig utifrån. De talade istället, exempelvis, ofta om att ”ha en religion” eller ”att vara kristen”. I de empiriska kapitlen förekommer därför båda dessa uttryckssätt beroende på vem det är som talar.

För det tredje: individer har och förhåller sig till flera olika, ibland motsägelsefulla, gruppstillhörigheter och uttryckssätt (af Burén 2015; Day m.fl. 2013; Kuusisto & Kallioniemi 2017; Willander 2018). Detta visar exempelvis Sven Hartman i sin forskning. En del barn i hans studier sade sig inte tro men att de bad då och då. Tidigare hade sådana inkonsekvenser förklarats med bristen på logik och en inte helt färdigutvecklad tro. En sådan förklaring menar Hartman bygger på en föreställning om barn som inkapabla och att de ännu inte utvecklat vissa viktiga och vuxna egenskaper (Hartman & Torstenson-Ed 2013). Hartmans egen forskning visar att barn tvärtom har sådana förmågor redan i tidig ålder. Istället frågar han sig om slika dubbeltydigheter inte också, och lika gärna, kan iakttas bland vuxna. Det rör sig alltså snarare om något allmänmänskligt och inte om en brist hos barnen. Senare forskning har klätt detta i termer av samtidighet (af Burén 2015). Med bakgrund i detta utgår jag i den här avhandlingen från att de barn och unga jag har intervjuat kunde uppvisa en variation och samtidighet i sitt tal om och relation till religion (jmf. Wetherell & Potter 1992:102). Ett sådant synsätt tonar också ner uppdelningen mellan att ha en religion (eller en religiös traditionstillhörighet) och att inte ha det samt öppnar upp för att studera olika former av mellanpositioner.

\*

Efter att i det här kapitlet beskrivit och diskuterat avhandlingens teoretiska ramverk samt dess analytiska begrepp övergår jag i det nästa, innan av-

handlingens empiriska del, att beskriva det empiriska materialet, hur analysarbetet gick till samt diskutera metodologiska frågor.

## 4. Empiri, metod och genomförande

Det empiriska materialet i den här avhandlingen bygger i huvudsak på 41 semistrukturerade intervjuer med elever ur årskurserna 3, 6 och 9 på två svenska kommunala grundskolor. Intervjuerna genomfördes i slutet av den sju månadersperiod jag tillbringade på skolorna under läsåret 2015/2016. I samband med min närvaro på skolorna och de intervjuer jag genomförde producerades också annat material, nämligen tankekartor, fotografier samt en kortare och i huvudsak biografisk enkät. Detta material spelar i jämförelse med intervjuerna en mindre roll i den här avhandlingen.

I den här avhandlingen undersöker jag, och har ambitionen att förstå, hur barn och unga skapar mening i relation till religion. En central utgångspunkt för detta är att det finns en tydlig koppling mellan individens vardagliga tal och hur denne förstår och begripliggör sin omvärld. Min strävan har därför varit att föra vanliga samtal med de elever som ingått i studien. För att ändå få samtalen så koncentrerade och effektiva som möjligt – jag hade ändå ett syfte med våra samtal – valde jag att genomföra dem i form av intervjuer. Men för att samtidigt motverka den formella prägel en intervjusituation lätt kan få lade jag mig vinn om att skapa en öppen, avslappnad och samtalsbetonad stämning under intervjuerna.

I mitt möte med eleverna utgick jag från att det fanns en koppling mellan det eleverna talade om och det de tyckte var viktigt i deras liv utanför intervjusituationen (Lied 2003).<sup>91</sup> Min samtalsbetonande ambition gjorde det möjligt för mig att komma närmare de förhållanden under vilka eleverna skapade mening i det vardagliga. Denna strategi medförde att mitt material till stora delar kännetecknas av något som växt fram under mitt möte med eleverna och mindre av en inhämtning av redan befintliga och färdiga uttryck (Heath m.fl. 2009:88).

Kapitlet inleds med en beskrivning av de båda skolorna och mitt tillträde till dem samt en redogörelse för hur jag valde ut mina intervjupersoner och förberedde intervjuerna. Därefter beskriver jag hur intervjuerna genom-

---

<sup>91</sup> Något som också stöds av att individens meningsskapande får sociala följder (Hacking 1986), se också nedan.

fördes, hur transkriberingsarbetet gick till samt hur jag har analyserat materialet. Studiens förklaringsvärde och generaliserbarhet diskuteras sedan, följt av några metodologiska reflektioner utifrån skolan som plats och mitt möte med eleverna. Kapitlet avslutas med etiska resonemang förknippade med min studie.

Delar av det här kapitlet bygger på relativt utförliga beskrivningar av min metod och hur det empiriska materialet skapades, något som ska uppfattas som en del av studiens transparens och som ökar avhandlingens kvalitet (Alvesson & Sköldberg 2008:19–20).

### Urval, ingång och pilotintervjuer

I urvalet av det empiriska materialet har det övergripande CARDIPS-projektet (se s. 15) initialt haft inflytande på två sätt. För det första perspektivet av kulturell och religiös mångfald och för det andra ambitionen att göra jämförelser mellan årskurser. Mångfaldsanslaget ledde till att jag initialt sökte efter skolor där jag kunde vänta mig just en kulturell och religiös mångfald. En viktig utgångspunkt i det arbetet var Storängsskolan som genom CARDIPS-projektets kvantitativa studie redan var känd för mig. Även om jag inledningsvis hade kontakter med andra skolor föll det slutgiltiga valet på Storängsskolan. Det beslutet underlättades av att jag även upparbetat kontakter med den intilliggande Lillängsskolan som hade ett liknande elevunderlag.<sup>92</sup>

Ambitionen att involvera elever från olika årskurser gav mig möjligheten att göra jämförelser mellan elever i olika åldrar, inte bara utifrån mitt eget material utan också utifrån tidigare forskning. Ytterligare en fördel var att yngre elever, de i årskurs 3, gavs tillfälle att komma till tals, något som är ovanligt i kvalitativa studier om barn och religion och än mer bidrar till den här studiens relevans.

#### *Lillängs- och Storängsskolan*

Lillängsskolan (f–5 och fritidsverksamhet) och Storängsskolan (6–9) var belägna i samma bostadsområde i en större mellansvensk stad och hade liknande elevunderlag. Det läsåret jag genomförde intervjuerna (2015/2016) gick det knappt 300 elever på Lillängsskolan respektive knappt 400 på Storängsskolan.

<sup>92</sup> Namnen på skolorna är fingerade. Eventuella namnligheter med verkliga skolor är en ren tillfällighet.

Området skolorna låg i var beläget utanför stadskärnan. I bostadsområdet fanns en relativt stor andel invånare med migrationsbakgrund, något som också speglade elevsammansättningen på de båda skolorna. På Lillängsskolan var det 82% av eleverna som hade utländsk bakgrund (jämfört med 23% i kommunens skolor som helhet). Samma siffra för Storängsskolan var 51%.<sup>93</sup> Skillnaden kan delvis förklaras med att Storängsskolan hade ett större upptagningsområde, främst som en följd av skolans olika idrottsinriktningar i högstadiet vilket gjorde att elever från andra områden sökte sig dit. Andelen föräldrar med eftergymnasial utbildning var 42% för båda skolorna, jämfört med 67% för kommunens skolor som helhet.<sup>94</sup>

Jämfört med skolor med en mer homogen etniskt svensk elevsammansättning karaktäriserar jag Lillängsskolan och Storängsskolan som två skolor där eleverna var vana vid en större variation när det gällde exempelvis namn, vilket modersmål man hade, vilka språk man kunde, i vilket land ens äldre släktingar bodde och vilken etnisk bakgrund eller religion man hade. Dessa två skolor var givetvis inte unika i detta avseende utan snarare betydligt mer representativa idag än för bara några decennier sedan (Andersson & Sander 2015b; Nilsson 2018b, se också diskussion i kapitel 2).

Eleverna på Lillängsskolan hade gått som mest tre år tillsammans. Möjligen hade några av dem också gått i samma förskoleklass. Stämningen på Lillängsskolan var familjär och trivsamt. I de gemensamma utrymmena fanns en hel del teckningar och andra elevarbeten uppsatta. Varje klass hade sitt eget hemklassrum där den största delen av undervisningen skedde. De elever jag träffade hade sitt klassrum på översta våningen, en trappa upp i byggnaden. Klassrummet var trevligt och hemtamt inrett och var möblerat med bänkarna i grupper om fyra eller fem. Från klassrummet hade man utsikt över skolgården. Även om en sida av skolgården vette mot en större park var gårdsplanen som sådan till stora delar asfalterad. Där fanns några basketkorgar, några buskage och en mindre grusplan där det spelades fotboll på rasterna. När eleverna skulle äta lunch gick de i gemensam tropp till Storängsskolans matsal.

Storängsskolan gav, både till sin exteriör och interiör, intrycket av en klassisk svensk högstadieskola från slutet av 1960-talet. Det huvudsakliga första intrycket var lektionssalar, grupprum, trapphallar, korridorer och

<sup>93</sup> Som nämndes i kapitel 2 räknas en person ha utländsk bakgrund om denne själv är född utomlands eller om båda dennes föräldrar är det.

<sup>94</sup> Statistiken om skolorna är hämtade från Skolverket (u.å.): <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>.

elevskåp. De flesta klassrum var traditionellt möblerade med bänkarna två och två riktade mot katedern och tavlan. Eleverna i årkurs 6 hade gått knappt ett läsår tillsammans i samma klass. Några av dem hade gått i samma skola, eller till och med i samma klass, innan de kom till Storängsskolan, men som klass betraktad hade de endast ett knappt år tillsammans när jag träffade dem. Många av eleverna i årskurs 9 hade gått tillsammans åtminstone sedan årskurs 6 då de började på skolan. Några hade kommit till klassen eller skolan senare. Bland annat gällde det några elever som kommit till Sverige under senare år.

I en av klasserna i högstadiet, 9A, talades det ofta om två grupper av elever: ”idrottskillarna” och ”de muslimska tjejerna”, även bland lärarna. Grupperna bestod av, som jag förstod det, en grupp kvinnliga elever med muslimsk bakgrund och en grupp etniskt svenska killar. Merparten av de senare bodde inte i närområdet och gick på en av skolans idrottsinriktningar, varför de ofta kallades ”idrottskillar” både av sig själva och av andra.<sup>95</sup> Dessa två grupper förekommer i det empiriska materialet. Vid en närmare granskning var dessa två grupper givetvis mer heterogena än talet om dem lät påskina. Dessutom fanns det många elever i klassen som inte räknades in i någon av dessa två grupper. Dessa omtalades emellertid sällan vare sig av lärare eller av elever (inbegripet de själva), åtminstone inte som en enhetlig grupp.

### *Ingång och slutgiltigt urval*

Tack vare det tidigare samarbetet kom jag relativt snabbt i kontakt med några intresserade lärare på Storängsskolan. Tillsammans planerade vi in tider då jag kunde komma och presentera mig för klasserna. Tillträde till Lillängsskolan gick om möjligt ännu smidigare, även utan redan upparbetade kontakter. Efter mejlkontakt med rektor som hänvisade mig till en av lärarna i årskurs 3 gavs jag tillåtelse att komma och presentera mig för klassen. Läraren, Marianne, hade förberett och banat väg för mitt besök genom att bland annat tala med eleverna om vad en forskare gör, om vad

<sup>95</sup> Det fanns fler än en gränsdragning här. I talet om dessa grupper fanns en uppdelning mellan killar och tjejer, mellan personer med etnisk svensk tillhörighet och de med annan etnisk bakgrund, mellan de med muslimsk tillhörighet och de som idrottade samt – åtminstone som jag tolkade det – utifrån var de bodde (elever från närområdet respektive de från andra delar av staden). Att denna klara gruppindelning accentuerades i just 9A och inte i andra klasser är inte helt lätt att förklara på ett godtagbart sätt. Uppdelningen kan ha berott på, men också orsakat, att vissa konfliktytor var mer framträdande i den klassen (vilka jag återkommer till i kapitel 9).

problem och problemlösning är samt – eftersom det var december månad – om Nobelpriset. Givetvis ledde det till att min närvaro i elevernas ögon blev mer spännande.

Vid mitt första möte med eleverna presenterade jag mig själv, beskrev helt kort projektets grunder och frågade om det var någon som spontant var intresserad av att delta. Jag betonade att medverkan var frivillig och att jag inte fick intervju dem utan att först få deras vårdnadshavares godkännande.<sup>96</sup> Jag upplyste dem också om att de som medverkade skulle få ett presentkort som tack för hjälpen.<sup>97</sup> Det största nålsögat i den fortsatta processen var att få tillbaka de påskrivna formulären från vårdnadshavarna; en svårighet som jag uppfattade inte berodde på vårdnadshavarnas ovilja att ge sitt medgivande utan snarare på logistiska omständigheter. Det slutgiltiga urvalet grundade sig sålunda på de klasser jag fått tillträde till, de elever som frivilligt anmält sig och, till syvende och sist, på de samtyckesformulär jag fick in från eleverna i årskurs 3 och 6.

Vilka elever anmäler sig frivilligt till en undersökning om religion? En bärande tanke med urvalet i den här avhandlingen var, som sagt, att *inte* rikta mig mot en specifik grupp elever. Med facit i hand blev urvalet därvidlag lyckat och fördelningen mellan olika grupper acceptabelt jämt. De barn och unga som kom att ingå i studien hade olika relation till och erfarenhet av religion, olika etnisk bakgrund, tillhörde olika socialgrupper och hade olika grad av intresse för religion. Även fördelningen mellan tjejer och killar var jämn, med en något större representation av tjejer. Tio av de elever jag intervjuade var födda utomlands, företrädesvis i Mellanöstern, men också i Latinamerika och i andra nordiska länder. Sammanlagt hade 24 elever utländsk bakgrund. 17 elever hade minst en förälder född i Sverige och 12 av dem hade båda föräldrarna födda i Sverige. Bland de intervjuade fanns också de som till en början sade sig vara tämligen ointresserade av religion, något som ytterligare breddade studiens urval och gav mig möjlighet att bidra till det växande intresset för den gruppen barn och unga (Hemming 2017; Wallis 2015).

---

<sup>96</sup> Vårdnadshavarens godkännande skulle ske genom ett samtyckesformulär som jag delade ut vid samma tillfälle. Samtliga elever i årskurs 9 hade vid intervjutillfället fyllt 15 år och var därmed juridiskt sett berättigade att själva fylla i formuläret. Därför kom samtliga elever i årskurs 9 att skriva under samtyckesformuläret först vid intervjutillfället. Se bilaga 2 och 3.

<sup>97</sup> Presentkortet var antingen en biocheck (240:-) eller till ett närbeläget köpcentrum (200:-).

Med grund i de analytiska grupper jag diskuterade i kapitel 3 hade majoriteten av eleverna jag intervjuade, närmare bestämt 20 stycken, någon form av muslimsk traditionstillhörighet. Inte fullt lika många, 16 elever, hade det som jag kallar en postkristen traditionsbakgrund. Fyra elever positionerade sig med självklarhet som kristna och en elev hade judisk traditionstillhörighet. I övrigt var ingen annan religion, som exempelvis buddhism eller hinduism, uttalat representerad i mitt material. I enlighet med det jag påpekade i kapitel 3 vill jag emellertid återigen understryka att elevernas relation och förhållande till respektive traditionsbakgrund inte var enhetlig utan såg olika ut från individ till individ.

### *Att hänga med elever*

Ganska snart efter min ingång till skolorna genomförde jag vid årsskiftet 2015/2016 sju pilotintervjuer.<sup>98</sup> Av förståeliga skäl hade de elever som jag då intervjuade inte haft särskilt mycket tid på sig att lära känna mig, eller jag dem. Dessa intervjuer kom inte att ingå i avhandlingens empiriska material. Däremot kunde jag utifrån dem dra åtminstone tre nyttiga lärdomar inför det fortsatta arbetet. För det första fick jag uppfattningen att eleverna var blyga och osäkra under intervjuerna. För det andra visade det sig att mina frågor och min agenda ibland framstod som oklar för dem<sup>99</sup> och för det tredje hade vissa elever, framförallt de yngsta, svårt att upprätthålla fokus under någon längre tid.

Lärdomarna från pilotintervjuerna gjorde det klart för mig att jag måste skapa en mer otvungen intervjusituation och att inför eleverna vara tydligare om vad intervjuerna skulle handla om. Jag drog också slutsatsen att de på ett bättre sätt borde ges tillfälle att förbereda sig inför intervjun.

Dessa insikter resulterade i två större förändringar inför de skarpa intervjuerna. För det första bestämde jag mig för att skjuta intervjuperioden på framtiden för att istället ägna mer tid på skolorna tillsammans med eleverna. Huvudsyftet var att skapa en mer naturlig plats i barnens vardag och upprätta ett förtroendefullt förhållande till dem (Christensen 2004). För att åstadkomma detta tillbringade jag tid tillsammans med tredjeklassarna och

<sup>98</sup> Jag genomförde minst två pilotintervjuer i varje årskurs. Fyra av dessa elever intervjuade jag igen under våren, men bara den senare intervjun är med som empiriskt material i avhandlingen.

<sup>99</sup> Ett exempel, och en orsak till detta, var min intention att inte vara den som introducerade ordet religion under intervjun. I efterhand framstod det som ett mindre lyckat beslut eftersom det sannolikt bidrog till elevernas osäkerhet.

sjätteklassarna i skolan. Upplägget, som planerades i samråd med lärarna, resulterade i att jag under en tvåmånadersperiod tillbringade två halvdagar i veckan i varje klass. Under den tiden var jag en aktiv deltagare på lektionerna och umgicks med eleverna på rasterna.<sup>100</sup>

Även om syftet med min vistelse på skolan var att försöka skapa ett förtroendefullt förhållande till eleverna och minimera maktförhållandena mellan oss (se nedan) var jag medveten om att förfarandet också skulle kunna leda till att eleverna såg mig mer som en lärare än som en person de kunde ha en mer avspänd relation till, frikopplad från skolans värld (Lundström 2020). Den känsla jag fick under min vistelse på skolan och den avslappnade relation jag upplevde att jag hade till eleverna tyder på att min närvaro på skolan var till fördel för min studie och att den inte invercade negativt på mitt empiriska material. Att vi redan var bekanta innebar dessutom att vi inte behövde ägna tid åt att lära känna varandra under intervjun. Det blev också lättare att skapa en god stämning under samtalen, att exempelvis kunna skratta och skoja utan att för den skull undvika mer allvarliga ämnen.

För det andra beslutade jag mig för att använda den metod som med en övergripande term brukar benämnas *visual research* eller *visual ethnography* och lät eleverna ta bilder med en engångskamera. Förutom att eleverna därigenom fick en chans att förbereda sig inför intervjun var tanken tvådelad. Dels var bilderna tänkta att ha en avledande funktion under intervjuerna och tona ner allvaret i situationen (Dunlop & Richter 2010; Thomson 2008b). Bilderna var tänkta att bidra till att eleven själv uppfattade sin roll som viktig och de egna berättelserna som betydelsefulla. Bildanvändningen förstärkte därmed elevens roll som expert på sitt eget liv och gav denne en röst, ett bemyndigande, i relationen till mig som vuxen och forskare (Clarc-Ibáñez 2008:103; Thomson 2008a). Dels såg jag bilderna som ett hjälpmedel för att få igång samtalet under intervjuerna; de var något konkret vi kunde titta på tillsammans och prata om under vårt samtal (Harper 2000; Liebenberg 2009; Pink 2013). Bilderna var alltså ett sätt för mig att hitta ingångar till deras berättelser och ytterst till deras meningsskapande om religion. Som rent empiriskt material, exempelvis genom att i

<sup>100</sup> Av tidsskäl tillbringade jag ingen planerad tid tillsammans med eleverna i årskurs 9. Jag förutsatte också att de skulle ha mindre problem med att känna sig bekväma i intervjusituationen. Min tid tillsammans med klasserna sammanföll lyckligtvis också med perioden då de läste religionskunskap. En del av de lektionerna jag deltog på var således just religionskunskapslektioner. Mina intryck från undervisningen kom i viss mån att användas i intervjuerna.

sig analysera vad de föreställde, har bilderna däremot haft en mindre roll i den här avhandlingen.

Ytterligare två positiva men oplanerade effekter av upplägget var att fler elever började bli intresserade av att delta och att det förlängde tiden de hade på sig att lämna in det påskrivna samtyckesformuläret från vårdnadshavarna.

### Praktiskt genomförande

De förändringar jag gjorde slog väl ut och de skarpa intervjuerna höll därför en högre kvalitet. Inför intervjuerna träffade jag eleverna i grupp och delade ut de engångskameror de skulle förbereda sig med. I årskurserna 3 och 6 samlade jag som regel två till fyra elever i ett avskilt rum. Jag inledde med att ge dem papper och penna och bad dem göra en tankekarta utifrån ordet ”religion” varefter vi pratade om det de skrivit. I vissa grupper gjorde vi tankekartor också utifrån andra ord men oftast slutade det med att vi istället för att skriva pratade om det tillsammans. Därefter diskuterade vi vad de skulle kunna ta kort på när det gällde religion. Slutligen delade jag ut kamerorna och gav några korta instruktioner om hur den användes samt uppgiften att: ”ta kort på saker som har med religion att göra”.<sup>101</sup>

De flesta av dessa sessioner spelades in men genomfördes under andra omständigheter än de enskilda intervjuerna. Bland annat fanns där andra relationer, till exempel mellan eleverna, som sannolikt påverkade både vad som sades och hur det sades. I de empiriska kapitlen har jag i några enstaka fall refererat till dessa gruppsamtal. Dessa citat är emellertid inte utvalda för att de visar något som framkom under just dessa samtal utan för att de är goda representanter för materialet som helhet (vilket till en övervägande del alltså utgjordes av de enskilda intervjuerna). Ett undantag finns dock: tankekartorna är producerade under dessa gruppintervjuer. I kapitel 6 utgör dessa en grund (av flera) för hur mina intervjupersoner framställde religion och i kapitel 8 för varifrån de hämtade sina språkliga referensramar.<sup>102</sup>

Eleverna i årskurs 9 samlade jag i större grupper och hade en något kortare genomgång med. Jag bad dem inte heller att rita några tankekartor.

<sup>101</sup> Instruktionen var tänkt att vara kort och koncis, så blev inte alltid fallet. Dels var det svårt att utforma en kort instruktion om ett abstrakt ämne och som barnen både skulle förstå och komma ihåg, dels ställde de ofta följdfrågor. I praktiken var det således inte min planerade koncisa instruktion de till slut fick med sig.

<sup>102</sup> Av både juridiska och forskningsetiska skäl har det inte varit möjligt för mig att publicera vare sig de bilder eleverna tog eller deras tankekartor.

När eleverna ansåg sig vara nöjda med fotouppdraget lämnade de in kameran till mig. Bilderna framkallades och utan att på förhand titta på dem tog jag med dem till respektive intervjutillfälle.

### *Intervjuerna*

För eleverna i årskurs 3 förlades intervjuerna tidsmässigt oftast precis efter att de ätit mellanmål på eftermiddagen medan det för årskurserna 6 och 9 i huvudsak skedde under lektionstid. Samtliga intervjuer genomfördes i olika grupperum i skolornas lokaler. På Lillängsskolan skedde intervjuerna i ett grupperum i direkt anslutning till elevernas eget klassrum. Rummet hade två fönsterförsedda dörrar, en in till klassrummet och en ut i korridoren. Insynen och vetskapen om att det (ibland) försiggick saker i klassrummet och ute i korridoren blev ibland ett, men ett försumbart, störningsmoment. På Storängsskolan skedde intervjuerna som regel i ett trevligt inrett grupperum i en av skolans korridorer och undantagsvis i ett något mer torftigt grupperum i närheten. Intervjuerna varade mellan 25 och 70 minuter. Ytterligheterna var ovanliga och det återfinns fler – men inte uteslutande – längre intervjuer i de högre årskurserna. Intervjuerna fördelade sig på följande vis: 13 elever i årskurs 3, 11 elever i årskurs 6 samt 17 elever i årskurs 9.

För att undvika att intervjun fick en allt för strikt och formell början undvek jag som regel att inleda med allt för mycket information. Oftast övergick vårt småprat på väg till grupperummet i den egentliga intervjun och jag ville inte avbryta den kontinuiteten. Att deltagande byggde på frivillighet, att de närsomhelst hade rätten att avbryta sin medverkan och att alla skulle komma att anonymiseras hade jag flera gånger tidigare påpekat – både skriftligen och muntligen – varför jag inte upprepade det i början på intervjun. Alla intervjupersoner var också medvetna om att intervjun spelades in. Även andra påpekanden, såsom att det inte finns några rätta eller felaktiga svar och att det inte gör något om det blir tyst en stund, hade jag pratat om innan och upprepade under intervjun.

Under intervjuerna använde jag en löst formulerad intervjumall (se bilaga 4).<sup>103</sup> Inledningsvis ställde jag vanligtvis någon av frågorna: ”Kan man säga att alla har en religion?” eller ”Vad tänker du på när du hör ordet religion?”. Därefter lät jag samtalet i stor utsträckning styras av intervju-

<sup>103</sup> Intervjumallen var med några få ändringar identisk i alla intervjuer. Däremot kom jag att använda den i allt lägre grad när jag märkte att innehållet i intervjuerna inte alltid blev det jag hade förväntat mig. Jag ser emellertid inte detta som något större problem eftersom det i en kvalitativ studie i första hand inte är likformighet som eftersträvas.

personen och ställde mer eller mindre improviserade följdfrågor.<sup>104</sup> När det blev en naturlig längre paus passade jag på, om jag ansåg det lämpligt, att skjuta in en ny fråga från intervjumallen. Ibland kom samtalet in på helt andra och för studien irrelevanta ämnen, inte sällan utifrån spontana associationsbanor från elevens sida. Ofta lät jag oss vara där en stund eftersom det möjliggjorde för intervjupersonen att släppa fokus och lätta på koncentrationen, men också för att ge denna lite tid att tänka efter. Det visade sig att de ibland behövde den pausen för att bearbeta en fundering för att sedan komma tillbaka till den och berätta mer.

Som en sista del i att åstadkomma en bra intervjusituation och för att tona ner olika maktförhållanden bjöd jag eleverna på saft och bullar under intervjuerna. Vid sidan av att leda bort allvaret i situationen var syftet att neutralisera skolmiljöns påverkan i så stor utsträckning som möjligt. När intervjun var klar fick eleverna ett presentkort (se ovan) till ett värde av ungefär 200 kronor som tack för hjälpen.

När alla intervjuer var genomförda delade jag ut en enkät till alla elever som medverkat i studien. Till största del bestod den av biografiska uppgifter, uppgifter som senare i processen också visade sig vara värdefulla (Mason & Tipper 2014:161–64).<sup>105</sup>

### Transkribering och analysarbete

Under hösten 2016 och 2017 transkriberade jag samtliga intervjuer i sin helhet. I det arbetet var jag så detaljerad som möjligt för att inte gå miste om sådant material som initialt verkade ointressant men som senare kunde tänkas bli relevant. Inget genomgripande urvalsarbete skedde således vid transkriberingen av materialet. Intervjuerna är i stort sett transkriberade ordagrant. I vissa lägen har jag kortat ner citaten. Detta har jag markerat

—  
<sup>104</sup> I mitt möte med eleverna utgick jag från att ”religion” var ett begrepp de kommit i kontakt med och hade associationer till. Min utgångspunkt var (som nämnts) att inte undvika att använda ordet men inte heller att presentera någon på förhand bestämd definition av vad det innebar. Istället förväntade jag mig och ville dra nytta av, precis som annan forskning visar, att mina intervjupersoner hade olika förståelser av och använde ordet på flera olika sätt (af Burén 2015; Hartman & Torstenson-Ed 2013:157; Valk m.fl. 2009:31–38).

<sup>105</sup> Utöver rent biografiska uppgifter, som var eleven själv och dennes föräldrar var födda och vilka språk de kunde, innehöll enkäten en fråga av mer kvalitativ art. Denna fråga föranleddes av den i intervjumaterialet frekvent förekommande attityden att alla får tycka och tro som de vill så länge det inte skadar någon annan (se kapitel 5). En attityd jag inte riktigt diskuterade närmare med dem under intervjuerna men som jag ville veta mer om.

med hakparentes och punkter [...]. Ibland har jag kortat ner och sammanfattat en lång men relevant utläggning som antingen jag eller intervjupersonen gjorde. Även den är skriven inom hakparentes. Detsamma gäller för vissa kommentarer jag gör till det som hände i intervjusituationen men som kanske inte sades högt eller i ord, exempelvis att intervjupersonen funderade, gjorde en paus, sa något ohörbart eller grimaserade. Ibland har jag också själv kommenterat hur intervjupersonen sa något, kanske med entusiasm, ett skratt eller antipati. På ljudupptagningarna har det emellanåt varit svårt att höra exakt vad intervjupersonen sa, något jag har markerat med två frågetecken kring utsagan: [?Där tvekar jag lite grann?]. Vissa passager, exempelvis där talspråket gjorde att betydelsen riskerade att gå förlorad eller bli otydlig, har jag skrivit om det sagda till ett klarare språk. Sådana mindre ändringar har inte markerats.

Det komprimerade tidsspännet under vilket jag umgicks med och talade med eleverna gav mig inte praktiskt möjlighet att transkribera det inspelade materialet i direkt anslutning till att intervjuerna genomfördes. Som en följd av det hade jag exempelvis inte möjlighet att lyssna till och reflektera över intervjuerna för att förbättra följdfrågor och samtalsämnen inför kommande intervjuer. Å andra sidan gjorde upplägget det möjligt för mig att dela upp materialet och arbeta koncentrerat med varje årskurs för sig, något som bland annat underlättade jämförelsen mellan årskurserna.

Mitt datanära analysarbete (Hjerm m.fl. 2014:50) följde i huvudsak mönstret av en kvalitativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon 2005)<sup>106</sup> och inleddes med närläsning och en öppen kodning av materialet (Hjerm m.fl. 2014; Kvale & Brinkmann 2014:241–44). Trots det noggranna transkriptionsarbetet märkte jag ganska snart att texten kändes platt och inte alltid representerade den stämning jag mindes rådde under intervjuerna eller hur eleverna uttryckte sig. Därför återvände jag till det inspelade materialet och läste utskrifterna samtidigt som jag lyssnade på diskussionen samt gjorde noteringar om exempelvis betoningar, hastigheter i talet och, i förekom-

<sup>106</sup> Det råder ingen samstämmighet rörande hur en empirinära kvalitativ innehållsanalys av det slag jag har gjort ska benämnas (se exempelvis Denscombe 2016; Esaiasson m.fl. 2017; Patton 2015; Widén 2015). Jag har följt Hsieh och Shannon som skriver: "content analysis is defined as a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns" (Hsieh & Shannon 2005:1278). Utifrån denna utgångspunkt beskriver Hsieh och Shannon tre olika varianter av kvalitativ innehållsanalys varav mitt tillvägagångssätt baserar sig på de två varianter jag översätter till "konventionell" respektive "direkt" innehållsanalys.

mande fall, illustrerande ljudeffekter från intervjupersonen. Tillvägagångssättet gjorde att nyanser i talet och sammanhangen i intervjuerna framträdde tydligare. Materialet fick mer liv och individerna bakom talet blev mer närvarande, något som hjälpte mig att se, och höra, vad som verkade viktigt och betydelsefullt för dem.

Under analysarbetet har jag vidare låtit mig inspireras av det arbetssätt som kallas *diagramming* (Lofland 2006:212–17). Det kan närmast liknas med en typ av taxonomi där forskaren utgår från ett centralt begrepp eller från en företeelse och på ett systematiskt sätt grupperar hur det representeras i ett material. Denna klassificering kan sedan ytterligare förfinas genom att dela in grupperna i undergrupper och så vidare. Tillvägagångssättet var användbart för att få syn på både olikheter och de röda trådar som fanns i mitt material.

Det var också i denna process jag mer aktivt började relatera mitt empiriska material till ett teoretiskt ramverk. Under närläsningen av mitt material framstod mina intervjupersoners tal om och relation till religion vara förknippat med en strävan efter att skapa mening och begripliggöra den miljö de befann sig i. Betoningen på det sociala och kommunikativa meningsskapandet samt de ovan (kapitel 3) diskuterade begreppen plausibilitetsstruktur, identitetsmarkör, positionering, kategorier, tolkande reper-toarer och internalisering (se kapitel 3) framstod som relevanta och användbara teoretiska utgångspunkter och analysverktyg.

I och med att det teoretiska ramverket växte fram blev vissa delar av mitt empiriska material mer framträdande och synligt – och intressant – än andra. Ett sådant synsätt gör att även de ”intensiva fallen” (Vikdahl 2018:33) och det avvikande blir viktiga och intressanta. Detta innebär att min analys i huvudsak inte grundar sig på frekvenser, det vill säga inte nödvändigtvis på det som mina intervjupersoner talade mest om. Istället har jag framför allt fokuserat på det i mitt material som säger något kvalitativt om det som studerats.

### Studiens förklaringsvärde och generaliserbarhet

Det här är en kvalitativ intervjustudie och som sådan vill den karaktärisera och förstå något, beskriva studieobjektets egenskaper (Larsson 1986:7–8). I en kvalitativ studie finns en mångtydighet i analysen eftersom: ”forskningens processen utgör en (re)konstruktion av den sociala verkligheten, där forskare dels interaktivt samspelar med de beforskade, dels aktivt tolkande hela tiden skapar bilder för sig själv och för andra: bilder vilka selektivt

lyfter fram vissa bud på hur förhållanden – upplevelser, situationer, relationer – kan förstås, och (därmed) negligerar alternativa tolkningar.” (Alvesson & Sköldberg 2008:21). Mina forskningsresultat är således ett resultat av en tolkningsprocess där jag som forskare haft en aktiv roll i såväl skapandet av det empiriska materialet som under analysarbetet. Vidare ser jag på mina intervjuer som en iscensatt form av verklighet där det mina intervjupersoner berättade för mig växte fram i intervjusituationen. Ur det perspektivet ser jag inte på mitt empiriska material som något jag har samlat in utan snarare i begrepp av datakonstruktion (Heath m.fl. 2009:88).

Min studie och dess resultat grundar sig i huvudsak på vad mina intervjupersoner sa och berättade under våra samtal. Det empiriska materialet befinner sig således på en språklig diskursiv nivå och är inte med nödvändighet en korrekt avspeglning av verkliga förhållanden. Jag har därför inte kunnat uttala mig om hur elevernas skolvardag *egentligen* var beskaffad, vad de *egentligen* tyckte och tänkte eller vilken relation till religion de *egentligen* hade.

För den skull ska mitt material och mina resultat inte ses som begränsade till de specifika situationer som rådde i intervjusituationen. I den här avhandlingen utgår jag från att det eleverna berättade för mig på ett eller annat sätt var viktigt för dem (Lied 2003) och därför har betydelse i en större del av deras liv än det som sades under intervjuerna. Därmed, givet att vårt sätt att tala och förstå världen får praktiska konsekvenser (Hacking 1986), finns här en koppling mellan det de sa under intervjuerna och deras sociala verklighet – framför allt i skolan – ur ett bredare perspektiv.

I den här avhandlingen har jag valt att se på skolmiljön utifrån ett ”praktiskt paradig” (Skeie 2013, 2018). Ur den synvinkeln blir skolan inte bara studiens sammanhang och det perspektiv ur vilket jag tolkar mitt empiriska material, utan också en grund för analytiska generaliseringar som gör att det finns en viss grad av överförbarhet i mina resultat (Kvale & Brinkmann 2014:312; Lincoln & Guba 1985). Den ökade kunskap om barn och ungas relation till religion som den här avhandlingen bidrar med är därför inte bunden eller helt avgränsad till den kontext eller till de specifika förhållanden som gällde när jag träffade mina intervjupersoner, utan säger något om hur barn och unga förhåller sig till religion på ett mer generellt plan. Mina resultat kan givetvis inte sägas gälla för alla svenska skolor eller för alla svenska elever. De kan däremot tjäna som utgångspunkter, förståelseramar och hypotesbildning för andra studier om barn och unga, religion och skolan.

Ett sätt att höja studiens förklaringsvärde är att göra min egen roll i processen så tydlig som möjligt. Därför har jag i de empiriska kapitlen anlagt en

reflexiv hållning, bland annat genom att använda rikligt med citat från mitt empiriska material. Ytterligare en del av denna ambition är de diskussioner jag hittills fört om hur mitt empiriska material skapades, något jag nu återknyter till genom några mer övergripande metodologiska reflektioner.

### Att intervju barn i skolan: några metodologiska reflektioner

I den här avhandlingen betraktar jag barn och unga som egna autonoma individer och har som ambition att studera dem i sin egen rätt. Därmed inte sagt att barn och unga är opåverkade av eller frikopplade från strukturella, kontextuella eller sociala faktorer. Tvärtom, i en meningsskapande process är kommunikation och det sociala, och i det sammanhang detta sker, centralt och i högsta grad närvarande och en vital del i förståelsen. ”I sin egen rätt” implicerar alltså inte att jag bortser från omgivande strukturer eller kontextuella faktorer. Eleverna i den här studien är påverkade av och måste ta hänsyn till en rad omgivande faktorer i sitt meningsskapande. I min förståelse av dem kommer jag exempelvis att beakta olika sociala sammanhang såsom familjetraditioner, kompisar och skolan.

De metodologiska reflektioner jag gör här handlar i huvudsak om två olika men ändå överlappande relationer som aktualiserades i min studie, nämligen skolan som miljö och mitt möte med eleverna. Mitt förhållande till de senare utgjorde en balansgång. Å ena sidan ville jag skapa en naturlig, avslappnad och tillitsfull kontakt med eleverna, och i så liten utsträckning som möjligt framstå som en lärare eller som en distanserad vuxen. Å andra sidan ville jag samtidigt behålla en viss professionell distans till dem (Källström & Andersson Bruck 2017:84). Under arbetets gång upprättade jag olika strategier för att möta dessa utmaningar.

#### *Den vuxne forskaren och barnens värld*

Att se barn och unga som egna autonoma individer i sin egen rätt, och därmed på samma villkor som vuxna, ska, som nämnts, uppfattas som min teoretiska ”blick” på eleverna och deras livsvärld. Samtidigt var mitt möte med dem och det material som producerades avhängigt olika maktrelationer (Brinkmann & Kvale 2015:37–38; Robinson & Kellett 2004:81).

En av mina viktigaste initiala prioriteringar när jag kom till skolorna var att vinna elevernas förtroende och därmed minimera den hierarkiska distansen (Kvale & Brinkmann 2014:51–53). I mitt möte med eleverna antog jag att de på ett eller annat sätt såg mig som ”vuxen”. Jag utgick också från att barn och unga i allmänhet har en ganska klar föreställning om hur

relationen mellan dem själva och vuxna ska se ut och att en allt för stor förändring av den balansen – till exempel om den vuxne försöker ”spela” barn – kan leda till en osäkerhet hos dem och istället försvåra upprättandet av ett förtroendefullt förhållande (Christensen 2004; Christensen & James 2008; Saywitz & Camparo 2014:380–85).<sup>107</sup>

Givet min teoretiska blick på barn och unga fanns inte heller skäl att göra några större skillnader mellan att intervjua vuxna eller barn.<sup>108</sup> Dock, en del skillnader och maktrelationer kunde jag som vuxen forskare inte helt bortse ifrån (Punch 2002). För det första ingår till exempel barn och unga ofta i, samt inrättas efter och kontrolleras genom, institutioner och sammanhang som konstruerats och upprätthålls av vuxna. Skolan är ett flagrant exempel på detta (jmf. Skeie 2009). Ett annat argument är att yngre personer i allmänhet inte har hunnit skaffa sig samma ordförråd eller erfarenheter som en vuxen. Barn är inte heller lika motoriskt eller kognitivt utvecklade som en vuxen. Detta innebär emellertid inte att studiet av barn i deras egen rätt är mindre intressant.

Samtidigt som den vuxne forskaren kan sägas ha en hierarkiskt överordnad position kan det i sammanhanget också finnas utjämnande makt-faktorer. Intervjupersonerna har sin egen individuella syn på tillvaron som forskaren inte känner till men vill veta mer om. Ur den aspekten är det alltså, i det här fallet, barnet som är experten. Detta försökte jag dra nytta av, bland annat genom att låta dem förbereda sig med kameran och genom att anlägga en frågande attityd under intervjuerna. På det sättet kunde maktrelationerna bli mindre påtagliga under intervjuerna samtidigt som jag

<sup>107</sup> En allt för stor uppvisad likhet kan också leda till att intervjupersoner får en känsla av att forskaren redan känner till det de berättar och således inte har ett genuint intresse av att veta mer (Johnson & Weller 2001:496–497). Det är inte heller möjligt att fullt ut likna sitt studieobjekt och ”vara densamme som denne”. Ett sådant synsätt bygger på en essentialistisk syn och bortser från att människan är komplex och mångfacetterad (Heath m.fl. 2009:41; Weiss 1994:136–138). Å andra sidan går det inte heller att upprätta några tydliga och genomgående gränser i förhållande till studieobjektet, oavsett om det är barn eller inte. Något sådant är ur min synvinkel inte heller eftersträvänsvärt. På ett övergripande plan har denna diskussion många likheter med den om ett *insider-* respektive *outsiderperspektiv* (se exempelvis Headland m.fl. 1990; McCutcheon 2005). Vissa menar till och med att *insider/outsider*-diskussionen är ett pseudoproblem och meningslöst eftersom det bygger på en föreställning om att någon slags klar gräns mellan dem kan upprättas (J. S. Jensen 2011).

<sup>108</sup> Det finns emellertid olika uppfattningar och en diskussion om huruvida barn och vuxna (som studieobjekt) ska behandlas lika eller inte, och i så fall hur den enskilde forskaren ska förhålla sig till detta (se exempelvis: Christensen & James 2008; Heath m.fl. 2009; Källström & Andersson Bruck 2017; Sjöberg 2013). Min position framgår av diskussionen i detta kapitel.

bemyndigade eleverna och gav dem en röst (Thomson 2008:2–6). I våra möten försökte jag i möjligaste mån låta dem själva forma perspektiven (Hartman & Torstenson-Ed 2013:23) och utgick från att det eleverna talade om var viktigt och betydelsefullt för dem (Lied 2003:52–53).

Alla intervjumiljöer bär på metodologiska fördelar respektive utmaningar. Där ser jag inte skolan som något undantag. Ett argument mot att förlägga studier till skolans värld är att den skulle vara en allt för hämmande miljö (Lange & Mierendorff 2011:85) och att hemmet därför skulle vara en bättre vald plats. Jag ser emellertid inte att hemmet automatiskt skulle vara att föredra. Att byta ut skolan mot exempelvis hemmet är närmast att betrakta som att byta ut en fostrande miljö mot en annan (Heath m.fl. 2009:93–94).<sup>109</sup> Skolan som plats medför även andra utmaningar. Att ställa frågor om saker och ting som ingår i ett läroämne, och därmed om något som elever förutsätts kunna något om och förväntas ge (korrekta) svar på, är inte oproblematiskt. Inte heller kan det att barn, inte minst i en skolmiljö, ser på vuxna som några som alltid vet mer helt negligeras (Saywitz & Camparo 2014:381–82). Sådana faktorer är alltid närvarande vid intervjustudier och påverkar hur barn och unga svarar på forskarens frågor, men är möjligen än mer accentuerade i en skolmiljö.

Fördelarna med skolmiljön överväger dock i den här studien. Skolan är en i högsta grad känd miljö för barn och unga; det är deras vardagsmiljö, inte forskarens. I vissa fall kan skolan dessutom vara en miljö där barn och unga känner en frihet jämt mot hemmet och familjen. Dessutom, vilket inte ska undervärderas, är skolan en miljö där det är lätt att komma i kontakt med och lära känna barn och ungdomar med olika bakgrund och erfarenheter. Det är också en miljö där det är lätt att få tillfälle att umgås och hitta tider för intervjuer.

### *Forskaren, läraren och skolan*

I en studie av det här slaget tar forskaren ovillkorligen med sig egna erfarenheter in i undersökningen (Alvesson & Sköldberg 2008:19–22; Denscombe 2016:137). För min del innebar det, bland annat, att jag kunde dra

<sup>109</sup> Dessutom är hemmet en betydligt mer privat sfär vilket vid sidan av de där förekommande maktpositionerna sannolikt också skulle försvåra tillträdet (Mason & Tipper 2014:154–55). Ett alternativ kunde ha varit att intervjua eleverna på en helt neutral plats, som ett café. Detta skulle dock ha blivit en problematisk lösning när det gällde de yngre eleverna.

nytta av min bakgrund som lärare och min långa erfarenhet av svensk skolmiljö.<sup>110</sup>

Den förtrogenhet jag antogs ha av skolmiljön (av skolans personal) spelade sannolikt en positiv roll när jag förhandlade tillträde, började tillbringa tid på skolan och fann min plats bland elever, lärare och övrig skolpersonal. Min bakgrund gjorde att jag lättare kunde skaffa kontakter och sätta mig in i skolans rutiner, elever och lärares villkor och elevernas vardag.

Min lärarerfarenhet medförde emellertid också metodologiska utmaningar. För det första har jag inte kunnat ta min bakgrund som gymnasielärare i religionskunskap som intäkt för att jag automatiskt hade kännedom om och förtrogenhet med de specifika miljöer och förutsättningar som rådde i grundskolan. Inte heller kunde jag ta förgivet att min vana att undervisa, umgås och diskutera med ungdomar i gymnasiet med självklarhet gav mig en inblick i hur yngre elever förhöll sig till och talade om religion. För det tredje hade läraren i mig, främst under avhandlingsprocessens första fas, svårt att frigöra sig från ett stort engagemang i och hänsyn till skolans och lärarnas praktiska dagliga arbete. Jag strävade kontinuerligt också, för det fjärde, efter att frigöra mig från att se skolmiljön och de personer jag pratade med ur ett perspektiv av förverkligandet av läroplaner, kursplaner och bedömningar.

### *Strategier för mötet med verkligheten.*

I början av det här kapitlet skrev jag att min ambition har varit att i så stor utsträckning som möjligt föra vardagliga samtal med eleverna och tona ner det formella som kommer med intervjusituationen. Utifrån mina lärdomar från pilotintervjuerna och med vetskap om de utmaningar mitt möte med eleverna förde med sig antog jag en improviserande och flexibel hållning när jag började tillbringa tid på skolorna. Mitt möte med eleverna överlag föregicks inte av en fastslagen handlingsplan utan min ambition var att vara lyhörd och försöka anpassa mig till varje unik situation.

Under intervjuerna intog jag en relativt aktiv roll. Jag ställde ofta följdfrågor och lade mig vinn om att ha en undrande och sonderande approach. Det gjorde att jag och eleverna kunde "klura" lite på svaret tillsammans. Delar av intervjuerna kännetecknades därför av ett utforskande där intervjupersonerna ibland funderade högt och resonerade sig fram till ett svar. Ur den aspekten liknade intervjusituationen ett vardagligt samtal och gav en

<sup>110</sup> Skolan som plats på ett teoretiskt plan beskrev jag i kapitel 3.

bild av de verktyg som eleverna hade till sitt förfogande för att skapa mening i relation till religion och de problem de ställdes inför i den strävan.

Avslutningsvis, ovan nämnde jag att alla intervjumiljöer bär på metodologiska fördelar respektive utmaningar. Så även metodologiska val generellt. Kanhända hade mitt empiriska material bättre svarat mot mina syften med andra metodologiska val? En annan form av fältarbete, exempelvis deltagande observation, hade med stor säkerhet låtit mig komma än närmare elevernas vardag och deras dagliga tal om religion. Ett sådant angreppssätt hade å andra sidan krävt andra tidsmässiga ramar. Inte minst med tanke på hur infrekvent eleverna i den här studien talade om religion. I sammanhanget framstår samtalsbetonade intervjuer fokuserade på ämnet som ett bättre och mer fruktbart alternativ. Utifrån mitt intervju-material har jag på goda grunder och utifrån ett brett underlag kunnat uppfylla mitt syfte och svara på mina forskningsfrågor.

### Etiska överväganden<sup>111</sup>

I linje med att se barn och unga som individer i sin egen rätt har min ambition varit att etiskt förhålla mig till mina intervjupersoner på i stort sett samma sätt som om det var vuxna jag skulle intervjua, det vill säga *ethical symmetry* (Christensen & Prout 2002:482).<sup>112</sup>

Mina intervjupersoners deltagande byggde på frivillighet och informerat samtycke (Denscombe 2016:427–48; SFS 2003:460 2003). I förekommande fall, de elever som var under 15 år, skickades informationsbrev till samtliga vårdnadshavare. Det var ytterst de som bestämde om deltagande kunde ske eller inte. Kontakten med vårdnadshavare skedde antingen genom de lärare jag hade kontakt med på skolorna eller genom eleverna själva. Information till eleverna skedde vid flera tillfällen: muntligen vid mitt första möte med dem, kontinuerligt under min vistelse på skolorna samt vid intervjutillfället (om än inte alltid i början av intervjun, se ovan), men också skriftligen genom samtyckesformuläret. Intervjuerna genomfördes först då samtyckes-

<sup>111</sup> Mitt forskningsprojekt är godkänt av Regionala etikprövningsnämnden i Stockholm, diarienummer 2015/230-31/5.

<sup>112</sup> När det gäller gängse etiska överväganden som exempelvis samtycke, anonymisering och skyddet för andra personliga uppgifter har jag inte tagit någon speciell hänsyn utifrån mina intervjupersoners ålder. I vissa moment har det emellertid varit befogat att ta speciella hänsyn, exempelvis under intervjuerna (se diskussion ovan). Etikprövningsnämnden förefaller därutöver ha den hållningen att extra etisk hänsyn är speciellt viktigt när barn involveras i samband med frågor om religion.

formuläret återlämnats påskrivet av samtliga vårdnadshavare.<sup>113</sup> Vid intervjutillfället informerades eleverna än en gång om att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan. Ingen elev tog det beslutet. Ingen medverkande framförde heller önskemål om att få läsa igenom och kommentera det transkriberade materialet. En elev avbröt en redan påbörjad medverkan innan intervjutillfället.

Alla personnamn, inklusive skolornas namn, är fingerade. Även andra personuppgifter och personbeskrivningar har ändrats om det ansetts nödvändigt för att säkerställa den medverkandes anonymisering. I några fall har citat ändrats för att inte innehålla information som skulle kunna äventyra densamma.

Ett moment under intervjuprocessen är extra angeläget att lyfta fram här, nämligen huruvida det är etiskt försvarbart att locka med eller erbjuda individer som deltar i forskning olika former av ekonomisk ersättning.<sup>114</sup> Dessa forskningsetiska problem har främst diskuteras inom medicinsk forskning och blir extra angelägna när det handlar om minderåriga deltagare. Som redan nämnts fick mina intervjupersoner en engångskamera för att förbereda sig inför intervjun samt ett presentkort när den var genomförd. Eleverna var redan från början medvetna om dessa ersättningar varför de framstod som incitament och något som lockade till deltagande (Graham m.fl. 2013; Wendler m.fl. 2002). En ersättning, speciellt om den är stor, kan riskera att deltagare känner sig tvingade att göra saker de annars inte skulle göra, men också att urvalet kan bli snedvridet och att relationen mellan deltagare och forskare ses som en affärsmässig relation (Alderson & Morrow 2011:68–72). När det gäller minderåriga kan en ersättning – eller som jag tror eleverna själva såg på det: en gåva – även bidra med tjat i hemmet: endast med en påskrift från vårdnadshavarna kommer eleverna (i det här fallet) att få dessa eftertraktade gåvor.

Det finns, å andra sidan, argument för att viss ekonomisk ersättning är motiverad. Framför allt för att forskning är beroende av sina deltagare och sina försökspersoner (Wendler m.fl. 2002). Ersättningen måste dock vara skälig, stå i proportion till de risker som deltagande utgör samt inte bidra till att presumtiva deltagare gör oöverlagda beslut. I alla bemärkelser var

<sup>113</sup> Detta med ett undantag. För en elev i årskurs 6 skedde ett missförstånd varför intervjun genomfördes innan båda formulärens hade lämnats in. Detta andra samtyckesformulär lämnades emellertid in senare.

<sup>114</sup> Det finns här en skillnad mellan ekonomisk ersättning, för exempelvis förlorad arbetsinkomst, och en gåva eller liknande som tack för hjälpen och medverkan. Det jag diskuterar här är den senare formen.

den ersättning mina intervjupersoner fick helt i linje med de riktlinjer som förekommer i medicinsk forskning i amerikansk kontext (Wendler m.fl. 2002) och faller med god marginal inom det etiskt försvarbara.<sup>115</sup>

Min uppfattning är att dessa gåvor även lockade elever som spontant inte var intresserade till att delta i min undersökning. Detta innebar i sin tur en vinst för min studie eftersom mitt empiriska material breddades och inverkade positivt på studiens urval.

\*

Efter dessa inledande kapitel följer avhandlingens empiriska del. I det första empiriska kapitlet ligger tonvikten på generella tendenser i mitt material. Jag diskuterar där vad som karakteriserade mina intervjupersoners tal om religion på ett övergripande plan och presenterar både resultat i sig och lägger en grund för analysen i de efterföljande kapitlen.

---

<sup>115</sup> Det finns emellertid en skillnad mellan Nordamerika och Europa. Medan formerna för ekonomisk ersättning för minderåriga diskuteras i amerikansk kontext är ersättning till minderåriga personer inom medicinsk forskning inte tillåtet inom EU (Wendler m.fl. 2002:168). Även i övrigt råder olika etiska regler beroende på i vilket land forskningen bedrivs (Källström & Andersson Bruck 2017:138–39).

## 5. Sida vid sida i samma båt – övergripande perspektiv

Avhandlingens första empiriska kapitel fokuserar i huvudsak på övergripande tendenser i mitt material och lägger grunden till svaret på min första forskningsfråga, nämligen vad som karaktäriserade mina intervjupersoners relation till och tal om religion på ett övergripande plan. Inledningsvis diskuterar jag religionens närvaro och synlighet på de båda skolorna och hur det påverkade elevernas relation till religion. Resten av kapitlet ägnas åt de generella uppfattningar och förhållningssätt som eleverna gav uttryck för.

Förutom att presentera resultat i sig har kapitlet ett framåtblickande syfte och utgör ett underlag till och utgångspunkt för diskussioner och analyser i de andra empiriska kapitlen.

### Religionens närvaro och synlighet

Under den tid jag tillbringade på de båda skolorna innan intervjuerna hade jag min blick inställd på religion och fenomen kopplade till religion. Till en början var det framför allt två företeelser jag noterade. För det första, och främst på Storängsskolan, lade jag märke till att många kvinnliga elever bar sjal. När jag sedan under intervjuerna frågade elever om hur religion syntes på skolan, och på vilket sätt, nämndes ofta just den muslimska sjalen. I mitt empiriska material framgick det emellertid att religion var synligt på många olika sätt i skolan, till exempel genom ett kors, en davidsstjärna, kläder (om de exempelvis var säckiga eller tajta), maträtter, vilka namn kompisar hade, vilka språk som talades och vilka ord som användes samt vilka högtider olika personer firade. För det andra, när jag varit en tid på skolorna och lärt känna eleverna lite bättre slogs jag av att det var många av dem som identifierade sig med en religiös tradition, främst islam, och av att de i stor utsträckning ansåg sig veta, eller hade ett visst intresse av att veta, vad de olika klasskompisarna tillhörde för religion.

Eleverna på Lillängsskolan och Storängsskolan hade det gemensamt att de befann sig i en miljö där religionen var närvarande och synlig. Mycket tyder på att religiösa traditionstillhörigheter och religiösa positioner inte uppfattades som något konstigt eller avvikande. Under intervjuerna svarade de flesta jakade på min inledande fråga om de trodde att alla har en religion.

Svaret nyanserades emellanåt av dem själva när jag ställde följdfrågor eller när vi mer indirekt pratade om religiös tillhörighet senare under intervjuerna. Helin i årskurs 9 svarade först ett självklart ”ja” på min initiala fråga, men fortsatte sedan: ”Men kanske inte... Alla måste... ja, religion. Man kanske tycker det här är fel... Nej, inte alla. Eller? Nej, jag tror inte alla har en men alla följer en väg som de tror är rätt och man vet vad som är fel och vad som är rätt och vad man ska göra i livet.” (Helin, åk. 9). Trots att Helin efter en stunds resonering kom fram till att alla kanske ändå inte hade en religiös traditionstillhörighet var hennes svar inte nekande utan snarare modifierat. Hennes inledande svar tyder därför på att hon inte såg religion som något främmande eller ovanligt i skolmiljön. En liknande uppfattning, och mer precist riktad mot skolmiljön, gav Hakim uttryck för. Han hade först trott att klasskompisen Isak var kristen eftersom denne kunde mycket om kristendomen:

**Hakim:** Ja. Jag tänkte på... Isak i min klass, han är ju jude. Och första gången jag såg honom så trodde jag att han var kristen. Men sedan när han presenterade sig så förstod jag att han var jude.

**Fredrik:** Jaha. Varför trodde du att han var kristen från början då?

**Hakim:** För att, på vår religionslektion så visste han ganska mycket om kristendomen faktiskt.

*Hakim, åk. 6*

Det Hakim ville påpeka var att han först trott fel, nämligen att Isak var kristen. Att Isak hade en religiös traditionstillhörighet föreföll vara något Hakim tog för givet. Han uttryckte också en förvåning över att skolkompisar, eller människor i allmänhet, ibland inte trodde på någonting alls.

**Fredrik:** Känner du någon som tänker så [som inte har någon religion]?

**Hakim:** Alltså, jag tror att Manne inte tror. Det är en kille i min klass som heter Manne, jag tror inte att han tror på någonting. Han har sagt till mig, tror jag, att han inte tror på någonting.

**Fredrik:** Vad sa han då?

**Hakim:** Han sa bara att hans mamma och pappa är kristna, fast han tror inte på någonting.

**Fredrik:** Var det du som frågade, så där vad han tror på eller?

**Hakim:** Ja. Han frågade mig först om jag var muslim. Då sade jag: ”ja”, och så frågade jag ”vad tror du på?”. Han sa: ”min mamma och pappa är kristna men jag tror inte på något”.

**Fredrik:** Vad tänkte du då, när han sa så?

**Hakim:** Alltså, jag tror det var en av de första som sagt till mig att de inte tror på någonting. Alltså, jag känner inte så många som inte tror på något.

*Hakim, åk. 6*

Samma förvåning uttryckte även andra elever, som Samuel när han frågade mig vad jag själv trodde på och jag svarade att jag nog inte trodde på något alls. Jag var, sa Samuel: ”den första [han] träffar som inte tror på någon gud eller religion” (Samuel, åk. 6).<sup>116</sup>

Hakim, Samuel och Helin betraktade sig alla som tillhöriga en religiös tradition. Att de såg religion som en del av sin tillvaro var inte särskilt överraskande, det var en del av deras vardagsliv även utanför skolan och ingick i deras plausibilitetsstruktur. Religionens synlighet och närvaro framgick också bland elever med en icke-religiös, eller mer osäker, position i relation till religion. Linus sa exempelvis att religionen ”är i och omkring mig hela tiden med tanke på att jag har många religiösa i klassen” (Linus, åk. 6). Joel sa å sin sida att religionen påverkade honom mer i skolan jämfört med andra platser eftersom det var en miljö där alla hade en religion.

**Fredrik:** Om [du är] hemma, känner du dig mer kristen då, eller troende, här på skolan än hemma till exempel, eller på fotbollsträningen?

**Joel:** Kanske lite mer här.

**Fredrik:** Vad är skillnaden då tror du?

**Joel:** Att i skolan nu känns det mer. Ja, alla har en religion då kanske man vill tillhöra [?någonting?]. Då kanske man känner sig lite [?som en...?].

*Joel, åk. 6*

<sup>116</sup> Exempelen från Hakim och Samuel visar att användningen och förståelsen av ord och uttryck som ”religion”, ”tro”, ”att ha en religion” eller ”att vara muslim” inte var synonyma i mitt material och inte användes på samma sätt av mina intervjupersoner. Nyanserna och olikheterna i hur elever uttryckte sig är något jag återkommer till nedan, men framför allt diskuterar i nästkommande kapitel. I det här kapitlet är poängen att religiös tillhörighet och religiösa positioner (något som kan uttryckas och markeras på olika sätt) inte sågs som något konstigt eller avvikande bland mina intervjupersoner och att religionens närvaro inte var något sällsynt på skolorna.

Dennis på Lillängsskolan uttryckte något liknande. Många av hans närmaste kompisar i klassen var muslimer, åtminstone som han själv såg på det, och under intervjun sa han: ”det känns som att alla ska ha en religion” och att ”jag tror ändå på gud lite” (Dennis, åk. 3). Det han gav uttryck för tolkar jag som att kompisarnas tillhörighet och religionens närvaro i skolmiljön fått honom att fundera över religion och religiös tillhörighet även för egen del. För honom framstod en religiös tillhörighet – något hans kompisar hade och talade om på ett naturligt och vant sätt – som något lockande och eftertraktat, inte minst av sociala skäl.

Dennis funderingar säger också något om religionens status i skolmiljön. Forskning visar att religionens plats som resurs i immigrantgruppers liv beror på vilken status religion och religiös tillhörighet har i majoritetssamhället (Lundberg 2012). Utifrån en omvänd analogi ger Dennis funderingar oss en inblick i religionens plats i skolan; en religiös positionering framstod som något normalt och positivt och framstod åtminstone på Lillängsskolan som ett socialt kapital (Husebø & Lund Johannssen 2018; Putnam 2000; jmf. Bäckman 2009 och Sjöborg 2012).

Även Vera och Madde i årskurs 9 funderade över religiös tillhörighet, bland annat över hur det var synligt i och påverkade vissa konversationer. Madde uttryckte det kort och koncist, och spekulativt, när hon tänkte sig hur en diskussion med de som hade en religion skulle vara. Hon trodde att de nog skulle: ”... bli osäkra därför att jag är ateist...” (Madde, åk. 9). Vera hade för sin del praktiska erfarenheter av sådana samtal:

**Fredrik:** Du säger att du är ateist och inte tror på gud och så, känner du att du måste motivera det mer i vissa sammanhang än i andra?

**Vera:** Ja, alltså när man pratar med vissa personer säger de ”ja men hur kan du leva då om du inte tror på någonting”. Alltså: varför tror du inte på någonting? Då måste man prata om det och egentligen [förklara varför] man inte tror på något och så. De verkar bli lite förvirrade och ”vad gör du då, hur kan du förklara det här om det inte finns någon gud?”

[...]

**Vera:** [...] Sedan är det oftast när [?man?] pratar om religion här i skolan. I början när jag kom hit då antog alla bara, de som kommer från islam eller kristendomen, att jag var kristen. Jag bara: ”eh, nej inte riktigt”. Så då fick jag förklara för dem på det sättet.

**Fredrik:** Varför tog de det för givet?

**Vera:** Vissa kanske tänker att det inte är så jättevänligt att ingen har en religion, utan alla har ju en religion. De tar det för givet, vad skulle de annars ha?

*Vera, åk. 9*

Bland de elever jag intervjuade saknades visserligen varken kritiska röster om religion eller elever som på ett relativt naturligt och självskrivet sätt positionerade sig som icke-religiösa (något jag framför allt diskuterar i kapitel 7). Det eleverna gav uttryck åt vittnar dock om att religion var något närvarande och synligt i deras skolmiljö. Därför drar jag den, än så länge, tentativa slutsatsen att många elever på de båda skolorna – oberoende deras förutsättningar och erfarenheter av religion, det vill säga även postkristna och icke-religiösa elever – hade haft anledning och behov av att reflektera över sin egen position och beakta religion när de begripliggjorde och skapade mening i den miljö de dagligdags befann sig i. Utifrån denna närvaro, och i motsats till vad annan forskning visar (von Brömssen 2003, 2016; Kittelmann Flensner 2015; Klingenberg & Sjöborg 2015; Thurfjell 2015; Willander 2019), framstod inte religion som något marginaliserat på skolorna eller något som mina intervjupersoner nödvändigtvis tillskrev *de andra*.

Att välja själv och låta andra få tycka och tro som de vill

De elever jag intervjuade talade ofta om religion och traditionstillhörighet i termer av det egna valet. Uttalanden som ”Alltså man får tro på vad man vill” (Kamilja, åk. 9), ”... men nu är det mer ditt val och så, du får välja” (Nasrin, åk. 6) och ”Eller så läser man Bibeln och vill vara kristen, eller muslim” (Issa, åk. 3), var vanliga i mitt material. Talet om det egna valet aktualiserades bland annat när elever talade om den egna traditionstillhörigheten och hur den, och på vilka sätt, var avhängig föräldrarnas och den övriga familjens tillhörighet. Som regel låg deras egen positionering, oberoende av årskurs eller traditionstillhörighet, nära den egna familjens, ungefär på det sätt som Ronya och Maryam diskuterade under vår första gemensamma träff (när jag bland annat delade ut kamerorna):

**Fredrik:** Och så får ni tänka er, varför kan religion vara viktigt, och varför kan religion inte vara viktigt för människor?

**Ronya:** Det viktigaste är att alla får tro på vad man vill. Men vi tror att gud finns, men vissa tror inte det. Jag tycker det är bra att ha det för att om inte, alltså, det här, vad det nu heter, den här religionen islam inte

hade funnits då hade jag valt något annat. Men nu när den här finns och mina föräldrar tror på det då har jag tänkt att jag också vill det.

**Maryam:** Jag tror på det för att mina föräldrar gör det och för att jag vill det. Folk tror olika saker.

**Ronya:** Ja, faktiskt.

*Ronya och Maryam, åk. 3*

För elever med en uttalad religiös traditionstillhörighet var det tydligt att de egna valen handlade om hur praktiken och det levda ska utformas inom ramen för den egna traditionen. Isak i årskurs 6 visade upp ett snarlikt resonemang som Ronya och Maryam. Han talade ofta om individens frihet att välja och tillskrev sig själv utrymme att välja det han ville. När vi pratade om att ungdomar nu för tiden kanske inte alltid tror som den äldre generationen sade han att det inte gällde honom själv: ”Jag tycker om min religion. Jag tror inte jag kommer att bli en sådan som gör så där tvärtom [mot föräldrarna].” (Isak, åk. 6). Mouna, som hade en svenskmuslimsk tillhörighet, uttryckte relationen mellan det egna valet och föräldrarna på följande vis: ”[Mina föräldrar] har lärt mig, sedan får jag göra vad jag vill.” (Mouna, åk. 9).

Ofta aktualiserades det egna valet när elever talade om den muslimska sjalen, som för Nasrin och Kamilja: ”Om vi säger att du har ett val men ändå, om jag tänker så här: jag vill inte ha slöja nu, jag vill ha slöja när jag är redo” (Nasrin, åk. 6) respektive ”... fast man är muslim behöver man inte ha på sig sjal. Det beror, man får ju välja.” (Kamilja, åk. 9). Valet att bära sjal, eller att inte göra det, var för dessa svenskmuslimska tjejer inte ett val mellan att vara muslim eller att inte vara det, utan handlade snarare om den egna positioneringen inom den muslimska tillhörigheten (jmf. Jacobsen 2011; Karlsson Minganti 2007, 2010; Otterbeck 2010; Rissanen 2014b).

Postkristna elever resonerade på ett liknande sätt och positionerade sig även de nära föräldrarna och den övriga familjen. Det var uppenbart att också de ingick i och knöt an till en specifik familjetradition (Skogar 2004, 2005, 2011). Här fanns emellertid några skillnader. För det första talade de inte om sina val i relation till en *religiös* traditionstillhörighet. För det andra fanns det exempel på att framför allt postkristna elever i årskurs 9 talade om det egna valet i termer av frihet. De markerade därmed en distansering i förhållande till en allt för reglerande religiös tradition och ville inte binda upp sig på ett allt för bestämt sätt att leva. Cissi förklarade för mig: ”Jag tycker inte om att vara sådär instängd, jag måste få göra vad jag vill.” (Cissi, åk. 9). Att distansera sig från och behålla en viss frihet gentemot religion var

för henne ett sätt att bejaka och omfamna sin egen mammas relation till kristendomen: fritt och obundet. Hon beskrev sin mamma som "... inte så här strikt. Hon är också lite så där mitt emellan, att hon inte kan vara så där instängd, hon måste få göra lite som hon vill." (Cissi, åk. 9).

Mina intervjupersoner hade alltså det gemensamt att de betonade det egna valet när de talade om religion. Gemensamt var också att de egna valen, tänkta eller realiserade, resulterat i en position som var likartad föräldrarnas och den övriga familjen. Anknytningen till dessa var tydlig och den generella tendensen var en samstämmighet mellan generationerna. Den primära socialisationen och dess plausibilitetsstruktur föreföll ha haft stor inverkan på eleverna i den här studien (Berger & Luckmann 1967; Otterbeck 2010:34–45). Även om det inte rörde sig om någon direkt överföring av uppfattningar (Ehn & Löfgren 2001) återfanns inte några direkta eller skarpt markerade avståndstaganden i mina intervjupersoners tal. Någon utpräglad konsumtionskultur eller ett *pick'n'mix* (Woodhead 2016) var det alltså inte frågan om. Snarare kan deras ställningstaganden förstås som en form av självkontrollerad religionstillhörighet där familjetraditionen var tydligt närvarande (jmf. Popp-Baier 2010).<sup>117</sup>

Den hypotetiska frihet som Kamilja gav uttryck för föreföll således vara något som sällan praktiserades bland eleverna i min studie: "Till exempel, om jag tror på kristendomen fast jag är muslim, då kan jag göra det. Det är ingen som kan bestämma över mig vad jag ska tro på." (Kamilja, åk. 9).

### *En tillåtande och tolerant attityd utan att lägga sig i*

I mina intervjupersoners tal fanns en tydlig koppling mellan det egna fria valet och inställningen att andra ska få tycka, tänka och tro som de vill. Den senare uppfattningen var mycket vanlig i mitt material, något som inte bara framgick i några av citaten ovan utan också i dessa tre representativa yttranden: "Det viktigaste är att alla får tro på vad man vill." (Ronya, åk. 3), "Alla får ju tycka och tänka som de vill." (Kamilja, åk. 9) samt "Att man ska tycka att det är okej att andra tror på det sättet. [Det är] okej att det finns andra grejer också, som folk tror på." (Helin, åk. 9).

<sup>117</sup> Religionsvetaren Ulrike Popp-Baier menar att samtidens förhållande till religion kännetecknas av kombinationer och rörelse mellan "critique, consumption, accommodation and sometimes even commitment with regard to religion" (Popp-Baier 2010:59). Mer etablerade religioner är i sammanhanget inte oviktigt för individen utan utgör en resurs bland flera i många delar av en persons liv (jmf. Taylor 2007). "Självkontrollerad religionstillhörighet" är min översättning av Popp-Baiers begrepp *self-controlled religiosity* (Popp-Baier 2010).

Inställningen att alla ska få tycka, tänka och tro som de vill innebar inte att eleverna intresserade sig för eller särskilt ofta hade synpunkter på vad andra tyckte och trodde. Tvärtom, de undvek ofta att kommentera andras åsikter eller på vilka grunder de kommit fram till dem. Sällan uttryckte de en vilja att föra en diskussion med någon annan om dennes ståndpunkter. Snarare var den allmänna attityden att låta andra ha sin uppfattning i fred och att inte lägga sig i. Amina, Saman och Teresa uttryckte det på följande sätt: ”De får göra vad de vill. Jag bestämmer inte...” (Amina, åk. 9), ”De får tro på vad de vill för mig.” (Saman, åk. 9) och ”De får ju tro på det de vill, jag vill inte tvinga någon att tro det de inte vill.” (Teresa, åk. 6). I en något längre redogörelse gav Mayar uttryck för samma inställning:

Alltså... [ohörbart] kristna så de kanske inte... vill inte att jag ska tvinga dem att ”ni ska tro på det här” och så. Jag tror kanske inte på det kristna tror eller det som buddhismen och hinduismen tror. Då tror de inte heller det vi tror på. Det finns olika uppfattningar om det. Då är det bättre att man själv får tro som man vill och så, det finns inget rätt eller fel.

*Mayar, åk. 9*

Amina, Saman, Teresa och Mayar gav alla uttryck för en generell och vanlig inställning bland eleverna i den här studien. Däremot var det ovanligt att de närmare motiverade denna uppfattning. Mouna i årskurs 9 samt Ronya och Julia i årskurs 3 utgjorde härvidlag tre undantag. Mouna framhöll det gemensamma och det sammanhållande: ”Jag vill inte lägga mig i så mycket. Du är människa, jag är människa, vi behöver inte prata om skillnader.” och ”Det är ju... jag tycker det är bra, det är ju hans val liksom. Han får göra vad han vill så länge han respekterar andra.” (Mouna, åk. 9). När jag pratade med Julia och Ronya om att de tyckte lite olika i klassen sa Julia att: ”Alltså, man får tro vad man vill, bara man inte tror på elaka saker och sånt.” (Julia, åk. 3) medan Ronya menade att ”Alla får tro på vad de vill och ingen ska behöva bli ledsen för att någon tror på något som de andra inte tror på.” (Ronya, åk. 3).

#### *Att förstå en samstämmighet: ett happy midi-narrative*

Ovan har jag visat att mina intervjupersoners tal i hög grad karaktäriserades av en tillåtande, tolerant och hänsynsfull inställning gentemot andra. Betoningen av det egna valet, men framför allt uppfattningen att alla får tycka och tro som de vill, var till den grad frekvent i mitt material att det knappast kan övervärderas. Hur kan vi förstå denna samstämmighet?

Det som kom till uttryck i mitt material har stora likheter med andra studier, men också med allmänna attityder i det samtida allt mer subjektiva och liberala västerländska samhället (Bauman 2002, 2007; Beckford 2010; Bromander 2012; Heelas & Woodhead 2005; Jacobsen 2011; Sander & Andersson 2015). Inom projektet *Youth on Religion* (Madge m.fl. 2013:207) menar forskarna att den liberala individualismen fyller delar av det tomrum som den organiserade och institutionaliserade religionstillhörighetens sjunkande popularitet lämnat efter sig.<sup>118</sup> Forskarna argumenterar att eftersom religionen i dagens samhälle till stor del är föränderlig, mångfaldig och individualiserad har den i durkheimsk mening tappat sin sammanhållande roll på det samhällsliga planet.<sup>119</sup> Istället menar de att den liberala individualismen blivit den sammanhållande och övergripande faktorn i dagens mångfaldiga samhälle, framför allt hos unga (Madge m.fl. 2013:137, 207). Michael Mason (2010:61) drar en närmast omvänd slutsats i sin studie av unga australier, även han med utgångspunkt i Durkheim. Han menar att det sjunkande intresset för traditionellt organiserad religion och därmed dess avtagande funktion som sammanhållande samhällsberättelse inte alls har ersatts med ett alternativt övergripande värdesystem. Tvärtom, dagens samhälle, och framför allt dess ungdomar, lider brist på sådana berättelser.

I enlighet med Madge m.fl. (2013) uttrycker eleverna i min studie ändå en sådan samstämmighet rörande det egna valet och den tillåtande och toleranta uppfattningen att de närmast kan betraktas som två meningsbärande kategorier. Den ena av dem – som jag fortsättningsvis kommer att tala om som att *alla ska få tycka och tro som de vill* – kan förstås utifrån de perspektiv som Abby Day och Sara Savage för fram. Day (2009, 2011) menar att dagens unga mycket väl kan karaktäriseras som individualister (jmf. Heelas & Woodhead 2005), men bara till en viss gräns. De är nämligen samtidigt, menar hon, engagerade i och känner omsorg över sin när-

<sup>118</sup> Detta är inte något forskarna inom *Youth on Religion* visar. Däremot diskuterar de sina resultat utifrån denna vedertagna tendens i det samtida västerländska samhället. David Joas (2010:29) gör en liknande iakttagelse vad gäller den liberala uppfattningen men tycker sig se den redan i föräldragenerationen.

<sup>119</sup> Emilé Durkheim var verksam runt sekelskiftet 1800–1900 och är en av sociologins förgrundsgestalter. Mycket enkelt uttryckt har han ett funktionellt perspektiv på religion. Religion har en för samhället sammanhållande funktion och spelar en stor roll för individernas känsla av helhet och ”medlemskap”. Madge m.fl. (2013) uttrycker det som att religionen gavs rollen av ett samhällskitt (*glue*). Funktionen kärna låg i separationen mellan det andliga/heliga respektive det profana och religionens sammanhållande funktion var avhängig vissa kvaliteter i den andliga världen (som inte fanns i den profana) (Davie 2013:30–31; Pals 2006:85–117).

maste sociala omgivning – främst familjen och kompisarna – och formar sina moraliska hållningar därefter; något som skulle kunna uttryckas som: jag, mina kompisar och familjen. Day, som diskuterar detta i termer av en *MeWe-generation*, menar till och med att denna nära sociala sfär på många sätt har ersatt religionen som tillvarons grundpelare. I enlighet med detta menar andra forskare (Savage m.fl. 2006) att unga idag både strävar efter och till stora delar är belättna och tillfredsställda med tillvaron och ogärna agerar på ett sätt som stör den ordningen. Savage tonar emellertid ner betydelsen av en allomfattande berättelse och talar istället om dagens barn och unga i termer av ett *happy midi-narrativ*.<sup>120</sup>

Det ovan sagda ska inte förstås som att en liberal individualism nödvändigtvis fungerade som en ersättning för religiöst präglade värden. En sådan förståelsehorisont blir allt för snäv eftersom den utgår ifrån ett sekulärt och postkristet majoritetssamhälle. Analysen av mitt material visar istället att betoningen av det egna individuella valen och inställningen att alla ska få tycka och tro som de vill var genomgående och förekom inte endast bland de elever som hade en sekulär icke-religiös uppfattning om tillvaron. Bland exempelvis de svenskmuslimska eleverna förelåg ingen motsättning mellan att betona det egna valet och samtidigt tillskriva religionen relevans för tillvaron. De hade, precis som sina postkristna skolkamrater, växt upp i och präglats av det individualiserade och liberala västerländska samhället och hade samtidigt en uttryckt anknytning till en religiös tradition och dess värden. Detta resultat, att barn och unga kombinerar en religiös traditionstillhörighet eller ett religiöst engagemang med att exempelvis betona det egna valet, är något som också stöds av tidigare studier (Berglund 2013a, 2014b; Ippgrave 2017b; Jacobsen 2011; Karlsson Minganti 2007; Otterbeck 2010; Rissanen 2014b).

Sammantaget uttryckte mina intervjupersoner en tillåtande och tolerant inställning till varandra samtidigt som de ogärna diskuterade eller kommenterade andras personliga ställningstaganden och åsikter. Jag tolkade det som att förhållningssättet underlättade ett friktionsfritt och konfliktfritt umgängesklimat, något eleverna strävade efter och ogärna störde med påpekanden eller ifrågasättanden som kunde påverka de sociala relationerna negativt. På det hela taget tyder deras inställning på att de värnade en lokal samlevnadsfrid (Bäckman 2009:201, 245; Ehn 1981).

—

<sup>120</sup> I brist på bra översättningar av begreppen kommer jag fortsättningsvis att använda de engelska uttrycken.

Det finns slutligen likheter mellan elevernas inställning på det här området och de värden som ska förmedlas i den svenska skolan. I Läroplanen för den svenska grundskolan (Skolverket 2011b) finns skrivningar om individens valmöjligheter och att eleven ska respektera andra människors egenvärde, men framför allt om tolerans och respekt:

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. [...] I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. [...] Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Skolverket 2011b:7)

Om de uppfattningar eleverna gav uttryck för beror på att implementeringen av läroplanens värdegrund varit lyckad, och då också tidigt eftersom elever redan i årskurs 3 uttryckte dessa uppfattningar, eller på att elever hade lärt sig liknande hållningar också annorstädes går inte att säga utifrån mitt material. En sådan korrelation är dock inte orimlig att anta, inte minst om vi betraktar överensstämmelsen utifrån skolans fostrande roll och hur den upprätthåller och reproducerar hegemoniska föreställningar om hur världen ser ut och vad som anses vara normalt (se kapitel 3). Ett annat sätt att tolka likheterna är att elevernas utsagor såväl som skrivningarna i läroplanen är produkter av en mer övergripande liberal och individualiserad samhällsutveckling (Bauman 2002, 2007; Hartman 2012; Sander & Andersson 2015; Sundberg 2016).

### Kunskapsintresset och tillhörigheten – undvikandets kunskap

Eleverna i den här studien uttryckte ett intresse för religion i allmänhet såväl som för sina skolkamraters traditionstillhörighet. För mig framstod det emellertid som ett tvetydigt, undflyende och svårfångat intresse. Samtidigt som de hade ett kunskapsintresse tonade de nämligen ner betydelsen av att veta och förhöll sig med viss försiktighet till kunskapsinhämtningen. I det följande kommer jag i huvudsak visa vari detta kunskapsintresse låg och hur eleverna förhöll sig till och resonerade utifrån detta.

I kapitlets inledning såg vi att Hakim kopplade samman tillhörighet och kunskap när han först hade trott att Isak var kristen. Liknande samband

fanns också i det Dennis i årskurs 3 uttryckte. Som vi sett ovan var många av Dennis bästa klasskompisar muslimer. När vi pratade om detta framhöll han att "... när jag blir stor kommer jag att tro på någon annan religion, till exempel islam" (Dennis, åk. 3). Samtidigt var han osäker på vilken religion han faktiskt kunde mest om och som det därför var mest naturligt för honom att tillhöra: "Jag vet inte riktigt. Jag vet ju mindre om islam än vad jag gör om kristendomen. Så..." (Dennis, åk. 3).

Kunskapsintresset och tillhörigheten framgick också när vi under intervjuerna pratade om hur det skulle vara om det bara fanns en, eller ingen, religion representerad i klassen. Många ansåg att det skulle vara trist och tråkigt, inte minst för att de då inte skulle kunna lära sig något av och om varandra. En allt för enhetlig miljö skulle inte heller vara särskilt spännande och okunskapen sågs som ett sämre alternativ.

Det skulle vara ganska tråkigt. Man kunde inte lära sig... eller jo, man kan ju läsa om olika religioner men man kunde inte få prata med någon som är typ jude eller muslim eller kristen. [...] Att man får lära sig olika, eller om man inte vet någonting så kan man fråga någon person som är kanske muslim, då får man veta mer.

*Patricia, åk. 6*

Det huvudsakliga intresset hos mina intervjupersoner var riktat mot det vardagliga och mot klass- och skolkamraternas traditionstillhörighet. Intresset riktades inte mot, eller från, en specifik grupp av elever, eller mot en särskild religion, utan var generellt, brett och genomgående. Ofta handlade det om att få kunskap om olika former av religiös praktik, något de tre klasskompisarna Nasrin, Joel och Love är goda exempel på. Nasrin tyckte att det var: "intressant att få reda på andra religioner inte bara sin egen. För man vet ju rätt mycket om sin egen religion, sedan har man hört om andras religioner. Det är därför det är så spännande med religion." (Nasrin, åk. 6). Joel, å sin sida, tyckte att religion var ett intressant skolämne och att det: "finns så mycket att prata om och [det är] kul att få lära sig om vissa religioner och hur folk lever och så" (Joel, åk. 6). Loves intresse föreföll vara än mer förankrat i en vardagspraktik, han ville veta "hur en vanlig vardag ser ut och så" (Love, åk.6). Intresset fanns också hos uttalat ateistiska elever som Linus. Han sa, något motvilligt, att "samhället [skulle] vara mycket tråkigare utan religion" och fortsatte: "Jag skulle nog vilja veta varför de tänker som de gör." (Linus, åk. 6).

Det var inte ovanligt att elever också sade sig inhämta mer faktabaserad kunskap om olika religioner från sina klasskompisar. När Samuel argumenterade för varför det skulle vara sämre om alla i klassen hade samma religion sa han, i likhet med Patricia, att: ”om man är sugen och vill veta mer då är det bästa att inte bara ha samma religion” (Samuel, åk. 6).<sup>121</sup>

### *Läraren som källa till kunskap*

Under analysarbetet blev det tydligt hur sällan läraren eller undervisningen nämndes som kunskapskälla när elever ville veta mer om religion.<sup>122</sup> Därvidlag visar mitt material upp en något annorlunda bild jämfört med annan religionsdidaktisk forskning där undervisningen och läraren, vid sidan av familjen, media och kompisar, har en framskjuten plats när unga tillägnar sig kunskap om religion (Klingenberg & Sjöborg 2015; Madge m.fl. 2013).<sup>123</sup> Julia Ipgrave (2017b) visar att läraren i den här bemärkelsen är viktigare för äldre elever jämfört med yngre. Hon menar att detta kan bero på att elever i den förra gruppen har större behov av att göra sig fria från föräldrarnas inflytande och att de då i högre grad drar nytta av och använder sig av lärarens kunskap och auktoritet (jmf. Benjamin & Kuusisto 2015; Kuusisto & Kallioniemi 2014). Läraren blir därmed en resurs i de äldre elevernas frigörelseprocess. Inte heller detta är något som stärks i mitt material. Snarare tvärtom: lärarens relativa frånvaro i elevernas berättelser var i det här avseendet påtaglig oavsett årskurs. Det faktum att mina intervjupersoner i allmänhet höll sig nära föräldrarnas position i relation till religion (se ovan) kan vara en faktor som har betydelse för skillnaden mellan mina och exempelvis Ipgrades resultat.

Att läraren, eller undervisningen, inte nämndes särskilt ofta stärker bilden av att mina intervjupersoners kunskapsintresse i första hand riktades mot den vardagsmässiga religionen och mot religion som tillhörighet, och

<sup>121</sup> Samuels och andra elevers resonemang grundade sig på att var och en kunde en hel del om sin egen religion och att etniskt svenska klasskompisar togs för kristna. Detta ledde ibland till svårigheter att begripliggöra varandras positioner. Ett exempel på detta, som jag återkommer till i kapitel 7, är när Nasrin försökte förstå och begripliggöra sina, som hon antog, kristna klasskompisar.

<sup>122</sup> Undervisningen (och läraren) är inte helt frånvarande i intervjuaterialet, även om denna inte nämns i någon större utsträckning. Undervisningen beskrevs emellertid ofta utifrån vad som skedde på lektionerna och framställdes av de äldre eleverna ofta som tråkig och slentrianmässig. Sett över hela materialet går det emellertid att utläsa en viss variation rörande inställningen till undervisningen.

<sup>123</sup> Kompisar som kunskapskälla är inte frånvarande i andra studier men har där inte alltid den framträdande roll de hade för mina intervjupersoner.

inte mot en allmän (fakta)kunskap. Detta i sin tur belyser intresset för den levda och praktiska religionen hos barn och unga (jmf. Halvarson Britton 2019; Kittelmann Flensner 2018; Trulsson 2018). Ur ett elevperspektiv kan en sådan kunskap förstås som pragmatisk och som ett led i att kategorisera och begripliggöra skolvardagen. Kort sagt som en vardagligt nyttig och användbar kunskap.

### *Den nyttiga och användbara kunskapen*

Mina intervjupersoner värdesatte och använde kunskapen i sitt sociala umgänge på skolan. Kunskapens vardagsnära betydelse märktes tydligast bland eleverna i årskurs 6. De hade gått knappt ett år tillsammans som klass när jag intervjuade dem och under våra samtal blev det tydligt att de vid läsårets början hade lagt sig vinn om att skaffa grundläggande kunskaper om de nya klasskamraternas tillhörighet. De frågade varandra vad de trodde på, om de bad och i så fall hur ofta. Deras intresse indikerade en önskan om att få en snabb första överblick och baskunskap om varandra, en primär kategorisering. För Samuel framstod kunskapen om den religiösa tillhörigheten som grundläggande. Han menade att om någon inte har en religion skulle man: ”inte kunna veta någonting om den personen. Bara att den inte tror på något, att den inte går till kyrkan eller till moskén eller synagogan. Man skulle inte veta någonting.” (Samuel, åk. 6).

Samtidigt föreföll elevernas intresse inte vara uttryck för något djupare kunskapsintresse. Deras frågor till klasskompisarna föreföll sällan leda till några mer personliga samtal eller till någon djupare kunskap om varandras traditionstillhörighet och religiösa positionering. När de under intervjuerna berättade för mig vilken information de fått från sina klasskompisar lade de ofta till ett ”tror jag” eller ett ”sa hon i varje fall...”. Det var inte ovanligt att elever i den här studien, oavsett årskurs, tonade ner betydelsen av att veta och menade exempelvis att religiös tillhörighet inte var särskilt viktigt för vem de var kompis med. Dessutom uppgav elever att de inte pratade om religion särskilt ofta utan föreföll snarare beakta någon slags försiktighet. Teresa och Amina uttryckte denna dubbelhet och denna tveksamhet på ett illustrativt sätt: ”Det är inte så viktigt att veta, men det är intressant” (Teresa, åk. 6) och ”Alltså man frågar inte så där [rakt på]... Ibland, de frågar ”ber du”, ”fastar du” och så. Då kanske man förstår.” (Amina, åk. 9).

Frånvaron av och bristande kunskaper om religion eller otillräckliga insikter i religiösa praktiker kunde också vara en hämsko för att prata med varandra eller för att undersöka och uppleva mer. Framför allt visade sig detta när jag frågade mina intervjupersoner om de skulle vilja följa med och

fira någon högtid de vanligtvis inte firar. De som förhöll sig tveksamma till detta motiverade vanligtvis sin inställning med att de inte visste hur de skulle göra, hur de skulle bete sig eller uttryckte en osäkerhet om vilka kläder de skulle ha på sig. I de här fallen kopplade de kunskapen till uppförande och allmänt hyfs. Om de inte visste hur de skulle agera i dessa situationer var de oftast ovilliga att följa med. Det var också en fråga om hänsyn. Att inte ha rätt kunskap om hur en högtid firas skulle kunna leda till olustiga situationer och vara prov på respektlöshet. Mel i årskurs 9 uttryckte detta tydligast:

Men vissa kan ju vara känsliga när det gäller religiösa högtider, att om man inte riktigt förstår vad man gör... bara kommer in. För vissa är det jätteviktigt och så kommer jag in och inte vet något om det och bara försöker hänga på för att det är kul medan för andra är det viktigt. Andra kan se det som respektlöst.

*Mel, åk. 9*

Även Teresa och Madde resonerade om kunskap utifrån en tanke på respekt och hänsyn. För Teresa var kunskapsintresset viktigt på ett personligt plan, men hade också betydelse för, som hon uttryckte det, att man inte skulle säga fel saker och för att man skulle veta ”vad man inte behöver ta upp och så” (Teresa, åk. 6). Madde å sin sida hade inget större intresse för religion som sådan men tyckte ändå det var viktigt med kunskap: ”Den enda nyttan jag känner att jag har av religion är väl bara att vara försiktig och respektera andra och inte bemöta dem fel.” (Madde, åk. 9).

Det kunskapsintresse som Mel, Teresa och Madde, och många andra elever i den här studien, gav uttryck för under intervjuerna riktades i huvudsak mot det lokala, det vardagsnära och det praktiska, men präglades samtidigt av försiktighet och av hänsynsfullhet. De använde sin kunskap inte bara till att förstå varandra och begripliggöra sin skolvardag utan också för att veta vad de skulle undvika för att inte framstå som intoleranta eller respektlösa. För eleverna i den här studien framstod kunskapen om varandra vara en oviktig viktighet och emellanåt en undvikandets kunskap.

#### *Olika sorters intresse: ytterligheter och däremellan*

De postkristna killar i årskurs 9 som jag intervjuade visade upp ett lågt intresse för religion. Någon absolut avsaknad var det dock inte frågan om, ett visst intresse var skönjbart även hos de som till en början visade upp en tydlig distanserad inställning. Petter, exempelvis, var över lag avstånds-

tagande och skeptiskt till religion men samtidigt inte helt ointresserad av de personer han mötte i korridorerna.

**Fredrik:** Men du sa ”kanske också intressant” eller så?

**Petter:** Ja, lite så här... kul att se. Faktiskt.

**Fredrik:** Varför skulle det vara kul?

**Petter:** Ja att man ser på någon... jag har ingen aning om man går i korridoren om han är religiös och tror på något. Då skulle man ju se.

*Petter, åk. 9*

Bland mina intervjupersoner fanns det elever som till skillnad från Petter uttryckte ett mycket stort intresse för både religion och för olikheter mellan människor. Sällan uttrycktes det lika målande som av Maryam i årskurs 3. Under stora delar av vårt samtal var hon reserverad och kortfattad. När jag ställde frågor om hur en mer åtskild miljö skulle vara berättade hon emellertid inlevelsefullt om hur hon ville veta allt och hur hon – om än med vetskap om vissa reella begränsande faktorer såsom mamma och pappa – skulle realisera det intresset:

**Fredrik:** Hur skulle du tänka om det var, för nu finns det ju en massa olika religioner, om människor som hade olika religion bodde på sina ställen och aldrig träffades, hur skulle det vara?

**Maryam:** Det skulle vara jättetråkigt.

**Fredrik:** Varför då?

**Maryam:** För att några som, kanske de små, de kanske inte vill vara med varandra och så kanske de stora börjar bråka jättemycket och de har inga att vara med. Så att det ändå finns... som det var i Sverige, det var ett kristet land, det var många kristna här. Och det vet jag inte hur det kändes för jag var inte född då. Och jag föddes här i Sverige och jag tror att det skulle kännas... jobbigt att bara vara med en religion. Jag skulle vilja klä ut mig och göra mig till en person som ser annorlunda ut.

**Fredrik:** Ja, ja, varför det, för att prova?

**Maryam:** Ja. Jag vill pröva att vara i ett annat land.

**Fredrik:** Hur skulle det kännas tror du?

**Maryam:** Det skulle vara pirrigt, för min mamma och pappa skulle inte ha låtit mig.

**Fredrik:** Nehej, okej. Även om du sa att du skulle komma tillbaka?

**Maryam:** Ja, jag tror inte de skulle ha låtit mig.

**Fredrik:** Vad skulle ha varit spännande med det då, och klä ut sig?

**Maryam:** Det skulle vara spännande att få se alla olika människor.

**Fredrik:** Skulle du klä ut dig här i Sverige eller skulle du åka någon annanstans.

**Maryam:** Jag skulle åkt till alla länder, jag skulle ha bytt kläder hela tiden.

**Fredrik:** Ja det lät ju som en spännande tanke.

**Maryam:** Ja. Det skulle jag vilja göra, åka runt i hela världen. Jag vill se allt.

**Fredrik:** Vad tror du, om det skulle vara tvärtom då, att folk som bodde på samma ställe hade en massa olika religioner. Hur skulle det vara?

**Maryam:** Det skulle vara bättre.

**Fredrik:** Varför det?

**Maryam:** Så att folk får lära känna andra personer.

*Maryam åk. 3*

Maryam och Petter utgjorde något av ytterligheter i mitt material när det kom till uttryckt intresse för religion. De flesta av mina intervjupersoner befann sig någonstans där emellan. Även om Maryam och Petter skilde sig åt på flera sätt – exempelvis vad beträffar etnicitet, kön och var de bodde – var deras intresse talande, om än något tillspetsat, för en skillnad mellan årskurserna. I årskurs 3 fanns ett utforskande och ett prövande förhållningssätt. Maryam gav uttryck för det, men också Julia då hon i en sekvens berättade om när hon provade att vara muslim ett tag och hur hennes muslimska klasskompisar lärde och hjälpte henne att bland annat läsa den muslimska bordsbönen.

**Julia:** Ja. Sedan, alltså. När jag gick i ettan eller tvåan då var det så att jag fick äta gris och så. Då bytte jag så att jag inte fick äta gris och sådana saker. Jag bytte till dem. Då sa några av mina vänner att man inte kunde göra det. Sedan åt jag inte gris på några dagar, jag gjorde allt de gjorde.

**Fredrik:** Vad gjorde de mer då än att inte äta gris?

**Julia:** Mm. Alltså, man får inte visa så mycket av, alltså... man får inte ha korta klänningar.

**Fredrik:** Och var det något mer?

**Julia:** Nej, inte så mycket eller. [...]

**Fredrik:** Vad tyckte Ronya och Issa om det där då när du skulle vara som dem?

**Julia:** De tyckte det var en jättekul idé. Fast sen, nu är det som vanligt, jag äter gris och allt sånt där.

**Fredrik:** Hur kändes det att göra om då?

**Julia:** Det kändes ingenting. Det kändes som [?att jag äter?] gris och allt. Ingenting.

**Fredrik:** Det var bara som en... det var roligt att pröva på?

**Julia:** Ja, det kändes ingenting ändå.

**Fredrik:** Men spännande, då har du ju provat på.

**Julia:** Ja. Fast, det är väldigt konstigt. Du vet de personerna som har örhängen, piercing här, tungan, näsan, du vet, ögat. Rock'n'roll som har svart hår och kläderna.... Jag vill gärna veta vad de tror på för religion.

*Julia, åk. 3*

För Julia var det inga konstigheter med att vara muslim ett tag. Det var bara något hon gjorde och berättade om i enda sekunden för att i nästa undra över vad rockare trodde på för gud. Detta utforskande och prövande förhållningssätt återfanns inte i samma utsträckning bland elever på mellan- och högstadiet. Kunskapsintresset bland dem, speciellt i årskurs 9, grundade sig i högre grad på redan accepterade och relativt stabila positioner och tillhörighetskategorier. Eleverna på Lillängsskolan skiljer därmed ut sig bland de elever jag talade med (jmfr. Vikdahl 2018).

### *En metodologisk reflektion*

Det finns här anledning att reflektera över det låga intresse för religion som jag initialt tillskrev Petter och andra killar med en till synes distanserad relation till religion. I mitt möte med dessa postkristna killar fanns en risk att jag i allt för hög grad påverkats av tidigare forskning (se bland annat Sjöborg 2013b) och av min egen erfarenhet som lärare och därför, felaktigt, förutsatte att de faktiskt var ointresserade. Detta i sin tur kan ha medfört att jag till en början förbisåg viktiga aspekter av hur de förhöll sig till religion.<sup>124</sup>

<sup>124</sup> Detta gäller givetvis vilken som helst grupp forskaren uttalar sig om. Diskussionen om Petter och andra postkristna killar utgör härvidlag endast ett exempel på genomgående reflektioner jag gjorde under intervju- och analysarbetet.

För även om exempelvis Petter tillhörde en grupp med lågt intresse för den svenska skolans religionskunskapsundervisning finns det inget som tyder på att den gruppen är ointresserade av andra former av religion. Analysen av mitt material visar inte något tydligt samband mellan en icke-religiös position, eller ett ointresse för religionskunskapsundervisningen, och ett ointresse för religiösa fenomen i bred bemärkelse.<sup>125</sup>

En distansering från religion kan grunda sig på flera olika kontextuella faktorer. I just Petters fall kan vi förstå distanseringen utifrån behovet av att markera avstånd från de muslimska tjejerna i klassen samtidigt som han vill markera en samhörighet med idrottskillarna (se också nedan). I den strävan blir ett avståndstagande från religion en användbar markör men innebar nödvändigtvis inte att Petter samtidigt var ointresserad av andra aspekter av religion (jmf. Wallis 2014, 2015).

Att kontextuella faktorer har betydelse gäller inte specifikt för gruppen postkristna killar utan går att applicera på alla individer och gruppers förhållande till religion. En förståelsehorisont jag återkommer till avhandlingen igenom.

### Tillsammans hellre än åtskilda

Avslutningsvis i det här kapitlet riktar jag blicken mot det som Maryam talade om ovan: att det skulle bättre om alla var olika och om alla bodde tillsammans. Hon gav därvidlag uttryck för en vanligt förekommande uppfattning bland eleverna i den här studien, nämligen att en blandad miljö var något positivt och att föredra. Argumenten och motiven för detta var flera, några av dem gav Julia, som vi såg i kapitel 1, och Yazmine uttryck för.

**Julia:** Det är faktiskt väldigt bra att alla tror olika, det blir mer spännande i världen. Om alla skulle tro lika skulle det bara bli ”okej, jag vet det här och det här...”. Om alla tror lika blir det inte lika spännande. Det skulle vara konstigt om alla tror... Fast det är faktiskt väldigt bra att det är olika personer som går i den här skolan från olika länder. För att man vill veta mer, olika språk, olika saker som man ska veta.

*Julia åk. 3*

<sup>125</sup> Det samband som ändå återfinns i mitt material kan likaväl förstås utifrån det jag frågade om under intervjuerna: annorlunda frågor hade möjliggjort att andra aspekter och förståelser av religion framträtt (se kapitel 4 och kapitel 8). Ett konkret exempel på det är Andreas intresse för allt det mystiska som omger oss, något jag kort berör i nästa kapitel men framför allt återkommer till i kapitel 8.

**Yazmine:** Det skulle inte vara så himla roligt för då skulle man inte veta mera... om alla hade, eh, religionen typ kristendom då skulle vi inte veta mer om judendom eller så, för de vet kanske ingenting. För de vet bara sina. Så det skulle vara konstigt, att ha en skola där det är en religion.

*Yazmine åk. 3*

För Maryam, Julia och Yazmine var kunskapen och olikheten inte bara viktig, utan även spännande och rolig. Det skulle inte vara samma sak med en mer homogen och åtskild miljö. Elever i årskurs 3 talade i det här sammanhanget om gemenskap. För dem innebar blandningen möjligheter att träffa de man ville träffa, framför allt släktingar och kompisar. En blandad miljö beskrevs av Nasim som en miljö där de *är* vänner.

**Fredrik:** [...] Hur skulle det vara om alla som hade olika religioner aldrig träffades?

**Nasim:** Det skulle inte varit bra. Då skulle det, jag tror kanske det skulle börja bli krig för att man vill att den ska ha den religionen och den ska ha den.... Så de kommer att börja tjafsa om det. Sedan till slut kommer det att bli krig.

**Fredrik:** Man blir osams på något sätt?

**Nasim:** Mm.

**Fredrik:** Hur skulle det vara tvärtom då, om alla som bodde på samma ställe hade olika religioner?

**Nasim:** Ja, som... [...] Eh, då skulle de vara vänner. Till exempel som nu.

*Nasim åk. 3*

Det Nasim sa i slutet av citatet uttalade han med en röst med betydligt mer affinitet jämför med de icke önskade scenarier han nämnde strax innan. För honom var det eftersträvansvärt och positivt att vara vänner. Det framgick inte bara i citatet ovan utan också under andra delar av intervjun och speglar därmed mitt material som helhet. En blandad miljö, precis som Nasim ansåg att det var på skolan, var för honom synonymt med kompisskap och att vara vänner, och det var mötet och blandningen som gjorde att de kunde vara det.

En allt för homogen miljö skulle å andra sidan vara tråkig och trist, och leda till okunskap, samt att det skulle finnas färre saker att prata om och färre saker att uppleva. Dessutom skulle en sådan miljö kunna leda till

osäkerhet och otrygghet i förhållande till varandra med bråk, osämja och till och med krig som följd. Linus såg dessutom ett samband mellan en väldigt religiöst homogen miljö och en allt för stor intellektuell och vetenskaplig inskränkthet. Han tog staten Texas som exempel:

**Fredrik:** Hur skulle det vara att gå i en klass där alla hade samma religion då?

**Linus:** Ja, det var väl om kanske någon var jättefanatiska, då... Till exempel om alla tillhörde kristendom och de kanske blir sura när man tar fram vetenskapsböcker. Till exempel i Texas får de inte undervisa, vissa skolor undervisar inte med vetenskapsböcker.

*Linus, åk. 6*

Enligt Linus uppstår varken nya traditioner eller ny vetenskaplig kunskap på platser som Texas. Å andra sidan går det att tolka det han sedan sa som en viss ljusning: ”Och jag tror att det är så här att i Texas, nu börjar det bli, men det har inte varit så mycket vetenskap...” (Linus, åk. 6).

En mer vardagsnära erfarenhet av en allt för stor religiös likformighet gav Nahloo uttryck för. Hon menade att en homogen (muslimsk) miljö inte bara skulle leda till att människor lärde sig mindre (om andra) utan också till att hon själv, av andra muslimer, skulle utsättas för fler negativa och oönskade kommentarer. Under vårt samtal tog hon upp flera självupplevda exempel, bland annat om hur vissa hade synpunkter på att hon inte följde vissa regler. För Nahloo innebar en blandad miljö att det fanns andra, exempelvis kristna elever, som tjänade som referensram för hur man fick klä sig.<sup>126</sup>

**Fredrik:** Jag tänkte på er klass här igen. Hur skulle det vara om alla hade samma religion?

**Nahloo:** Det skulle vara rätt tråkigt.

**Fredrik:** Varför det?

**Nahloo:** Då skulle allting... Första gången jag hade shorts på mig då sa muslimerna: ”varför har du det... varför har du shorts på dig när du har

<sup>126</sup> Jag är osäker på om Nahloo här menade just kristna, eller om hon menade etniska svenskar, det vill säga vita (som hon bland annat uttryckte det). I alla händelser talade hon i just det här exemplet om de skolkompisar som i hennes ögon inte tycktes följa några bestämda regler för hur man får klä sig. Jag återkommer till diskussionen om kristna, svenskar och vithet i kapitel 7.

sjal...?”. Men sen de andra, de som är kristna, de säger ”man får väl klä sig hur man vill”. Och om alla skulle vara muslimer då skulle alla säga emot mig. Ja, därför tycker jag det är bättre att man har olika religioner.

*Nahloo åk. 6*

Linus och Nahloo uttalade sig här om negativa effekter av en allt för homogen miljö. Ingen av dem förespråkade att religionen istället skulle ges en begränsad plats i samhället. Tvärtom, båda såg positivt på en blandad miljö. Nahloo hade ett brett kunskapsintresse för olika religioner och dess uttryck, och Linus sa, som vi sett tidigare, att ”Jag gillar inte att erkänna det, [men] samhället [skulle] vara mycket tråkigare utan religion.” (Linus, åk. 6).

### *Att föredra en homogen (skol)miljö*

Den positiva inställningen till en blandad skolmiljö var inte entydig i mitt material. Vissa elever såg fördelar med en mer enhetlig miljö. Dessa uppfattningar var emellertid inte lika vanliga och de elever som uttryckte dem var under andra delar av vårt samtal också positiva till en blandad miljö. Dessa samtidiga uppfattningar framkom bland annat under intervjun med Mouna när vi pratade om hur det skulle vara om alla hade samma religion.

**Mouna:** Det finns alltid både för- och nackdelar. Så... Nackdelarna skulle vara... det skulle vara tråkigt. Det skulle vara [funderar]...jag vet inte. Det skulle bara vara tråkigt. Fast, det finns fördelar. För att man, man är samma och kan inte tjafsa om någonting om vad man tycker. Alla vet varför du gör så här och så här. Man känner sig som en familj, att man förstår varandra. Ja, samma regler... det blir lättare att leva då.

*Mouna, åk. 9*

I likhet med Mouna menade de elever som såg positivt på en mer homogen miljö att om alla hade samma utgångspunkt, exempelvis om alla var muslimer eller om alla idrottade, skulle de ha en gemensam grund. Det skulle underlätta livet tillsammans eftersom alla skulle veta vad som gällde och vad som kunde sägas, något som i sin tur skulle öka tryggheten och känslan av samhörighet och minska risken för att någon kände sig kränkt. Argumenten de framförde hade sin grund i det sociala och i en önskan om att slippa krav på att vara på det ena eller på det andra sättet. Elever med en religiös tillhörighet, framför allt de svenskmuslimska tjejerna, menade dessutom att en miljö där de förstod varandra bättre skulle leda till att de pratade mer med varandra om religion. Samtalen skulle då bli mindre komplicerade eftersom

de inte hela tiden skulle behöva förklara, och försvara, sina utgångspunkter och sina ställningstaganden. De skulle då också kunna skapa bättre band mellan varandra och bjuda in kompisar för att fira varandras högtider eller för att be tillsammans.

Samtidigt som tanken på en homogen miljö framstod som lockande fanns hos svenskmuslimska elever en medvetenhet om olikheter inom den egna gruppen och att det inte alltid var oproblematiskt att prata om religion med dem. Issa i årskurs 3 beskrev denna heterogenitet inom den egna gruppen på ett resonerande sätt. Hon försökte, men hade svårt, att slå fast vad som verkade bäst, eller ens möjligt, när det handlade om att vara lika. Spontant uttryckte hon att det vore högst önskvärt om alla i klassen hade samma religion: ”Det skulle bli jättebra. Det skulle vara perfekt.” (Issa, åk. 3). Efter en lång utläggning om huruvida gruppen muslimer inbördes skiljer sig åt eller inte avslutade hon dock med att säga: ”Men, ingen är ju lika. Bara några.” (Issa, åk. 3).

Den positiva inställningen till en mer enhetlig miljö var inte unikt för svenskmuslimska elever. Liknande uppfattningar framfördes också av postkristna etniskt svenska elever. Petter, exempelvis, tyckte det skulle vara bra med en mer enhetlig miljö eftersom de då skulle känna likadant och att det inte: ”... blir några diskussioner om vad man ska tycka eller tänka” (Petter, åk. 9, se också ovan). När jag frågade Joar om hur det skulle vara att gå in en klass där ingen hade någon religion alls svarade han:

**Joar:** Jag tror att det... för oss idrottskillar skulle det vara skönt. Om vi hade, kanske som det är på Sjöstrandsskolan [en skola i en annan stadsdel som också har idrottsinriktningar] om [ohörbart] klass där, då hade de danstjejer, då tror jag det skulle vara mycket bättre. Eller fotbollstjejer. Jag tror man förstår varandra bättre då.

**Fredrik:** Lite samma intressen?

**Joar:** Ja, exakt.

*Joar, åk. 9*

När jag bad Joar berätta mer om de grupp-mötsättningar han uppfattade som jobbiga i klassen sa han: ”jag skulle tänka idrottskillar mot... en liten del av några... vad säger man... religiösa. Jag vet inte om alla kommer från samma, men...” (Joar, åk. 9). Andra postkristna killar i mitt material uttryckte liknande uppfattningar: de ville distansera sig från religiösa positioner och från personer som hade en uttalad religiös – framför allt muslimsk – traditionstillhörighet. Precis som i exemplet med Petter tidigare i kapitlet kan vi

här förstå de postkristna killarna kontextuellt. Deras önskan om en mer homogen miljö kan tolkas som ett behov av att markera ett avstånd från religion såsom den framträdde på skolan och i klassen. Samtidigt blir deras argument ytterligare ett tecken på religionens närvaro på skolan. För även om Petter och Joar, och andra postkristna elever, inte motiverade sin önskan om en homogen miljön utifrån en religiös eller kristen tillhörighetsgrund, något de sällan över huvud taget reflekterade över (jmf. Skeie 2011), var religionen och religiösa positioner något de beaktade och högst närvarande i deras resonemang.

Ett parallellt sätt att förstå det eleverna gav uttryck för är utifrån ett happy midi-narrative (Savage m.fl. 2006). Det eleverna oavsett traditions-tillhörighet och oavsett deras relation till religion efterfrågade var något gemensamt. Närmare bestämt: en mer enhetlig miljö där de förstod varandra bättre, där de hade en samhörighetskänsla och där de kunde undvika nedsättande och ifrågasättande kommentarer såväl som tjafs och bråk. Ur den aspekten föreföll det mindre viktigt att den miljön skulle vara just en religiöst homogen dito. I grunden kan vi då förstå elevernas tal som en strävan efter en tillvaro fri från tjafs och bråk, och ett betonde av tolerans, respekt och hänsyn. Det senare har också samstämmighet med de värden som den svenska skolan ska förmedla (se ovan). Dock, oavsett om den religiösa traditionen sågs som grunden till samhörigheten eller om distanseringen från religion var det viktiga, gjorde sammanhanget ändå att religion var närvarande i elevernas resonemang och i deras argumentation.

Från en annan synvinkel tyder elevens inställning på essentiella föreställningar om religion och tillhörighet; på att något sådant som enhetlighet utifrån religiös tillhörighet är möjligt att åstadkomma. Samtidigt fanns hos Issa och andra elever i mitt material en medvetenhet om att likhet kan vara svårt att uppnå och behålla.

Alla elever, också de som ibland föredrog en mer homogen miljö, uttryckte en positiv inställning till den blandade och mångfaldiga miljö som fanns på deras skola. Det Joar, Kamilja och Mouna med flera givit exempel på ovan stod i kontrast till vad både de själva uttryckte under andra delar av intervjuerna och till vad en betydande majoritet av mina intervjupersoner överlag gav uttryck för. När jag under intervjuerna frågade eleverna hur det skulle vara med en blandad skolmiljö där olika religioner var närvarande föreföll det närmast vara deras vardagliga skolmiljö jag beskrev. Sammanfattningsvis hade eleverna en pragmatisk inställning. De accepterade och omfamnade olikheterna i skolmiljön.

Med stöd av de övergripande och generella resultat som jag har visat i det här kapitlet tolkar jag mina intervjupersoners inställning till sin skolmiljö som pragmatisk: miljön på skolan såg ut som den gjorde och det gällde att gilla läget. En sådan slutsats implicerar inte att eleverna neutralt accepterade skolmiljön utan bygger på att de faktiskt sade sig uppskatta en blandad miljö och att deras kunskapsintresse i huvudsak riktades mot det vardagliga. Sammantaget är det svårt att överskatta den positiva inställningen till att leva blandat och att vara tillsammans. Bland mina intervju personer framstod den inställningen som en meningsbärande kategori för att begripliggöra och skapa mening i skolmiljön. Samtidigt var det sällan eleverna framförde argument för varför denna mångfald och heterogenitet var något positivt. Även denna ståndpunkt föreföll vara något som inte närmare behövde förklaras eller motiveras, utan togs för given. De meningsbärande kategorier som hittills framkommit i analysen av mitt material kan ur den aspekten beskrivas som kategorier ovanifrån (Hacking 1986), kategorier som ännu inte helt internaliserats.

### Undvikandets hänsynsfullhet: sammanfattning och framåtblickar

Det här kapitlet har framför allt handlat om vad som karaktäriserade mina intervjupersoners tal i relation till religion på ett generellt och övergripande plan. Jag har visat att religion var någon närvarande och synligt på både Lillängsskolan och Storängsskolan och att det var långt ifrån något ovanligt att elever hade en religiös traditionstillhörighet. Till skillnad från vad annan forskning visar (Berglund 2017; von Brömssen 2003, 2016; Kittelmann Flensner 2015; Klingenberg & Sjöborg 2015) rådde det ingen utpräglad ateistisk eller icke-religiös diskurs på skolorna. Detta bidrog till att elever med en religiös traditionstillhörighet inte nödvändigtvis framstod som ”de andra” i dessa skolmiljöer. Generellt sett uppskattade eleverna mångfalden och ansåg att det fanns något värdefullt i den, också när det handlade om religion. Den uttryckta uppskattningen av mångfalden framstod därmed som en meningsbärande kategori i mina intervjupersoners tal.

I kapitlet har jag också visat att eleverna i den här studien hade ett intresse för religion. Detta yttrade sig främst som ett kunskapsintresse för att känna till varandras traditionstillhörighet. Kunskapen om varandra blev till ett användbart kategoriseringsverktyg i vardagen. Samtidig som eleverna visade upp ett intresse för varandra och sade sig uppskatta mångfalden på skolan, och även om de åtminstone emellanåt sade sig vilja prata mer om religion, var religion ett ämne de relativt sällan föreföll diskutera och prata

med varandra om. Ett resultat som verifierar det som visats i andra studier både i svensk kontext och på europeisk nivå (se exempelvis: Avest m.fl. 2009; Knauth m.fl. 2008; Löfstedt 2011b; Madge m.fl. 2013; Skolinspektionen 2012; Valk m.fl. 2009). Bland eleverna i min studie tonades kunskapsintresset ner och det pågick endast en lågintensiv och varsam kategoriseringsprocess, som om det långt ifrån alltid var viktigt eller prioriterat. Snarare tycktes de söka kunskap med viss försiktighet och med viss ambivalens. Detta fick mig att tala om deras kunskapsintresse i termer av en *oviktig viktighet* och en *undvikandets kunskap*.

Två ytterligare meningsbärande kategorier som framkommit i kapitlet var elevernas betoning av det *egna valet* som en viktig byggsten i den egna och i andras relation till religion respektive *att alla ska få tycka och tro som de vill*. Båda dessa var starkt framträdande i elevernas tal, oavsett traditions-tillhörighet, och kan svårigen överskattas. Trots denna inställning hade mina intervjupersoner sällan några direkta synpunkter på andras ställningstaganden. Snarare framstod det som att den allmänt respektfulla och toleranta attityden ledde till att de ofta undvek eller förhöll sig försiktiga till att uttala sig om andra, ungefär på det sätt som Teresa i årskurs 6 återhållsamt konstaterade: ”De får ju tro på det de vill.” (Teresa, åk. 6).

Ett sätt att förstå den tillåtande, respektfulla och toleranta inställningen till varandra som eleverna gav uttryck för var i perspektivet av ett happy midi-narrative (Savage m.fl. 2006). Eleverna strävade i möjligaste mån efter att undvika meningsskiljaktigheter, tjafs och att någon exempelvis skulle ta illa upp eller känna sig kränkt. De ville inte störa den ordning och den sämja de uppfattade fanns. Men samtidigt som de visade upp ett undvikande förhållningssätt hade samtalen, under vissa förhållanden, sin plats i skolan. Helt tysta var de inte (jmf. von Brömssen 2003; Skowronski 2013). I linje med deras hänsynsfulla och undvikande relation till varandra när det handlade om religion har jag valt att kalla deras inställning för *undvikandets hänsynsfullhet*.

Med stöd av de övergripande och generella resultat som jag har visat i det här kapitlet uppfattar jag att mina intervjupersoner på många sätt hade en pragmatisk inställning till religion i skolmiljön: miljön såg ut som den gjorde – där religion var närvarande och synlig – och det gällde att ”gilla läget”. En sådan tolkning grundar sig på att eleverna faktiskt sade sig uppskatta en blandad miljö och att de uttryckte ett kunskapsintresse för varandra. Madde i årskurs 9 uttryckte denna inställning på följande talande sätt: ”Det är nog roligare om man får... får lite gott och blandat.” (Madde, åk. 9).

### *Majoritet och minoritet, och andra skillnader*

Vid sidan av de övergripande perspektiven har jag här och kommer även fortsättningsvis att beröra skillnader mellan olika elevgrupper.

Oberoende av traditionstillhörighet fanns det en överensstämmelse mellan elevernas egen positionering i relation till religion och föräldrarnas och den övriga familjens. Däremot märktes i sammanhanget andra skillnader i mitt material. Två av dem berörde hur de svenskmuslimska respektive de postkristna eleverna<sup>127</sup> resonerade om det positiva med en mer homogen miljö respektive de egna individuella valen. Skillnaden bestod inte i om det individuella valet betonades eller inte; båda dessa grupper ansåg nämligen att det egna valet vara viktigt. Istället skilde sig grupperna åt gällande religionens roll i sina ställningstaganden. Generellt sett talade den postkristna gruppen utifrån en distansering från religion medan den religiösa traditionstillhörigheten var central för de svenskmuslimska eleverna.

Skillnader mellan dessa två grupper kan förstås utifrån ett majoritets- respektive minoritetsperspektiv. De svenskmuslimska elevernas inställning kan ur den aspekten betraktas i relation till den sekulära diskursen och den relativa ovanan med en mer aktiv och synlig religionstillhörighet som finns i det svenska samhället och i den svenska skolan (Berglund 2017; Hamberg 2009; Kittelmann Flensner 2015; Sander & Andersson 2015). En sådan kontext leder till att personer med en uttalad religiös traditionstillhörighet – det vill säga för vilka religion är en del av plausibilitetsstrukturen – har en relation till religion som inte stämmer överens med majoritetssamhället. En sådan situation kan leda till att den egna religiösa positioneringen inte framstår som självklar och att individen får anledning att reflektera över sin, och andras, relation till religion.

De postkristna elevernas förhållningssätt till religion var i den bemärkelsen mindre komplicerad. De var en del av den svenska majoritetskulturens sekulära norm varför de inte haft samma anledning att reflektera över sin egen position eller behövt ifrågasätt sin plausibilitetsstruktur. Deras behov var snarare att ta avstånd från en religiös position, något de givet sin majoritetstillhörighet kunde göra på ett självklart och oproblematiskt sätt

<sup>127</sup> Som nämnts tidigare ska den svenskmuslimska respektive den postkristna gruppen ses som två analytiska enheter utifrån vilka det går att dra vissa generella slutsatser. I själva verket är dessa grupper inbördes diversifierade – även om mina intervjupersoner själva inte alltid tänker sig dem så – vilket gör det angeläget att också diskutera skillnader inom dessa grupper. Detta är något jag diskuterar och ger exempel på avhandlingen igenom (se också kapitel 3).

(jmf. Skeie 2011). Däremot hade de postkristna eleverna haft anledning att reflektera över religion på andra sätt. I en miljö där religion är närvarande och används för att kategorisera varandra, och där elever ofta ställer och får frågan ”vad tror du på?” eller ”vad är du?”, finns det ett behov av att fundera på vad man ska svara. De elever som då har en osäker eller distanserad position i relation till religion – och inte har ett självklart svar på frågan – kan lätt känna sig rådvilla. På ett eller annat sätt förhåller de sig då och svarar på frågan, som jag tolkar det, utifrån den religiösa tradition som ligger närmast till hands, nämligen den kristna. Om inte annat av kontextuellt pragmatiska skäl. Ett svar som i en annan miljö kanske hade sett annorlunda ut.

Den traditionella förståelsen av postkristna som en majoritetsgrupp och individer med en religiös traditionstillhörighet som en minoritetsgrupp kan emellertid till viss del problematiseras utifrån mitt material. I kapitlet har jag visat att även postkristna elever haft anledning att förklara sin position i relation till religion på ett sätt som annars ofta tillskrivs personer med en religiös positionering. Liket de etniskt svenska eleverna i Maria Bäckmans studie kunde postkristna elever på Lillängsskolan och Storängsskolan i vissa sammanhang förstås som en majoritet i minoritet (Bäckman 2009).

I kapitlet har det också framkommit skillnader mellan årskurserna. I jämförelse med andra årskurser förhöll sig elever på Lillängsskolan, det vill säga elever i årskurs 3, generellt sett mer prövande och utforskande till religion, religiösa fenomen och traditionstillhörigheter. På Lillängsskolan framstod en religiös tillhörighet dessutom som ett socialt kapital där en religiös positionering kunde framstå som något lockande, inte minst av sociala skäl. Trots att det inte på någon av skolorna rådde en utpräglad ateistisk eller icke-religiös, eller anti-religiös, diskurs, hade en religiös traditionstillhörighet inte samma ställning på Storängsskolan. I de äldre årskurserna föreföll den egna tillhörigheten och de egna positionerna vara mer accentuerade.

Analysen av mitt material har visat att religionens närvaro och synlighet på skolorna påverkade eleverna på flera sätt. Eleverna hade, exempelvis, på ett eller annat sätt och oberoende av traditionstillhörighet och övrig relation till religion, haft anledning att reflektera över både religion som sådan och över sin egen och andras position i relation till religion. Religion och religiös tillhörighet var således en faktor att beakta när de skapade mening i och begripliggjorde den sociala skolmiljön. Mina intervjupersoner var, sammanfattningsvis, medvetna om religionens närvaro i skolvardagen: de påverkades av den, förhöll sig till den, uppskattade den och reflekterade över den. I den bemärkelsen satt de sida vid sida i samma båt.

### *Framåtblickar*

Mycket av det som framkommit i det här kapitlet har betydelse för avhandlingens kommande kapitel. Religionens närvaro och synlighet på skolorna samt dess påverkan på hur eleverna relaterade till, skapade mening och reflekterade utifrån religion kommer att vara en viktig utgångspunkt för hur jag fortsättningsvis analyserar elevernas tal. Jag har också visat att det fanns indikationer på att eleverna i den här studien hade ett kontextuellt pragmatiskt förhållningssätt till religion – något som ytterligare kommer att framgå i kommande kapitel.

Vidare var elevernas toleranta, respektfulla och hänsynsfulla inställning till andra återkommande. Denna inställning benämnde jag för undvikandets hänsynsfullhet eftersom de uttryckte ett visst kunskapsintresse och en önskan om att prata om religion men samtidigt förhöll sig avvaktande och försiktiga till detta. Denna inställning tolkade jag i perspektivet av happy midi-narrative (Savage m.fl. 2006) och är något jag återkommer till i senare kapitel.

Slutligen, tre meningsbärande kategorier har presenterats i det här kapitlet: det egna valet, uppskattandet av mångfalden samt att alla ska få tycka och tro som de vill. Dessa, framför allt den senare, kommer att utgöra en grund för hur jag fortsättningsvis förstår elevernas tal. Dessa kategorier framstod vidare som kategorier ovanifrån (Hacking 1986). Det fanns indikationer på att eleverna inte internaliserat dem men att de likväl framstod som just meningsbärande och därför viktiga.

\*

I de två följande kapitlen kommer jag att fokusera på och diskutera olikheter och samtidigheter, framför allt med avseende på hur religion framställdes och användes i mina intervjupersoners tal samt vilka gränser och markörer som då upprättades och aktiverades.



## 6. Tro och praktik, konflikt och kompisskap

I det här kapitlet svarar jag på min andra forskningsfråga: hur mina intervjupersoner framställde och använde religion i sitt tal. Med grund i min vida religionsdefinition, mitt explorativa arbetssätt och min förväntan på att barn och unga förhåller sig religion och religiösa positioner på ett varierat och sammansatt sätt (se kapitel 3) låter jag mig i det följande inspireras av Anne af Burén. I slutet av sin avhandling *Living simultaneity: on religion among semi-secular Swedes* (2015:213–14) uppmanar hon oss att inte hålla fast vid ett antingen eller-tänkande när vi studerar hur människor relaterar till religion. Hon menar att om vi utgår från allt för fasta positioner riskerar vi att förbise och utelämna mycket om hur de vi studerar tänker och fungerar. Istället för att använda oss av förutbestämda kategorier och anta att individer kan definieras utifrån en av dem – exempelvis om de är religiösa eller sekulära – bör vi intressera oss för de samtidigheter och överlappningar – det ”både och” – som förekommer i människors tal och förståelse av sin tillvaro.<sup>128</sup>

En vanlig framställning av religion bland mina intervjupersoner utgick ifrån världsreligionerna. För dem utgjorde exempelvis kristendom, islam, judendom och buddhism grunden för vad som kännetecknade religion. En sådan uppfattning är vanlig både i skolundervisningen (se exempelvis: Anker 2017; Kittelmann Flensner 2015; Niemi 2018) och i samhället i stort, och benämns ofta för världsreligionsparadigmet (Cotter & Robertson 2016; Owen 2011). Å andra sidan, och samtidigt med en sådan förståelse, talade eleverna om religion på en rad andra sätt. Att fokusera på det senare breddar och fördjupar vår kunskap om vad som karaktäriserar barn och ungas tal om och förståelse av religion. Med utgångspunkt i af Buréns uppmaning fokuserar jag här på de olikheter och samtidigheter som förekom i mitt material.

---

<sup>128</sup> af Burén utgår från en diskussion huruvida personer är religiösa eller sekulära. Hennes perspektiv och uppmaning sträcker sig emellertid längre än så. Jag tillämpar den på mitt material som helhet såväl som på individnivå. Liknande perspektiv har uppmärksamats av andra forskare inom religionsvetenskap och religionsdidaktisk forskning (Bergdahl 2010; 2012; Hemming 2017; Stjernholm 2018; Wallis 2015).

Kapitlet inleds med elevernas tal om religion analyserat utifrån begreppen tro, praktik och funktion. Därefter diskuterar jag hur religion beskrevs som något positivt respektive något negativt, bland annat utifrån hur buddhismen framställdes och hur religion relaterades till konflikt. Kapitlet avslutas med att belysa hur några uttalat icke-religiösa elever använde sig av religion i positiv bemärkelse, nämligen när Johan och Petter talade om sina kompisar.

## Religion och tro

När mina intervjupersoner använde ordet tro i sitt tal om religion var det i två olika bemärkelser. Den ena var av innehållslig karaktär, vad de sa att de själva eller andra trodde på, medan den andra var kategoriserande och klassificerande. Analytiskt bygger det förra till stora delar på kärnan i den definition av religion jag presenterade i kapitel 3, nämligen att religion kännetecknas av ”kommunikation om och med hypotetiska gudar och makter” (Gilhus & Mikaelsson 2003:47). Elever talade om existensen av något bortom vår värld, bortom livet här och nu samt något transcendent utanför den enskilde individen. Det kunde röra sig om tron på gud, på Jesus, på karmalagen, på änglar, på vad som händer efter döden, eller på paradiset och helvetet.<sup>129</sup> Cissi i årskurs 9 benämnde det på följande vis: ”jag tror fortfarande att det finns något som är högre än oss” (Cissi, åk. 9). Under vårt samtal fortsatte Cissi att berätta om de funderingar hon haft om tillvaron och meningen med det som händer: ”... om det händer något, då tänker jag att det händer av en anledning. Jag tänker på det ganska ofta.” (Cissi, åk. 9). Senare under intervjun när vi tittade på hennes bilder<sup>130</sup> återkom vi till detta:

**Fredrik:** Det är himlen, vad tänkte du när du tog [den bilden]?

**Cissi:** Jag tänkte att det finns något högre än människan. Jag har reflekterat ganska mycket om himmel och jord, himmel och helvete och så. Jag vet inte riktigt om jag tror på att det finns någon... typ ett paradiset fyllt av moln eller så utan jag tror att det finns något som händer med våra själar.

<sup>129</sup> Vad mina intervjupersoner verkligen menade med dessa uttryck och begrepp var inget vi i någon större utsträckning fördjupade oss i under intervjuerna. Utifrån min syn på religion i den här avhandlingen har jag utgått från att ord som ”gud”, ”Jesus” eller ”karmalagen” används för att relatera till en transcendent värld, åtminstone i jämförelse med de mer påtagliga tillämpningarna av tro som jag kommer till nedan.

<sup>130</sup> Som jag förklarar i kapitel 4 var bilderna inte ett empiriskt material jag analyserade i sig utan användes som ett diskussionsunderlag under intervjuerna (Liebenberg 2009).

**Fredrik:** Vad skulle det vara då om det inte är ett paradiset med moln.

**Cissi:** Nej, det har jag inte reflekterat över så. Kanske att det blir en ny människa av oss eller... ja, att ingenting händer. [?Där tvekar jag lite grann?]

*Cissi, åk. 9*

Andreas, också han i årskurs 9, berättade att han i yngre år varit intresserad av vad som hände efter döden och anslöt sig då ”mest” till det som kristendomen stod för, att man kommer till himlen. Återfödelse tanken, som han på den tiden också funderade på, tyckte han nu när han blivit äldre kändes ”lite konstigare” (Andreas, åk. 9). Senare under intervjun, och som jag återkommer till i kapitel 8, kom vi in på det som Andreas verkligen uttryckte ett intresse för, nämligen det mystiska som omger oss: ”Ja, det är ju ganska spännande. Ja, men sånt kan jag, det tror jag typ på, att det finns... För att det är så många mystiska saker som händer, som man inte kan förklara.” (Andreas, åk. 9). Cissi och Andreas undantaget förekom beskrivningar av det mer sonderande slaget inte särskilt ofta i högstadiet. Det var vanligare bland eleverna i årskurs 3 (se också kapitel 5). Ett exempel utgjordes av Julia som bland annat sa: ”Ja, fast några har sagt att när du dör då blir du någon annan person. Så du kan vara gud eller jag kan vara gud, eller någon annan vara gud. Eller bullen kunde ha varit gud.” (Julia, åk. 3). En del svenskmuslimska elever, oavsett årskurs, berättade att de trodde på den bro som leder till paradiset och på de änglar som sitter på axlarna och noterar de goda och onda handlingar varje människa gör.<sup>131</sup>

Inom det brittiska projektet *Youth on religion* beskrevs tro (*belief*) som något grundläggande inom religiositeten (Madge m.fl. 2013:98).<sup>132</sup> Utifrån hur ungdomarna som ingick i studien använde ordet tro delade forskarna in deras tal i två kluster. I det ena återfanns tron på himlen, på helvetet och på livet efter detta medan det andra inbegrep tro på exempelvis reinkarnation,

<sup>131</sup> Enligt traditionell muslimsk uppfattning har varje människa en ängel på vardera axeln. Ängeln på den högra axeln antecknar allt gott individen gör, säger, vill och tänker under sitt liv medan ängeln på den vänstra axeln antecknar det motsatta. Vid tidens slut summeras denna räkenskap.

<sup>132</sup> Forskarna talade inte explicit om tro i hela studien utan dessa diskussioner ingick i ett kapitel där de diskuterade flera olika aspekter av ungas identitetsskapande i relation till religion (Madge m.fl. 2013:91–120). Eftersom dessa forskare arbetar i en engelskspråkig miljö finns här också en översättningsproblematik. Engelskans *belief* är inte direkt översättningsbar till svenskans ”tro”. Dessutom används svenskans ”tro” även för att översätta engelskans *faith* (förtrostan, tillförsikt, förtroende). Svenskans ”tro” blir i det sammanhanget en bred och spretig benämning.

spöken, andar och horoskop. Forskarna framhåller att det rådde mer eller mindre vattentäta skott mellan dessa två kluster, de som talade om tro på det ena sättet gjorde det inte på det andra. Av de etniska briter som ingick i studien använde mycket få ordet tro i någon av dessa former (Madge m.fl. 2013:103).<sup>133</sup> Denna skarpa tudelning speglar två vanliga religionsdiskurser i dagens västerländska samhälle: en av kristendomen influerad diskurs respektive en diskurs präglad av nyreligiositet (Hammer 2010; Sutcliffe & Gilhus 2013).<sup>134</sup> Denna uppdelning syntes inte i mitt material. Elever i min studie befann sig inte i ett antingen eller-förhållande utan använde sig av tro på flera olika och samtidigt sätt.

### *Tro som ett klassificerande verktyg*

Samtidigt som mina intervjupersoner använde tro i relation till gud eller någon annan övermänsklig eller transcendent makt använde de tro i klassificerande syften. Att tro, eller att inte tro, användes för att kategorisera och för att positionera sig själv såväl som kompisar och människor i allmänhet. Mayar berättade om dem, som till skillnad från henne själv, inte trodde på något: "[det finns de som] inte tror på någonting alls [...] För att de tänker att det inte finns någon gud, det finns inget att dyrka och... det finns ingenting, de tror inte alls på någonting" (Mayar, åk. 9). En konsekvens av att använda tro på detta sätt var att gruppen som hade en tro, eller de som inte hade det, tenderade att bli mer eller mindre synonymt med att tillhöra eller inte tillhöra en religion.

I andra delar av intervjuerna och för andra elever blev tro något särskiljande för de som hade samma religion. Hos dem var religionstillhörigheten det grundläggande, en position som individer sedan kunde hantera och förhålla sig till på olika sätt, de kunde *tro* olika. Helin uttryckte det på följande sätt när vi talade om att tycka olika jämfört med andra muslimer:

<sup>133</sup> I andra delar av studien såg forskarna inte denna strikta uppdelning utan påpekar att ungdomar relaterade till religion på flera olika sätt, även på individnivå.

<sup>134</sup> Att uppfattningen av religion i västvärlden är starkt påverkat av en kristen förståelsehorisont är välbelagt (se exempelvis: Gilhus & Mikaelsson 2003; Hellman 2011; King 1999; Masuzawa 2005; Thurffjell 2016). Den strömning av religiösa uttryck och fenomen som sammanfattas under begreppet nyreligiositet har genom åren benämnts på olika sätt. I sin bok *På spaning efter helheten* tycks Olav Hammer (2010) föredra begreppet New age, ett begrepp som inte har samma popularitet idag. Andra begrepp som föreslagits men som delvis också täcker in andra uttryck är *nyandlighet*, *folklig religiositet* och *just nyreligiositet* (Frisk & Åkerbäck 2013:93–107).

**Fredrik:** Du sa att man tycker olika, och även om man tycker lika så tycker man olika? Eller hur menar du?

**Helin:** Det är inte alla som har samma åsikter. Om jag och min kompis har samma religion och hon tycker det här är rätt och jag tycker en annan sak är rätt, det är inte alltid att man... Det blir ganska mycket konflikter i sådana fall. Då måste man förklara att du tror på det och jag tror på det och så. Oavsett om man har samma religion, så betyder det inte att man ska gå den rätta vägen, man kan gå enskilda vägar.

**Fredrik:** Vad kan det handla om?

**Helin:** Alltså vissa uppfattar religionen på ett sätt och andra på ett annat sätt.

*Helin, åk. 9*

Mel gav uttryck för en mindre tydlig gräns mellan att tro och att inte tro. Hennes förståelse av tro grundade sig på att det var något alla hade, och gjorde, även om det inte hade med gud eller traditionell religion att göra. Tidigt i intervjun pratade vi om att ha en religion och jag frågade om hon trodde att alla hade en.

**Mel:** Eh... nej. Eller jo. Alla har väl en religion. En religion är något man tror på.

[...]

**Fredrik:** De här som inte tror på något, eller inte tror på någon gud, men som ändå tror på något, är det någon skillnad mellan dem och sådana som dej och andra som har en religion?

**Mel:** Egentligen inte. De tror också på någonting, det är bara annorlunda från vad andra tror på. Det är ingen skillnad, de vill ju också veta vad som händer efter att man har dött eller vad meningen med livet är. Vad man ska göra och inte göra.

*Mel, åk. 9*

Jämfört med det ovan sagda, där ordet tro snarare användes för att kategorisera och markera gränser, förknippade Mel ordet närmast med en allmänmänsklig strävan efter att få svar på frågor om liv och död och på vad som är rätt och fel. Om detta samtidigt innefattade tron på en gud verkade vara sekundärt; för henne var det ingen skillnad mellan att tro på det ena eller på det andra. Kategorin tro blev för Mel likväl ett verktyg att klassificera och skapa mening, men en kategori som inte primärt särskilde utan

gällde för alla människor. Hon betonade därmed det gemensamma (jmf. med det Mouna sa i kapitel 5 och Risenfors studie (2011) av svenska gymnasieungdomar).<sup>135</sup>

Vid sidan av elevernas strävan efter att beskriva tillhörigheter och att kategorisera varandra, och därmed begripliggöra och skapa mening i sin sociala skolmiljö, kan vi förstå dessa konkreta och vardagsnära sätt att använda ordet tro utifrån Abby Days forskning (2009, 2011, se också kapitel 5).<sup>136</sup> Hennes informanter relaterade inte tro (*belief*) till fastslagna svar eller fakta och få nämnde Jesus, gud eller kyrkan i sammanhanget. Istället formade de tros-narrativ som innehöll personliga ställningstaganden och som byggde på mänskliga relationer, tillit och meningsskapande. Utifrån sitt material menar Day att begreppet tro har flyttat från det transcendent och rumsliga till det världsliga, temporära och sociala, något hon beskriver med begreppet *believing in belonging*.<sup>137</sup> Denna förskjutning syntes också i mitt material men var ingalunda bestämmande. Mina intervjupersoner formade och använde ordet tro på flera olika och samtidiga sätt. Dels när de talade om trosföreställningar, dels för att på olika sätt just kategorisera tillhörigheter och därmed begripliggöra sin omvärld på ett mer konkret och socialt plan.

### Religion, praktik och funktion

I jämförelse med ordet tro talade mina intervjupersoner i betydligt högre utsträckning om religion i relation till praktiker och vad religion hade för funktion i individens liv. Det var också något de uttalade sig mer initierat och fullödigt om. Dock, religion i relation till praktik och funktion är, till skillnad från ordet ”tro” som eleverna själva använde, kategorier som jag i efterhand använde för att analysera elevernas tal. Utifrån detta perspektiv

<sup>135</sup> I mitt material fanns ytterligare exempel på hur begrepp som tro och religion användes olika beroende på person, ämne och sammanhang. Ett sådant var när postkristna elever talade om religion i motsats till vetenskap respektive i relation till tid och frihet. En diskussion jag återkommer till i nästa kapitel.

<sup>136</sup> I Days material ingick inte bara barn och unga, men betoningen på det sociala var tydligt i just den gruppen (Day 2011:kapitel 4). I kapitel 5 diskuterar jag, på ett liknande sätt, elevernas betoning av det sociala utifrån Days begrepp MeWe-generationen. Betoningen av det sociala, kompisarna, är något vi också känner igen från Sven Hartmans forskning om svenska skolbarn (se exempelvis: Hartman & Torstenson-Ed 2013).

<sup>137</sup> Uttrycket *believing in belonging* är en modifiering av, eller pastisch på, Grace Davies *believing without belonging* (Davie 1994, 2013). För Davie innebär emellertid begreppet *believing* snarare det som Day benämner det världsliga och det temporära (se också kapitel 2).

handlade elevernas tal främst om konkret praktik i form av riter och firandet av högtider, men också om mindre påtagliga företeelser såsom vägledning, trygghet och tillit samt religion som grund för etiska uppfattningar.

Allra mest konkret framstod religion när mina intervjupersoner talade om olika artefakter, inte minst utifrån de fotografier de tog. Bilder på kors, ljusstakar, böcker (som Koranen och Bibeln), halsband, sjalar och mat var vanliga och ledde till berättelser om praktiker som att be, att gå till kyrkan, att läsa Koranen, att förkunna och om olika klädesval. Än mer uttrycksfullt relaterades religion till en praktik när vi talade om högtider och riter.

### *Högtidernas sociala aspekter – och traditionernas*

Svenskmuslimska elevers berättelser om högtider handlade ofta om hur de firade ramadan och eid al-fitr.<sup>138</sup> Citatet nedan är ett kort exempel på allt det Nasrin hade att berätta om dessa högtider.

Ramadan är flera dagar, det är när vi fastar. Jag älskar Ramadan. [...] Hela familjen kommer så här... Eftersom det är speciella tider så äter hela familjen tillsammans. Ibland så brukar vi inte göra... eftersom vi barn går i skolan så kommer vi hem vid olika tider, eftersom vi slutar vid olika tider, och då äter vi mat vid olika tider, så vi brukar oftast inte äta tillsammans i vår familj. Bara ibland, vissa dagar när alla kommer hem samtidigt. Men på Ramadan samlas alla när man ska äta och då äter man maten.

*Nasrin, åk. 6*

De postkristna elevernas beskrivningar av högtider var i jämförelse mer kortfattade. Det var dessutom ovanligt att de knöt an till religion eller talade om familjens firande som betingat av en religiös tradition. Snarare distanserade de sig från religiös anknytning och inte minst elever i årskurs 9 påpekade explicit att de inte firade högtider av religiösa skäl. Många av dem resonerade ändå om varför man *egentligen* firar exempelvis jul men poängterade samtidigt att detta inte gällde den egna familjen i någon större utsträckning. När jag frågade Andreas om de firade några högtider hemma svarade han: ”Nej, vi firar ju lite jul och så, inga andra grejer. Och vi firar

<sup>138</sup> Ramadan är den muslimska fastemånaden under vilken många muslimer fastar under dygnets ljusa timmar. Varje dag bryts fastan med en måltid, *iftar*, vid ett bestämt klockslag. Ramadans slut firas med högtiden eid al-fitr. De intervjuer jag genomförde för den här studien skedde strax före inledningen av ramadan 2016 (1437 enligt muslimsk tide-räkning).

det inte religiöst. Vi firar det mer med julklappar och tomte, middag...” (Andreas, åk. 9). Postkristna elever i årskurs 9 använde dessutom hellre ordet tradition när de talade om kristna högtider och riter. Johan och Madde uttryckte sig på följande vis när vi pratade om högtider respektive om dopet: ”Det är mer traditioner att man gör det (Johan åk. 9) och ”Jag vet inte, bara tradition antar jag. Jag tror inte mina föräldrar ser det som något religiöst utan bara som att: ’Ja, det här är mitt barn’” (Madde, åk. 9).<sup>139</sup>

Att postkristna elever generellt sett var mindre utförliga i sina berättelser kan också förstås i förhållande till min position som intervjuare. Vissa av dem kan ha uppfattat att jag som etniskt svensk visste vad det innebar att fira exempelvis jul och att de därför inte närmare behövde förklara vad det gick ut på. Utifrån samma antagande gällde det omvända för svenskmuslimska elever. De utgick från att jag inte visste särskilt mycket och ansåg det därför nödvändigt att vara mer utförliga och mer i detalj beskriva för mig vad högtiden gick ut på. Däremot kan distinktionen mellan religion och tradition inte förstås utifrån den aspekten. Här handlar det istället om en distansering från de postkristna elevernas sida vilken känns igen och kan förstås utifrån allmänna tendenser i det postkristna majoritetssamhället (Andersson & Sander 2015b; von Brömssen 2016; Rosen 2009; Thurffjell 2015).

Det ovan sagda ska inte uppfattas som att svenskmuslimska elever alltid firade och talade om högtider i religiösa termer medan postkristna elever inte gjorde det. Exemplet från Nasrin blir återigen betecknande. Hon talade inte explicit om hur hennes familj träffades på kvällarna som en religiös händelse utan snarare som en efterlängtd social samvaro de annars sällan hade chans till. I en svensk kontext tolkas det som muslimer gör emellertid ofta som religiöst betingat medan det postkristna och sekulära majoritets-svenskar gör ses som det motsatta (Thurffjell 2019). Utifrån den logiken föreligger det en risk – även för mig som forskare – att övertolka det Nasrin berättade och knyta det till religionen på ett sätt som hon själv kanske inte skulle känna igen. Dessutom, när Nasrin under en annan del av vårt samtal talade om det positiva med midsommar – som bland annat innebar att hennes pappa, som arbetade inom frukt- och grönsaksbranschen, på kvällen

<sup>139</sup> Denna diskussion har gemensamma drag med en samtida tendens bland svenska ungdomar (men som också syns i andra sammanhang, se exempelvis: Rissanen 2012a), nämligen uppdelningen mellan begreppen religion respektive kultur. Att vara religiös eller att ha en religion anses av många vara förpliktigande. Att ingå i och leva efter en kultur ses inte på samma sätt styra ens liv utan uppfattas som ingredienser i en mångdimensionell och valbar livsstil (von Brömssen 2016; Rissanen 2014b; Sander & Andersson 2015).

kom hem med de jordgubbar som inte blivit sålda under dagen – var det återigen det sociala som stod i förgrunden i hennes berättelse. Det finns inget skäl att automatiskt tolka det ena, men inte det andra, som religiöst betingat. Ur den aspekten visade Nasrin på många sätt upp en liknande inställning till högtider som många etniskt svenska och postkristna elever hade, även om hon inte talade om det i termer av traditioner eller uttryckligen distanserade sig från religion.

Trots detta, och trots att jag i den här avhandlingen inte betraktar individer och grupper som fixerade enheter (Appiah 2006; Berger & Luckmann 1967), föreligger här ändå en klar tendens. Många av de postkristna eleverna distanserade sig från religion och talade istället om högtiderna som traditioner medan många av de svenskmuslimska eleverna i olika grad talade om högtiderna som just religiösa. Det fanns dock, oberoende av ålder och oberoende av religiös anknytning eller religiös distansering, gemensamheter bland eleverna i den här studien: högtidernas sociala betydelser. De betonade unisont det positiva i att få vara tillsammans på ett sätt som vardagen inte gav utrymme för. Högtiderna blev ett avbrott i vardagen som gjorde det möjligt att träffa och umgås med familjen och med släktingar de annars sällan träffade. När det handlade om högtidernas religiösa anknytning respektive deras gemenskapsgivande och sociala funktion karaktäriserades mina intervjupersoners tal alltså av både olikheter och av likhet. Men utifrån mitt material finns det inte fog för att påstå att det sociala generellt sett hade ersatt betydelsen av kategorier relaterade till religion (jmf. Day 2009, 2011).

### *Religion, vägledning och moral*

Vid sidan av det sociala framstod religion som funktion tydligt när elever talade om levnadsregler. I mitt material var det framför allt elever med muslimsk traditionstillhörighet som talade om religion på det sättet. Mouna i årskurs 9 gav exempel på hur religionen reglerade tillvaron på ett övergripande plan. Utan religion skulle det enligt henne:

[...] vara kaos. För det skulle inte finnas gränser, det skulle inte finnas regler. Människor skulle inte veta hur de skulle leva. [...] Eh... så jag tror att det skulle vara kaos, det skulle inte finnas gränser, ingen respekt, ingenting.

*Mouna, åk. 9*

Svensmuslimska elever talade annars i hög grad om vägledning och om det egna, och andras, beteenden på ett mer vardagsnära plan. De tog upp konkreta regler och beskrev praktiker som att be, att fasta, att inte äta griskött eller dricka alkohol och att klä sig på rätt sätt. Ofta talade de om detta i termer av *haram*, gränserna eller den rätta vägen.<sup>140</sup> Reglerna gjorde att de inte bara visste vad de skulle göra, eller inte skulle göra, i relation till religionsutövningen, utan också att de kände till och följde mer allmänna moraliska plikter som att inte svära, stjäla eller bråka. Reglerna gav också riktlinjer för hur de skulle bete sig mot andra och ta hand om sig själva.

**Hakim:** Jag vet inte. Min syster brukar berätta för mig ganska mycket om... För det finns ju saker som man enligt islam inte får göra och det kallas haram. Och hon brukar berätta för mig vad man inte får göra och vad man får göra och så.

**Fredrik:** Vad kan det vara för något då?

**Hakim:** Att man inte får svära och säga fula ord, och inte stjäla och bråka, eller man får ju bråka om det är något så här... man får inte döda, får man inte göra. Man får inte, och man får inte, hur säger man... sucka. Om man pratar med sina föräldrar, om vi säger att min mamma säger till mig: "Hakim, kan du snälla hämta vatten till mig" och säger såhär [suckar tungt], man får inte sucka för det är respektlöst. Och sådana saker. Och så får man inte ha attityd mot sina föräldrar eller personer som är äldre, och så.

*Hakim åk. 6*

På min fråga till Saman om vad som var viktigast i religionen för honom svarade han: vägledning, bönen och Koranen. Islam som vägledning, att veta vad som var rätt och fel, var något han återkom till under intervjun. Att göra rätt och att undvika sådant som var haram var grundläggande för att komma till paradiset, något som enligt Saman förklarades i Koranen.

<sup>140</sup> *Haram* kan enkelt översättas med det som är förbjudet (Hjärpe 2005) och är en del av det muslimska språkbruket för inkorrekt handlande (och sätts ofta i relation till *halal*, det tillåtna). Gränserna, som var det ord Mouna i årskurs 9 använde, hade i hennes tal sannolikt att göra med begreppet *hudud* som inom islam betecknar de brott med förutbestämda straff som beskrivs i Koranen. Mouna talade förvisso inte om dessa specifika brott utan om korrekt beteende i allmänhet. Min tolkning är ändå att hennes val av ord inte var en slump utan att det härstammade från detta specifika arabiska uttryck.

Jag vet inte hur man ska kalla det. Alltså, religionen visar vart man ska gå, vilka vägar och vad som är rätt och fel. [...] Om du gör det här så kommer du till paradiset, om du gör det här så kommer du till helvetet. Det finns två vägar att gå.

*Saman, åk. 9*

För dessa elever hade rätt handlande i högsta grad att göra med livet här och nu, det gav en stabilitet och råd om vilka beslut som borde tas i vardagen. Strax innan vår intervju hade Saman stått på skolgården med några kompisar som rökte. Han hade själv blivit erbjuden en cigarett men tackat nej. Under intervjun återberättade han denna situation i samband med att vi pratade om just vägledning, paradiset och vad som står i Koranen. Han sa: ”Om jag ska ta något beslut till exempel, då kanske jag tänker på om det är rätt eller fel eller så.”

**Saman:** Nyss, mina kompisar var ute och rökte. Så sade [de] ”här, ta” och jag svarade ”nej, jag vill inte ha”.

**Fredrik:** Så röka bör man inte göra?

**Saman:** Det är dåligt för hälsan.

**Fredrik:** Ja, det är ju sant. [...]

**Saman:** Det som skadar kroppen ska man inte ta.

*Saman, åk. 9*

För Mouna, Hakim, Saman och andra svenskmuslimska elever framstod dessa religiöst grundade levnadsregler oftast som en tillgång och något som hade en positiv funktion i deras liv (jmf. Berglund 2012). Endast undantagsvis talade de om reglerna som något begränsande eller betungande.<sup>141</sup> Snarare funderade några av dem på hur de kristna eller människor utan religion kunde veta vad som var rätt och fel eller vilka regler de borde hålla sig till. Mouna begrundade detta under intervjun och sa: ”De... man ser ju att det finns mycket skillnad mellan en muslim och en kristen. Man ser... jag ser inte att kristna har en massa regler som man ’ser’.” (Mouna, åk. 9).<sup>142</sup>

<sup>141</sup> Två exempel på detta kom från just Mouna och Saman. Under vårt samtal beklagade sig Mouna, något skämtsamt, om mödan med att fasta en hel månad. Saman hade däremot fler betänkligheter. Han uttryckte en ambivalens över att (behöva) följa de regler som religionen satt upp (se också kapitel 7).

<sup>142</sup> Precis som när det gällde Nahloo i förra kapitlet är jag här osäker på vilka skolkompisar som Mouna menade. Sannolikt rörde det sig inte bara om de elever som posi-

Postkristna elever i min studie talade även de om beteende och vad man borde respektive inte borde göra. De nämnde regler som att vara hemma vid en viss tid, att inte göra föräldrarna oroliga, att vara lojal mot kompisar, att vara ärlig och att inte stjäla. Dessa regler skiljde sig inte nämnvärt från den typ av regler som svenskmuslimska elever gav uttryck åt. Förutom på en punkt. De senare talade ofta om dessa i relation till religion och religiös tillhörighet, något de postkristna elever inte gjorde.

Denna skillnad kan förstås utifrån något jag diskuterade i det förra kapitlet, nämligen minoritetspositioner i det svenska majoritetssamhället. Forskning visar att unga muslimers ställningstaganden och val sker mellan en familjeanknuten tradition och majoritetssamhällets normer (Berglund 2013a; Karlsson Minganti 2007; Otterbeck 2010). Svenskmuslimska elever i min studie hade utifrån sin minoritetsposition haft anledning att reflektera över och motivera sina ställningstaganden med argument från religionen samtidigt som religionen ibland också framstod som ett stöd och en resurs i detta (Berglund 2012; Ippgrave 2017b; Jacobsen 2011). De postkristna eleverna hade inte haft samma anledning att positionera sig i relation till eller göra avvägningar mellan det omgivande samhället och den egna familjetraditionen. Tvärtom, de var istället en del av majoritetssamhället och hade inte haft anledning att reflektera över den egna plausibilitetsstrukturen, åtminstone inte på samma sätt som många svenskmuslimska elever. Postkristna elever gav också mer sällan skäl för sina uppfattningar om vilka regler som borde gälla i livet. För dem framstod reglerna snarare som naturliga och något som fick sin förklaring genom sin avhängighet visavi det svenska sekulära majoritetssamhället (Andersson & Sander 2015b; jmf. Skeie 2011). De bara fanns där som ett sunt förnuft som inte närmare behövde klargöras.

Betydelsen av att handla rätt, som elever oavsett traditionsbakgrund gav uttryck för, kan även förstås utifrån ett annat funktionellt perspektiv, nämligen kunskapen om varandras tillhörighet och om ”hur de andra gör”. I förra kapitlet visade jag att det var viktigt för eleverna att inte göra fel i sin sociala miljö. I toleransens namn använde de sin kunskap för att undvika samtalsämnen eller handlingar som skulle kunna kränka eller göra någon ledsen, något jag beskrev med begreppen undvikandets kunskap respektive undvi-

---

tioner sig som kristna utan snarare om etniskt svenska elever. Ofta, men inte alltid, kategoriserade svenskmuslimska elever denna grupp som just kristna (det vill säga religiösa och tillhörandes den kristna religionen). Denna kategorisering löper parallellt med diskussionen om vithet som jag återkommer till i nästa kapitel.

kandets hänsynfullhet. Denna uppfattning var inte begränsad till elever med någon specifik religiös traditionstillhörighet utan utgjorde en allmän och generell attityd bland eleverna i mitt material, nämligen att tolerera och respektera varandra, oavsett vad den andra trodde eller inte trodde på.

*Trygghet, tillförsikt och...*

Mina intervjupersoner talade också om att religion ingav trygghet, tillförsikt och mening på ett mer existentiellt plan. Vera, som själv ansåg sig vara ateist och hade en naturvetenskaplig syn på livet, var av den uppfattningen att religion gav trygghet, en mening med livet och ett bättre mående. Hon återkom till detta några gånger under intervjun och sa bland annat att: "... det är bra att ha någonting att tro på för dem. Vissa behöver någonting att tro på i sitt liv, någonting som kan ge dem mening i livet." (Vera, åk. 9). Självt ansåg hon sig inte ha någon automatisk tillgång till konkreta svar men berättade att hon likväl reflekterade över och diskuterade sådana frågor emellanåt, ofta tillsammans med sin yngre syster.

**Fredrik:** Vad får du och din syster mening från då, för det vill väl ni också ha antar jag?

**Vera:** Ja... Jag vet inte riktigt. Att kanske kunna lära sig mer i livet och förstå mer. [...] Ja, typ mer filosofera över livet. Folk frågar vad är egentligen meningen med livet, och det är en väldigt svår fråga. Man kan inte riktigt bara säga rakt ut vad man tänker.

**Fredrik:** Ja. Kan det vara så att funderandet i sig är det trygga eller det otrygga?

**Vera:** Ja. Om man går och funderar på livet för mycket då kan man också bara hamna i jättemörka och dystra tankar egentligen. Om man skulle fundera för mycket.

*Vera, åk 9*

Veras tankar om religionens roll i vissa människors liv var samstämmig med vad elever med en religiös traditionstillhörighet själva gav uttryck för, till exempel Nasim. Han gav ofta sakliga och informerade svar på mina frågor. Ibland, som när vi kom in på betydelsen av texterna i Koranen och berättelserna om Muhammed, tolkade jag hans sätt att svara som om ämnet var extra viktigt och personligt för honom. Vid ett tillfälle blev han först tyst en stund, men sa sedan med ökad inlevelse:

**Nasim:** Jag vet inte... [funderar]. Ibland när man har tråkigt då kan man läsa koranen. Då kan man komma ihåg några saker om förr i tiden, sedan börjar jag tänka. Och det är roligt att läsa koranen. Och bara det.

**Fredrik:** Det är ju jättebra, att bara kunna öppna den och läsa. Läser du berättelser om Muhammed då också eller är det bara koranen?

**Nasim:** Jag brukar säga till min pappa att han ska läsa. Vi har sagor om profeter och allting.

*Nasim åk. 3*

Det Nasim gav uttryck för när han berättade om texterna i Koranen och om hur hans pappa läste om Muhammed kan förstås som att dessa situationer gav honom tillförsikt och fungerade som en trygghet. Jag tolkar Helin på ett liknande sätt. När vi pratade om vad som händer efter döden, vilka som kommer till paradiset och vad som händer där uttryckte hon något liknande. Under vårt samtal hänvisade hon till en diskussion de haft på religionskunskapslektionen tidigare i veckan:

Men det är ändå skönt att ha en religion, för då vet man också vilken väg man ska följa. Det här är fel, det här är rätt. Att inte ha någon religion, det känns också...vad händer efter döden och så kommer det så här mycket tankar... [...] Det var mycket diskussioner [i klassrummet], men det var mycket frågetecken också, vad som händer och så. Då gick jag hem och frågade min pappa. Och då började vi diskutera.

*Helin, åk. 9*

Exemplen från Nasim och Helin, men också från Vera, visar att religion framställdes som en tillitsskapande tillgång i elevernas tal, men i viss mån också som något som gav svar på svåra frågor. Helins tankar och omsorg om de som inte hade en religion, och därmed inte något att falla tillbaka på när dessa tankar kom, understryker detta ytterligare. Med ett bekymrat uttryck frågade hon sig: "... alltså, har de inte många funderingar vad som händer efter döden, hur vi blev gjorda och så?" (Helin, åk. 9). De meningsbärande kategorier som den religiösa traditionstillhörigheten förde med sig innebar för Helin att hon slapp tyngas av att inte ha svar på stora och komplicerade frågor. Inte för att hon själv alltid hade konkreta svar på det hon funderade på, men hon visste vart hon kunde vända sig för att få det. Helin hade, på ett annat sätt än exempelvis Vera, som inte uttryckte sig med samma självklarhet, tillgång till tolkande repertoarer och dess kategorier för att tala om och bearbeta dessa frågor.

Här vill jag göra ännu en kort framåtblickande och metodologisk reflektion. Vera uttryckte, som sagt, inte samma självklarhet i detta. Men innebär det nödvändigtvis att hon saknade språk att tala om dessa frågor? Det som jag i förstone tolkar som en frånvaro hos Vera kan kanske istället bero på att hon inte uttrycker sig på det sätt jag som lärare, och vuxen, automatiskt tänker mig, nämligen med kategorier och repertoarer som vanligtvis används i undervisningen för att tala om religion och existentiella frågor. Kanhända hade hon, utan att själv kanske ens vara medveten om det, ett väl utvecklat språk för att prata om och få svar på sina frågor. Hon hade, i så fall, inte "fått reda på" – exempelvis genom undervisningen i skolan – att de repertoarer hon hade till sitt förfogande var väl lämpade för detta ändamål. Vi bör alltså inte automatiskt se Veras sätt att uttrycka sig som en brist. Jag återkommer till denna diskussion i kapitel 8.

### *...tidsfördriv?*

Innan jag går över till att diskutera hur religion framställdes som något positivt respektive något negativt vill jag ge ett kompletterande sätt att förstå Nasim och andra elever med en uttalad religiös traditionstillhörighet. Det är möjligt att berättelserna ur Koranen och om Muhammed för Nasim tjänade som en form av förströelse och ett sätt att koppla bort vardagen för en stund. För det ändamålet var berättelserna något som fanns till hands i hans plausibilitetsstruktur. På samma sätt kan vi förstå Nawar när hon berättade om Koranen och sina besök i moskén: "Alltså, jag är inte så religiös, men ibland tycker jag om att läsa Koranen. Det är roligt att läsa den... ibland när jag inte vill plugga, jag vill inte göra något... Och så går jag till moskén, jag ber och så." (Nawar, åk. 9). Religionen, eller praktiker kopplade till religionen, blev för henne i det här exemplet resurser för att koppla bort vardagen och plikterna, närmast ett tidsfördriv, och inte i första hand något som nödvändigtvis hade strikt religiösa eller existentiella förtecken. Detta exemplifierar och problematiserar ytterligare tendensen att tolka allt som individer med en religiös traditionstillhörighet gör som avhängigt det faktum att de är religiösa (Berglund 2014a, 2017; Ghaffar-Kucher 2012; Panjwani 2017; Skeie 2011; Thurffjell 2019).

Det finns mycket i min analys som tyder på att religion för dessa elever framstod som något viktigt och som en trygghets- och tillitsskapande tillgång. Så även om religion kunde vara en källa till avkoppling och en frihet från vardagsplikterna, eller rentav som ett tidsfördriv, bör vi inte helt bortse från allvaret och seriositeten i det som exempelvis Nawar och Nasim gav

uttryck för. Det finns alltså skäl att även här kombinera olika och parallella sätt att betrakta religion i individens liv.

### Religion som något positivt respektive något negativt

I en kvalitativ intervjustudie är det oundvikligt, och kanske till och med eftersträvansvärt, att vissa intervjupersoner framstår som mer intressanta än andra. Antingen för att de uttrycker en allmän mening på ett talande och representativt sätt eller för att de, tvärtom, uttrycker något särpräglat och därmed tillför analysen ytterligare dimensioner. Linus i årskurs 6 passar in på båda dessa beskrivningar. Han var en värtalig och allmänbildad tolvåring och hade en hel del att säga om politik och om samhället i stort. Religion, hävdade han, pratade han sällan och inte särskilt gärna om (från mitt perspektiv tydde vårt samtal emellertid på motsatsen). Samtidigt sade sig Linus uppskatta religionens påtagliga närvaro i skolmiljön. Hans grundinställning var annars att religion var lite av en ”barngrej” som man lämnar när man växer upp och får mer ”logik” (Linus, åk. 6). Han såg det inte heller som en slump att religion var på nedgång i den upplysta och industrialiserade delen av världen eftersom religion inte kommer att behövas i ett moderniserat samhälle. Enligt Linus ledde religion också lätt till ojämlikhet, konservatism och hat. Under intervjun återkom han ofta till förtryck av homosexuella, förbud mot att vara kär i den man vill och till hur religionen ofta begränsade kvinnors rättigheter. All religion, menade han, kan tendera att bli fanatisk och leda till att sådana negativa uppfattningar förs fram och sätter sin prägel på samhället.

Allt detta markerade Linus sitt klara avståndstagande mot och betraktade religion som något negativt. Icke desto mindre kunde religion enligt honom också vara något positivt, såsom kulturella uttryck, lycka och tillit. Framför allt menade han att religion var något socialt och något som gjorde att människor var mindre ensamma. Linus sammanfattade själv sin ståndpunkt på det här sättet:

Min sammanfattning av religion är att det kanske har gjort samhället lite bättre på vissa sätt och sämre på vissa sätt. Bättre med tanke på att folk samlas, har det trevligt, roliga samhället, och det sämre är mindre jämställdhet.

*Linus, åk. 6*

Efter sin sammanfattning lade Linus till ”Det är ungefär lite så jag tycker Sverige är.” (Linus, åk. 6). För honom var förhållandena i Sverige närmast ett mönster för den roll som religionen borde ha i ett samhälle. De negativa konsekvenserna av religion, som förutom det oavsagda också innefattade ett förminskade av ett vetenskapligt förhållningssätt, var enligt honom försumbara i det svenska samhället medan de positiva sidorna hade behållits.

Det Linus gav uttryck för går i linje med den svenskhetsdiskurs som forskning visat finns bland svenska gymnasieelever (Kittelmann Flensner 2015). Sverige, inklusive kristendomen såsom den artar sig under svenska förhållanden, beskrivs av gymnasieelever som något positivt och riktigt i jämförelse med förhållanden och religionens plats i andra länder och i andra kulturella kontexter. Elever som annars framstår som sekulära och icke-religiösa förefaller under sådana förhållanden kunna knyta an till och se positivt på kristendomens roll i samhället.

Linus får här representera två vanliga synsätt i mitt material: religion som något positivt respektive religion som något negativt. De positiva sidorna beskrevs generellt, oavsett traditionstillhörighet, utifrån religionens förmåga att ge vägledning, tillit och trygghet, samt att dess sociala roll betonades.

Personliga erfarenheter från andra platser, framför allt där islam var majoritetsreligion, bidrog också till positiva uppfattningar om religion. Ofta talade eleverna om detta i perspektivet av religiös praktik. I dessa miljöer, berättade de, hördes böneutrop, ”kändes” det att det var fasta och serverades halal på restaurangerna utan att de specifikt behövde fråga. Religionen uppfattades som mer nära och närvarande i ett muslimskt land eftersom det där är ”...mer om sin religion runt omkring en. Här [i Sverige] har man religionen i sig bara, och inte runt omkring” (Mayar, åk. 9). På ett positivt sätt berättade Mel om sina upplevelser av religion i östra Afrika: ”... där är det mer att man... alltså, människor använder religiösa ord i vardagen. Typ, en... Jesus och så där. Och vissa människor ber ute till och med, och så är det väldigt mycket fler moskéer och man hör böneutrop.” (Mel, åk. 9).<sup>143</sup>

Religionens negativa sidor, å andra sidan, relaterades ofta till konflikt, otrygghet och bristen på tolerans och respekt. Jag återkommer till detta

<sup>143</sup> Alla elever med erfarenheter från platser där islam är majoritetsreligion var emellertid inte positiva till religionens plats i samhället där. Se kapitel 7. Dessa internationella erfarenheter, positiva eller negativa, medförde också att dessa elever hade andra referensramar av religion jämfört med många postkristna elever i mitt material (som på sin höjd mer avlögset träffat på religion som turister), något som hade betydelse för deras sätt att relatera till och begripliggöra religion på olika sätt i sin vardagsmiljö.

nedan. Först ämnar jag diskutera några av mina intervjupersoners föreställningar om buddhismen. Detta ger nämligen exempel på hur negativa respektive positiva förståelser av religion kom till uttryck i mitt material, men ger också skäl att diskutera och problematisera den rådande västerländska diskursen om buddhismen.

### *Buddhismen som exempel*

Ovan menade Linus att all religion kunde bli fanatisk och därmed negativ. Det fanns dock ett undantag: buddhismen. Enligt honom verkade inte buddhismen kunna medföra något negativt, inte ens när den blivit fanatisk eller extrem, han förklarade: ”... förutom buddhismen då, för deras fanatism är väl bara att sitta och meditera 24/7” (Linus, åk. 6). Vera i årskurs 9 hade liknande uppfattningar. För henne stod buddhismen för tolerans, omtänksamhet och mjuka värden, till skillnad från andra religioner som kunde medverka till förtryck.

**Fredrik:** Hur skulle det vara för dig om du skulle vakna och helt plötsligt ha en religion?

**Vera:** Alltså, jag vet inte. Jag har pratat med min syster lite om det där. Om vi skulle välja att ha en religion, om vi var tvungna att ha en religion. Då vet jag inte. Då skulle jag och min syster välja buddhismen för det känns som den mest rimliga religionen. Jag vet inte.

**Fredrik:** Vadå på för sätt?

**Vera:** Jag vet inte. Det bara känns som typ också mest rimlig och har bra budskap och så... med karma och sådant. Att man ska vara snälla mot alla och acceptera alla och så.

[...]

**Vera:** Alltså... i väldigt många religioner är det många olika folk, typ kvinnor eller olika sorters folk, väldigt mycket nedtryckta och så. Att de inte är lika mycket värda skulle man nästan kunna säga, känns det som. I vissa religioner. Och så är det... ja.

*Vera, åk. 9*

Det Linus och Vera gav uttryck för rimmar med den allmänna uppfattningen om buddhismen i dagens västerländska samhälle. Buddhismen uppfattas där i hög grad som något positivt och som en religion, eller lära, vilken står för andlighet, medmänsklighet och goda värden (Ahlstrand & Gunner 2008; von Brömssen 2016; Kittelmann Flensner 2015; Thurfjell 2015).

Denna rådande uppfattning präglas vidare av buddhismens kontemplativa och meditativa sidor och har i hög grad förmedlats till västvärlden genom andrahandslitteratur. Bilden av buddhismen har sannolikt också påverkats av att svenskarna träffar vänligt inställda människor under sina semesterresor till exempelvis Thailand (Thurfjell 2015:164–80). Det som överlag förefaller lockande med buddhismen är att den utan att sakna existentiell relevans framstår som icke-dogmatisk och att den bland postkristna västerlänningar därmed står för något annat än det som religion, och kristendomen, vanligtvis uppfattas stå för (Thurfjell 2015:160–64). För många ur västvärldens postkristna majoritetsbefolkning blir det härvidlag möjligt att knyta an till buddhismen samtidigt som distanseringen från religion i allmänhet och kristendom i synnerhet kan behållas. Detta framgick också i mitt material. Linus och Vera ingick själva i den grupp av majoritetssvenskar som kan sägas omhulda en sådan positiv förståelse av buddhismen.

Det intressanta i mitt material var emellertid inte att den dominerande diskursen om buddhismen fanns representerad utan att den blev utmanad. Andra elever betraktade nämligen buddhismen med viss misstänksamhet. De ställde sig skeptiska till företeelser som reinkarnationstanken, de många gudarna, reningsriter i en mycket smutsig Ganges<sup>144</sup> samt att buddhismen (såväl som hinduismen) befann sig utanför den monoteistiska och abrahamitiska sfären.<sup>145</sup> Hos dessa elever aktualiserades också det globala perspektivet på ett annat sätt än i den västerländska buddhismdiskursen. Mouna, exempelvis, knöt an till och relaterade till faktiska och aktuella konflikter

<sup>144</sup> Det bör här sägas att vissa elever ibland blandade ihop hinduismen och buddhismen. Det är således svårt att alltid veta vilken religion de verkligen talade om.

<sup>145</sup> På religionsundervisningens område, och till viss del också inom religionsdidaktisk forskning, har det på senare tid blivit populärt att undervisa om judendom, kristendom och islam som systerreligioner under namnet Abrahams barn (se bland annat Hedin 2007; Liljefors Persson 2011; Rosenblad 2004). Metoden är tänkt att skapa en undervisning präglad av inlevelse, igenkänning och empati och bygger på att likheter religionerna emellan betonas och lyfts fram (Liljefors Persson 2011). Det finns här anledning att fundera över ett eventuellt samband mellan dessa elevers syn på de abrahamitiska religionerna i relation till exempelvis buddhismen och hinduismen. En undervisning som betonar det gemensamma (och goda) mellan vissa religioner kan medföra att synen på andra religiösa traditioner bland eleverna inte får samma status som varandes ”en del av oss”. Det är inte orimligt att synen på de östasiatiska religionerna åtminstone delvis kan förstås i ljuset av sådana perspektiv på religion i undervisningen. Abrahams barn har som didaktisk metod ur flera aspekter varit föremål för kritik och diskussion (se exempelvis Löfstedt 2014).

mellan buddhister och muslimer. För henne ledde dessa referenser till att de förra närmast framstod som något främmande och hotfullt.<sup>146</sup>

Det kan vara enkla konflikter, eller som nu, vi har ju stora konflikter mellan islam och [ohörbart] och buddhismen, det finns nu på nätet. Det finns alltid konflikter. Jag tror inte det skulle vara mycket konflikter om alla bodde enskilt.

*Mouna, åk. 9*

För Mouna och andra svenskmuslimska elever var buddhismen och buddhister – förmedlat via internet och annan media – inte entydigt fredliga eller toleranta. Sett ur den synvinkeln kan vi iakttä en distansering även hos Mouna, men från buddhismen och inte från religion som sådan.

Patricia i årskurs 6 framförde ytterligare en aspekt på buddhismen. Hon menade att buddhismen, till skillnad från hennes kristna pentekostala församling, innehöll allt för många förpliktigande regler. I slutet av min intervju med henne frågade jag om det fanns något hon skulle vilja ändra i någon religion. Hon svarade: ”Nej. Eller jo. Fast jag vet inte om det är buddhismen eller hinduismen. Att man måste följa de där åtta stegen eller vad det är. Att man måste göra det.” (Patricia, åk. 6). Till en början fäste jag inget större avseende vid denna kommentar men när jag stiftade bekantskap med Maria Bäckmans forskning fick jag upp ögonen för det Patricia sagt. Bäckman gjorde en liknande iakttagelse hos de gymnasieungdomar som ingick i hennes studie (Bäckman 2009:191). En av hennes informanter uttryckte att ramadan framstod som en barnlek i jämförelse med buddhismens alla regler. Passusen var kort hos Bäckman, precis som Patricias i mitt material, men en sådan syn på buddhismen, som förhållandevis regelstyrd, utgör också den en utmaning till den rådande buddhismdiskursen i västvärlden.

### *Religion och konflikt*

I mitt material framträdde ett samband mellan religiös närvaro och risken för konflikt. Det var framför allt postkristna elever som förknippade religion med konflikt, i synnerhet de i årskurs 9 och då ur ett globalt pers-

<sup>146</sup> Det är inte uppenbart vad Mouna syftade på i vårt samtal (och jag frågade inte heller). En inte helt ogrundad gissning är att hon relaterade till de konflikter som utspelade sig i gränstrakterna mellan Thailand och Malaysia samt i norra Burma vid tiden för mina intervjuer. I båda dessa konfliktområden var den muslimska befolkningen i minoritet och förföljdes av det buddhistiska majoritetsstyret.

pektiv: ”Jag tror att om vi inte hade någon religion hade det varit färre konflikter i världen till exempel.” (Johan, åk. 9). Vera, som överlag visade upp en positiv attityd till mångfald och till att alla ska få tro och tycka som de vill, menade att allt för oböjliga ståndpunkter när det kommer till religion kunde leda till konflikt. Hon berättade att sådana diskussioner och tankar ibland dök upp på religionskunskapslektionerna när de diskuterade vad det fanns för bra respektive dåligt med religioner.

**Fredrik:** Vad kommer det upp för frågor då?

**Vera:** Det är typ, eh... [skrattar]. Vissa tycker ju att det inte finns någonting dåligt med vissa religioner, och då är det [bra att också ta upp] att man kan ha något att tro på eller att det kan vara dåligt att det skapas väldigt mycket krig angående religioner och så.

**Fredrik:** Vad skulle du vilja ta upp för frågor?

**Vera:** [Skrattar] Jag vet inte, typ att... En sak är ju att det skapas rätt mycket krig enligt religioner... Så här ”du har fel religion och jag har rätt”, och sånt. Om man tittar runt omkring i världen.

**Fredrik:** Och vad skulle du ge för svar på din egen fråga, varför händer det här då?

**Vera:** Kanske för att vissa är så inne i sin religion så att de tycker att alla andra har fel förutom dem. Då kanske de tycker att ”jag är den enda som har rätt, och det finns inget annat rätt än den här religionen”.

*Vera åk. 9*

Trots att exempelvis Johan och Vera såg en klar koppling mellan religionens närvaro och konflikt var denna inställning inte entydig eller allenarådande bland dem. I slutet av citatet använder Vera ordet ”vissa”. Jag förstår henne som att det inte nödvändigtvis behövde vara religionen i sig som orsakade konflikter utan att också enskilda individer kunde bidra med detta. Johan var inne på samma spår när han sa att: ”... det är väl sant egentligen, att det kopplar till konflikter och sånt. Men, det är inte bara religionernas fel, det är ju folk som inte tänker klart heller.” (Johan, åk. 9). I och med att de betonade individers handlande nyanserade både Johan och Vera själva sin bild av religion som något konfliktgenererande. De gav uttryck för att det fanns andra konfliktorsaker än religionen i sig. Huvuduppfattningen bland dessa elever var ändå att religion kopplades samman med konflikt och bråk; det föreföll svårt att tala om religion utan att någon konfliktspekt aktualiserades.

Religion beskrevs också, å andra sidan, som något gott i sig, ofta av elever med svenskmuslimsk traditionstillhörighet. När religion nämndes i samband med konflikter, inte minst på den internationella arenan, menade de att detta inte berodde på religionen som sådan. Istället förklarades konflikten med enskilda individer eller grupper handlande. Dessa var egentligen inte alls religiösa, även om de påstod det, utan använde bara religionens namn för att nå sina mål. Svenskmuslimska elever betonade att religion, och kanske främst islam som de oftast relaterade till, inte alls hade något samband med konflikt eller andra negativa företeelser. Inte sällan aktualiserades detta när vi pratade om hur religion i allmänhet och islam i synnerhet framställdes i media. Mouna reagerade bland annat på hur alla muslimer fick stå till svars för vad några få individer, som inte ens var muslimer, gjorde.

**Mouna:** Vad jag tänker, eller vad jag hört och vad jag kan. Terroristerna har ingen religion. Om man ska gå till kristendomen, om man ska gå till islam, om man ska gå till hinduismen och buddhismen, alla har den här regeln om att man inte får döda någon, eller skada någon. Så varför säger de att terroristerna är muslimer, om de nu säger det? De är inte muslimer om de skadar [och inte gör] något bra. Då är de inte muslimer. Det är klart att de säger att de är muslimer för de vill täcka sin sida.

**Fredrik:** Hur känns det där då, att de säger att de är muslimer och så gör de en massa saker som du uppenbarligen tycker visar att...

**Mouna:** Det är bara hemskt, för de sprider bara felaktiga förebilder för muslimer. Alla tror att muslimer gör si och så... men det är inte så. För om man ska beskriva så betyder ju islam fred, man kan säga [uttalar det på arabiska] det är "fred". Om man verkligen är muslim, då är man peace alltså, man skulle inte vara en terrorist då.

*Mouna åk. 9*

Även om Vera, Johan och Mouna hade olika utgångspunkter fanns en gemensam beröringspunkt i hur de förklarade religionens koppling till konflikt: olika individers agerande. För Vera och Johan blev enskilda individer ett sätt att nyansera relationen mellan religion och konflikt men där religion alltjämt hade en konfliktpotential, medan Mouna placerade dessa individers handlande utanför religionen och bevarade därmed religionen som något gott och positivt i sig.

*Religion, media och skolan*

Den rådande mediediskursen om islam i det svenska samhället är ofta onyanserad och ger en förenklad bild där religionen inte sällan kopplas till olika sorters konflikt (Axner 2015; Brune 2006; Sorgenfrei 2018). I det svenska sekulariserade samhället, precis som i många andra västerländska samhällen, får muslimer som grupp ofta stå till svars för och förklara händelser och situationer som majoritetssamhället förknippar med islam i allmänhet. Muslimer, så också svenskmuslimska elever i min studie, påverkas av och måste förhålla sig till dessa bilder av islam, både när det gäller den egna traditionen och när det gäller deras relation till det sekulära majoritetssamhället.

Forskning har visat att media är en viktig källa till kunskap om religion bland unga och att unga som i huvudsak hämtar sin kunskap från media tenderar att ha en mer negativ bild av religion, i synnerhet av islam (Knauth m.fl. 2008; Sjöborg 2013a, 2013b; Toft & Broberg 2018). Men mediediskursen om islam återfinns också i skolan och i dess religionskunskapsundervisning, i läromedel såväl som i undervisningen i sig (von Brömssen 2016; Härenstam 1993; Kittelmann Flensner 2019; Kittelmann Flensner m.fl. 2019; von der Lippe 2010; Otterbeck 2004; Toft 2020). Ur ett sådant perspektiv är det lättare att förstå varför Mouna och andra svenskmuslimska elever lyfte fram och betonade islam som något entydigt positivt. De hade ett behov av att forma positiva bilder av sin traditionstillhörighet och att samtidigt distansera sig från och motverka de negativa bilderna av islam.

*Den globala förståelsehorisonten och lokala erfarenheter*

Forskning har visat att religion ofta och i många sammanhang sätts i relation till konflikter av olika slag (Avest m.fl. 2009; Cavanaugh 2009; Lindgren 2014; Omer m.fl. 2015). Eleverna i den här studien relaterade religion till konflikt på både ett globalt och ett lokalt plan. Till en början i analysarbetet framstod det som att det förra framstod som en tolkningsram för det senare. En första anblick som senare kom att framstå i ett annat ljus.

De flesta exempel på hur religion var involverad i konflikter, eller hur olika individer och grupper använde religion på ett sätt som fick negativa följder, förlades i regel ganska långt bort från elevernas egen skolvardag. Religion relaterades till samtida konflikter på den globala arenan såsom Syrienkriget, framför allt till den islamiska staten, och konflikten i Palestina, men också till mer diffusa oprecisa hänvisningar till konflikter ”där borta...” samt till historiska händelser som folkmordet på judar under

andra världskriget.<sup>147</sup> När jag under intervjuerna frågade om det förekom några konflikter på skolan i relation till religion handlade elevernas exempel ofta om, som de uttryckte det, ”tjafs” eller ”bråk” i mindre skala.

Även om det rörde sig om konflikter av olika dignitet kan deras tal om religion och konflikt förstås utifrån ett global-lokalt perspektiv (Beyer 2006, 2007; Giulianiotti & Robertson 2007; Robertson 2009). Ett sådant perspektiv grundar sig på hur det globala påverkar föreställningar om och förståelser av lokala skeenden och situationer.<sup>148</sup> I kombination med undvikandets hänsynsfullhet (se kapitel 5) erbjuder detta perspektiv ett sätt att förstå hur elevernas berättelser om globala förhållanden hade betydelse för hur de förstod och begripliggjorde erfarenheter på det lokala planet, i skolvardagen. Det globala perspektivet kan ses som ett mönster för eleverna, som en kategori till hands, som visade att religion, åtminstone presumtivt, kunde vara grunden till spänningar och friktioner även i skolmiljön. Något tillspetsat kan elevernas förståelsehorisont och meningsskapande i relation till religion då förstås utifrån sentensen *konflikt där, konflikt här*.

Det kom emellertid att visa sig att den globala kategorin om religion och konflikt inte helt och hållet fick genomslag på det lokala planet. Det fanns nämligen en diskrepans mellan de globala förhållandena respektive kategorier och erfarenheter i den konkreta skolvardagen. Detta visade sig inte minst genom de lokalt meningsbärande kategorierna undvikandets hänsynsfullhet och att alla ska få tycka och tänka som de vill. Som jag visade i förra kapitlet grundades dessa uppfattningar på tolerans och på en vilja att undvika meningsskiljaktigheter och tjafs. När jag frågade Cissi om varför det inte förekom särskilt många konflikter på skolan förklarade hon: ”Vi har en sorts respekt för varandra.” (Cissi, åk. 9).

Denna uppfattning var starkt relaterad till en annan generell inställning bland mina intervjupersoner. Den gav gällande att konflikter lätt uppstår om individer eller grupper allt för ihärdigt försöker påtvinga andra deras egen uppfattning och att de själva ”alltid tror att de har rätt [och alla andra fel]” (Helin, åk. 9). Cissi uttryckte samma sak på följande sätt: ”Då tror jag det skulle bli så där att ’nej, de har fel och vi har rätt’, och skulle de börja skrika högre och högre, sedan skulle man hoppa på varandra.” (Cissi, åk. 9).

<sup>147</sup> Intervjuerna skedde under den tid då nyhetsrapporteringen om kriget i Syrien, och framför allt om den islamiska staten, var som störst.

<sup>148</sup> Roland Robertson (1995, 2012) talar om relationen mellan det globala och det lokala som ett växelspel. En av hans poänger är att det globala inte ensidigt påverkar det lokala. Istället försiggår det en växelverkan eller åtminstone en lokal anpassning av det globala, något han talar om som globalization.

Det fanns härvidlag en tydlig uppfattning bland mina intervjupersoner: att allt för ihärdigt hålla på sitt, eller än mer riskfullt – att säga till andra att de har fel – var något som riskerade att leda till konflikt och rimmade illa med tolerans och att visa varandra erforderlig respekt. Även den uppfattningen, eller snarare avhållsamheten, framstod som en meningsbärande kategori bland eleverna i den här studien.

Eleverna försökte i det här sammanhanget motverka det globala inflytandet genom att betona tolerans, acceptans och respekt och därmed undvika konflikt och osämja på det lokala planet. På det sättet bröts det global-lokala förhållandet. En strävan som, något tillspetsat, kan förstås utifrån sentensen konflikt *där, men tolerans och hänsynsfullhet här*.

### Religion som kompisskap

När jag intervjuade Johan i årskurs 9 inledde jag med att fråga honom om hur det hade gått att ta kort med engångskameran. Han svarade smått generat att många av bilderna hade tagits av hans kompisar eftersom han hade haft med sig kameran när han umgicks med dem.<sup>149</sup> Utan att jag påpekade något fortsatte han: ”... om jag skulle säga vad jag menar med religion då är det mina kompisar.” (Johan, åk. 9). Jag frågade vidare:

**Fredrik:** Dina kompisar är religion, vad menar du då?

**Johan:** Alltså att, jag tror mer på mina kompisar som mina vänner än vad jag gör på att det finns något där uppe. Jag lägger ner tiden på dem istället för att be, så är jag med dem istället.

*Johan åk. 9*

Förutom det faktum att han var döpt i kyrkan skulle Johan kalla sig ateist. Han gjorde från början klart att religion inte hade någon större närvaro i hans eget eller hans kompisars liv, eller i deras relation. Han menade att 90 procent av hans kompisar förmodligen aldrig gick i kyrkan och han ställde sig frågande till om de över huvud taget hade sett en Bibel. Om han själv någon gång pratade om religion utanför skolundervisningen var det med en av idrottskompisarna som tillhörde en frikyrka och var, som Johan själv

<sup>149</sup> Bilderna från åtminstone Johan och Petters kameror var företrädesvis tagna på killkompisarna i olika sammanhang eller bilder som killkompisarna (möjligen olovligen) tagit med Johan och Petters kameror. Något som ytterligare understryker kompisarnas betydelse i deras liv.

uttryckte det, jättekristen.<sup>150</sup> Ändå talade han om sina kompisar i termer av religion.

Innan jag träffade Johan hade jag en liknande konversation med Petter. Han berättade att han inte var ”någon sådan som tror på någonting, typ. Ja, religion för mig är väl nästan kompisar.” (Petter, åk. 9). När Johan och Petter beskrev sin relation till kompisarna använde de sig av kategorin religion på ett sätt som skiljde sig både från andra elever i mitt material och från hur Petter och Johan själva relaterade till religion i övrigt. Hur kan vi förstå detta?

Givetvis visste både Petter och Johan att vårt samtal skulle handla om religion. Kanske hade de genom klasskompisar fått reda på vilken sorts frågor jag skulle ställa och hunnit fundera på vilka svar de skulle ge, exempelvis på hur de skulle förklara vad religion var för något för dem.

Vi kan också förstå Johan och Petter utifrån skolmiljön på ett bredare plan. Religion var, som jag visat i föregående kapitel, något synligt och närvarande i skolmiljön. På dessa skolor utgjorde religion en kategori att använda för att beskriva tillhörighet och för att positioner sig själv och andra. Trots att varken Johan eller Petter ansåg sig komma från eller tillhöra en religiös tradition var de medvetna om att religion och religiös tillhörighet var något viktigt och närvarande i många andra elevers liv. I en sådan kontext var det inte onaturligt att klä det som var viktigt i termer av religion, som att fråga sig vad i mitt liv kan vara så viktigt och betydelsefullt som religion verkar vara för andra?

Det Petter och Johan gav uttryck för hade att göra med den tillit och trygghet (*trust*) de kände inför sina kompisar och sin familj (jmf. Day 2009, 2011; Minnaar-Kuiper & Bertram-Troost 2020). Det var många elever i min studie som gav uttryck för kompisarnas betydelse i deras liv. Det som var extra intressant, och speciellt, med Petter och Johan var att de trots att de annars var rätt kritiska till religion använde den i skolkontexten positivt förstärkande och tillgängliga kategorin religion när de berättade för mig hur

<sup>150</sup> Även om det var kompisarna som Johan i första hand nämnde och gav en särställning kom han senare under intervjun in på familjens betydelse och talade om den på samma sätt som han tidigare gjort om sina kompisar. Johans exempel med den kristna kompisaren rörde sig inte om att prioritera kompisar före religion. Snarare använde han exemplet för att understryka att religion också tar tid från idrotten och påpekade att kompisaren av just den anledningen ibland inte kunde vara med på helgmatcherna. Självtalade han, valde han att lägga sin tid på kompisarna istället för att be. För Johan blev tiden en användbar markör för att distansera sig från religion. I kapitel 7 diskuterar jag mer utförligt andra markörer som elever använder i relation till religion.

betydelsefulla deras kompisar var. Det i sin tur förstärker en av mina argument i den här avhandlingen, nämligen att barn och unga använder och relaterar till religion på flera olika och samtidiga, och kontextuellt pragmatiska, sätt.

### Konflikt där, tolerans här: sammanfattning och framåtblickar

I det här kapitlet har jag visat hur religion framställdes och användes i mina intervjupersoners tal. Jag har strävat efter att se förbi binära kategoriseringar (af Burén 2015) och istället fokuserat på olikheter och samtidigheter. Inledningsvis visade jag hur elever använde ordet tro respektive relaterade religion till praktik och funktion. Analysen visar att de använde ordet tro på fler än ett sätt och relaterade religion till, exempelvis, flera olika former av praktik. Uppdelningen mellan tro respektive praktik och funktion låg på det analytiska planet och speglade inte en uppdelning som mina intervjupersoner gjorde. De talade inte nödvändigtvis om religion på det ena *eller* anda sättet. Istället förekom flera olika och parallella förståelser av tro, praktik och funktion i deras tal.

Elevernas tal karaktäriserades vidare av och grundade sig i två relativt fasta och motsatta mönster, nämligen religion som något positivt respektive något negativt. Den generella inställningen bland mina intervjupersoner var att tala om religion i positiva termer. De elever som ändå förknippade religion med något negativt påpekade samtidigt att religion också hade positiva egenskaper. Ingen elev i mitt material talade således om religion i odelat negativa ordalag. Religionens negativa sidor och oönskade effekter relaterades i regel med enskilda individers agerande. Vissa, företrädesvis svensk-muslimska elever, menade att dessa individer inte alls var religiösa varför det hela egentligen inte hade med religion att göra. Postkristna elever förklarade å sin sida religionens negativa sidor endast delvis utifrån enskilda individers handlande, men religionen som sådan frånskrevs inte helt negativa sidor. Utifrån dessa två ståndpunkter innehöll elevernas tal samtidigheter och nyanser, både i materialet som helhet och på individnivå.

Två resultat från det förra kapitlet har stärkts. Det ena handlade om att de postkristna eleverna generellt sett, och på olika sätt, distanserade sig från religion och kristendom. I det här kapitlet har detta framförallt synliggjorts i relation till firandet av högtider – som postkristna elever gärna talade om i termer av traditioner – och i relation till moraliska regler. Det andra handlade om att religionens närvaro och synlighet påverkade elever, oavsett traditionstillhörighet. Petter och Johans bruk av religionsbegreppet är ett av

de exempel som togs upp. Även om Petter och Johan i övrigt var avståndstagande från religion använde de religionsbegreppet i positivt förstärkande ordalag när de beskrev sin relation till kompisarna och till den egna familjen. I denna specifika skolmiljö blev religion en positiv kategori som fanns till hands, något Petter och Johan i det här fallet slog mynt av.

Elevernas tal om och relation till buddhismen som framkommit i kapitlet nyanserade den rådande synen på buddhismen i Västvärlden (Ahlstrand & Gunner 2008; von Brömssen 2016; Kittelmann Flensner 2015; Thurffjell 2015). Några av de postkristna eleverna talade förvisso om buddhismen på sätt som rimmade med denna. Andra elever talade däremot om buddhismen i mer negativa termer och relaterade den till internationella konflikter och strikta regler. Uppfattningar som utmanade den rådande västerländska buddhismdiskursen.

### *Det globala, det lokala och undvikandets hänsynsfullhet*

I det här kapitlet stärktes också betoningen av det sociala. Ett av flera exempel var den uppskattning av högtider elever oavsett traditionstillhörighet gav uttryck för. Firandet av högtider värdesattes i första hand av sociala skäl (Day 2009, 2011) där tonvikten lades på det gemensamma. Det religiösa framstod inte nödvändigtvis som det primära.

I mina intervjupersoners berättelser var det globala perspektivet närvarande, inte minst när de talade om kopplingen mellan religion och konflikt. I det här kapitlet har jag ur ett globalt perspektiv (Beyer 2006, 2007; Giulianotti & Robertson 2007; Robertson 2009) och med bakgrund i undvikandets hänsynsfullhet diskuterat hur internationella händelser utgjorde förståelsehorisonter och tolkningsramar för hur elever skapade mening utifrån religion på det lokala planet. Det globala blev till kategorier som fanns till hands när skolans vardagsmiljö skulle begripliggöras, något som ledde till att religion tillskrevs en presumtiv konfliktpotential även i vardagsmiljön.

Samtidigt fanns en diskrepans mellan å ena sidan den globala förståelsehorisonten och den globala konfliktkategorin och, å andra sidan, elevernas konkreta erfarenheter av och syn på sin vardagsmiljö. Själva underströk eleverna att det sällan förekom konflikter på skolan. Hos dem fanns en generell vilja att bryta det global-lokala förhållandet och istället tala om tolerans, respekt och hänsyn på det lokala planet. Det global-lokala förhållandet påverkade eleverna och deras meningsskapande, men närmast på ett motsatt sätt än det som Robertsons glocalization-tes postulerar (Robert-

son 2009, 2012). I det här kapitlet summerade jag detta med uttrycket konflikt där, men tolerans och hänsynsfullhet här.

De negativa och positiva attityderna till religion, men också spelet mellan det globala och lokala som jag har diskuterat här, tillför en ökad förståelsegrund för det som framkom i en kvantitativ studie i brittisk kontext (Hemming 2017). Den visar att elever med respektive utan religiös identitet i ungefär lika hög grad anser att religion leder till konflikt. Min studie nyanserar den bilden och ökar till viss del vår förståelse av hur och utifrån vilka perspektiv unga relaterar religion till konflikt, men visar också att det finns variationer bland uppfattningarna. Ett exempel på nyansering kan hämtas från de svenskmuslimska eleverna. Som jag har visat placerar många av dem konflikten och dess orsaker utanför religionen. När dessa elever i en kvantitativ undersökning anger att religion kan orsaka konflikt finns det en möjlighet att deras svar inte fullt ut motsvarar deras egentliga inställning i frågan. Det kan finnas mer bakom ett sådant svar än vad alternativen i en enkätfråga ger utrymme för. De olika tankarna som framkommit i det här kapitlet bidrar således med nyttig kunskap om hur barn och unga resonerar om religion och konflikt.

#### *Framåtblickar: skolans meningserbjudande och elevers repertoarer*

Den här avhandlingens kompletterande syfte är att diskutera mina resultat ur ett religionsdidaktiskt perspektiv och bidra med resultat som kommer den religionsdidaktiska forskningen, men också den konkreta undervisningen, till godo. Till stora delar kommer den diskussionen att grunda sig på det som framkommit i de empiriska kapitlen.

För att här inleda den diskussionen tar jag avstamp i något Vera nämnde under vårt samtal. Hon berättade att de i klassen under en lektion hade diskuterat vad ”det finns för bra och dåligt med religioner” (Vera, åk. 9). Om vi utgår från att uppgiften utformats på det sätt som Vera beskrev fanns där en antydning om ett motsatsförhållande och ett antingen eller-perspektiv. Detta enstaka exempel ger givetvis inte rättvisa åt undervisningen varken på Storängsskolan eller i den svenska skolan i stort men öppnar ändå upp för diskussioner om hur religion framställs i svensk religionskunskapsundervisning och vilka följder det får för elevers chans till meningsskapande.<sup>151</sup>

<sup>151</sup> Under intervjuerna frågade jag inte specifikt eller planerat om undervisningen, men ibland, som med Vera, kom vi ändå in på området. Mitt material ger mig därför inte särskilt stort utrymme att analysera och uttala mig om vad som faktiskt skedde under lektionerna, i synnerhet inte i årskurs 9 eftersom jag inte alls deltog i deras undervisning

I svensk religionsdidaktisk forskning kan, något förenklat, två tendenser synas i hur religion framställs i undervisningen. Å ena sidan framställs religion som något entydigt och i grunden likartat, och ses som något enande snarare än särskiljande. Det kan röra sig om att religion i grunden och som gemensam faktor handlar om svar på frågor om livets mening (Liljestrand 2015) eller om etik och i grunden något att leva tillsammans efter (Liljestrand & Olson 2016). Hit hör också andra religionsförståelser som jag tidigare diskuterat. Exempelvis att *en* religiös tradition eller *en* förståelse av religion får vara modellen för hur andra religioner och religiöst liv – eller religion som sådan – förstås (Berglund 2013b, 2014c, 2018b), essentialistiska förståelser av religion (Hylén 2012) eller en framställning och förståelse av religion präglad av världsreligionsparadigmet (Anker 2017; Cotter & Robertson 2016; Owen 2011).

Å andra sidan visar forskning att religion och ett religiöst liv ofta sätts i ett motsatsförhållande till ett sekulärt, liberalt och västerländskt sätt att leva (Kittelmann Flensner 2015). Samma relativa förhållningssätt kan också leda till att mer eller mindre konträra positioner (Osbeck & Lied 2012; Toft 2020) framhålls, upprätthålls och bildar utgångspunkt för hur religion förstås.

Den förståelse av religion mina intervjupersoner gav uttryck för hade många likheter med båda dessa tendenser. Jag har emellertid visat att de samtidigt hade ett mer varierat, pragmatiskt och kontextuellt sätt att se på och relatera till religion.

Vid sidan av den egna socialisationen, den egna traditionstillhörigheten och media är skolan en viktig faktor för barn och ungas kunskap om och förståelse av religion. Ur ett religionsdidaktiskt perspektiv är det därför angeläget att diskutera vilka kategorier och vilka meningserbjudanden elever möter och som tillgängliggörs i skolans undervisning (Englund 1997, 2004; Kittelmann Flensner 2015; Skogar 2005, 2011). Men lika viktigt är den omvända diskussionen: vilka aspekter och förståelser av religion marginaliseras och förbises i densamma. Om en ensidig och binär förståelse av religion kan undvikas ökar elevernas tolkande repertoarer och tillgång till olika kategorier. Det ger dem en större chans att begripliggöra och skapa mening i de verkligheter de vistas i, nu och i framtiden (Berger & Luckmann 1967). Utökade repertoarer medför också att elever sinsemellan i högre grad kan diskutera och prata om religion (Sjöborg 2012) samt att fler

—  
under min tid på Storängsskolan. Citatet från Vera ska därför endast ses som utgångspunkten för en vidare diskussion baserat på min analys som helhet kombinerat med tidigare forskning.

elever kan knyta an till och känna samhörighet med undervisningen (se också kapitel 8).<sup>152</sup> Samtidigt ökar chansen för att de kategorier de då har till sitt förfogande kan nyanseras och i större utsträckning blir applicerbara på de olika sammanhang de försöker begripliggöra. En sådan tillgång till kategorier och repertoarer blir också anpassningsbara verktyg att improvisera utifrån – som böckerna i ett bibliotek eller grundstegen i en dans (Edley 2001). Dessa religionsdidaktiska utmaningar kan också ställas som en framåtblickande fråga: hur kan religionskunskapsundervisningen och skolan i stort dra nytta av de olikheter och samtidigheter som finns i elevers relation till religion och hjälpa dem att utveckla och förfina sin förståelse av religion genom att ge dem utökade meningserbjudanden?

\*

Sammanfattningsvis har jag i det här kapitlet visat att religion inte var någon självklar eller uniform kategori i mina intervjupersoners tal. Deras framställning och användning av religion kännetecknades av variation, samtidigheter och en kontextuellt pragmatisk tillämpning, på grupp- såväl som på individnivå. Det är således svårt att på ett entydigt sätt beskriva och etikettera hur eleverna i den här studien förhöll sig till och brukade begreppet religion. Analysen i det här kapitlet har alltså stärkt den uppmärksamhet jag inledningsvis tog fasta på: att vi inte bör sträva efter att förstå människors tal om och relation till religion som något binärt eller som något enhetligt och oföränderligt (jmf. af Burén 2015).

De här kapitlet inledde den del av den här avhandlingen som behandlar olika begrepp och uttryck som mina intervjupersoner använde sig av när de talade om religion. Här har religionsbegreppet som sådant varit i förgrunden. I nästa kapitel står elevernas positionering av sig själva och av andra i fokus. Framför allt diskuterar jag där de kategorier elever använde för att markera positioner och gränser i relation till religion.

---

<sup>152</sup> Att ett allt för stort fokus på traditionell och organiserad religion i svensk religionskunskapsundervisning kan leda till ett ointresse hos elever är inte en ny fråga (se exempelvis Skolinspektionen 2012). Under decennier har bland annat livsåskådningsbegreppet diskuterats i sammanhanget, främst i Sverige men också i andra länder (se bland annat: Gustavsson 2013; Hartman & Torstenson-Ed 2013; Nilsson 2018b; Van Der Kooij m.fl. 2013).



## 7. Markörer, gränstrakter och positioneringar

I det här kapitlet fortsätter jag att diskutera några av de kategorier mina intervjupersoner använde sig av när de talade om och skapade mening utifrån religion och religionstillhörighet. Resultaten i det här kapitlet svarar mot min tredje forskningsfråga: Hur positionerar eleverna sig själva och andra i relation till religion och vilka markörer blir viktiga i denna process? Jag kommer att undersöka vilka markörer, positioner och gränstrakter elever aktiverade i sitt meningsskapande, men också diskutera några mångtydigheter och samtidigtheter som uppstod i deras tal samt vilka oklarheter och problem de ställdes inför i denna process.

I centrum för kapitlet står kategorierna ”kristen”, ”ateist” och ”religiös”. Den röda tråden utgörs av hur elever positionerade sig själva och andra utifrån dessa kategorier och vilka svårigheter det medförde för dem. Kapitlet inleds med att visa hur en kristen position sattes i relation till kategorierna ”svenskhets” och ”vithets” samt hur det påverkade elevernas förståelse av varandra. Därefter diskuterar jag hur både postkristna och svenskmuslimska elever använde sig av kategorierna ”religiös” respektive ”jättereligiös” som markörer i sitt tal. Efter det riktar jag blicken mot några av religionens gränstrakter, närmare bestämt hur eleverna använde kategorierna ”ateist” och ”vetenskap” för att på olika sätt göra markeringar i relation till religion och religiös tillhörighet. Avslutningsvis för jag en exemplifierande och summerande diskussion om kategorin ”ateist” utifrån sjätteklassaren Nasrins resonemang om de, som hon själv antog, kristna svenskarna.

### De kristna och svenskhetsen

När elever med utländsk bakgrund och med annan traditionstillhörighet än den postkristna talade om etniska majoritetssvenskar och om sina etniskt svenska skolkompisar i relation till religion aktiverades ofta kategorierna ”svensk”, ”kristen” och ”ateist”. Två av dem, ”svensk” och ”kristen” kommer i förgrunden här, den tredje återkommer jag till längre fram i kapitlet.

Kategorierna ”svensk” och ”kristen” användes inte synonymt men ofta tillsammans i mitt material. En person som uppfattades som svensk sågs också ofta som kristen, ofta med motiveringen att Sverige var ett kristet

land. Svenskmuslimska elever kopplade ibland ihop den kristna kategorin med språkanvändning och namn: att exempelvis inte tala arabiska eller att ha ett svenskt namn innebar att en person klassificerades som kristen. Det föreställde sambandet mellan att vara svensk och att vara kristen tenderade emellanåt att bli problematisk. Det blev synligt inte minst när det gällde att förstå de klasskompisar som använde sig av kategorin ”kristen” när de beskrev sig själva. Detta framgick under mina samtal med Mouna och Patricia. Jag och Mouna talade om hennes etniskt svenska klasskompisar:

**Fredrik:** Men, är du säker på att de är kristna då?

**Mouna:** Hm, men jag har frågat. Det är det enda jag frågar, är du kristen, är du muslim eller vad är du?

**Fredrik:** Och då säger de kristen?

**Mouna:** Ja.

**Fredrik:** Förklarade de då vad det innebär?

**Mouna:** Nej. Jag tror inte ungdomar har så bra koll på det nu.

[...]

**Fredrik:** Jag hade en tanke.... Nu sa ju de att de var kristna. Om du tänker, vad menar de med det, att vara kristna?

**Mouna:** [Funderar] Det är inte så att jag tänker på vad de menar men... jag förstår vad det är.

**Fredrik:** Vad är det då?

**Mouna:** [Skrattar] Inte för att jag har mycket koll på det, men jag vet att kristen, då läser man bibeln. Man följer typ Jesus... Det kommer bara Jesus, Bibeln, kyrkan... Det bara kommer... [Skrattar] Men, ja, inte något....

**Fredrik:** [...] Har du frågat någon som sagt att ”jag är inte religiös, jag är ateist”?

**Mouna:** Jo, det finns. En tjej [Mikaela] i vår klass tror jag det är. Hon säger att hon är kristen men säger att hon inte tror på någon religion.

**Fredrik:** Jaha, det var intressant.

**Mouna:** Ja, så jag vet inte. Hon är lite både och, jag förstår inte heller.

**Fredrik:** Du har inte frågat vidare?

**Mouna:** Inte så jättemycket. Bara: ”jaha”.

*Mouna, åk. 9*

I inledningen av citatet, och i andra delar av vårt samtal, framgick det att ”kristen” och ”muslim” var två skilda kategorier för Mouna. Vad som egentligen kännetecknade kategorin ”kristen” visade sig i slutet av citatet emellertid inte vara lika klart. Det uppstod svårigheter för henne när hon skulle berätta för mig och förklara vad klasskamraten Mikaela var. Vad innebar det egentligen att vara kristen och att samtidigt inte tro på någon religion, var Mikaela ”både och” eller...?

Ett annat exempel på hur kategorin ”kristen” blev problematisk var när Patricia i årskurs 6 berättade om Teresa i samma klass. Teresa, som jag också intervjuade, ansåg sig vara kristen. Hon kallade sig det eftersom hon ”går till kyrkan lite då och då, så kan jag läsa Bibeln. Vi firar ju jul och påsk och så” (Teresa, åk. 6). Däremot trodde hon inte på Jesus återuppståndelse men väl på att själen lever vidare efter döden. Hon höll det också för troligt att det mesta, förutom big bang, skapades av ”någonting”. Patricia å sin sida tillhörde en pentekostal frikyrkoförsamling och lade stor vikt vid förkunnselse, Bibeltexten och tron på Jesus. När hon försökte passa in Teresa i sin egen förståelse av vad det innebar att vara kristen blev hon fundersam.

**Patricia:** Teresa säger att hon är kristen men hon tror inte på gud eller Jesus. Och så säger hon att hon går till kyrkan och ber. Då brukar jag fråga: ”vem ber du till”? Och då svarade hon inte.

**Fredrik:** Då svarade hon inte? För det var ju en klok fråga. Tycker du det verkar konstigt då att hon säger att hon inte...[...]

**Patricia:** Ja, att hon är kristen men tror inte på gud eller Jesus.

**Fredrik:** Vad tänker du om det då?

**Patricia:** Det är konstigt, för inom kristendomen måste man tro på gud och Jesus.

**Fredrik:** Vad tror du hon menar med att hon är kristen då?

**Patricia:** Jag vet inte.

*Patricia, åk. 6*

Sett ur ett svensk postkristet majoritetsperspektiv var det som Teresa och Mikaela sa knappast iögonfallande eller egendomligt. För Mouna och Patricia själva blev det emellertid svårt att förstå vad de menade.

Varför använde sig Mikaela över huvud taget av kategorin ”kristen”? Flera faktorer spelade roll här. Jag har tidigare visat att religion var något närvarande och synligt på skolorna och att det inte var något ovanligt att beskriva sig själv utifrån en religiös tillhörighet. Att åtminstone delvis knyta

an till en kristen position, även om man själv inte ansåg sig särskilt starkt knuten till den kristna kulturen, kan därmed förstås utifrån ett pragmatiskt förhållningssätt. I skolmiljön fanns kategorin ”kristen” till hands och var gångbar när postkristna elever skulle beskriva sig själva. Samtidigt, ur ett postkristet perspektiv, kan vi anta att både Teresa och Mikaela hade ett behov av att distansera sig från en allt för bindande kristen positionering. Därför följdes detta upp av en markerad distansering, exempelvis på det sätt som Mikaela gjorde.

Utifrån Mouna och Patricias perspektiv fanns här ytterligare en faktor som spelade roll. För dem uppstod en diskrepans mellan å ena sidan deras egen förståelse och erfarenhet av religion och religiös traditionstillhörighet och, å andra sidan, klasskamraternas uttalade kristna tillhörighet i kombination med ett avståndstagande från det samma. För Mouna och Patricia, men också för många andra elever jag talade med, var den religiösa tillhörigheten och dess inverkan på livet viktigt, och en tillhörighet som syntes i och påverkade vardagen. Det senare tycktes inte, som Mouna uttryckte det, gälla för de som kategoriserade sig som kristna, något som ytterligare försvårade förståelsen.

**Mouna:** [...] De... man ser ju att det finns mycket skillnad mellan en muslim och en kristen. Man ser... jag ser inte att kristna har en massa regler som man ”ser”, hos oss muslimer kan man se att hon har sjal, hon ber, de gör så... De har sina traditioner och så. Man märker mer hos en muslim vad man gör än hos en kristen. Det är därför jag får fler frågor än jag ställer.

*Mouna, åk. 9*

För Mouna blev det svårt att i det här sammanhanget använda kategorin ”kristen” för att begripliggöra vad Mikaela var. Jag tolkar det som att Mouna, i sitt försök att begripliggöra och förstå Mikaelas positionering, använde sig av och utgick från sin egen uppfattning om vad det innebar att ha en religion. För Mouna föreföll det finnas en grundläggande likhet mellan att vara muslim och att vara kristen. Det uppstod därför en diskrepans mellan Mounas tolkningsram respektive Mikaelas bruk av kategorin ”kristen”. Denna svårighet var långt ifrån unik för Mouna och Patricia och tyder på att mina intervjupersoner, något tillspetsat, var utelämnade åt den egna erfarenheten och den egna plausibilitetsstrukturen när de skulle begripliggöra andra elevers beskrivning av sig själva. De kategorier de hade till sitt

förfogande var inte alltid applicerbara – eller för få och för snäva – för att förstå skol- och klasskompisarna.

*Svensk, kristen och vit: religionstillhörighet och hudfärg*

I vissa fall förknippade mina intervjupersoner relationen mellan en svensk etnicitet och att vara kristen med relationen mellan en föreställd religions-tillhörighet och hudfärg. Under en del av intervjuerna lekte vi med tanken på vad läraren, eller jag, tillhörde för religion, som här med Nahloo och Hakim i årskurs 6:

**Fredrik:** Okej. Jag då?

**Nahloo:** Kristen.

**Fredrik:** Hur vet du det?

**Nahloo:** För att du har svenskt namn och kristet namn, tycker jag.

**Fredrik:** Om jag säger att jag inte har det då, vad tänker du då?

**Nahloo:** Ja, då... skulle jag nog tro att du var jude eller kristendom. För de flesta är ljusa, ljushyade.

**Fredrik:** Ja, ja. Kristna...

**Nahloo:** ... ja.

*Nahloo, åk. 6*

---

**Fredrik:** Vad tror du jag tillhör för religion då?

**Hakim:** Hm... Jag vet inte, kanske kristendomen?

**Fredrik:** Ja, kanske. Varför tror du det då?

**Hakim:** Jag vet inte [ler/skrattar].

**Fredrik:** Men det var något speciellt du tänkte på?

**Hakim:** Hm, du är mycket ljusare än mig så man kanske kan tro...

*Hakim, åk. 6*

I intervjusituationen uttryckte Nahloo, men framför allt Hakim när han skrattade smått förläget, en viss genans över den koppling han gjorde, som om det var något de egentligen inte ville säga men ändå gjorde när jag frågade rakt på sak. När jag under andra intervjuer ställde liknande följdfrågor hände det att eleverna skruvade på sig, visade en viss förlägenhet och gav

undvikande svar. Jag tolkar deras svävande svar och deras likartade kroppsliga reaktioner som att de funderade i samma banor som Nahloo och Hakim men tyckte det var olämpligt att bedöma människor utifrån deras hudfärg och kände en viss genans över att säga det rent ut.

Sambandet mellan att vara svensk, kristen och att ha ljus hudfärg återfanns framför allt i de lägre årskurserna. För elever i årskurs 9 innebar en etnisk svensk, och vit, position inte en kristen klassificering i samma grad. Bland dem var också de icke-religiösa positionerna mer accentuerade, och kända, varför ett uttalat och automatiskt samband mellan vithet och religion inte förekom bland dem i samma utsträckning.<sup>153</sup>

Mina resultat visar till viss del upp en annorlunda bild än vad som framhållits i andra studier (Arweck 2017; von Brömssen 2003; Bäckman 2009; Madge m.fl. 2013; Vikdahl 2018). Två studier i norsk kontext (von der Lippe 2010, 2011a; Vassenden & Andersson 2011) visar att hudfärg har betydelse för vilka möjligheter olika personer hade att förhålla sig till religion i sin vardag. En person med mörk hudfärg kategoriserades i regel som muslim, oavsett om personen hade en religiös tillhörighet eller inte, medan en person med ljus hudfärg, en etnisk norsk person, inte automatiskt kategoriserades som kristen. Den senare kunde istället själv välja om, när och hur den egna, eventuella, religiösa tillhörigheten skulle synliggöras. Vitheten gav således en möjlighet och en frihet att dölja en religiös tillhörighet.

Ett sätt att förstå skillnaderna mellan de norska studierna och mitt material är den religiösa närvaron och synligheten som rådde på Lillängs- och Storängsskolan. Eleverna där ansåg det inte vara särskilt konstigt eller avvikande – snarare naturligt – att ha en religiös traditionstillhörighet. Detta, samt att Sverige ansågs vara ett kristet land, gjorde att etniskt svenska elever antogs vara kristna. De hade alltså inte en omärkt position som i von der Lippes studie (2010, 2011a).

Detta stärker det jag tidigare visat: i dessa skolmiljöer hade även postkristna och icke-religiösa elever haft anledning att, eller tvingas att, reflektera över sin relation till religion och till religiösa positioner. Det var inte bara religionens synlighet och närvaro i allmänhet som bidrog till detta. Även det att de antogs vara kristna var, vill jag mena, en bidragande orsak

---

<sup>153</sup> Därmed inte sagt att också det omvända gällde, att etnisk svenska elever ofta talade om personer med mörk hudfärg som religiösa eller som muslimer, och att det hade betydelse för hur de i sin tur positionerade sig och relaterade till religion. Mitt huvudintresse här är de postkristna och icke-religiösa eleverna samt kategorierna ”kristen”, ”svensk” och att vara ”vit”.

till att de använde och aktiverade kategorin ”kristen” när de talade om sig själva. Inte minst av pragmatiska skäl: ibland föreföll det vara mer gångbart att kalla sig kristen snarare än ateist eller icke-religiös (jmf. Madge m.fl. 2013).<sup>154</sup> Det går härvidlag att se likheter med det Otterbeck (2010) talar om när det gäller muslimska ungdomar. För dem blev kategorin ”muslim” en nyckelkategori, något de tenderade att positionera sig efter även om de inte ansåg sig vara särskilt religiösa. Det samma kan sägas gälla för hur de postkristna eleverna i mitt material använde sig av kategorin kristen – i deras skolmiljö var det en gångbar kategori till hands.

Tillgången till och användandet av kategorin ”kristen” innebar däremot inte att den framstod som tydlig, klar och väldefinierad, varken för de postkristna och icke-religiösa eleverna eller för de elever som försökte förstå de ”kristna”. Snarare framstod den som svårhanterlig. Hur de postkristna och icke-religiösa eleverna resonerade om en sådan position är något jag diskuterar i det följande.

### De postkristna eleverna och kategorin ”kristen”

I gruppen postkristna elever, inklusive de uttalat icke-religiösa, fanns olika sätt att förhålla sig till kristendomen. Det fanns exempelvis de som klart tog avstånd från både kristendom och religion i allmänhet, de som var mer osäkra på sin relation till kristendomen samt de som likt Teresa ovan och Cissi i kapitel 5 och 6 knöt an till vissa delar men tog avstånd från andra. Gemensamt för dem var att de relaterade till kristendom och till att vara kristen samtidigt som de utgick från en sekulär förståelsehorisont och på ett eller annat sätt förhöll sig distanserade till religion, kristendomen och till det kristna kulturella arvet. Det var emellertid få av dem, om någon, som relaterade till kategorin ”kristen” med någon självklarhet, snarare visade de upp en ambivalens och en osäkerhet.<sup>155</sup>

Dennis, som vi träffade i kapitel 5, funderade över religiös tillhörighet och vad han skulle kalla sig, och vad han skulle tro på. I skolan kändes det, som han sa, att alla skulle ha en religion. Själv uttryckte Dennis en osäkerhet över vad han själv skulle kalla sig, och vad den positioneringen i så fall

<sup>154</sup> Andra studier har visat att även icke-religiösa ungdomar höll inne med sin position i vissa miljöer (Arweck 2017; Hemming & Madge 2018). En tendens som inte var tydligt synlig på Lillängs- och Storängsskolan.

<sup>155</sup> Detta inte minst i jämförelse med svenskmuslimska elever i mitt material som positionerade sig inom religionen och på ett relativt självklart sätt uttryckte en muslimsk traditionstillhörighet (en position de sedan, som nämnts, resonerade olika om).

innebar. Det faktum att Dennis var etniskt svensk, och vit, spelade också roll i sammanhanget. I skolmiljön karaktäriserades han som kristen, både av andra och, när jag frågade, delvis av honom själv. En sådan position föreföll emellertid inte vara särskilt bekväm för honom, snarare som ett exempel på en kategori ovanifrån (Hacking 1986) och något som bidrog till en viss tveksamhet: ”Alltså, jag vet inte vad jag är! [...] För jag tror ändå på gud lite.” och ”Jag vet inte vad jag har, men jag tror ändå på gud.” (Dennis, åk. 3). Under intervjun tonade Dennis stundtals ner religionens betydelse. Men även om religion inte var särskilt viktigt för honom, han skulle nog klara sig utan, undrade han likväl vad han skulle tro på i framtiden:

**Fredrik:** Tror du att du kommer tillhöra någon annan religion när du blir vuxen?

**Dennis:** Ja.

**Fredrik:** Hur då på för sätt?

**Dennis:** Vet inte.

**Fredrik:** Men du tänkte någon där, att det kommer att bli någon förändring.

**Dennis:** Mm. Jag tror jag kommer, när jag blir stor kommer jag att tro på någon annan religion, till exempel islam. Eller, jag tror inte judendom för att... Jag tror inte jag kommer vara så här... tillhöra judendomen nu. Jag tror mer på islam.

*Dennis, åk. 3*

Sagt i en kontext där många, inklusive några av de bästa kompisarna, uttryckte en självklar religionstillhörighet tolkar jag Dennis funderingar som att kategorin ”kristen” inte var särskilt begriplig eller användbar för honom. ”Islam” och att ”vara muslim” var mer vant och konkret, det var vad kompisarna var. Att det för Dennis innebar att byta religion, eller kategori att beskriva sig med, framstod inte som särskilt konstigt eller som något otänkbart. I en miljö av religiös närvaro och synlighet framstod det mer som ett socialt snarare än ett religiöst val (jmf. Day 2009, 2011).

Den prövande och utforskande inställning som återfanns bland eleverna i årskurs 3 (se kapitel 5) tog sig ibland uttryck i närmast teologiska spekulationer.<sup>156</sup> Stina resonerade om vad det innebar att tillhöra kristendomen

<sup>156</sup> Se också i kapitel 6 hur Julia resonerade om i vilka olika skepnader gud skulle kunna uppträda: ”Ja, fast några har sagt att när du dör då blir du någon annan person. Så du

respektive vad det innebar att vara kristen. För henne var det inte samma sak och det framstod som viktigt för henne att markera skillnaden.

**Fredrik:** Vad är det för skillnad då, för du tillhör kristendomen sa du, och så firar du jul och påsk och så. Vad är det för skillnad på att tillhöra kristendomen och vara kristen?

**Stina:** Kanske tillhöra kristendomen inte skulle vara lika... man kanske inte skulle... jag vet inte [något uppgivet].

[Vi pratar om annat en stund]

**Stina:** Och jag tror att det som är skillnaden på att vara kristen och tillhöra kristendomen är att man kanske inte tar det så jättehårt utan bara lyssnar, man gör inget åt det. Och man bara tillhör kristendomen. Fast om man är kristen så kanske man gör det gud säger.

*Stina, åk. 3*

Dessa funderingar hos Stina föranleddes av att hennes mamma, men inte hennes pappa, var kristen, något som fick henne att fundera över sin egen position i förhållande till kristendomen. Liknande funderingar om religion, gud, föräldrarna och, framför allt, den egna positionen i förhållande till den kristna traditionen fanns hos elever i samtliga årskurser. Några av dem berättade i likhet med Stina att deras föräldrar förhöll sig till kristendomen på olika sätt. Joel, till exempel, berättade att hans pappa inte trodde men att hans mamma gjorde det och att hon gick i kyrkan ibland. Det var också hon som ville att Joel skulle döpas. Själv hade Joel inte gått i kyrkan på senare tid eftersom det, som han uttryckte det, var allt för tråkigt. Han påpekade dock att han trodde lite grann, kanske, åtminstone såpass mycket att han nog ”skulle bli lite besviken eller ändå chockad” om paradiset inte fanns (Joel, åk. 6).

Joel och Stina hade båda reflekterat över en kristen positionering. Att en förälder faktiskt var religiös ändrade inte nämnvärt på det. Snarare framstod föräldrarnas olika ståndpunkter, förutom skolmiljön, ytterligare ha skapat ett behov av en sådan reflektion. Det var ändå tydligt att både Joel och Stina använde sig av – och hade ett behov av – kategorin ”kristen” när de positionerade sig själva. Det framgick också att kategorin i sig inte var självklar eller helt tydlig för dem.

---

kan vara gud eller jag kan vara gud, eller någon annan vara gud. Eller bullen kunde ha varit gud.” (Julia, åk. 3).

Kategorin ”kristen” användes av mina intervjupersoner också i relation till kategorin ”ateist”, både när de talade om sig själva och när de försökte förstå andra. Petter i årskurs 9 trodde inte på någon religion, det var klart, men om det gjorde honom till ateist eller icke-religiös, eller ingenting, det var han osäker på. Han hade helt enkelt svårt att veta vad han skulle kalla sig för. I inledningen av vårt samtal sa han:

**Fredrik:** Ja, hur förhåller du dig till det då som tänker att du inte är religiös?

**Petter:** Jag vet inte. Kallar man sig ateist om man inte är religiös eller?

**Fredrik:** Jag vet inte [skrattar]

**Petter:** Då vet jag inte vad jag ska kalla mig [skrattar], eller om jag ska kalla mig ingenting.

*Petter, åk. 9*

Senare under intervjun, när vi pratade om hur religion syntes, eller skulle få synas, på skolan uttalade Petter en önskan om att alla skulle ha sin tillhörighet skrivet på en svart t-shirt. Själv skulle han i så fall ha en tröja som det inte stod någonting på. Även om Petter på sätt och vis ställde sig utanför kravet på kategorisering i relation till religion tydde hans resonemang på en osäkerhet om vad som karaktäriserade hans egen position och hur han skulle uttrycka den. Var han kristen eller ateist, eller ingenting? Det fanns ingen kategori till hands som han behärskade och kunde använda sig av för att beskriva och positionera sig själv.

Något liknande framkom under intervjuerna med Joar och Johan. De ville beskriva sig som ”inte kristen” respektive ”ateist” men fick problem med det faktum att de var döpta.

**Fredrik:** Du kommer från en familj som inte är religiös?

**Joar:** Ja. Eller jag antar det, för att jag är bara döpt i kyrkan. Så man kan ju säga att man är lite kristen, men jag känner inte att jag säger att jag är kristen.

*Joar, åk. 9*

---

**Johan:** [...] Jag tror inte på något speciellt. Jag är döpt i kyrkan, då blir man kristen tror jag. Annars skulle jag säga att jag är ateist.

*Johan, åk. 9*

Det var inte bara dopet som spelade roll för Johan och Joar. För även om Johan inte alls kände sig som kristen – han hade aldrig, som han sa, ”trott eller bett” – medgav han att han nog trodde på gud litegrann, när han var liten, inte minst genom de berättelser han läste och de filmer han såg. Joar, å sin sida, såg en poäng i att kalla sig ”inte kristen”, snarare än ”ateist”, eftersom: ”något måste ju ha hänt vid jordens skapelse” (Joar, åk. 9). Petter, Joar och Johan uttryckte också en viss lockelse i att konfirmera sig men underströk samtidigt att det i så fall endast skulle vara för att det verkade roligt och inte av religiösa skäl.<sup>157</sup>

Sammanfattningsvis förhöll sig de postkristna elever som fått komma till tals här, men exempelvis också Cissi, Madde och Vera som vi mött tidigare, till religion och till kristendom på olika sätt. Religiösa tillhörigheter var inte något okänt eller främmande för dem och de hade alla haft anledning att reflektera över sin egen position i relation till religion. Att de inte hade en samstämmig eller enhetlig positionering i relation till kristendomen var inte en överraskning i sig (af Burén 2015; Day m.fl. 2013; Kuusisto & Kallioniemi 2017; Willander 2018). Viktigare att notera är att min analys visar att postkristna elever i mångt och mycket föreföll sakna adekvata och användbara kategorier för att tala om sin egen position i relation till religion. Och även om kategorin ”kristen” kombinerades med ett samtidigt avståndstagande, eller kanske snarare just därför, föreföll den inte räcka till, varken för dem själva eller för de, likt Mouna och Patricia, som försökte förstå dem.

Bland mina intervjupersoner, oavsett traditionstillhörighet, fanns det inte någon enhetlig användning eller någon gemensam definition av vad det innebar att vara kristen. Det fanns därför en osäkerhet över vad den kategorin faktiskt representerade och i förlängningen över hur den kunde användas för att begripliggöra erfarenheterna i skolmiljön. Att tala om sig själv eller om någon annan, eller om fenomen i allmänhet, i termer av kristen blev därför problematiskt för eleverna i den här studien.<sup>158</sup> Kategorin ”kristen” var ur den aspekten en otillräcklig och otydlig kategori för eleverna att tala om sig själv och om varandra, och för att begripliggöra sin omgivning.

<sup>157</sup> En vanlig majoritetssvensk distansering från traditionell kristendom som också Linda Vikdahl träffar på i sin studie (Vikdahl 2018:93–95).

<sup>158</sup> Jag vill här påpeka att det inte är min ambition att slå fast vad kategorierna ”kristen”, eller någon annan kategori, *är* eller att påpeka att mina intervjupersoner använder kategorier på ett felaktigt sätt. Tvärtom är det denna samtidighet och de problem den tycks medföra för dem som är intressanta och som jag återkommer till i avhandlingens sista kapitel.

## Att vara religiös som strävan och som distansering

Samtidigt som kategorier används för att markera vissa positioner användes de för att dra gränser. En gränsmarkerade kategori som tydligt framkom i mitt material var det att vara ”religiös”. Kategorin användes både av elever med en uttalad religiös traditionstillhörighet och de utan, om än på olika sätt. Citaten i de följande underrubrikerna är fiktiva men fångar två grundbetydelser för hur ordet ”religiös” användes i mitt material. Den ena var förhållandet mellan att vara muslim och att vara religiös medan den andra var den gränsdragning som företrädesvis postkristna elever gjorde genom att distansera sig från att vara ”jättereligiös”.

*”Jag ’är’ muslim... men skulle kunna vara mer religiös...”*

I kapitel 6 visade jag att vissa svenskmuslimska elever såg en skillnad mellan att vara muslim och att tro. Att vara muslim blev i det sammanhanget mer av en automatisk tillhörighet medan att tro var något som en person därutöver kunde göra i olika grad men som inte var en direkt följd av tillhörigheten. Samma relation framträdde i deras användning av uttrycket att vara religiös. Utgångspunkten var den samma: att vara muslim (eller att ha en religion) var något en person var, som en medfödd tillhörighet, och något denne hade med sig som inte närmare behövde beskrivas eller förklaras. Därutöver kunde personen vara religiös i olika grad. Vad denna skillnad bestod i varierade och beskrevs på olika sätt men generellt sett användes ordet ”religiös” av svenskmuslimska elever när de talade om att praktisera det islam påbjöd. Mouna beskrev det på följande sätt i inledningen av vårt samtal när jag frågade henne om hon trodde att alla hade en religion:

**Mouna:** Nej. Vissa har en religion, fast det är inte så att de är mycket i religionen. De säger bara till exempel, om jag säger: ”jag är muslim”, ja... men det är bara för att jag är född som muslim, det är inte så att jag är religiös och gör allt muslimer gör, som man egentligen ska göra. Det finns några som tror, men det är inte så att de lägger så mycket tid på det.

**Fredrik:** Skulle du säga att du är religiös?

**Mouna:** Jag försöker vara religiös. Jag har en religion och försöker följa min religion [...]

*Mouna, åk. 9*

Det rådde ingen samstämmighet över vilka praktiker som gjorde en individ religiös, gränserna varierade. Amina gav emellertid följande förslag på var denna gräns gick: ”Religiös är att man gör alla kraven. Ja, och inte religiös är att man kanske ber fast inte fastar och så.” (Amina, åk. 9). Att det ofta handlade om just praktiker rådde det däremot ingen tvekan om.

Praktiken, men också känslan av att vara religiös, påverkades av sammanhanget. Många uttryckte att skolan på olika sätt utgjorde ett hinder för att praktisera islam, det vill säga ett hinder för att vara mer religiös. Framför allt var det bönerna som inte hanns med, istället fick de utföras i hemmet efter skoltid.<sup>159</sup> Svenskmuslimska elever berättade också att de påverkades av kompisar som inte var muslimer eller som inte var lika religiösa. I skolan tenderade de därför att i viss mån tona ner den religiösa praktiken, något som gjorde att de kände sig mindre religiösa där. I hemmet var det annorlunda. Den omgivande muslimska miljön med familjen och den övriga slakten gjorde att de där kände sig mer muslimska och mer religiösa. Hemmiljön genomsyrades i högre grad av religionen och det var, förklarade Mouna, mer fokus på religionen där.

För Kamilja i årskurs 9 spelade skolmiljön närmast en omvänd roll i det här sammanhanget. Inför hennes muslimska kompisar framstod hon, enligt henne själv, som mer religiös eftersom hon hade fastat allt sedan årskurs 6, något ingen av hennes kompisar gjort eller fått göra. Detta gjorde att hon på sätt och vis kände sig mer religiös i skolan än på andra platser.

Sammanhanget hade också betydelse på ett mer övergripande plan. Om vi återvänder till citatet från Mouna ovan framstod skillnaden mellan det svenska samhället i stort och miljön i hemlandet som en betydelsefull faktor för hur religiös hon kände sig.<sup>160</sup>

**Mouna:** Jag försöker vara religiös. Jag har en religion och försöker följa min religion, men du vet, det är lite svårt när man är i ett land där inte så många är muslimer och där man blir påverkad. Då tar man det inte

<sup>159</sup> Utifrån elevernas berättelser framgick det att inte bara tidsaspekten var en faktor här. Det handlade bland annat också om att över huvud taget ha en plats att be på. Andra frågor som ofta diskuterades i sammanhanget var den muslimska sjalen och om vad som skulle serveras i skolmatsalen (framför allt vilken sorts korv). Frågor som för de svensk-muslimska eleverna kläddes i ord av religiös praktik.

<sup>160</sup> Mouna själv använder sig av ordet ”hemlandet”, av den anledningen använder jag också det här. Det är inte ovanligt att elever med migrationsbakgrund talar om de platser utanför Sverige som de själva är födda på, eller som slakten har en relation till, som just hemlandet. I avhandlingen generellt relaterar jag annars till dessa miljöer som, exempelvis, länder eller platser med en muslimsk majoritetsbefolkning.

lika seriöst som om man bor i hemlandet där alla är muslimer. Här, man tar det som ”ja, mina föräldrar är så där och jag är uppväxt som en muslim, då måste jag vara så.” Jag försöker...

**Fredrik:** Har du något konkret exempel på vad du inte gör här som du skulle göra i hemlandet?

**Mouna:** Ja, i hemlandet skulle jag kunna gå till moskén varje dag. Jag skulle kunna be. Ibland, när de har tider för bön i skolan. Men inte här. Eller med mat. Jag skulle kunna gå och äta i en restaurang var som helst utan att behöva fråga vad innehåller det här och det här...?

*Mouna, åk. 9*

Andra svenskmuslimska elever skulle känna igen sig i Mounas beskrivning av livet i Sverige jämfört med sina erfarenheter från platser med muslimsk majoritetsbefolkning. Inte minst i perspektivet av religionens närvaro. Till skillnad från situationen i Sverige var det lättare att känna sig religiös i en miljö där religionen var närvarande och synlig. I förra kapitlet framgick detta bland annat när Mayar berättade att hon i en sådan miljö inte bara hade religionen inom sig, som här i Sverige, utan runt omkring sig hela tiden (Mayar, åk. 9). Helin, å sin sida, gav uttryck för en något annorlunda erfarenhet av en sådan kontext. Hon höll med om att religionen var mer närvarande och synlig i hemlandet. Det var emellertid en närvaro som resulterade i att hon kände sig mer påpassad och att hon fick fler kommentarer om vad hon exempelvis hade på sig. Något hon anpassade sig efter och konstaterade: ”Jag är mest religiös i mitt hemland.” (Helin, åk. 9).

Att vara religiös innebar också att ha goda kunskaper om islam och att kunna föra djupare samtal om religionen. Det framgick när Mayar, Nawar och Helin berättade om sina respektive pappor. Helin, som vi såg i föregående kapitel, talade med sin pappa om det var något hon funderade på eller när hon hade frågor om religionen och livet. Hon relaterade emellertid inte till sin pappa som religiös i det sammanhanget, något som Mayar och Nawar gjorde när de pratade om sina pappor. Att pappa var mer religiös än mamma märktes, berättade Nawar, eftersom han använde religiösa argument när de diskuterade om vad man får och bör göra och vad man inte får eller bör göra. När jag och Mayar pratade om hur det märktes att någon är religiös tog hon kunskapen som exempel. Hon sa att ”när man ska diskutera då kan man märka att de är ganska religiösa”, och fortsatte:

Alltså jag har inte suttit med någon religiös religiös, men kanske med pappa och så... Han berättar om Koranen och profeten. Och så vet jag ju

självt mycket, och andra vet ju också. Men jag har inte suttit och diskuterat så mycket.

*Mayar, åk. 9*

För svenskmuslimska elever framstod det att vara religiös som en gradskillnad. Något de kunde vara mer eller mindre utifrån sin muslimska tillhörighet. I det följande beskriver jag hur postkristna elever använder begreppet på ett annat, mer gränsmarkerande sätt.

*”... men jag är inte jättereligiös”*

Jag har visat att många postkristna elever använde sig av kategorin ”kristen” samtidigt som de på ett eller annat sätt distanserade sig från religion och kristendom. Jag har också visat att de visade upp en osäkerhet rörande vad kategorin ”kristen” egentligen innebar. I det följande diskuterar jag hur det att vara religiös – eller snarare att vara jättereligiös – blev en tydligare och mer självklar markör för dem.<sup>161</sup> Eleverna i exemplen nedan, Cissi, Johan och Vera, hade gemensamt att de alla tog tydligt avstånd från att vara jättereligiös.

I bred bemärkelse kan Cissi kallas religiös, och hon var inte främmande för att beskriva sig själv på det sättet. När jag intervjuade henne hade hon sin konfirmation i färskt minne och talade om den i uppskattande termer (se kapitel 9). Samtidigt uttryckte hon, som jag visade i kapitel 5, en klar distansering från och frihet i relation till kristendomen och dess allt för fasta levnadsregler: ”jag tycker inte om att vara sådär instängd, jag måste få göra vad jag vill” (Cissi, åk. 9). Hon markerade också ett avstånd från de hon ansåg vara jättereligiösa och tog sin bekant i USA som exempel.

**Fredrik:** Det här med religion, vad betyder det för dig, i ditt liv?

**Cissi:** Jag har inte reflekterat så mycket över det. Jag är döpt och konfirmerad men ingen i min familj är riktigt så här, går till kyrkan ofta och så. Det är inte, så jättereligiöst så. Men jag tror fortfarande att det finns något som är högre än oss. Jag tror att allt händer av en orsak.

**Fredrik:** Allting, eller bara vissa saker?

<sup>161</sup> Uttrycket ”jättereligiös” förekommer nästan uteslutande hos postkristna elever. Det fanns två undantag, båda från årskurs 9. Det ena var Kamilja som använde uttrycket när hon pratade om de muslimer som inte fastade: de var inte så jättereligiösa. Det andra var när Nasrin pratade om sina, som hon uppfattade dem, kristna klasskompisar ”ingen i min klass är jättereligiös kristen”.

**Cissi:** Allt.

**Fredrik:** Okej. Tänker du på det där ofta eller är det mest i vissa sammanhang?

**Cissi:** Det är om det händer något, då tänker jag att det händer av en anledning. Jag tänker på det ganska ofta.

**Fredrik:** Du sa att du inte var religiös, egentligen, eller visst sa du så?

**Cissi:** Nej, inte jättereligiös, men jag tror ändå att det finns någonting.

**Fredrik:** Hur är en icke-religiös respektive en jättereligiös människa skulle du säga?

**Cissi:** En jättereligiös är en sådan som går till kyrkan väldigt ofta, alltså nästan så att det är lite katolik. Det tänker jag som jättereligiös. Och när man är mindre religiös då är man typ som...jag [skrattar].

**Fredrik:** Någon som inte alls är religiös då?

**Cissi:** Det har jag inte riktigt tänkt på.

**Fredrik:** Känner du någon som är icke-religiös?

**Cissi:** Nej.

**Fredrik:** Känner du någon som är jättereligiös då?

**Cissi:** Inte känner så bra, men jag har en bekant i USA som är jättereligiös.

**Fredrik:** Som är katolik då eller?

**Cissi:** Ja.

*Cissi, åk. 9*

Vera, å sin sida, använde sig av uttrycket ”jättereligiös” när hon beskrev en skola hon tidigare gått på där de hade yoga varje morgon medan Johan menade att svenskar i allmänhet inte var jättereligiösa.

**Fredrik:** Ni gjorde det varje morgon?

**Vera:** Ja.

**Fredrik:** [Jag berättar hur det var på den tiden det fanns morgonbön i skolan och frågar Vera om det är någon skillnad på olika sorters yoga.] Ser du någon skillnad där, eller är det samma sak?

**Vera:** Det är ju lite skillnad, för att så som vi har lärt oss ganska nyligen, så inom hinduismen och buddhismen gör de en lite annorlunda yoga än vi gör här [nu förtiden]. Vi gör ju exempelvis bara en massa poser och

andas. De tänker det ju mer som en bön när de gör det, och säger olika ord och så när de sitter där och gör sin yoga.

**Fredrik:** Så det blir inte riktigt religiöst då eller?

**Vera:** Nej, jag tycker inte det blir så jättereligiöst.

**Fredrik:** Nej, det är ju många som säger det också att det vi gör tror vi bara är buddhistisk, det kanske den inte är. Det är rätt västerländskt influerad.

**Vera:** Det finns ju en massa yoga-klasser och så, och det är ju inte så att de är jättereligiösa utan de är som att du bara skulle gå iväg dit och göra en massa... sitta på olika sätt, andas och halvt meditera lite...typ.

*Vera, åk. 9*

---

**Fredrik:** Hur märks det då, att vi inte är så jättereligiösa av oss?

**Johan:** Det känns som att mina kompisar, 90 procent av dem går inte i kyrkan. Sådana saker. Ingen ber hemma. Vissa jag känner, de har inte sett en Bibel. Det är... ja.

**Fredrik:** Du sa 90 procent, de där 10 procenten då?

**Johan:** De är jättekristna. De är... vad heter det [Johan menar en frikyrka i närheten]? De är med där och är jättetroende.

**Fredrik:** Hur märks det då?

**Johan:** Det är... de har den där fisken på bilen till exempel. Jag hade två i mitt lag förut, och om det var matcher på en söndag då var de i kyrkan istället.

*Johan, åk. 9*

Cissi, Vera och Johan hade alla olika relation till religion. Det rådde en viss osäkerhet bland dem, dels om vad det egentligen innebar att vara kristen, dels huruvida de själva skulle räknas som det eller inte. Mer samstämmiga var de i sin användning av kategorin "jättereligiös" som avgränsningsmarkör. Att själv vara, eller att något fenomen de själva förknippades med, framställdes som religiöst tycktes må vara hänt, även för en uttalad ateist som Vera. Gränsen mot det som betraktades som jättereligiöst markerades däremot klarare.

*Att förstå skillnader och likheter med kategorin ”religiös”*

Ofta och oberoende av traditionstillhörighet relaterades det religiösa, och det jättereligiösa, till praktiker och praktikers innehåll. För svenskmuslimska elever innebar kategorin ”religiös” också kunskap om och förmågan att kunna diskutera religion. De ansåg inte att det fanns någon bortre gräns, när någon blev allt för religiös, det vill säga jättereligiös, som de själva behövde markera avstånd ifrån. Snarare framstod religiös som något man borde vara, något att sträva efter. Få postkristna elever, å andra sidan, kategoriserade sig på ett självklart och oproblematiskt sätt som kristna eller som religiösa. För dem framstod gränsdragningen mellan att vara religiös och jättereligiös som viktigare att tydliggöra. Exakt var gränsen gick rent konkret förblev oklart. Det föreföll ändå viktigt för dem att rent nominellt markera ett avståndstagande från det jättereligiösa.

De postkristna elevernas gränsdragning och distansering var inte överraskande i sig men skedde i de här exemplen på ett sätt som skiljde sig från vad tidigare forskning visat (von Brömssen 2003; Thurffjell 2011; Vassenden & Andersson 2011; Zackariasson 2016). Svensk skola är i huvudsak en sekulär miljö (von Brömssen 2016; Holmqvist Lidh 2016; Kittelmann Flensner 2015) och det kan där framstå som lite pinsamt och icke-coolt att vara kristen (von Brömssen 2003; Thurffjell 2011, 2015; Zackariasson 2016). I vissa sammanhang, bland annat i olika skolmiljöer, har det också varit förknippat med ett visst risktagande att berätta om sin tro (Zackariasson 2016). Eleverna i min studie uttryckte inte den farhågan på samma sätt. Det som framkommit i tidigare forskning kan alltså inte entydigt verifieras i min studie. Istället var religion och religiös tillhörighet något mina intervjupersoner oavsett traditionstillhörighet haft anledning att reflektera över och något de relaterade till. Samtidigt fanns det bland postkristna elever ett fortsatt behov av att markera en distansering från religion och från kristendom. Något de i det här sammanhanget upprätthöll genom att aktivera kategorin ”jättereligiös”. I övrigt fanns få tydliga och tillgängliga kategorier för dem att använda för att tala om de olika relationer och positioner de hade erfarenheter av i skolvardagen. Detta i sin tur begränsade deras meningsskapande och begripliggörande av både sig själva och av andra.

De sociala sammanhangen hjälper oss att förstå hur elever relaterar till och talar om religion i sin skolvardag. En kontextuell förståelse blir i det här sammanhanget tydlig också utifrån en studie som undersökte hur religion och religiösa positioner uppfattades av eleverna på två brittiska skolor (Ipgrave 2012b). På den skola där religion var mer närvarande och synlig

fanns en avslappad attityd och elever kunde mer explicit uttrycka sin tillhörighet. På den andra skolan var religion inte lika närvarande. Där fanns istället en risk för social exkludering av religiösa praktiker och beteenden samt en mer negativ syn på religion och religiös tillhörighet. I likhet med mina resultat användes kategorin ”jättereligiösa” (*strong believers*)<sup>162</sup> som en avgränsningsmarkör också bland brittiska elever, framför allt bland de som annars relaterade till och beskrev sig i termer av att vara kristen. Hur kategorin ”religiös” (*religious*) uppfattades och användes av eleverna berodde på sammanhanget och religionens övriga ställning på skolan. Ipgrave (2012b) menar att eleverna hade olika vana att tala om religion. Främst var det de icke-religiösa eleverna som saknade en sådan förmåga. Utifrån sina resultat konstaterar hon att religionsundervisningen därvidlag bör anpassas till de lokala förutsättningarna och till elevernas erfarenheter och behov (jmf. von Brömssen 2017; Nilsson 2018b).

### Ateisten och vetenskapen: religionens gränstrakter

Hittills har jag i huvudsak diskuterat kategorier och markörer som kan sägas befinna sig inom religionens sfär. I det följande tar jag fasta på två kategorier som elever använde för att markera en position utanför eller vid sidan av religionens område: ateisten och vetenskapen. Båda dessa kategorier uppträder först i årskurs 6.<sup>163</sup>

#### *Ateisten*

Eleverna i årskurs 6 använde kategorin ”ateist” framför allt för att beskriva individer som inte hade eller tillhörde någon religion. Vissa elever i årskurs 9 använde kategorin istället för att markera den egna positionen, att placera sig själv utanför och distanserat i förhållande till religion. Helt tydlig var markören dock inte för någon av dessa. Tidigare i det här kapitlet såg vi hur Johan använde kategorin om sig själv: ”Jag är döpt i kyrkan, då blir man kristen tror jag. Annars skulle jag säga att jag är ateist.” (Johan, åk. 9). Trots en viss osäkerhet går det att utläsa en gränsdragning i det Johan sa: det fanns en skillnad mellan det att ha och tillhöra en religion, att tro på något,

<sup>162</sup> I sin artikel använder Ipgrave (2012b) det engelska uttrycket *strong believers*, något jag här relaterar till mina intervjupersoners bruk av kategorin ”jättereligiös”.

<sup>163</sup> I mitt material var det tydligt att det var från och med årskurs 6 mina intervjupersoner började diskutera religion utifrån flera och bredare perspektiv (se nedan).

och att å andra sidan vara ateist, det vill säga att inte ha eller tillhöra någon religion. För andra var gränsen emellertid inte lika klar:

**Fredrik:** Vad tror en ateist på?

**Nasrin:** Ingenting. Det beror vilken ateist. Det finns vissa som inte tror på någon gud, jag tror det finns något där uppe, men jag vet inte vad. Men jag tror inte det är några gudar eller så. Andra tror, de är ateister för att de tror lite på allting, lite på alla religioner. De tror att det finns en gud, och de har ju alla religioner, de tror på, lite från olika religioner. De har tagit inspiration lite från alla religioner och så säger de att är ateister, fast de tror lite på... de har egna uppfattningar.<sup>164</sup>

*Nasrin, åk. 6*

Jag återkommer nedan till Nasrin och hennes tal om både ateisten och hennes kristna klasskamrater i kapitlets avslutning. Det hon sa hade emellertid likheter med vad andra elever gav uttryck för, nämligen att ateisten tillskrevs en neutral och öppen position. När jag och Andreas pratade om hur det skulle vara med en religionskunskapsundervisning som innehöll mer praktiska inslag sa han att det skulle vara enklare för en ateist. En ateist skulle ha lättare att exempelvis ta del av olika riter och praktiker eftersom denne bara skulle kunna sitta där och låtsas. En ateist skulle ha en viss distans till det hela och det skulle inte kännas särskilt nära. Ett annat exempel kom från Madde. När jag frågade henne vad hon trodde att jag var svarade hon ”ateist” och motiverade sin gissning med att jag verkade vara: ”[...] väldigt öppen för att lyssna på andras tankar, så jag tror att du skulle kunna vara ateist” (Madde, åk. 9).

Saman, också han i årskurs 9, relaterade en ateistisk – och neutral – position till sin egen livssituation. Själv var han uppväxt i en muslimsk miljö men önskade att han hade haft en mer öppen uppfostran och en mer ateistisk utgångspunkt. Det hade gett honom chansen att senare i livet själv få välja.

**Fredrik:** Det är ju intressant som du säger, många säger att man bör få välja sedan, men samtidigt, det är ju svårt att veta vad man får med sig hemifrån också [...]. Du känner som att du skulle vilja vara mer...

<sup>164</sup> Citatet kommer från det samtal jag och Nasrin hade då jag lämnade ut kameran till henne, något som skedde några veckor innan den egentliga intervjun ägde rum.

**Saman:** Mer all... alltså. Mer ateist. Ingen religion alls i början, sedan kanske man märker när man har gått i skolan, kanske gått ut nian, då kanske man vet att ”ja, jag kanske ska gå hit efter det här, det känns rätt”. Eller som nu, som jag är nu, då har jag ju redan en bestämd religion, jag kan inte bara gå: ”jag ska byta till det här”. Jag måste ju söka mer information...

*Saman, åk. 9*

Kategorin ”ateist” tillskrivs alltså en neutral position i mitt material. Ett sådant betraktelsesätt, i synnerhet i kombination med en rationell och vetenskaplig diskurs, tyder på en föreställning att en neutral position är möjligt – och att en religiös position inte är det. Kategorin ateist användes också som en markör för en position vid sidan av, och ibland också i opposition till, en religiös position. Att sådana uppfattningar är vanligt förekommande i den svenska skolan såväl som annorstädes är välbelagt (Arweck 2017; Hemming & Madge 2018; Kittelmann Flensner 2015; Thalén 2015). Utöver sådana förståelser av kategorin ”ateist” rådde det bland mina intervjupersoner en osäkerhet över vad kategorin betecknade och vad som egentligen kännetecknade en ateist. Det var en kategori de kände till men som ändå blev svår för dem att använda på ett meningsfullt sätt. Eller snarare, som Nasrin gav uttryck för, det verkade finnas olika sorters ateister.

#### *Kategorin och markören ”vetenskap”<sup>165</sup>*

Distanseringen från religion och från att vara religiös markerades även med hjälp av en kategori som jag här benämner ”vetenskap”. Elever med ett distanserat förhållande till religion i mitt material relaterade vetenskap till modernitet, rationalitet, upplysning och logiskt tänkande och något som stod i kontrast till religion. Teresa i årskurs 6 menade att hon nog inte kommer att vara särskilt kristen i framtiden ”med tanke på all vetenskap och så” (Teresa, åk. 6). För Linus, som jag visade i kapitel 6, var religion att betrakta som ett tänkande på en femårings nivå, en nivå vi sedan lämnar och blir mer logiska. För honom framstod de amerikanska texasborna som

<sup>165</sup> Generellt sett uppfattade jag att mina intervjupersoner med vetenskap menade något som stod vid sidan av eller i motsats till vad religion och religiösa föreställningar uppfattades vara. Det som exempelvis var vetenskapligt bevisat var inte religion, ungefär på det sätt Joel i årskurs 6 sa när vi pratade om vad deras fröken trodde på: ”Hon sa faktiskt att hon tror inte riktigt på någonting men hon tror liksom på vetenskap, det som är vetenskapligt bevisat.” (Joel, åk. 6). Endast ett fåtal elever, alla i årskurs 9, refererade till naturvetenskap i detta sammanhang.

en grupp människor där religionen tillskrevs allt för stor betydelse, något som enligt Linus fick negativa konsekvenser: ” [...] om alla tillhörde kristendom och de kanske blir sura när man tar fram vetenskapsböcker. Till exempel i Texas får de inte undervisa, vissa skolor undervisar inte med vetenskapsböcker.” (Linus, åk. 6).

Vetenskapen som markör mot det religiösa var ibland mer svårtolkat. En av de elever som starkast uttryckte en ateistisk och icke-religiös hållning var Madde i årskurs 9. På frågor om hur världen skapades och varför vi dör ansåg hon sig få övertygande svar inom biologin. För henne var det vetenskapen, biologin och logiken som satte upp ramarna för vad som var rimligt och klokt: för att något skulle vara värt att bygga sin uppfattning och sin syn på livet på krävdes bevis grundade i vetenskapen. Religion var, å andra sidan, något ologiskt och något som det inte fanns några direkta bevis för, det förblev endast en tro på något.

Trots att det hos Madde verkade finnas en rätt klar gräns mellan religiösa trosuppfattningar och vetenskapliga utgångspunkter gav annat hon sa under intervjun skäl att fundera över vilken gräns hon egentligen markerade. I andra sammanhang kunde Madde tänka sig att vara med på vissa religiösa praktiker, och till och med gilla det. Citaten nedan är tagna från de delar av vårt samtal där vi pratade om undervisningen och hur hon skulle ställa sig till en religionskunskapsundervisning som hade mer praktiskt inslag.

**Madde:** Hm... jag har inte det bästa betyget i religion. Men...vad jag kommer ihåg... Det är mest hur... vilka regler de har. Och... var religionerna finns [var en viss religion dominerar]. Det är liksom lite briefy....

[...]

**Fredrik:** Kan du tänka på något som du inte skulle vilja följa med på...?

**Madde:** Alltså gå i kyrkan och be, det skulle jag aldrig följa med på, för det är alldeles för tråkigt. Jag har inget... jag skulle inte be.

**Fredrik:** Skulle det kännas mer konstigt att hänga med i en kyrka just och be, än på en fredagsbön i moskén till exempel?

**Madde:** Nej. Om det är bön [över huvud taget] så skulle jag inte hängt med, men om det kanske bara var någon fest som tillhör någon gud eller så, jag vet inte. I Norge, tror jag det är... du vet asagudarna, där har de någon fest. Något sådan skulle jag lätt kunna gå på, för det är ganska intressant att se. Men inte att gå och be och hänga med där, det skulle vara allt för tråkigt för mig.

*Madde, åk. 9*

Att gå i kyrkan och att be lockade uppenbarligen inte Madde. En fest med koppling till asagudarna gjorde det. Hennes position som ateist och föreläsare av ett vetenskapligt förhållningssätt föreföll inte innebära ett absolut avståndstagande från religion eller från religiösa praktiker. Maddes resomang ger mig anledning att tolka hennes uttryckta positionering och ställningstaganden som ett intresse för det annorlunda och för det ännu upplevda. Det hon å andra sidan tog avstånd ifrån föreföll vara det etablerade och det vedertagna, det vill säga ett avståndstagande från mer traditionellt kristna, och kanske muslimska, trosuppfattningar och praktiker, inte från religion i bred bemärkelse.

Det Madde gav uttryck för kan också förstås som ett sätt att markera mot de etablerade religionens närvaro i skolmiljön. Hon distanserade sig därmed i viss mån från både vissa klass- och skolkamrater och den form av religion som förekom i undervisningen. Det dolde sig alltså mer i Maddes förhållande till religion än vad hennes vetenskapliga betraktelsesätt först gav sken av. Min analys indikerar att hennes, men också andras, ståndpunkter och förhållningssätt bör förstås kontextuellt (jmf. Hemming 2017; Wallis 2014, 2015).

Vetenskapen blev en gränsdragande kategori också för elever med ett mer uttalat religiöst perspektiv, exempelvis när det handlade om människans tillkomst och om arternas framväxt. När jag frågade Helin vad hon tänkte om de som inte hade någon religion svarade hon: ”Jag vet... alltså, har de inte många funderingar vad som händer efter döden, hur vi blev gjorda och så? Eller så, tror de kanske på naturvetenskapliga, att det var först en bakterie och sedan apa och växter...” (Helin, åk. 9). Amina, också hon i årskurs 9, gav uttryck åt samma tanke:

**Amina:** Tror du inte på hur världen kommit till och så. Att man först har varit apa och så?

**Fredrik:** Jo, jag tror på någon slags evolutionsvetenskaplig förklaring. Vad tror du då när det gäller sådant?

**Amina:** Jag tror att gud har skapat oss.

*Amina åk. 9*

I kapitel 5 visade jag att det inte råde någon entydig eller dominerande sekulär diskurs bland eleverna i den här studien. Detta stärks ytterligare av hur elever som Helin och Amina förhöll sig till vetenskap och till evolutionsläran. Ett icke evolutionärt sätt att se på jorden och människornas upp-

komst var långt ifrån frånvarande och inte en marginaliserad diskurs i mitt material.

Det fanns emellertid undantag från den generella uppfattningen om en tydlig gräns mellan ett vetenskapligt respektive ett religiöst synsätt. För Mel i årskurs 9 gled dessa två sfärer ihop när hon relaterade dem till tro. Vetenskapen och en evolutionär syn på människan blev ett synsätt bland andra (Taylor 2007), hos de som trodde på eller gick ”vetenskapens väg”. Mel menade att alla har någon form av religion eller tro, även ateisterna, alla trodde ju på något:

**Mel:** Eh... nej. Eller jo. Alla har väl en religion. En religion är något man tror på. Så även ateister, de tror inte på någon gud eller något sådant, utan de tror på vetenskapen tror jag. Men det är en religion också, för man tror på någonting, så ja: alla har en religion.

*Mel åk. 9*

Det Mel gav uttryck för visar att relationen mellan vetenskap och religion inte alltid var klart markerad i mitt material och har beröringspunkter med diskussionen om religion och tro i förra kapitlet. För henne hade tro inte nödvändigtvis något med gud eller med någon annan högre makt att göra utan vetenskapen är också en slags tro. Tro är något allmängiltigt och inte förbehållet personer med en religiös traditionstillhörighet. Samtidigt fanns det i Mels tal en uppdelning. Det är ateisterna, de som inte tror på gud eller något sådant, som tror på vetenskapen. Under det gemensamma taket av ”tro” såg även Mel en uppdelning.

Elever i min studie talade om både vetenskap, tro och religion. Till viss del har de därmed förmåga att förhålla sig till båda dessa perspektiv (jmr. Hemming & Madge 2018). Det rörde sig då emellertid inte om det både och-perspektiv som karaktäriserade mycket av elevernas övriga tal om religion. Istället förefaller de närma sig frågor om exempelvis vetenskap, biologi och evolution mer, om än inte uteslutande, ur ett antingen eller-perspektiv.

Sammantaget med vad exempelvis Madde, Helin och Amina sa kan vi utifrån det Mel gav uttryck åt ana diskussioner och meningsskiljaktigheter som framkommit under naturvetenskapliga lektioner i skolan. Givet religionens närvaro och synlighet i skolmiljön, givet undvikandets hänsynsfullhet och givet skrivningar i kursplanerna för de naturvetenskapliga äm-

na<sup>166</sup> tolkar jag Mels uppfattning som ett försök att tona ner skillnaderna mellan tro och vetenskap och därmed undvika konflikter och menings-skiljaktigheter (jmf. Day 2009, 2011; Risenfors 2011; Savage m.fl. 2006).

Denna förståelse av vad Mel uttryckte aktualiserar också något jag kort berörde i förra kapitlet angående sammanhangets betydelse. När Vera och Madde talade om religion i motsats till vetenskap var det religion som trosföreställning de förhöll sig till. När Madde, men också Cissi och Johan, talade om religion i relation till tid och frihet var det istället religionens mer praktiska och funktionella former de använde sig av. Hur religion formades i elevernas tal var alltså avhängigt vad som avhandlades och vad som skulle markeras. Utifrån detta exempel framgår det än tydligare att elevers användning av kategorier karaktäriserades av både samtidighet och en kontextuellt pragmatisk och vardagsnära tillämpning.

### Nasrin och de kristna ateisterna

Mycket av det jag diskuterat i den här avhandlingen belyser de svårigheter elever träffade på när de skulle begripliggöra sin vardagsmiljö på skolan i relation till religion. Jag argumenterar för att dessa svårigheter på många sätt har sin grund i de kategorier och i de tolkande repertoarer eleverna hade till sitt förfogande. Inte heller var den egna förförståelsen alltid applicerbar på den verklighet de mötte i skolvardagen. För att belysa detta predikament ytterligare ska jag avslutningsvis låta Nasrin i årskurs 6 komma till tals lite mer ingående. Hennes funderingar speglar på många sätt hela den meningsskapande problematik som uppstår när de tillgängliga kategorierna är otydliga och otillräckliga, eller till och med obefintliga, för att begripliggöra vardagens erfarenheter. I blickfånget står Nasrins försök att förstå sina klasskompisar och deras bruk av kategorierna ”kristen” och ”ateist”.

Nasrins föräldrar kommer från Mellanöstern men själv är hon född och uppvuxen i Sverige. I den avslutande enkät jag gjorde med mina intervju-personer angav hon att islam var mycket viktigt för både henne själv och för

<sup>166</sup> I kursplanen i ämnet Biologi står det bland annat: ”Undervisningen ska även bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med biologins begrepp, modeller och teorier samt förståelse för hur dessa utvecklas i samspel med erfarenheter från undersökningar av naturen och människan. [...] Undervisningen ska skapa förutsättningar för eleverna att kunna skilja mellan naturvetenskapliga och andra sätt att skildra omvärlden. Genom undervisningen ska eleverna få inblick i naturvetenskapens världsbild med evolutions-teorin som grund samt få perspektiv på hur den har utvecklats och vilken kulturell påverkan den har haft.” (Skolverket 2011b:111). Den gränsdragning som härvidlag var vanlig i mitt material tyder, utifrån dessa skrivningar, på att undervisningen varit lyckad.

hennes föräldrar. Enligt egen utsago var hon mycket intresserad av, och hade lätt för, att tänka på och prata om religion, något som bekräftades under vårt samtal. Under intervjun blev det tydligt att hon hade en rad frågor och funderingar om religion och religionens roll i individens liv såväl som i dagens svenska samhälle.

I mitt samtal med Nasrin återkom ofta två teman. Det ena var traditioner, företrädesvis ramadan, och hennes uppskattning av den gemenskap de medförde (se kapitel 6). Det andra, och som jag fokuserar på här, var mer av ett sonderande och funderande från hennes sida. Hur hon än vände och vred på det fick hon inte ihop sina egna referensramar om religion och religiös tillhörighet med det postkristna svenska samhället och "svenskar-na". Inte minst blev det bekymmersamt i relationen till och hennes förståelse av, som hon antog kristna, skolkamrater. Än mer problematiskt blev det när dessa dessutom positionerade sig som både kristna och ateister. Bland annat funderade Nasrin över några av de svar hon fick när de i klassen i början av läsåret frågade varandra vad de tillhörde för religion:

**Fredrik:** Men var det många som sa: "jag vet inte...".?

**Nasrin:** Eh, de som... de flesta var raka med sitt svar. Men andra var så här... "kristen men ateist", "vi har lite olika troer i min familj" och sånt. Jag vet inte...

[...]

**Nasrin:** Vi pratar om det jättemycket i skolan och så, men ingen i min klass är jättereligiös kristen. De andra är lite så här... Jag frågade "men vad är du för någonting?", men de bara "men jag är kristen men jag är ateist". Jag är kristen från min pappa, alltså från mina föräldrar, men jag vill vara ateist. Men jag förstår inte, det kommer bara så här naturligt, "jag vill vara ateist".

**Fredrik:** Varför tänker du att det är så många kristna som är så?

**Nasrin:** För alla i min klass är det typ.

**Fredrik:** Jo, men jag tänkte varför är de så? Alltså, de säger "jag är kristen men ateist" som du säger, de är kristna fast inte religiösa på något sätt?

**Nasrin:** Jag vet inte. Men det känns som att de flesta är så där. De som jag träffar. De är typ kristna men de är ändå ateister.

*Nasrin, åk. 6*

Ibland uttryckte Nasrin sin frustration över att inte riktigt begripa som direkta frågor till mig, exempelvis: ”Men muslimer har jättemånga... alltså de ber ju fem gånger om dygnet, men kristna, jag vet inte, ber de... eftersom du vet lite...?”. En annan gång berättade hon för mig att muslimer ska ha gaffeln i höger hand varpå hon frågade: ”... men kristna äter väl tvärtom tror jag. Eller spelar det ingen roll?” (Nasrin, åk. 6).

*Nasrin, de postkristna och de (icke) tillgängliga kategorierna*

De kategorier och förståelsehorisonter Nasrin hade till sitt förfogande räckte inte riktigt till för att begripliggöra de klass- och skolkamrater hon tog för kristna (och som ibland också själva kallade sig för det). Genom Nasrins frågor, funderingar och frustration åskådliggörs en röd tråd i den här avhandlingen, nämligen vilka kategorier mina intervjupersoner hade till sitt förfogande för att begripliggöra, exempelvis, etniskt svenska, postkristna, positioner.

I min analys framstår tre faktorer som extra viktiga för att vi ska förstå de problem Nasrin stötte på. Den första är religionens närvaro och synlighet på skolorna. Som en följd av denna närvaro använde sig postkristna elever av kategorin ”kristen” när de beskrev och positionerade sig själva. Det var en kategori som fanns till hands i skolmiljön och som postkristna elever hade nytta av, bland annat när frågan ”vad är du?” dök upp (se kapitel 5). Användningen av kategorin ”kristen” innebar emellertid inte att postkristna elever även fortsättningsvis hade behov av att distansera sig från just en religiös position. För det ändamålet använde de sig ibland av en annan tillgänglig kategori, nämligen ”ateisten”. Det var denna dubbla positionering som innebar svårigheter för Nasrin.

För det andra påverkades förståelsen av den egna plausibilitetsstrukturen. Många elever i den här studien, som exempelvis Nasrin, hade personliga erfarenheter av religion från andra platser och från den egna familjetraditionen. Därmed såg deras utgångspunkter annorlunda ut än deras postkristna klasskamraters; eleverna i den här studien hade på så sätt olika förutsättningar och använde tillgängliga kategorier på olika sätt när de tolkade och begripliggjorde religionens plats i deras liv. När Nasrins skol- och klasskamrater kallade sig för både kristna och ateister, eller när elever som kallade sig kristna inte visade upp något som Nasrin utifrån sin plausibilitetsstruktur uppfattade som religiöst, blev det svårt för henne att begripliggöra situationen. Hennes tolkande repertoarer och kategorierna till hands gav henne inte verktyg nog för att förstå den, som hon, uppfattade motsägelsefullhet de etniskt svenska eleverna gav uttryck för.

Till viss del, och för det tredje, gick Nasrins förståelse av religion och dess roll i olika personers liv att spåra till vad som tagits upp i religionskunskapsundervisningen. En av de bilder Nasrin hade tagit föreställde en världskarta där världsreligionerna var markerade. Hon berättade: ”I Sverige var det ett jättestort område med kristna och så var det små klumpar med islam och jättesmå prickar med buddhister. Och så tyckte jag den här var jätteintressant. Det stod hur många som var med i religionen.” (Nasrin, åk. 6). Nasrins berättelse utifrån kartan gav en bild av hennes uppfattning om olika religioner: som enheter med ett visst antal medlemmar på olika platser. Det sätt som Nasrin talade om religion utifrån bilden har likheter med det snäva och ensidiga sätt som religion ofta framställs på i undervisningen (Berglund 2014c, 2018b; Härenstam 1993; Moulin 2011; Otterbeck 2004, se i övrigt kapitel 2 och 6). Som redskap att försöka begripliggöra religionens roll i det svenska samhället, i svenskers liv och i sin närmiljö på skolan kan en sådan utgångspunkt lätt bli missvisande och ett bristfälligt verktyg i meningsskapandet. Oavsett om Nasrins förståelse av religion till stora delar präglades av ett sådant synsätt eller inte – något det i och för sig finns fog att misstänka – ger det anledning att fundera över undervisningens roll för de kategorier elever har till sitt förfogande.<sup>167</sup>

### För få och otillräckliga kategorier: sammanfattning och framåtblickar

I det här kapitlet har jag diskuterat kategorier som framstod som markörer i elevernas tal. I förgrunden stod kategorierna ”kristen”, ”svensk”, ”vithet”, ”religiös”, ”ateist” och ”vetenskap”. Inledningsvis diskuterade jag hur svenskhet och vithet relaterades till kategorin ”kristen”. Analysen visar att elever med etnisk svensk bakgrund, och med ljus hudfärg, av andra elever ofta togs för och klassificerades som kristna. De etniskt svenska, postkristna eleverna kategoriserades således på ett liknande sätt som andra studier visar att personer med utländsk härkomst gjorde (von der Lippe 2010; Vassenden & Andersson 2011). Även etniskt svenska elever tillskrevs alltså en religiös

—  
<sup>167</sup> Jag har tidigare påpekat att jag utifrån mitt material inte kan göra några djupare analyser av den faktiska undervisningen, varken på Lillängs- och Storängsskolan, eller i den svenska skolan i stort. I mitt material finns dock andra utsagor om undervisningen som pekar i samma riktning. Vid sidan av Nasrin uttalade sig Madde i årskurs 9 om den undervisning hon hade haft: ”Men... vad jag kommer ihåg... Det är mest hur...vilka regler de har. Och... var religionerna finns [var en viss religion dominerar]. Det är liksom lite briefy...” (Madde, åk. 9).

position i mitt material, oavsett om det stämde eller inte. För eleverna i den här studien framstod ”vithet” och ”svenskhet” alltså inte som omärkta kategorier där en eventuell religiös tillhörighet kunde döljas.

I kapitlet har det framkommit att postkristna och icke-religiösa elever använde kategorin ”kristen” för att tala om sig själva. I en miljö där många skolkompisar positionerade sig utifrån en religiös traditionstillhörighet föll det sig naturligt för många postkristna elever att använda kategorin ”kristen” för att beskriva sig själva, kategorin fanns till hands och var gångbar. Samtidigt visade de upp en osäkerhet i relation till religion och kristendom och hade fortsatt ett behov av att distansera. Tidigare forskning har visat att vuxna postkristna distanserar sig från det kristna och det religiösa (Thurfjell 2015). I mitt material märktes en viss förskjutning. Postkristna elever i den här studien föreföll, åtminstone till viss del, ha accepterat kategorin ”religiös”. I det här kapitlet visade jag att de istället markerade avstånd med hjälp av kategorierna ”ateist” och ”jättereligiös”. Dessa kategorier gjorde det möjligt för dem att samtidigt behålla en viss distansering från religion och kristendom.

Dessa resultat förstod jag utifrån religionens närvaro i skolmiljön. Religionens närvaro och synlighet samt skolkamraternas religiösa traditionstillhörighet gjorde att exempelvis ”religion” och ”kristen” blev gångbara kategorier på skolorna. Eleverna relaterade till religion på ett kontextuellt pragmatiskt sätt.

Svenskmuslimska elever, å sin sida, använde sig inte av kategorin ”ateist” om sig själva och upprättade inte något markerad gräns mellan det att vara religiös och det att vara jättereligiös. För dem beskrev det senare istället något de kunde vara mer eller mindre av. Få av dem uttryckte däremot affinitet med att vara just jättereligiös. Däremot förekom det hos dem osäkerhet när de försökte förstå de etniskt svenska elevernas beskrivningar av sig själva, inte minst när de senare använde kategorierna ”kristen” och ”ateist” tillsammans.

Sammanfattningsvis fanns bland eleverna i den här studien, oavsett traditionstillhörighet, en osäkerhet och en villrådighet över vad exempelvis kategorierna ”kristen”, ”ateist” och ”religiös” faktiskt representerade. Samtidigt som dessa kategorier fanns till hands räckte de inte riktigt till och föreföll vara högst begränsade redskap när eleverna skulle skapa mening och begripliggöra sin mångfacetterade skolvardag. De till buds stående kategorierna var otillräckliga, de var för vida, för oprecisa och för få. Därmed kunde de inte heller tjäna som gångbara och gemensamma utgångspunkter för att prata med varandra.

Avslutningsvis visade jag i kapitlet också att det fanns en relativt skarp gräns mellan religiösa synsätt och vetenskapliga, framför allt i relation till skapelse och evolution. Detta utgjorde ett undantag från den annars genomgående tendensen av samtidighet, överlappande och parallella förhållningssätt till religion som fanns i elevernas tal.

*Framåtblickar: kategorier till hands och meningsskapande*

I sina studier av religion och tro (*belief*) i brittisk kontext träffade Abby Day (2009, 2010a, 2011, 2012) på en stor grupp av människor som var varken icke-religiösa eller aktivt troende (jmf. af Burén 2015; Knott 2013). I hennes material framträdde ateister som trodde på spöken samt agnostiker som avfärdade religion men som sa att de var kristna. Likheter mellan det senare och vad postkristna elever i min studie uttryckte är slående. En central punkt i det här kapitlet har varit de svårigheter postkristna elever hade att uttrycka sig och tala om sig själva i relation till religion, men också andra elevers möjlighet till att begripliggöra och förstå dem.

Här finns otvivelaktigt en religionsdidaktisk utmaning. Nasrin, som i kapitlet fick exemplifiera dessa svårigheter, föreföll inte bara vara rätt ensam i sina försök att svara på frågan hur någon kunde vara både kristen och ateist. Både hon och de andra eleverna led brist på adekvata kategorier för ändamålet. En god religionskunskapsundervisning bör rimligen hjälpa Nasrin och de andra eleverna att utveckla språkliga verktyg för att begripliggöra sig själva och sin skolmiljö, men också religion och människor i andra sammanhang. En av flera frågor för fortsatt diskussion är vilka tolkande repertoarer och kategorier elever behöver för att lättare kunna skapa mening, begripliggöra sina erfarenheter samt prata med och förstå varandra? Eller med andra ord: hur kan den svenska skolan och den svenska religionskunskapsundervisningen utöka och bredda sitt meningserbjudande (Englund 1997, 2004; Kittelmann Flensner 2015; Skogar 2005, 2011)?

Ett sätt att underlätta elevers förmåga att begripliggöra sin skolvardag är att hjälpa dem att utveckla kategorier underifrån (Hacking 1986). Sådana kategorier bör baseras på och vara anpassade efter elevernas egna erfarenheter och behov (jmf. Ipgrave 2009, 2013). Dessa frågor är inte bara angelägna för enskilda individers meningsskapande utan är viktiga också ur ett bredare perspektiv. Hur vi pratar om och klassificerar vår omgivning får sociala och praktiska konsekvenser (Hacking 1986). Att då inte ha ett språk för att tala om andra religiösa tillhörigheter och förhållningssätt än de traditionella leder till att sådana positioner lätt osynliggörs (Hemming 2017; Hemming & Madge 2018; Madge & Hemming 2017; Rudge 1998). I sin tur

riskerar det inte bara att lämna delar av individens identifikationsprocess oförklarade utan också till att det sociala blir mer likriktat.

Denna diskussion har likheter med det som den brittiska forskaren Linda Rudge aktualiserade redan för över 20 år sedan (Rudge 1998). Hon menar att en undervisning som fokuserar på minoritetsreligionerna i ett samhälle (idag inklusive kristna) och utgår från de, i brittisk kontext, sex världsreligionerna lätt osynliggör en stor majoritet av eleverna, nämligen de som likt Dennis inte "vet vad de är" eller elever som har en osäker position i relation till religion (kristendomen) och saknar kategorier att uttrycka sig med. I undervisningen träffar dessa elever sällan på några kategorier som rör dem själva. En följd av detta blir att denna stora grupp sällan ges några alternativ än att uttrycka sig i negativa termer om sin tillhörighet. Det vill säga om vad de inte är, exempelvis inte kristen – åtminstone inte den typ av kristen som förekommer i undervisningen. Religionskunskapsundervisningen blir då, sammanfattar Rudge, i bästa fall en diskussion mellan elever som har en religiös traditionstillhörighet medan andra elever blir frivilliga eller ofrivilliga (passiva) observatörer (jmf. Sjöborg 2013b; Skolinspektionen 2012). Det motsatta: utökade tolkande repertoarer och en variation av tillgängliga och adekvata kategorier, skulle ur den aspekten leda till att den egna positionen kan uttryckas och formas på ett klarare sätt, men också till att förståelsen av den sociala kontexten och samtalet mellan olika individer och grupper kan öka. Det befrämjar meningsskapandet både på det kollektiva och individuella planet och är en möjlig väg till ett svar på frågan hur den svenska skolan och den svenska religionskunskapsundervisningen kan utöka och bredda sitt meningserbudande.

\*

Vid sidan av det Rudge talar om, och vid sidan av de som sade sig vara agnostiker men kristna i Abby Days studie (2009, 2010a, 2011, 2012), det vill säga de som har en mindre specifik position i relation till religion, nämner Day en grupp människor som var ateister men som samtidigt sade sig tro på spöken. Sådana förhållningssätt förekom även bland eleverna i den här studien och också de hade behov av att verbalisera sin relation till det utomvärldsliga och det övernaturliga. Den gruppen av elever diskuteras i nästa kapitel.

I de två senaste kapitlen har jag fokuserat på de kategorier elever använde och hade tillgång till när de talade om religion. I de två följande höjer jag blicken och fokuserar på varifrån elever hämtade sina tolkande reper-

toarer samt i vilken utsträckning, och under vilka former, de uppgav att de faktiskt pratade med varandra om religion.

## 8. Religion här, där och överallt

Hittills i avhandlingen har jag fokuserat på elevernas tal och uttryck i sig. För att ytterligare fördjupa bilden av vad som karaktäriserade mina intervjupersoners tal i relation till religion intar jag i det här kapitlet ett mer övergripande perspektiv och riktar mitt intresse mot varifrån eleverna förvärvat sina tolkande repertoarer. I analysen utgår jag från tre rumsliga perspektiv av religion, eller *sfärer* som jag benämner det (Gilhus 2013, 2017). När jag i det här sammanhanget talar om sfärer avser jag de olika sociala och kulturella kontexter varifrån individen förvärvat de tolkande repertoarer denne använder sig av för att tala om religion. I det här kapitlet härleder jag de kategorier eleverna använde från dessa specifika sfärer.

I mitt material som helhet utkristalliserade sig tre sfärer. Den första sfären jag diskuterar – *religion här* – utgörs av kategorier som kan relateras till en specifik religiös tradition som eleven hade personliga erfarenheter av. Den andra sfären – *religion där* – utgörs av skolan och dess religionskunskapsundervisning. Den tredje sfären – *religion överallt* – utgörs av kategorier som dels kan hänföras till populärkulturella uttryck, dels till ett prövande och fantasifullt sätt att tala om religion och som inte direkt kan relateras till en sådan relativt specifik sfär som de två första utgör.<sup>168</sup>

Sfärerna – exempelvis den egna traditionen – ska ses som mer eller mindre enhetliga och avgränsade sociala och kommunikativa sammanhang utan att för den skull uppfattas som fasta entiteter med en klar och oföränderlig uppsättning kategorier eller enhetliga repertoarer.<sup>169</sup> De ska vidare

---

<sup>168</sup> Gilhus, som i sin tur utvecklar Jonathan Z. Smiths modell (2004), använder det engelska uttrycket *space*. När jag använder det översätter jag det med ”sfär”. Mitt sätt att använda begreppen *here*, *there* och *everywhere* skiljer sig till viss del från hur både Smith och Gilhus, men också andra forskare (Zetterqvist & Skeie 2014) använder dem. *Religion där*, som hos dessa står för den institutionaliserade religionen får hos mig beteckna den sfär som skolan och dess undervisning utgör. Se också kapitel 3.

<sup>169</sup> Sfärerna är därmed dynamiska och föränderliga till sin karaktär och har vissa likheter med den korg som Hjärpe (1997) talar om när det gäller religiösa eller kulturella traditioner (se kapitel 3). I överförd bemärkelse kan en korg då exempelvis utgöras av undervisningen i skolan eller av populärkulturella uttryck. Liknelsen med korgen ska dock inte överdrivas i det här fallet.

förstås som analytiska idealtyper vilka tjänar till att bättre förstå materialet i sin helhet. När en elev använde kategorier, exempelvis ett begrepp eller en berättelse, som kunde härledas från en specifik sfär var det ett konkret uttryck som fick utgöra grunden för hur jag sedan taxonomiskt (Lofland 2006) strukturerade och analyserade mitt material i det här kapitlet. Till-sammans med den här avhandlingens vida religionsdefinition<sup>170</sup> hjälper dessa analytiska redskap mig att urskilja och iakta tolkande repertoarer och därigenom tal om religion.

De tre sfärerna skiljer sig till viss del åt. De två första är till exempel på ett tydligt sätt behäftade med olika former av fostran medan den tredje – religion överallt – i större grad bygger på barns och ungdomars egen kultur och livsvärld. Därmed kan denna tentativa analytiska uppdelning även vara en utgångspunkt för en diskussion om kategorier ovanifrån respektive kategorier underifrån (Hacking 1986). Religion överallt blir dessutom ett sätt att i högre grad betrakta eleverna som individer som *är* snarare än individer som ska *bli* (Aretun 2007:59–62). Detta öppnar också upp för att studera andra sätt att tala om religion än det som förekommer inom religiösa traditioner eller i skolan (Savage m.fl. 2006).

Två förtydliganden är på sin plats innan jag går vidare. Uppdelningen i de olika sfärerna är, som sagt, analytiska förenklingar. I själva verket grundades elevernas tal som regel på repertoarer från olika sfärer, deras repertoarer var överlappande. I tidigare kapitel har jag, för det andra, visat att eleverna i den här studien framhöll de sociala aspekterna (Day 2009, 2010a; Savage m.fl. 2006) samt bland annat använde förståelser av religion utifrån den globala arenan när de talade om religion. Dessa sätt att relatera till och tala om religion var emellertid inte kopplade till specifika repertoarer eller till ett specifikt språkbruk på samma sätt som jag diskuterar i det här kapitlet.

### Religion här – repertoarer från den egna traditionen och erfarenheten

Många elever i mitt material, oavsett årskurs, relaterade till och använde sig av erfarenheter, berättelser och begrepp från den egna traditionen när de talade om religion. Framför allt syntes det hos elever med en egen uttalad

<sup>170</sup> Jag utgår från Gilhus och Mikaelssons (2003:47) definition som i korthet lyder: ”Religion är människors förhållande till föreställningsuniversa som kännetecknas av kommunikation om och med hypotetiska gudar och makter”. Se vidare kapitel 3.

religiös traditionstillhörighet när de exempelvis talade om olika föremål, om högtider (främst om ramadan och eid al-fitr), om sjalen, om heliga skrifter, om att be, om helvetet och paradiset samt om hur olika förbud praktiserades. Här är det först Ronya i årskurs 3 som får ge exempel.

**Ronya:** Jag vet inte. Min mamma brukar läsa, Koranen, och så. Och så brukar hon säga saker till mig som är väldigt viktiga för oss. Vi ber och sådana saker.

**Fredrik:** Vad är det hon säger som är viktigt?

**Ronya:** Att man måste... alltså. Det du vill att folk ska göra mot dig ska du göra mot dem. Så står det någonting i Koranen. Det står något med bron [?] eller något sådant, jag vet inte hur man uttalar det. Och så måste man vara snäll. Och så har hon också sagt att det finns en bok där, eller jag vet inte men det finns [osynliga som man inte ser], och en bok där. Jag tror att höger var den snälla och vänster var den onda. Det finns två änglar som brukar skriva.

*Ronya åk. 3*

Issa, Isak och jag pratar också om familjen och om saker och ting i hemmet, och tittar samtidigt på några av bilderna de tagit.

**Issa:** När man läser Koranen säger man det, som att man sjunger det, fast man säger att man läser. För att man sjunger inte när man läser Koranen.

**Fredrik:** Lär du dig det utantill också det som står?

**Issa:** Jag tror det här är Bismillāhir-rahmānir-rahīm där. Man börjar alltid med... Det är en sjal, att man har en sjal på sig hela tiden. Inte hela tiden men...

**Fredrik:** Har du någon favoritsjal. Har du någon favoritfärg på sjalen?

**Issa:** Det är de två som jag gillar mest. De är svarta och vita, eller vad är det där, grå kanske.

*Issa åk. 3*

---

**Isak:** Mm. Det här är ju en sådan där menora som man firar [ohörbart] med. Jag har flera sådana som jag tog kort på...

**Fredrik:** Är det någon speciell figur på glaset eller är det bara en utsmyckning i största allmänhet?

**Isak:** Jag vet faktiskt inte [skrattar]. Och det här är samma bild fast utan flash [ohörbart] ganska dålig.

**Fredrik:** Och här var det en ljusstake också?

**Isak:** På fredagar firar vi sabbat och då är det här fyra ljus. De här två för föräldrarna och de är längre, så är det här barnen.

**Fredrik:** Jaha, så om ni hade haft ett syskon till så hade ni haft en ljusstake till?

**Isak:** Jag vet inte [skrattar]. I vår... Så, det är... för sabbat och då tänder man de här ljusen och så ska man sjunga en, typ, visa.

[...]

**Fredrik:** Vad gör ni på sabbat då, mer än att tända ljus? Hur börjar det?

**Isak:** Vi, har middag. Jag vet inte hur andra gör, men vi lagar middag och så tänder vi de där ljusen och sjunger den där visan och sedan får man äta. Det är allt vi gör. Typ.

*Isak åk. 6*

Många elever jag intervjuade hade erfarenheter från andra platser. Också dessa erfarenheter blev en del av och byggde upp deras tolkande repertoarer grundade i den egna traditionen. Hakim i årskurs 6 berättade om när han besökte släkten i Östafrika. När vi talade om fastan satte han sina erfarenheter därifrån i relation till förhållandena i Sverige: ”Jag tror det kommer att vara lite jobbigt. Här i Sverige är det längre än i hemlandet. I hemlandet är det en timme tidigare än Sverige.” Han reflekterade också över enkelheten med en närbelägen moské:

I hemlandet är det, moskén är precis bakom vårt hus. Så när jag ber brukar jag alltid gå dit i stället. För nu, när jag bor [?här?] så tar det typ en kvart, tio minuter, för mig att gå dit. Så jag brukar be hemma istället. På Ramadan så finns det en, klockan... jag tror det är elva, då kan man gå och be, eller man ber i moskén då, klockan elva. För att be om... det är någon speciell bönegrej. Man måste inte be om man inte hinner eller orkar gå dit. Sedan är det alltid så att de som jobbar i moskén lägger ett bord i mitten och så äter de tillsammans.

*Hakim, åk. 6*

Sumaia hade också erfarenheter av platser där islam var mer närvarande och synlig än i Sverige. Hon berättade entusiastiskt om familjens resor till både föräldrarnas hemtrakter och till Mecka. Om resan till Mecka, som inte skedde under vallfärds månaden, sa hon: ”Det kändes som en dröm. Det kändes inte som riktigt, att man verkligen var där. Och det var jättemycket folk.” (Sumaia, åk. 6). Upplevelserna gav henne mersmak och fick henne att längta efter att åka till både Indien och Jerusalem. Hon uttryckte att det måste vara tråkigt för dem som inte hade någon religion eftersom de inte hade några platser att besöka, högtider att fira eller släktingar med samma religion att uppleva detta tillsammans med.

Kategorier från den egna traditionstillhörigheten var mycket vanliga i mitt material och utgjorde en betydande del av talet om religion, framför allt hos elever med en religiös traditionstillhörighet. Om vi istället betraktar postkristna elever framträder en annorlunda bild. Ingen av dem ansåg sig ha en levande religiös tradition hemifrån utan distanserade sig snarare från religion på olika sätt. I inledningen av analysarbetet gav det hos mig en förväntan att dessa elever inte skulle använda särskilt många kategorier från kristendomen eller från den egna erfarenheten när de talade om religion. Till stora delar stämde den förväntan, men det var inte hela bilden. När vissa av dem exempelvis pratade om livet efter döden talade de om detta i traditionellt religiösa termer såsom själen, paradiset (eller himlen) och helvetet. Joel i årskurs 6 var, som vi sett, inte helt säker på sin relation till kristendomen. Han ansåg sig tro lite grann, att det kanske ändå händer något efter döden. Han garderade sig dock genom att säga: ”om det nu skulle finnas himlen efter döden så skulle jag hellre hamna där än i helvetet, om det nu finns” (Joel, åk. 6). Ett annat exempel på att postkristna elever använde sig av kristna kategorier var när Joar i nian och Joel i sexan tog kort på och berättade om kyrkogårdar och när Cissi berättade om vad de talat om på konfirmationslägret (se kapitel 9). Ett liknande mönster finns bland svenska gymnasieelever (Kittelman Flensner 2015). Även om många av dem hade ett sekulärt förhållningssätt jämt mot religion fanns det situationer och diskussioner där de faktiskt knöt an till och bejakade fenomen och förhållanden med anknytning till religion och kristendom.

Trots att de postkristna eleverna i allmänhet inte var socialiserade in i en religiös tradition var det inte särskilt överraskande att de använde kategorier från den kristna traditionen. Över tid har vissa kristna föreställningar och tankemönster levt kvar i det svenska samhället och utan att egentligen vara medvetna om det har delar av ett luthersk protestantiskt arv blivit en naturlig del av majoritetsbefolkningens referensramar (jmf. Berglund

2013b; Thurfjell 2015). Detta inverkar på individens relation till religion och till kulturarv även om denne i övrigt inte känner sig befryndad med Svenska kyrkan, kristendom eller religion i allmänhet. Dessutom visar studier att barn och unga, men också vuxna, använder sig av olika diskurser och sätt att tala om religion beroende på situation och sammanhang (se exempelvis: Ipgrave 2012a; Ipgrave m.fl. 2018; von der Lippe 2010). Sett ur det perspektivet fick detta arv och dess kategorier ytterligare aktualitet i en miljö där religion var närvarande och synlig, som fallet var både på Lillängsskolan och Storängsskolan. Skolmiljön öppnade därvidlag upp för och skapade hos de postkristna eleverna ett behov av att använda kategorier från deras egen traditionstillhörighet, eller, för att använda Thurfjells ord, från deras postkristna habitus (jmf. Bäckman 2009; Thurfjell 2015:220–50).<sup>171</sup>

I sin studie av svenska högstadieungdomar menar von Brömssen (2003) att de etniskt svenska ungdomarna använde ett traditionellt kristet språkbruk på olika sätt. En del av dem besatt ett rikt och omfattande traditionellt språk medan andras tal i det närmaste var tömt på sitt traditionella innehåll. För den senare gruppen tenderade samtalet istället att ”fyllas av ett innehåll om de Andra och de Andras religion” (von Brömssen 2003:307). Den senare ytterligheten förekom inte i mitt material. De postkristna elevernas kategorier från den egna traditionen var genomgående och framstod till viss del som en tillgång, även om omfattningen inte alls var lika tydlig och frekvent som hos elever med en uttalad religiös traditionstillhörighet. Det finns tendenser i mitt material som visar att det istället var de som anpassade sig till miljön och därmed ibland framstod som en majoritet i minoritet (jmf. Bäckman 2009 och kapitel 5).

### Religion där – repertoarer från skolan och undervisningen

På flera platser i den här avhandlingen har jag fört fram forskning som visar att svensk religionskunskapsundervisning och dess läromedel präglas av ett världsreligionsparadigm (Cotter & Robertson 2016; Owen 2011) och framställer religiösa traditioner på ett essentiellt och likformigt sätt (Berglund 2014c; Hylén 2012; Otterbeck 2004). Med grund i detta, och utifrån iakttagelser från mina intervjupersoners religionskunskapsundervisning var det svårt att inte se paralleller mellan undervisningen och de kategorier mina

<sup>171</sup> Trots detta var det alltså inte oproblematiskt för varken de postkristna eleverna eller för dem som försökte förstå dem att använda kategorier från en kristen tradition (se kapitel 7).

intervjupersoner använde sig av. En första tydlig indikation på att eleverna hämtade kategorier från undervisningen märkte jag när jag träffade de yngre eleverna i smågrupper och delade ut kamerorna. Jag bad dem rita tankekartor utifrån ordet ”religion” varpå de skrev upp och diskuterade ord som ”kristendomen”, ”islam”, ”kors”, ”Muhammed”, ”synagoga”, ”Koranen”, ”Jesus”, ”jul” och ”Davidsstjärna”.<sup>172</sup> I tankekartorna, men också i elevernas resonemang utifrån dem, framträdde en faktabaserad bild av religion grundad i en ”räkna upp-kunskap”.<sup>173</sup> De flesta elever i årskurs 3 relaterade religion till de världsreligioner de behandlat i undervisningen: judendom, kristendom och islam. Några av dem relaterade dessutom till vikingar och asatron som de också pratat om på lektionerna. Tankekartorna i årskurs 6 var med några få undantag i mångt och mycket snarlika de eleverna i årskurs 3 gjorde.<sup>174</sup>

Det samma kan i viss mån sägas om de bilder eleverna tog. Generellt sett tog elever i båda årskurserna bilder på byggnader (framför allt kyrkor och moskéer), interiörer, platser, olika föremål samt på olika böcker (framför allt Bibeln och Koranen).<sup>175</sup> Trots många likheter i motivvalen går det att utläsa skillnader mellan årskurserna. Eleverna i årskurs 3 visade upp ett mer prövande och fantasifullt förhållningssätt till religion och var inte lika bundna till religion i snäv bemärkelse. Detta speglades också i deras bilder. Denna form av uttryck förekom i mycket liten grad bland de äldre elevernas bilder, framförallt i jämförelse med eleverna i årskurs 6. Deras bilder var i

<sup>172</sup> Det har inte varit möjligt för mig att publicera de tankekartor eleverna framställde (se kapitel 2).

<sup>173</sup> I det här avseendet gör jag en distinktion mellan å ena sidan en faktabaserad kunskap, som jag här beskriver som en räkna upp-kunskap och, å andra sidan, den sorts kunskap som i större utsträckning bygger på egen reflektion, förtrogenhet med och förståelse av ämnet (jmf. exempelvis SOU 1992). En slutgiltig uppdelning mellan dessa former av kunskap är inte möjlig, den motiveras här ändå av att den hjälper mig att tydliggöra tendenser i den undervisning som förekom i elevernas berättelser och som jag bevisade. Förenklat sett har denna uppdelning också vissa likheter med den inom religionsdidaktisk forskning vanliga uppdelningen mellan *learning about* respektive *learning from religion* (Grimmitt 1987; Teece 2010).

<sup>174</sup> En skillnad var att tankekartorna i den senare årskursen även inkluderade hinduismen, buddhismen och ateismen. I grunden, med avseende på kategorier från undervisningen, fanns ingen större skillnad mellan årskurserna mer än att den innehöll fler kategorier i årskurs 6. Det rörde sig med andra ord om en gradskillnad och inte om en artskillnad.

<sup>175</sup> För elever med en uttalad religiös traditionstillhörighet ledde fotomaterialet ofta också till berättelser grundade i den egna traditionen och den egna erfarenheten. Något som än mer understryker att elever inte använde tolkande repertoarer endast från en sfär.

högre grad relaterade till skolan, i synnerhet till religionskunskapsämnet. Hos dem var det rent undervisningsrelaterade innehållet mer accentuerat.<sup>176</sup>

Skillnaderna och likheterna märktes även i intervjumaterialet. Eleverna i årskurs 6 använde sig där av fler religionskategorier: i deras berättelser fanns även hinduism och buddhism – och tillhörande symboler, personer och högtider – representerade. Hakim gav exempel på detta utifrån min fråga om de i klassen ofta pratade om religion:

**Hakim:** Ja, vi håller på med religion nu. Så vi brukar, vi pratar om hinduismen, buddhismen, judendom, kristendom och islam. Framför allt, för de är ju typ de fem största religionerna. Och, ja, det är de vi pratar om mest i varje fall. Vi brukar... vi har inte kollat på film än, men vi pratar bara nu igen om... såhär, och vi brukar läsa och så.

**Fredrik:** Vad är det som är mest intressant, när ni håller på med det?

**Hakim:** Det är mycket jag inte vet om hinduism och buddhism, de nya religionerna som jag inte vet mycket om. Men sen är det typ judendomen vet jag inte heller så mycket om. Kristendom och islam är de jag vet mest om.

**Fredrik:** Varför vet du mest om dem?

**Hakim:** För i fyran och trean jobbade vi med kristendom och islam. Sedan, när jag började i femman fick jag jobba med judendomen också. Så jag kan lite mer om judendomen.

*Hakim åk. 6*

Hos elever i årskurs 6 hade antalet religioner, i jämförelse med årskurs 3, inte bara blivit fem till antalet utan de använde också en ny kategori: ”ateisten” (se kapitel 7). Eleverna talade om ateismen som en sjätte kategori att tillhöra, som exempelvis Joel när han talade om sina klasskamrater: ”Många är muslimer. Jag tror inte vi har någon från judendom, eller buddhism eller hinduism, men muslim. Eller islam, kristendom och sedan är det väl några ateister också.” (Joel, åk. 6). Förutom att använda kategorin ”ateist” relaterade sexorna religion till samhällsfrågor, bland annat ur ett globalt perspektiv, på ett sätt som treorna inte gjorde. Det handlade då bland annat om religionens plats och synlighet i det svenska samhället eller

<sup>176</sup> Skillnaderna mellan årskurserna kan också ha berott på att eleverna i årskurs 6 tog mina förhållningsorder att inte knäppa kort i korridorer eller på skolgården på allvar (och att treorna inte gjorde det) eller att de yngre eleverna tyckte uppgiften de fick var svår och således villrådiga över vad de skulle ta kort på.

om krig och konflikter på andra platser. Ytterligare en skillnad var att eleverna i sexan talade om religion i relation till vetenskap och till det de tog upp på NO-timmarna. Frågor som eleverna funderade över i relation till de naturvetenskapliga ämnena, framför allt i biologi, och som vi såg i förra kapitlet, handlade om evolutionen, huruvida det var gud som skapade världen eller om världen kom till genom big bang.

De skillnader och de likheter i sättet att tala om religion som framkommit i det här avsnittet är inte anmärkningsvärda eller överraskande. Att världsreligionerna hade blivit fler i sexornas berättelser, men också att de såg religion ur ett vidare samhällsperspektiv och relaterade det till vetenskap, är något som känns igen från kursplanen (Skolverket 2011b) och ligger linje med religionskunskapsämnets progressionstanke. Snarare var sexornas bredare och vidgade repertoarer ett tecken på att undervisningen hade varit framgångsrik. Dessutom, eleverna i årskurs 6 skulle under innevarande skolår få sina första betyg, betyg som var avhängigt det de kunde i ämnet. Betraktat på det sättet var det förståeligt att de i högre grad använde sig av ett språkbruk relaterat till undervisningen i skolan. Ur den aspekten skulle vi också kunna förstå den skillnad som fanns mellan de bilder eleverna i sexan tog jämfört med eleverna i årskurserna 3 och 9.

Kursplanen för religionskunskap i grundskolan betonar olika sorters kunskap. Det var emellertid sällan mina intervjupersoner talade om religion på ett sätt som kan härledas till skolans undervisning i andra termer än de jag just visat, det vill säga utifrån faktakunskaper och olika aspekter av religionens plats i samhället. Att faktakunskap förmedlad genom undervisningen utgjorde stora delar av elevernas repertoarer från religion där gav Love ett tydligt exempel på. Han gillade religionskunskap och tyckte det var roligt att lära sig, men ansåg att: "... man måste hålla reda på så mycket fakta" (Love, åk. 6).<sup>177</sup>

De skillnader som syntes mellan årskurs 3 och årskurs 6 vad gäller kategorier från religion här var inte lika framträdande jämfört med eleverna i årskurs 9. I mitt material fanns det indikationer på att elever i nian inte tillskansat sig något påtagligt annorlunda språkbruk hämtat från skolsfären. Snarare tvärtom. Kategorier grundade i skolundervisningen var hos dem i stort sett desamma som hos eleverna i årskurs 6. Med tanke på att de flesta

<sup>177</sup> Jag har tidigare påpekat att mycket lite i mitt material säger något om mina intervjupersoners uppfattning av undervisningen i skolan. Det var inte heller något jag aktivt frågade om särskilt ofta. De korta inblickar jag ändå fick pekar i den riktning jag diskuterat här (se också kapitel 5 och 6).

av mina intervjupersoner i högstadiet snart hade gått nio år i svensk skola, inklusive nio år av obligatorisk religionskunskapsundervisning, och med tanke på ämnets progressionstanke, är det anmärkningsvärt att skillnaderna inte var större.<sup>178</sup>

*Med eller utan (gemensamma och begripliggörande) kategorier*

Avslutningsvis vill jag i det här avsnittet knyta an till något jag diskuterade i det förra kapitlet, men också något jag återkommer till i nästa. Även om det fanns en skillnad i hur framför allt elever i årskurs 3 respektive årskurs 6 uttryckte sig, och i viss mån vad de uttryckte sig om, ska detta inte tas för intäkt för att elever i årskurs 3 inte funderade på eller talade om företeelser, fenomen eller grupper som eleverna först i årskurs 6 hade kategorier för. Ett exempel var talet om de som inte trodde på något alls. När Stina i årskurs 3 talade om den gruppen sa hon: ”Och vissa tror inte alls på någonting. De tror bara att världen blev så här.” I årskurs 6 omtalades den gruppen av människor som ateister. Eleverna i sexan hade tillägnat sig en ny kategori, något som Stina ännu inte hade gjort.<sup>179</sup> Att lära sig använda och handskas med kategorier kan leda till ett utvidgat sätt att uttrycka sig, begripliggöra, och sortera de egna erfarenheterna. Här finns dock en baksida, i två bemärkelser. Kategorier har en dubbelnatur: de underlättar för oss att begripliggöra omvärlden men låser oss samtidigt fast i vissa sätt att uppfatta och tolka den. Från exemplet med Nasrin i förra kapitlet såg vi att kategorier också kan vara diffusa och otillräckliga och därmed få en motsatt effekt. För många elever blev kategorin ”ateist” ett problem eftersom de inte visste vad den betecknade. Den hjälpte dem inte att förstå eller begripliggöra omgivningen.

Med sikte på nästa kapitel: kategorier från skolsfären framstod inte som ändamålsenliga när elever ville prata med varandra om religion. I sina försök att hitta ett neutralt sätt att prata om religion var Mayar i årskurs 9, som vi kommer att se i nästa kapitel, mer eller mindre utelämnad åt den

<sup>178</sup> Jag vill här understryka att jag utifrån mitt material inte kan uttala mig om eller mer precist mäta elevernas egentliga kunskaper. Det språkbruk i relation till religion jag talat om i detta avsnitt behöver nödvändigtvis inte endast ha sin grund i skolans undervisning. Det jag vill poängtera här är ändå den uppenbart lilla skillnad som fanns mellan eleverna i årskurs 6 och 9.

<sup>179</sup> Kategorin ”ateist” står inte explicit nämnd i kursplanen för religionskunskapsämnet, men väl i det av Skolverket utgivna kommentarmaterialet (Skolverket 2011a). Värt att nämna i sammanhanget är att begreppen *sekulär* och *sekularisering* återfinns i kursplanen men ingen av dem var en kategori som mina intervjupersoner använde, oavsett årskurs.

gemensamma nämnare som kategorierna från undervisningen utgjorde. Det resulterade i att endast tämligen torftiga samtal om allmänna saker kom till stånd, eller helt uteblev. Mayars funderingar indikerar att skolsfären och dess undervisning inte riktigt fyllde behovet av tolkande repertoarer när det kom till att prata med (var)andra om religion.

### Religion överallt – repertoarer från populärkultur och fantasin

Det var under mitt samtal med Isak i årskurs 6 som jag fick upp ögonen för populärkulturella uttryck i mina intervjupersoners tal om religion. Att populärkultur är en ovedersäglig del av ungdomars livsvärld råder det ingen större tvekan om (Lindgren 2015; Persson 2000), inte heller bland yngre barn (Fast 2007). Inte heller är populärkultur och religion två skilda företeelser i dagens samhälle (Clark 2012; von der Lippe & Undheim 2017; Lyden 2015; Partridge 2016). Att populärkulturella referenser skulle vara närvarande i elevernas tal borde därvidlag inte ha varit en överraskning. Ändå var jag inte riktigt förberedd när jag och Isak i slutet på intervjun kom in på området och det var egentligen först under analysarbetet jag på allvar intresserade mig för denna sfär.<sup>180</sup> Det var också under den processen jag fick upp ögonen för ett mer fantasifullt och prövande sätt att tala om religion och religiösa fenomen. Sådana uttryck förekom framför allt i årskurs 3 och berörde bland annat drömfångare, vad som skulle hända om man faktiskt såg gud, guden Tor (eller snarare: Thor) som actionhjärte, spöken och andar, en rock'n'roll-gud samt önskningar om hur det faktiskt skulle vara i paradiset och hur det troligen skulle vara i helvetet. Här återfanns också, om än inte särskilt ofta, rent filosofiska och teologiska funderingar och resonemang. Gemensamt för dessa uttryck var att de inte direkt eller i sin helhet gick att sortera in i en specifik religiös tradition som eleven tillhörde. Vissa av dessa kategorier var inte rent populärkulturella och det är av den anledningen jag i det här kapitlet sorterar in dem under det vidare begreppet religion överallt.

Trots att sfären religion överallt inte utgjorde en särskilt stor del av mitt material ges det i jämförelse relativt stort utrymme här. Det finns flera anledningar till det. Den första har sin grund i att populärkulturella uttryck förekom såpass sällan i mitt material. Givet populärkulturens närvaro i

<sup>180</sup> Det var också under det tidiga analysarbetets försök att fånga in de populärkulturella referenserna som jag lät mig inspireras av Gilhus begrepp *here*, *there* och *everywhere* (Gilhus 2013).

ungas liv är det angeläget att diskutera denna sparsmakade närvaro vidare. Det finns alltså skäl att anta att populärkulturella referenser är betydligt vanligare bland barn och unga än vad mitt material ger sken av. För det andra utgår religionsdidaktisk forskning ofta från mer eller mindre traditionella religionsförståelser präglade av ett världsreligionsparadigm.<sup>181</sup> Detta får till följd att stora delar av barn och ungas relation till religion, åtminstone utifrån den breda definition av religion som jag använder mig av i den här avhandlingen, undgår forskningen och inte utgör ett underlag för vår förståelse av den gruppen (Hemming 2017; Wallis 2014, 2015). För det tredje har forskningsfältet religion och populärkultur på senare tid vuxit sig allt starkare (Clark & Clanton Jr. 2012; Lyden & Mazur 2015; Partridge 2016). Däremot har området ungdomar, religion och populärkultur inte ägnats samma intresse varför ny empiri och nya perspektiv behöver lyftas fram samt nya teorier utvecklas.<sup>182</sup> Dessutom, och inte alls oviktigt i sammanhanget, genom att fokusera på populärkulturella uttryck blir det lättare att utgå från barnens och de ungas egen livsvärld. Ur ett populärkulturellt perspektiv framstår de nämligen mer som individer som *är* snarare än individer som ska *bli* (Aretun 2007:59–62). Ett sådant synsätt öppnar också upp för ett perspektiv av levd religion i studiet av barn, unga och religion (jmf. Halvarson Britton 2019; Kittelmann Flensner 2018; Trulsson 2018).

En grundläggande tanke inom forskningsfältet religion och populärkultur är att religion, kultur och det vardagliga ständigt påverkar varandra. Vissa forskare utgår från att populärkulturen i första hand är relaterad till modern teknologi och en konsumtionskultur, och de värden och praktiker som det ger upphov till (Clark 2012:8). Andra lyfter fram och fokuserar på

<sup>181</sup> Detta argument bygger på att forskningen ofta utgår från traditionella och institutionaliserade religioner och/eller från individer och grupper som på ett eller annat sätt relateras till dessa traditioner, men också att den i stor utsträckning förhåller sig skrivningar i olika nationella styrdokument (som ofta präglas av just en sådan religionsförståelse) (se exempelvis: Arweck & Nesbitt 2011; von Brömssen 2003; Ipgrave 2012a, 2013, 2017b; Jackson 2006; Kuusisto, Kuusisto, och Kallioniemi 2016; von der Lippe 2010; Moulin 2011; Vikdahl 2018). Ansatser har gjorts för att bryta detta fokus (Day 2010b; Everington 2018a, 2018b; Fast 2007, 2008; von der Lippe & Undheim 2017; Savage m.fl. 2006; Sjöborg 2013a). Även om många av dessa fortsatt i olika grad förhåller sig till världsreligionerna som systematisk utgångspunkt för klassifikation av individer och grupper i relation till religion är min ambition här att bidra till dessa senare ansatser eftersom det breddar vår kunskap om barn och ungas livsvärld.

<sup>182</sup> På senare år har norska forskare ägnat området ett visst intresse (von der Lippe & Undheim 2017; Undheim 2017, 2018). Tidigare har också engelskspråkiga studier gjorts (Clark 2003, 2007; Savage m.fl. 2006). Se också den svenska studien *Religion och populärkultur: från Harry Potter till Left Behind* (Wiktorin 2011).

det vardagliga (Partridge 2016:492). Som jag ser det finns det ingenting som gör dessa utgångspunkter oförenliga. Tvärtom, populärkultur kan exempelvis formas av och spegla det vardagliga och samtidigt grunda sig på en teknologisk konsumtionskultur. Christopher Partridge framhåller det vardagliga och delar upp relationen mellan religion och populärkultur i fyra grupper: religion i populärkultur, populärkultur i religion, populärkultur som religion samt religion och populärkultur i dialog. För den fortsatta diskussionen i den här avhandlingen framstår de två senare som extra intressanta. Populärkultur som religion blir en funktionell form av religion, som mening i livet, som hopp och något som förklarar orättvisor. Det andra, religion och populärkultur i dialog, blir intressant inte minst eftersom växel-spelet och den ömsesidiga påverkan lyfts fram. Partridge talar om en kultisk miljö som en grogrund för populärkulturella uttryck som liknar religiösa, och exemplifierar bland annat med att vissa buddhistiska aktiviteter blivit populära i Västvärlden. Detta tyder emellertid inte, påpekar Partridge, på något ökat intresse för buddhismen per se, utan är snarare ett uttryck av tillgänglighet och den subjektiva andligheten.

### *Isak och enhörningarna – religion överallt i årskurs 6*

Vad var det då Isak berättade som väckte min nyfikenhet? Isak hade en judisk traditionstillhörighet och använde under intervjun kategorier från både skolan och den egna traditionen. Precis i slutet av vårt samtal kom vi in på fantasy-litteratur, en diskussion som föregåtts av att Isak frågade mig om jag själv tror på gud. När jag svarat ställde jag samma fråga till honom.

**Isak:** Alltså, jag vet inte. Det kanske finns eller inte. Det är ingen som har bevisat det så jag vet inte om jag ska tro på det eller inte. Fast, även om jag inte vet om jag tror på gud, jag vill tro på magi och sådant för jag vill att det ska finnas. Och därför... Eller jag vet att det inte finns men jag hoppas att det finns.

**Fredrik:** Vadå för slags magi?

**Isak:** Alltså typ drakar och sånt. Och enhörningar och sådana saker.

**Fredrik:** Lite fantasy?

**Isak:** Ja! Jag är jätteintresserad av fantasy. Jag brukar kolla på, jag har sett på en massa serier och så har jag läst en massa böcker om vampyrer och olika varelser och... Jag älskar att läsa böcker om sådant.

**Fredrik:** Om du jämför dem då, vampyrer och drakar, är de mer verkliga för dig än gud?

**Isak:** Ja, för jag vill att de ska vara verkliga. Fast, det är lika överkligt. Det är inte så... egentligen tror jag inte på att något av det finns men anledningen till att jag tror på alla varelser och det är för att jag vill att de ska finnas. Ja. Men, det finns ändå inte.

*Isak åk. 6*

Det gick inte att ta miste på Isaks förtjusning inför enhörningar och vampyrer samtidigt som det var med viss misströstan han konstaterade att dessa figurer, precis som gud, förmodligen inte alls var verkliga. Det hade varit intressant att höra Isak berätta vidare men tyvärr var vi tvungna att avbryta intervjun just där.

Min intervju med Isak var en av de första jag genomförde. Ändå var det först senare, under analysarbetet, jag på allvar lade märke till just den här passagen och att den pekade i en ny annorlunda och intressant riktning. Att jag först i denna fas fick upp ögonen för populärkulturella referenser och det jag senare kom att kalla religion överallt innebar att jag inte kunde dra nytta av den insikten när jag intervjuade andra elever. Dock, trots att jag under de kommande intervjuerna inte uppmärksammade eller specifikt frågade om detta förekom religion överallt bland elever i alla årskurser, men framför allt och tydligast i årskurs 3.

### *Drömfångare, älvor och Thor – religion överallt i årskurs 3*

Yazmine i årskurs 3 hade en muslimsk traditionstillhörighet och berättade för mig att Stina i hennes klass inte verkade tro på någonting alls. När jag frågade hur hon visste det förklarade hon att:

**Yazmine:** Vi, innan vi skulle gå till maten så frågade jag om hon tror på, sådana här drömfångare. Då sa hon: ”nej, att hon inte tror på någonting”. Eller, så här... ja, typ.

**Fredrik:** Vad har man en drömfångare till?

**Yazmine:** Om man, om man hänger den över sängen och om man har läskiga drömmar då tar den bort tror jag, läskiga drömmar.

**Fredrik:** Så de inte blir lika läskiga längre?

**Yazmine:** Ja.

**Fredrik:** Tror du på det?

**Yazmine:** Lite.

**Fredrik:** Ja. Har du någon?

**Yazmine:** Nej.

**Fredrik:** Hur tror du på det på för sätt då? Du sa ”lite”.

**Yazmine:** Ja. Jag tror på det för att, det känns bara att det är så. När jag var hos min kusin så hade hon en. Och efter, nej före de här dagarna har jag drömt läskiga drömmar. Så när jag var hemma hos henne och sov över så drömde jag inte så läskiga längre.

*Yazmine åk. 3*

Det intressanta här var inte huruvida Stina trodde på något eller inte, utan Yazmines eget resonemang om drömfångare. Vid ett annat tillfälle när jag pratade med Julia och Stina utspelades följande dialog:

**Stina:** Man kan tro på vad som helst. [...] den där som de i Kina tror på, det är ju inte gud. Det är en trollkarl eller var det nu är.

**Julia:** Ja typ så.

**Fredrik:** Men det är ändå en religion?

**Julia:** Ja.

**Stina:** Ja.

**Julia:** Man kan tro på olika religioner fast inte på gud.

**Stina:** Och asarna. De är inte gudar. Eller jo...

**Fredrik:** Lite gudar på något sätt?

**Stina:** Ja. Fast inte gud gud. Och man kan också tro på sin mamma eller något. Man kan tro på vad som helst.

[...]

**Julia:** Man har olika religioner. Man till exempel... Det är som drömmar, fast olika sätt. Till exempel en stad tror inte på gud, de tror på älvor. Att älvor är vår gud och... fast en annan stad tror att gud finns och gav oss liv, mat och vatten. Förstår du?

**Stina:** Och vissa tror inte alls på någonting. De tror bara att världen blev så här.

*Stina och Julia, åk. 3*

Även om drömfångare och ”den där de tror på i Kina” kan sägas härröra från religiösa traditioner framstod de i det här sammanhanget som en populärkulturell förståelse av den nordamerikanska ursprungsbefolkningens kultur och som ingredienser i ett mer fantasifullt och prövande sätt att tala

om religion. När jag senare intervjuade Stina enskilt fortsatte vi att prata om gud. Efter att ha konstaterat att hennes pappa inte trodde på gud funderade hon vidare:

**Stina:** Kanske finns det ingen gud, vem vet?

**Fredrik:** Tänk om det kan vara så. Hm...

**Stina:** Men tänk om han finns då?

**Fredrik:** Hur blir det då?

**Stina:** Precis likadant. För att det är vissa som tror på gud. Fast om alla skulle ha sett den så skulle det var annorlunda. Vänta, jag måste äta... Om alla skulle ha sett den så skulle de nog vara så rädda att de skulle springa iväg. Då skulle det vara annorlunda. Då kanske [?det inte?] vara här eller något.

**Fredrik:** Nej, just det. Men skulle de tro på guden fortfarande då tror du?

**Stina:** Ja. Fast de som inte trodde på gud kanske skulle se den och tro bara att det inte var sant att den inte var där.

**Fredrik:** Nej, nej, för att de var så säkra på att gud inte fanns?

**Stina:** Ja. Fast de kan inte vara det. Kanske finns han? Vem vet?

*Stina, åk. 6*

Gud blev här något öppet och förhandlingsbart, ungefär som när Julia resonerade att: "... jag tror inte på någonting som de säger. Då kan jag tro, ja, min religion är att det finns älvor och att älvor är gudar och allt det där. Det kanske inte finns någon religion om det, fast kanske jag tror det." (Julia, åk 3).

En än mer öppen syn på gud och på religion hade Stinas och Julias klasskompis Casper. Under min intervju med honom påpekade han med emfas att han inte var ett dugg religiös och att religion – som jag förstod honom, åtminstone den form av religion han träffat på i skolundervisningen – var särdeles ointressant. Att behöva lära sig om de mer traditionella och organiserade formerna av religion uttryckte han, med all önskad tydlighet, var ytterst långtråkigt.

Caspers resonemang och uppfattning om religion följde få av de regler eller kategorier som andra elever, oavsett årskurs, vanligtvis använde och förhöll sig till när de talade om religion. Istället visade han upp en öppen och eklektisk inställning till vad religion var för något, även i jämförelse med klasskompisarna Julia och Stina. Han blev betydligt mer aktiv och

engagerad när fantasierna fick stå i centrum. Pastafarimonster, ett paradiset med bacon-regn och saft eller guden Tor som actionhjärte var betydligt mer intressanta och spännande – och fantasieggande – än berättelserna om Abraham och Moses som de pratat om på lektionerna. För Casper var religion en föränderlig konstruktion och som en lek. Att religion kunde visa sig i många olika former och innehålla lite av varje var för honom inte särskilt märkligt.

Många av Caspers klasskamrater pratade med mig om himlen, paradiset och helvetet. Dessa samtalsämnen hade inte gått Casper förbi. Men där hans klasskamrater pratade om änglar och en bro att gå över<sup>183</sup> – med tydliga kopplingar till religion här – hade Casper en egen och mer personlig berättelse om vad som skulle vara himmelriket och helvetet:

**Casper:** Ja. Om, liksom... Om jag skulle beskriva vad som skulle vara *heaven* för mig, så skulle det vara att det var bacon-regn. Att hela världen var gjord av godis, och saft.

**Fredrik:** Skulle det vara *hell* det? Var skulle det vara bacon-regn?

**Casper:** *Heaven*.

**Fredrik:** Jaha, du gillar bacon.

**Casper:** Fast... Ja, jag älskar det. Fast *hell* skulle jag föreställa mig, jag vet inte vad... *Eternal pit of fire*, liksom: aj, aj, aj. Men någon gång skulle jag antagligen bli van vid det.

**Fredrik:** Ja, förmodligen.

**Casper:** Liksom: det här gör ont fast fortfarande inte.

*Casper, åk. 3*

Caspers förtjusning kom än mer i dagern när jag frågade honom om vad han tyckte om de personer och de berättelser från olika religiösa traditioner de tagit upp i undervisningen. Eftersom jag varit med under lektionerna gav jag honom några exempel: Abraham, Moses, Jesus och Muhammed, och hann inte mer än nämna Oden och Tor innan Casper entusiastiskt utbröt:

**Casper:** Thor!!!

<sup>183</sup> Två inslag som ofta förekommer i den muslimska berättelsen om domens dag och paradiset.

**Fredrik:** ... är det någon av de där figurerna som du tänker att det här är lite mer intressant än något annat?

**Casper:** Thor!

**Fredrik:** Varför det då?

**Casper:** För att han kontrollerar blix, tror jag...

**Fredrik:** Jo, det gör han ju.

**Casper:** I varje fall i Marvels gör han det. Det var mer det jag tänkte på [skrattar]. För jag vet inte riktigt något mer om Thor än Marvel.

**Fredrik:** Du läser, eller har sett filmen kanske?

**Casper:** Mer spela spel och YouTube.

**Fredrik:** Men tror du på Tor...

**Casper:** Nope!

**Fredrik:** Eller vad är det som är häftigt med Tor?

**Casper:** Han kan skjuta blixar! [skrattar]

**Fredrik:** Det är bara den där action-grejen.

**Casper:** Plus att han är son of Oden. Det är ganska awesome.

*Casper, åk. 3*

Vid sidan av Caspers förhållande till religion och hans sätt att uttrycka det belyser hans inställning två andra tendenser i mitt material. Dels var han ett tydligt exempel på hur samtidigheter var närvarande i elevers tal om och förståelse av religion, dels påminner hans relation till religion om det problematiska i att binda upp förståelsen av hur människor relaterar till och talar om religion i allt för entydiga religionsförståelser och på förhand bestämda kategorier (af Burén 2015).

### *Det där nedlagda tegelbruket – religion överallt i årskurs 9*

Det var som sagt vanligare med populärkulturella referenser och framför allt med ett mer fantasifullt och prövande tal i årskurs 3. Det senare var i stort sett frånvarande bland eleverna i årskurserna 6 och 9. Däremot förekom det populärkulturella referenser hos dem även om det var något ovanligt. I högstadiet var Andreas den enda elev som i någon större utsträckning använde sig av detta.

Andreas, som vi träffade redan i början av den här avhandlingen, gick på en av Storängsskolans idrottsinriktningar. Religion var inte viktigt för ho-

nom, i hans liv, och inte heller för hans familjemedlemmar. Inom familjen firade de vissa högtider, men inte av religiösa skäl utan som tradition. Andreas ville inte kalla sig för ateist, men inte heller för religiös eller kristen och sade sig ha ett visst intresse för att diskutera religion. Det senare kunde dock, som han skrev i enkäten, vara svårt att realisera eftersom det ”finns så mycket inom religion” (Andreas, åk. 9, enkätsvar). De flesta av Andreas kompisar hade i stort sett samma distanserade förhållningssätt till religion som honom själv. Bland dem var diskussioner om religion i och för sig en möjlighet, ett samtalsämne så gott som något. I praktiken var det emellertid något som i det närmaste aldrig ägde rum. Skulle det mot förmodan ske trodde Andreas att de flesta ändå skulle hänga på, men, å andra sidan, skulle en sådan diskussion sluta lika abrupt som den började när något annat ämne dök upp. På religionskunskapslektionerna hände det däremot, menade han, att diskussioner om religion förekom.

Den person som Andreas pratat mest med om religion var mormor. Samtalen med henne, som oftast handlade om vad som händer efter döden, skedde främst när Andreas var mindre och familjen rent geografiskt bodde närmare. Under intervjun sa Andreas att intresset för vad som händer efter döden har svalnat lite med tiden. Trots det var ämnet något han ofta återkom till under vårt samtal. När Andreas frågade mig vad jag trodde på svarade jag att jag nog skulle kalla mig ateist, varpå han fortsatte:

**Andreas:** Det är samma med mig. Jag tror ju inte på gud eller så. Det är bara det efter döden vet jag inte.

**Fredrik:** Nej, det är ju en spännande fråga.

**Andreas:** Ja, det kan ju hända vad som helst... eller att... ja. Det finns så många saker.

*Andreas, åk. 9*

Livet efter döden var emellertid inte det som engagerade Andreas mest. Det var ett annat tema som betydligt oftare återkom under vårt samtal, möjligen relaterat till hans funderingar om livet efter detta, nämligen hans fascination för det mystiska och det oförklarliga i tillvaron. Andreas hade ett utpräglat intresse för spöken, andar och hemsökta hus, bland annat inspirerat av tv-program som *Det okända* och diverse Youtube-klipp. Han berättade gärna och utförligt om övernaturliga och oförklarliga fenomen som han hade hört talas om. I ett av hans många exempel på att mystiska händelser faktiskt inträffar refererade han just till *Det okända*.

Ja, det är ju ganska spännande. Ja, men sånt kan jag, det tror jag typ på, att det finns... För att det är så många mystiska saker som händer, som man inte kan förklara. Speciellt... Vi hade i NN [där Andreas bor], ”Det okända” var ju där. Vi har en nedlagd affär som de har företagsgrejer i, och där säger de att det spökar. När de har gått därifrån och stängt så har en massa stolar varit välta när det kommer tillbaka.

Andreas, åk. 9

Vid sidan av alla de exempel han hade hört talas om eller hade sett, hade Andreas dessutom en rad självupplevda erfarenheter av samma snitt.

**Andreas:** Men... vi var någonstans... ett nedlagt tegelbruk, så var det. Vi sprang runt där och lekte, vi kanske var tolv, och man fick jättemycket huvudvärk av att vara där inne. Men det kan ju vara andra saker, men... liksom kände att det typ fanns något där. Det var inga rörelser eller så, det bara kändes så hela tiden att det gick någon bredvid en. Lite läskigt, att det kändes så.

**Fredrik:** När försvann känslan?

**Andreas:** När vi gick ut därifrån. Det började... det var ett stängsel där men det fanns en grop så man kunde gå under. Man klättrade in på själva området då började det där.

Andreas, åk. 9

Inledningsvis berättade Andreas om dessa fenomen och upplevelser på ett litet trevande sätt, som att kontrollera om det var relevant och accepterat att prata om detta med mig. Senare under intervjun gick det emellertid inte att ta miste på hans intresse och engagemang för dessa frågor eller på att han hade ett behov av att diskutera dem. En del av intresset, eller kanske snarare en del av hans behov, grundades i att inte riktigt veta vad som faktiskt stämde i alla dessa berättelser och upplevelser. När jag frågade honom om det inte var frustrerande att inte riktigt veta, svarade han:

Ja, på ett sätt eftersom det inte går att få reda på. I fall man inte skulle få uppleva, det finns ju vissa folk som har sagt att det skulle ha kommit någon och sagt något om typ... som typ spöken. Jag såg på ett Youtubeklipp där det var en tjej som hade gått i en grotta och hade sagt att hon hade bott där i sitt tidigare liv, hon var typ fem år. Hon hade sagt att en massa saker fanns där som också fanns. Det är ju... då undrar man ju. Ja, att: ”det ska ligga en kam är” och så gjorde det det. Då blir det så här...

undrar om det är uppgjort att hon ska säga så eller om det är så, för då är det jättekonstigt.

*Andreas, åk. 9*

Andreas ställde sig många frågor utifrån det övernaturliga han hört talas om eller hade egna erfarenheter av. Vad var det som gjorde att dessa händelser inträffade? Är det verkligt eller en slump? Eller fejk? Har vi haft ett tidigare liv? Och vad var det som skedde vid det där nedlagda tegelbruket? Han var inte riktigt säker på svaren, men hans intresse var inte att ta miste på.

Andreas funderingar om det okända och det oförklarliga aktualiserar och kan ytterligare kommentera två diskussioner jag fört i tidigare kapitel. Den ena var relationen mellan vetenskap och religion. Andreas hade en skeptisk syn på vetenskapen. Inte minst eftersom det mystiska och det övernaturliga avfärdades som trams, och detta utan att, som Andreas uttryckte det, vetenskapen själv kunde presentera några godtagbara förklaringar.

**Andreas:** De som inte tror på någonting. Som säger att allting är så här, till exempel spöken och sånt bara är skitsnack. Och att allt bara ska vara vetenskap och att det är omöjligt att det ska finnas något...

**Fredrik:** Vad säger du om sådana argument då?

**Andreas:** Det tycker jag inte är... För när riktiga forskare inte kan förklara saker och så, vetenskapsmän... Jag kollar rätt mycket på Youtube och så. Och så kommer det upp någon vanlig kille: "nej, det där är bara struntprat". Nej...

**Fredrik:** Vad är det du tycker är konstigt med det då?

**Andreas:** Alltså att... konstigt. Om inte en riktig vetenskapsman kan förklara det, svara på frågan, och de [ändå] säger att det finns en vetenskaplig bevisning bakom allting. Jag blir nästan lite irriterad på dem.

*Andreas, åk. 9*

Den andra diskussionen som aktualiseras här är Andreas egen positionering, eller snarare hans möjligheter att uttrycka den. Han beskrev sig inte som ateist, men inte heller som religiös eller kristen, eller som han ibland också sa: "inte troende". Trots att Andreas initierat och engagerat berättade och talade om mystiska och övernaturliga händelser föreföll han sakna adekvata kategorier att beskriva sig själv med. Vad var han, kristen eller ateist?

Eller något annat? De kategorier Andreas hade till sitt förfogande tycktes inte räcka till.

Andreas sätt att tala om och förhålla sig till det övernaturliga hade dessutom stora likheter med det sätt att uttrycka sig och tala om religion som elever med en uttalad religiös traditionstillhörighet visade upp. Alltså de som använde sig av repertoarer från religion här. Det föreföll emellertid som att Andreas behov av kategorier, och att tala om religion utifrån sin erfarenhetsram, inte blev tillgodosett i undervisningen. Han fick så att säga inte reda på, i likhet med Vera (se kapitel 6), att han var i besittning av ett sätt att tala om religion utan var hänvisad till att söka stöd och igenkänning på annat håll (jmf. Rudge 1998).

Tidigare i kapitlet såg vi hur Isak ville att berättelserna och varelserna från den fantasy-värld han fascinerades av skulle vara verkliga. En liknande vilja, eller fascination, gav Andreas uttryck för. Forskning har visat att konsumtionen av populärkultur fyller en existentiell funktion hos ungdomar. Populärkulturella uttryck innehåller bland annat berättelser om bättre och annorlunda världar men är också en genre där problem uppstod, bearbetades och löstes (Savage m.fl. 2006:37–38). Andreas och Isak anade, eller till och med visste, att dessa berättelser inte var helt verkliga. Å andra sidan spelade det ingen roll, berättelserna och fascinationen, och kanske de frågor som bearbetades på vägen, upplevdes som väsentliga och hade en funktion för dem. Här finns likheter med den funktion en religiös traditionstillhörighet utgjorde för andra elever i den här studien (se kapitel 6).

### Att inte kunna prata om religion

Det fanns ett fjärde perspektiv i mitt material och som inte kan hänföras till en separat sfär. Några av de elever jag pratade med hade svårt att tala om religion, de föreföll i det närmaste sakna kategorier för ändamålet. Det var långt ifrån alla elever i den här studien som obehindrat eller oavbrutet talade om religion under intervjuerna. Det var inte ovanligt att elever, speciellt i de lägre årskurserna, emellanåt var tystlåtna och som jag endast stundtals lyckades hitta för ändamålet givande samtalsämnen tillsammans med. Ändå blev jag överraskad när jag intervjuade Moa och Malin.

Moa och Malin var bland de sista eleverna jag intervjuade i årskurs 3, sent under vårterminen 2016. Jag hade inte haft speciellt mycket kontakt med någon av dem under den tid jag tillbringade med klassen innan intervjuerna men vi var långt ifrån obekanta. Inledningsvis gick intervjuerna trögt och trevande, och Malin undrade ”vad ska vi ens prata om?” (Malin,

åk. 3). Båda intervjuerna följde i stort sett samma mönster: jag försökte, utan att lyckas särskilt bra, ställa mer eller mindre improviserade frågor för att få dem att säga något vi kunde spinna vidare på eller som jag kunde ställa följdfrågor utifrån. Intervjuerna kom därför mest att handla om annat än religion. När vi ändå undantagsvis kom in på frågor som hade med ämnet att göra fick jag ofta ett ”Jag vet inte” eller ett ”Hur ska jag säga...”, som svar. Eller tystnad.

Detta förbryllade mig till en början. När jag sedan transkriberade och läste igenom intervjuerna slog det mig återigen hur lite i våra samtal som hade haft med religion att göra. Hur kan det komma sig att Malin och Moa hade såpass lite att säga om religion?

Deras relativa tystnad kan åtminstone delvis förstås utifrån den skolkontext vi befann oss i. Inte minst om de såg intervjutillfället som någon form av förhör och att vårt samtalsämne var ett skolämne de förväntades ha kunskaper om och ge rätta svar på. Något som möjligen än mer talar för att just ämnet och miljön spelade roll var att både Moa och Malin pratade om en del annat under intervjuerna. Blyghet förföll inte vara orsaken. Inte heller fick jag känslan av att deras tystnad berodde på ett ointresse eller på en avog inställning.

Ett annat sätt att förstå situationen har sin grund i hur ord definieras och förstås. Både Moa och Malin ansåg sig måhända i högsta grad prata om religion. Problemet var istället att jag inte uppfattade det utan ville istället prata om det *jag* uppfattade hade med religion att göra. Utifrån min breda religionsdefinition och utifrån mitt explorativa förhållningssätt till elevernas tal om religion menar jag ändå att varken Moas eller Malins tal innehöll särskilt många kategorier som kunde relateras till religion.

Men, att inte ha ett språk för att prata om religion är en sak, att ta bilder på det som har med religion att göra är en annan. Sa deras bilder måhända något de själva inte riktigt förmådde uttrycka i ord? För att ändå komma in på ämnet för mitt intresse frågade jag ganska tidigt under intervjuerna om vi skulle titta på deras bilder (båda hade tagit ganska många bilder). Malins bilder var nästan uteslutande på saker i hemmet: på köksbordet, på en serietidning, på Taco-mat, på katten och på systemens sminkgrejer. Saker som Malin gillade och var förtjust i. Moas bilder var till största del på saker från skolan, exempelvis på fjärilar och fåglar de ritat, på dikter de skrivit och från arbetet med temat ”Förr och nu”. Några få bilder hon tagit var på de planscher de gjort under religionskunskapslektionerna med frågor om olika religioner. När jag frågade henne om vilka frågor hon själv hade skrivit svarade hon att hon bara skrivit ett frågetecken eller lämnat ett tomt papper.

Det var ingen tvekan om att Moa och Malin tagit kort på sådant de gillade och som var viktiga och betydelsefulla för dem i deras meningsskapande. Bilderna som sådana och samtalen utifrån dem handlade däremot mycket sällan om religion. Under analysarbetet blev jag allt mer övertygad om att Moa och Malin nästan helt och hållet saknade tolkande repertoarer och kategorier för att tala om religion. De visste helt enkelt inte vad de skulle säga och hade inget sätt att göra det på. Eller för att återigen citera Malin: ”vad ska vi ens prata om?” (Malin, åk. 3).

Det de gav uttryck för under intervjuerna, och det de visade genom sina bilder, kan snarare tolkas inom det som bland andra Sven Hartman talar om som livsfrågor och livstolkning (Hartman & Pettersson 1980; Hartman & Torstenson-Ed 2013). Det finns inget i min analys som tyder på att Moa och Malin ur en bredare synvinkel saknade kategorier eller repertoarer för att skapa mening i sin tillvaro eller för att begripliggöra sin omgivning. Utifrån det som framkom under mina samtal med dem skedde det dock inte i relation till religion. Istället kan vi förstå dem utifrån att de uttryckte det som gjorde dem glada. I en studie av yngre barn i Estland och Sverige (Schihalejev 2018) framstod familjen och kompisarna som det som i högst grad gjorde barnen glada (*happy*). Mycket få av dem tillskrev religion samma position.

Det går emellertid inte att dra någon skarp gräns mellan elever som hade ett språk att tala om religion med och de som inte hade det. Snarare visade analysen av mitt material att det rörde sig om en gradskillnad. Till viss del, om än i mycket liten skala, använde även Moa och Malin kategorier från undervisningen och från kristen tradition. Det fanns också andra elever, som nämnts ovan, ur alla årskurser som hade ganska svårt att uttrycka sig under intervjuerna. Ingen elev ur de högre årskurserna saknade emellertid sätt att tala om religion på det sätt som intervjuerna med Moa och Malin visade. Det tyder rimligen på att de förra tillskansat sig åtminstone grundläggande repertoarer och att undervisningen i skolan därvidlag till viss del varit framgångsrik.

### Religion överallt: sammanfattning och framåtblickar

I det här kapitlet har jag visat att mina intervjupersoner använde sig av repertoarer från tre olika sfärer när de talade om religion. Den analytiska indelningen byggde på Gilhus (2013, 2017) rumsliga aspekter av religion vilka jag i min tur lät stå för den egna traditionen (här), skolans undervisning (där) respektive en populärkulturell, prövande och fantasifull sfär

(överallt). Det var ovanligt att elever använde kategorier från endast en av dessa sfärer när de talade om religion. I mitt material finns det också ett fåtal elever, framför allt i årskurs 3, som i sammanhanget kan sägas sakna tolkande repertoarer, och i förlängningen kategorier för att tala om religion.

En stor del av det här kapitlet har ägnats åt religion överallt. I jämförelse med eleverna i årskurs 3 var det sällan de äldre eleverna använde populärkulturella referenser eller på ett märkbart sätt använde sin fantasi när de talade om religion (som denna sfär också omfattade). Bland eleverna i årskurs 6 och 9 dominerade istället – med Isak och Andreas som de enda egentliga undantagen – repertoarer från skolan och från den egna traditionen. Varför var det så, trots att populärkulturella uttryck och fenomen i övrigt utgör en stor del av barn och ungdomars livsvärld?

Ett möjligt sätt att förstå denna diskrepans är att sådana kategorier helt enkelt inte förespeglade de äldre eleverna i mitt intervju-material. En sådan tolkning är emellertid svår att förena men ungas relation till populärkultur generellt sett (Fast 2007; Persson 2000). Att mina intervju-personer inte använde populärkulturella referenser för att de helt enkelt inte konsumerade eller relaterade till sådana uttryck håller jag därför för osannolikt. Det är inte heller särskilt troligt att just religion och religiösa fenomen skulle vara skarpt avgränsade från mina intervju-personers övriga populärkulturella referensramar (jmf. Clark 2012; von der Lippe & Undheim 2017; Lyden 2015; Partridge 2016). Det är därför svårt att tänka sig att Casper, Isak och Andreas utgjorde några unika undantag.

Istället visar min analys att det fanns andra faktorer som i högre grad ledde till att elever inte använde sådana repertoarer under intervjuerna. Två av dem var skolmiljön och undervisningen. Givet att den svenska religionskunskapsundervisningen och dess läromedel präglas av ett världsreligionsparadigm (Cotter & Robertson 2016; Owen 2011) och tenderar att framställa religiösa traditioner på ett essentiellt och likformigt sätt (Berglund 2014c; Hylén 2012; Otterbeck 2004) minskar utrymmet för en bred, fantasi-full och mystisk förståelse av religion.<sup>184</sup> Sett ur det perspektivet var mina intervju-personer påverkade av den religionsförståelse som förmedlats genom religionskunskapsundervisningen och hade ur den aspekten en begränsad föreställning om vad det innebär att ”prata om religion”. Att Isak först under slutet av intervjun relaterade till populärkulturella uttryck och att Andreas inledningsvis var trevande i sitt tal om det övernaturliga tolkar

<sup>184</sup> Något som också stärks genom de observationer jag gjorde under min närvaro på lektionerna och det som framkom under intervjuerna.

jag också som indikationer på detta. För de äldre eleverna fanns dessutom ett bedömningsperspektiv att beakta: de var alla medvetna om att deras kunskaper i ämnet skulle komma att bedömas och betygssättas av läraren i slutet terminen. Ett rationellt förhållningssätt var då att skapa sig en förståelse av religion såsom det förmedlades i undervisningen. Att elever i årskurs 6 under lektionstid sällan konsulterade endast mig i ämnesfrågor utan tenderade att alltid dubbelkolla med läraren (se kapitel 5) stärker detta argument ytterligare.

Det fanns följaktligen flera belägg för att speciellt de äldre eleverna i stor utsträckning hade tagit till sig och anpassat sig till ett skolanpassat språk. Ur den synvinkeln blev att ”prata om religion” begränsat till hur religion framställdes i undervisningen. Eller snarare det omvända: mycket lite i mitt material tydde på att de äldre eleverna hade odlat en syn på religion som även inkluderade religion överallt. Detta hade i sin tur betydelse för vad de gav uttryck för under intervjuerna.

Ett annat skäl till att populärkulturella uttryck sällan förekom i mitt material går att finna i intervjusituationen som sådan: jag ställde helt enkelt inga frågor om det. Som jag nämnde ovan var det först under analysarbetet som jag fick upp ögonen för kategorier från en populärkulturell sfär och att jag därför hade ställt relativt få frågor om religion och populärkultur under intervjuerna. Det var inte heller särskilt vanligt att mina intervjupersoner själva och opåkallat kom in på ämnet. Utifrån den entusiasm som Casper, Isak och Andreas ändå visade när ämnet dök upp infinner sig den befogade frågan om också andra elever skulle ha uttryckt liknande tankar och entusiasm, och använt kategorier från en populärkulturell sfär, om jag bara för det på tal? Eller annorlunda uttryckt: hade de använt sig av populärkulturella uttryckssätt om de hade vetat att även sådana ingick i att ”prata om religion”. Jag håller det för troligt att svaret lyder: åtskilligt, om vi bara frågar.

### *Religion här vs. religion där*

I inledningen av det här kapitlet underströk jag att tolkande repertoarer förekom överlappande hos mina intervjupersoner, att de i sitt tal använde kategorier från olika sfärer. Det fanns emellertid en noterbar skillnad i tillgängligheten och tillämpningen av dessa.

De elever som hade en religiös traditionstillhörighet och som i sitt tal använde kategorier från den egna traditionen och från egna erfarenheter visade i jämförelse upp ett mer förtroget och engagerat sätt att tala om religion, och hade mer att berätta. Ett sådant sätt att tala om religion saknades i allmänhet hos elever utan en religiös traditionstillhörighet, i mitt ma-

terial framför allt de postkristna eleverna. I deras fall innebar den primära socialisationen snarare en distansering från den kristna traditionen. Deras tal om religion grundade sig i huvudsak istället på kategorier från skolan och dess undervisning. Det fanns således en grundläggande skillnad i elevernas tal beroende på vilken sfär de i huvudsak hämtade sina repertoarer ifrån. Kategorier från den egna traditionen innebar ett mer engagerat tal medan kategorier från skolan sfär inte präglades av samma lediga och engagerade sätt att tala.

Ett intressant och notabelt undantag var här emellertid de elever som också talade med kategorier grundade i religion överallt. Casper, Isak och Andreas, som det i allt väsentligt handlar om här, talade om religion med en inlevelse och en förtrogenhet som hade stora likheter med hur elever med en religiös tillhörighet talade om religion, men de gjorde det med kategorier från en populärkulturell sfär och ett fantasifullt sätt att tala om religion.<sup>185</sup> Deras sätt att uttrycka sig under intervjuerna stod i märkbar kontrast till de elever vars tal om religion huvudsakligen grundades på kategorier från skolans sfär. Mycket tyder emellertid på att Casper, Isak och Andreas sällan fick tillfälle att utnyttja sina populärkulturella och fantasifulla repertoarer. De hade språkliga förutsättningar och kompetenser för detta, men vem fanns det att prata med? Och var?

### *Elevernas igenkänning och gemensamma kategorier*

Dessa skillnader kan förstås utifrån kategorier ovanifrån respektive underifrån (Hacking 1986). Det självupplevda och det erfarna formar kategorier som individen har lättare att till sig, internalisera och utnyttja, det vill säga det som kännetecknar kategorier underifrån. Kategorier och repertoarer som på olika sätt kommer ovanifrån och som ännu inte internaliserats är svårare för individen att känna sig bekväm med och använda för att begrippliggöra tillvaron.<sup>186</sup> Resultaten från min analys här och i föregående kapitel visar att kategorier som härstammade från religion där, alltså från skolans sfär, kunde vara svåra att använda och utgjorde sällan en del av elevernas mer entusiastmerade och engagerade tal om religion. Istället framstod de som kategorier ovanifrån.

<sup>185</sup> Isak utgör härvidlag ett undantag då han visade upp samma värme, engagemang och förtrogenhet när han använde kategorier från den egna judiska traditionen.

<sup>186</sup> Något som vi i förra kapitlet såg exempel på när Nasrin använde kategorierna "kristen" och "ateist".

Forskning (Klingenberg & Sjöborg 2015; Knauth m.fl. 2008; Kuusisto m.fl. 2016) visar att elever med en egen religiös tillhörighet uppvisar ett större intresse för både religionskunskapsundervisningen och för att tala om religion. De har en språklig förberedelse och därför en språklig igenkänning (Sjöborg 2013b).<sup>187</sup> Den begränsade resurs som sfären religion där utgjorde i mina intervjupersoners repertoarer, och det faktum att det var den enda repertoaren många föreföll ha att falla tillbaka på, utgjorde därvidlag ett problem.

Samtidigt implicerar min analys att det finns sätt att göra fler elever delaktiga i och intresserade av religionskunskapsundervisningen. En faktor i sammanhanget är att igenkänning ofta leder till ett intresse hos individen eftersom denne uppfattar att ”det här handlar om mig”. En breddad religionsförståelse och inkluderandet av religion överallt i undervisningen skulle därför i högre grad engagera elever som Casper, Isak och Andreas.<sup>188</sup> En sådan approach skulle också öka skolans meningserbjudande och ge elever utökade repertoarer, något som skulle ha en positiv betydelse för både meningsskapande och meningsfulla samtal om religion. Det finns således orsaker och incitament för skolan och dess religionsundervisning att vidga sitt sätt att tala om religion (jmf. Undheim 2017, 2018).

Min analys indikerar också att elever var begränsade till repertoarer från skolans sfär när de sökte ett neutralt och gemensamt språk att tala om religion på. Den överlappning som många elever hade, att de använde repertoarer från fler än en sfär, tycktes ur detta perspektiv inte automatiskt underlätta för dem att tala med varandra. Det fanns tvärtom många tecken på det motsatta. Utifrån det ovan sagda framstår detta som ytterligare en utmaning för religionskunskapsundervisningen, en diskussion jag återkommer till i nästa kapitel.

### *Framåtblickar: Religion överallt och svensk religionskunskapsundervisning*

I gällande kursplan för religionskunskap i den svenska grundskolan (Skolverket 2011b) nämns populärkultur på ett fåtal platser. Det centrala inne-

<sup>187</sup> Det samma framkommer i brittisk kontext där ungdomar som växt upp i hem där fler religiösa traditioner finns representerade tillägnar sig, använder och kan dra nytta av fler religiösa och kulturella repertoarer (jmf. Arweck & Nesbitt 2010b, 2010a, 2011).

<sup>188</sup> Utifrån mitt samtal med Casper kan jag inte förstå honom och hans avoga inställning till religionsämnet i skolan på annat sätt än utifrån den låga grad av igenkänning han gav uttryck för.

hållet för årskurserna 4–6 respektive 7–9 slår fast att eleven ska studera hur olika livsfrågor skildras i populärkulturen.<sup>189</sup> Skrivningen ger för handen att diskussionen om livsfrågor är det viktiga, inte att se populärkultur som ett uttryck för religion och därmed som sådan en tillgång i undervisningen. Christoffer Partridge, som understryker populärkulturens vardagliga dimension, menar att studiet av populärkultur inte får stanna vid studiet av olika uttryck, såsom film, tv-serier eller musik (Partridge 2016:492). Studiet av populärkultur måste också, menar han, innefatta de kontexter som produktionen och konsumtionen av populärkultur uppstår i. Detta åstadkoms bland annat genom att studera hur populärkulturella uttryck kodas och på vilka olika sätt konsumenten avkodar de samma (Partridge 2016:512). Eller som jag skulle föredra att uttrycka det: hur skapar barn och unga mening i relation till religion med hjälp av populärkulturella referenser? Sett ur denna synvinkel bör en religionskunskapsundervisning därför inte stanna vid att använda populärkulturella uttryck som ett medel för att diskutera så kallade livsfrågor. Istället borde populärkulturella uttryck ur ett betydligt bredare perspektiv, liksom en bred religionsförståelse, ges plats i undervisningen. På det sättet beaktas på allvar de två sista av Partridges relationer mellan religion och populärkultur, nämligen populärkultur som religion samt religion och populärkultur i dialog. På det sättet fångar undervisningen också upp elever som till skolan har med sig repertoarer från religion överallt.

\*

I det här kapitlet har det framkommit indikationer på att eleverna inte hade särskilt många eller väl utvecklade språkliga förutsättningar att faktiska tala med varandra om religion. I tidigare kapitel har vi sett att de ofta intog en försiktig inställning när det gällde samtal och diskussion om religion och att de iakttog en undvikandets hänsynsfullhet. Därmed inte sagt, som även det framkommit tidigare, att de var helt tysta. I nästa kapitel behåller jag det övergripande perspektivet och undersöker i vilken utsträckning, och under vilka former, eleverna i den här studien faktiskt pratade med varandra om religion.

<sup>189</sup> Populärkultur står inte nämnt i det centrala innehållet för årskurserna 1–3. Exempel på livsfrågor som framställs i populärkultur är enligt Skolverket: vad som är viktigt i livet, vad det innebär att vara en bra kamrat, relationer, kärlek samt sexualitet (Skolverket 2011b:188–89).



## 9. Varom man icke vill tala bör man tåga – att (inte) prata om religion

I inledningen av den här avhandlingen ställde jag frågan om mina intervju-personer befinner sig i en skolmiljö där meningar och erfarenheter utbyts, förändras och frodas (Torstenson-Ed 2006) eller i en miljö där få möten och få samtal sker (von Brömssen 2003). Denna retoriska fundering finns implicit i min femte forskningsfråga: I vilka situationer och under vilka omständigheter för, eller för inte, dessa barn och unga samtal om religion med andra? Avhandlingens sista empiriska kapitel besvarar den frågan.

Med grund i de samtalsfrämjande faktorer jag tidigare tagit upp diskuterar jag i det här kapitlets inledning ytterligare två sammanhang där samtal om religion kan förväntas uppstå: i undervisningen samt bland vänner och kompisar med samma traditionstillhörighet. Därefter avhandlas, också det med grund i diskussioner och resultat från tidigare kapitel, de faktorer som hade betydelse för att elever till stora delar undvek samtal och diskussioner om religion i skolmiljön. Slutligen diskuterar jag de situationer där mina intervju-personer uppgav att de faktiskt hade upplevt entusiastmerande samtal om religion eller situationer där de tänkte sig att de skulle kunna uppleva sådana samtal. Det finns få exempel på det senare i mitt material. Just därför är de intressanta att lyfta fram och analysera vidare, inte minst ur ett religionsdidaktiskt perspektiv.

I tidigare kapitel har jag använt mig av orden samtal och diskussion. I det följande, och framför allt i kapitlets senare del, kommer jag i större utsträckning att använda mig av begreppet *positiva samtal*. Anledningen till det värderande tillägget ”positiva” är att begreppet är grundat i det empiriska materialet, det vill säga i vad eleverna själva talade om i uppskattade ordalag. Eller: samtal som av dem uppfattades som givande, intressanta och entusiastmerande. I tidigare kapitel har jag visat att eleverna i mitt material intog en hållning av undvikandets hänsynsfullhet; det var viktigt för dem att undvika konflikter och situationer där någon kände sig trampad på tårna. Därför kännetecknas det positiva samtalet också av situationer som inte riskerade att leda till osämja, tjafs eller bråk. I analysen har jag utgått från att

ett positivt samtal även kännetecknas av ett intresse för den andre, något som bland annat kan uttryckas genom att ställa frågor.

Alla samtal, om exempelvis religion, kan inte vara eller behöver karaktäriseras som positiva samtal. Däremot menar jag att positiva samtal är en god inkörsport till, eller trappsteg på vägen till, mer utmanande och mindre bekväma samtal och diskussioner. Analytiskt kommer jag att aktualisera och relatera mina resultat till det tidigare introducerade teoretiska begreppet *safe space* (se kapitel 3).

### Undervisningen och kompisarna: utrymmen för goda samtal om religion?

Resultaten från tidigare kapitel visar att det fanns många faktorer som tyder på att samtal om religion skulle kunna uppstå i elevernas skolvardag. Inte minst det faktum att religion var närvarande och synligt på skolorna och att eleverna uppfattade det som ett normalt inslag i skolvardagen. Eleverna hade vidare haft tillfälle att reflektera över den egna och andras relation till religion och det var inte ovanligt att de på olika sätt markerade och positionerade sig i förhållande till religion. Mina intervjupersoner förhöll sig även positiva till den mångfald som fanns på skolan och uttryckte ett kunskapsintresse för varandra. Också den meningsbärande kategorin att alla ska få tycka och tro som de vill samt betonandet av tolerans och respekt tydde på att det fanns förutsättningar för positiva samtal och diskussioner om religion.

Vid sidan av dessa förutsättningar uppgav eleverna själva att de pratade och frågade varandra om religion.<sup>190</sup> Å andra sidan föreföll detta ske i måttlig utsträckning. Det var sällan de berättade för mig om några mer utförliga samtal eller gav konkreta exempel på vad samtalen handlade om.

I det här avsnittet lyfter jag fram och diskuterar ytterligare två sammanhang där det är rimligt att anta att samtal och diskussion om religion skulle kunna ske: i undervisningen samt bland vänner och kompisar med samma traditionsbakgrund.

#### *Undervisningen*

Skolan är en plats där barn och unga på olika sätt möter och sannolikt också pratar om religion (Jackson 2014:55; Klingenberg & Sjöborg 2015). I den

<sup>190</sup> Sådana utsagor framgår i citat som hittills redovisats i avhandlingens olika empiriska kapitel.

svenska skolan inte minst genom den under nio år obligatoriska religionskunskapsundervisningen.

Från den tid jag tillbringade på religionskunskapsundervisningen var mitt huvudsakliga intryck, som nämnts, att innehållet omfattade och baserades på en faktagrundad räkna upp-kunskap om specifika religioner. Sällan gavs det utrymme för religion överallt (se kapitel 8) eller för att prata om vad man själv tyckte och trodde på i jämförelse med andra i klassen. Det samma gav elever i årskurs 9 uttryck för:<sup>191</sup>

**Cissi:** På religionslektionerna brukar vi bara sitta och prata om olika religioner och lära oss vad de tror på. Men inte så mycket att man går in på vad man själv tror på.

*Cissi, åk. 9*

---

**Fredrik:** Har ni det [diskussioner] ofta i klassen?

**Petter:** Nej.

**Fredrik:** Inte ens på religionslektionerna?

**Petter:** Aldrig vad folk tycker och tänker. Nej. Det är väl att vi lär oss om lite olika... buddhism och hinduism som var härnäst.

**Fredrik:** Och det blir aldrig några...

**Petter:** Det blir aldrig någon diskussion om typ [?"vad är vi här?"]... Aldrig sånt som "vad är du?" eller så, sånt är det aldrig.

*Petter, åk. 9*

---

**Fredrik:** Varför inte? Vad tror du, varför blir det inga diskussioner [på religionstimmarna]?

**Joar:** Det kan ju vara för att det är så många icke-religiösa i vår klass och många religiösa. Och så är det olika religioner och då kanske de inte vill ta upp diskussionerna...

<sup>191</sup> Under min tid på de båda skolorna deltog jag under lektionerna i årskurs 3 och 6, men inte på högstadiet. Intrycken från deras religionskunskapsundervisning kommer således uteslutande från vad eleverna själva berättade för mig under intervjuerna och vad lärarna berättade för mig när vi talades vid på raster och under fikapausar. Se i övrigt kapitel 4.

**Fredrik:** För att...?

**Joar:** För att... jag vet inte. De kanske är rädda för att det ska bli, eller att de kanske tänker på att ”det här är fel, det där kanske är bättre...”, jag vet inte.

**Fredrik:** Tänk själv, hur skulle det kännas att fråga någon du vet är kristen eller muslim: ”berätta för mig, hur är det att vara...”, skulle du kunna ställa en sådan fråga, eller skulle det kännas jättekonstigt?

**Joar:** Nej, jag skulle kunna ställa en sådan fråga för att veta hur det är att vara... Men jag tror inte att de skulle kunna ge ett sånt bra svar, för det är ganska svårt att förklara. [...] Och det är svårt att förstå också säkert.

*Joar, åk. 9*

Citaten visar att elever i nian uppfattade det som att diskussioner sällan förekom på lektionerna, men också att de funderade på varför detta inte skedde. Cissi nämnde att många kanske skulle vara obekväma med det, ett resonemang som vi känner igen från tidigare kapitel. Möjligen menade Joar samma sak när han i sin tur förklarade frånvaron av diskussioner utifrån klassens inbördes olikheter och att de kanske var rädda för att det skulle bli någon sorts konflikt. När jag frågade vidare om detta nyanserade han sitt resonemang och menade att orsaken istället, eller också, kunde vara att religion handlade om frågor som var svåra att både förklara och att förstå.

Även om mitt material inte ger mig särskilt stort utrymme att analysera och uttala mig om vad som faktiskt skedde under lektionerna kan vi genom att se till klassrumsforskning få en något bredare bild av det eleverna gav uttryck för. Sett ur lärarens synvinkel spelar den opartiskhet som ska gälla i den svenska skolan roll här; en opartiskhet som bland annat uttrycks genom att undervisningen ska vara konfessionslös, saklig och allsidig (Skolverket 2011b).<sup>192</sup> Ett sådant uppdrag kan leda till att vissa kontroversiella och mer trosmässiga frågor undviks för att, även från lärarens horisont, undvika allt för stora meningsskiljaktigheter och känslomässiga diskussioner (Kittelmann Flensner 2019; Kittelmann Flensner m.fl. 2019; von der Lippe 2019; Osbeck 2009). I sådana situationer är det inte helt osannolikt att lärare förlitar sig på faktabaserad och rent religionsvetenskapligt stoff (Skogar 2004).

<sup>192</sup> Opertiskhet har diskuterats också i norsk och brittisk kontext (Jackson & Everington 2016; Skeie 2016).

*Kompisar med samma traditionstillhörighet*

Det andra sammanhanget jag ämnar ta upp här är samtal mellan kompisar och vänner med samma traditionsbakgrund. Religionsdidaktisk forskning som studerar samtal och diskussion om religion – eller dialog som det ofta benämns – intresserar sig ofta för dialog mellan individer och grupper med olika traditionstillhörigheter (se exempelvis: von Brömssen 2003; Ipgrave 2012a, 2013; Ipgrave m.fl. 2018; Knauth m.fl. 2008; Kuusisto & Kallioniemi 2014, 2017; Skeie 2018; Valk m.fl. 2009).<sup>193</sup> En sådan utgångspunkt hade inledningsvis ett visst inflytande även på mitt eget betraktelsesätt. Under analysens gång visade det sig emellertid att samtal och diskussion mellan individer med samma traditionstillhörighet kunde upplevas nog så obekvämt och problematiskt av eleverna själva. Samtal och diskussioner med personer med en annan traditionstillhörighet framstod ibland som mer lockande och okomplicerade. Tveksamheten, oviljan eller oförmågan att diskutera religion handlade således inte alltid om att prata med någon som inte tillhörde samma tradition eller om ett ämne man inte visste särskilt mycket om, exempelvis någon annans traditioner.

Ett av de ämnen som de svenskmuslimska tjejerna ogärna tog upp inbördes var den muslimska sjalen.<sup>194</sup> För dem framstod diskussionen med andra muslimer ibland som jobbigare i jämförelse med ett samtal med någon som inte var muslim. Många av dem upplevde det nämligen som påfrestande att andra muslimer hade synpunkter på hur de exempelvis klädde sig, gjorde eller resonerade utifrån Koranen. Vi såg det hos Nahloo i kapitel 5 och vi ser det nedan hos Helin, Kamilja, Nasrin.

Helin var inte alltid överens med sina muslimska tjejkompisar om vissa tolkningar av islam. Under intervjun berättade hon bland annat om just

---

<sup>193</sup> Denna forskning använder sig ofta av, eller inkluderar, dialog-begreppet. I fokus står ofta en dialog och en ökad förståelse mellan individer och grupper med olika religiös tillhörighet och bakgrund. Om en sådan utgångspunkt förutsätter att dialog och samtal mellan individer med samma traditionstillhörighet är friktionsfri och utgår från en redan befintlig förståelse av varandra, kan jag inte uttala mig om. Inom forskningen är det emellertid viktigt att inte bortse från vårt behov av ökad kunskap om och förståelse av – slarvigt uttryckt – inomreligiösa samtal och samtal om religion mellan människor som inte har en uttalad religiös tillhörighet.

<sup>194</sup> För de svenskmuslimska tjejerna i årskurs 9 blev sjalen ett dubbelt svårt ämne att diskutera eftersom det också blev till en stridsfråga och något de ofta fick motivera och försvara i relation till postkristna killar i klassen (se också nedan).

sjalen och om tagandet av ränta.<sup>195</sup> Senare under vårt samtal talade vi om vem hon skulle vilja prata om religion med och i så fall om vad.

**Helin:** Ja. Det finns ju vissa. För man vet ju inte själv hur den andre personen ska ta åt sig. Ja. Så tänka om man råkar säga någon fel och den personen skulle ta åt sig, och så blir det.. Ja. Det är, ja bara...

**Fredrik:** Det kan bli någon konflikt eller?

**Helin:** Ja. Jag vet inte.

**Fredrik:** Tror du att du skulle vara mer osams med någon som har en annan religion än vad du är osams med dina kompisar ibland?

**Helin:** Njae... Jag har en kompis i klassen hon är ju kristen, hon går i konfirmation och grejer, och vi brukar snacka om...hon brukar fråga om inte vi har någon konfirmation som [vi] tar eller så. Jag säger att det vi inte har det. Det är väldigt intressant. Men det är lättare att bråka med en som har en annan religion för då kanske man inte tycker samma, man har en helt annan uppfattning.

**Fredrik:** Du menar att det känns jobbigare om du är osams med någon muslimsk tjej?

**Helin:** Ja. För det är... Det beror också på om den personen är nära mig eller inte. För om det också är en vän till mig, då kan... då tar man inte lika illa upp.

*Helin, åk. 9*

Jag tolkar inte Helin som att det var lättare att komma i bråk med en kompis som hade en annan religion utan snarare att bråket skulle få mindre personliga konsekvenser och kännas mindre jobbigt. Det var jobbigare att vara osams med en muslimsk kompis; det blev närmare på något vis och gällde viktigare saker. Ofta undvek Helin och hennes vänner konfrontationer genom att: "Då beslutar vi att [var och en får bry sig om sitt], så att det inte blir något större om det..." (Helin, åk. 9).

---

<sup>195</sup> Inom muslimsk tradition finns ett förbud mot att ta ränta, *riba*. Diskussionen som Helin refererar till i vårt samtal var att hennes familj hade tagit ett svenskt banklån, med ränta, för att bygga ett hus. När hon berättade detta för en kompis sa denne enligt Helin: "ja, det är haram och det är fel att ta ränta och så..." (Helin, åk. 9). Själv kommenterade Helin detta under intervjun på följande sätt: "Jag tycker det är mest jobbigt att man ska lägga sig i. För att det är...man kan inte alltid säga att det är man själv som har rätt." (Helin, åk. 9).

Det var också inom den muslimska gruppen Nasrin i årskurs 6 tyckte det kunde vara mest besvärligt att diskutera religion. Det var på sätt och vis enklare att diskutera med och tycka annorlunda än, vad hon benämnde, en ateist:

**Nasrin:** Jag tror det blir mer diskussioner när det är...eh...pratar du med en ateist, då skulle väl konversationen vara att han eller hon skulle säga: "Det finns ingen gud" och du skulle säga "Jo, det finns Allah", och så skulle ni bråka om det där. Men om det var en muslim så skulle ni väl bråka om ritualerna som man gör. Böner, hur man äter, hur man säger saker, Koranen. Men jag tror det skulle vara mer diskussioner med en muslim, än det skulle vara med någon som har en annan religion.

**Fredrik:** Vilken av de diskussionerna skulle du helst slippa?

**Nasrin:** Muslim, islamen.

[...]

**Nasrin:** Om en ateist skulle säga till mig att jag har fel om min religion. Då skulle jag säga: "Hur vet du, du har ju inte ens samma religion som mig". Men om det hade varit en muslim, de har ju samma religion som mig, de borde fatta att det här är rätt och det är fel som du säger. Ja...

*Nasrin, åk. 6*

För Kamilja var det emellertid inte i första hand närheten som gjorde konflikten besvärlig när hon pratade med sina muslimska kompisar utan att de aldrig kom fram till vad som var rätt.

**Fredrik:** Pratar du om religion med någon av dina kompisar?

**Kamilja:** Nej.

**Fredrik:** Aldrig?

**Kamilja:** För att ibland när vi brukar prata om religion, då brukar det bli lite bråk. För alla tycker inte likadant. Så vi brukar inte snacka om det.

**Fredrik:** Vad är det som...

**Kamilja:** Alltså, vi kommer inte fram till rätt sak. Alla tycker olika, det är därför vi inte snackar om det.

*Kamilja, åk. 9*

Kamilja jämförde senare de samtal hon hade med sina muslimska tjejkompisar med hur det skulle vara att diskutera med en buddhist. Hon föreställ-

de sig att det skulle vara en lättnad eftersom denne skulle ”kunna svara mig bara normalt” (Kamilja, åk. 9). Ett sätt att tolka Kamiljas svar är att det föreställde samtalet med buddhisten endast skulle röra sig om ett utbyte av faktauppgifter utan att dessa samtidigt skulle innehålla krav på ett visst handlande eller fastslå och bestämma vissa korrekta svar som hon kanske inte höll med om.

Om Helin, Kamilja och Nasrin tyckte det var jobbigt att komma in på frågor om vad som var rätt eller påbjudet gav Joar uttryck för en annan sorts kompisrelaterade hinder för samtal. Både han själv och hans kompisar intog en distanserad position i förhållande till religion (se kapitel 6 och 7). Bland dem fanns ett begränsat utrymme för samtal om religion. Under min intervju med Joar frågade jag den högst hypotetiska frågan om hur han trodde det skulle vara om han själv var religiös:

**Joar:** Då tror jag att jag inte skulle våga stå för... Alltså, säga så här att den har fel för så är det inte. Jorden har skapats så här, eller det finns bara tre gudar... Jag tror inte jag skulle säga det.

**Fredrik:** Varför inte det?

**Joar:** Jag tror inte jag skulle vilja ta upp den diskussionen. För jag vet att de andra tycker annat. Det skulle vara helt onödigt att börja tjafsa om en sådan sak.

*Joar, åk. 9*

Inte heller diskussioner om religion i allmänhet överlevde särskilt länge i kompisgänget. Jargongen gav inte utrymme för några långvariga meningsutbyten över huvud taget.

**Fredrik:** Hur kommer det sig?

**Joar:** För vi säger bara nej. Vi bara bestämmer så här att det finns ingenting. Vad man än säger så finns det ingenting.

*Joar, åk. 9*

Det intresse som Joar ändå till viss del gav uttryck åt i andra delar av intervjun, och som exempelvis även Andreas visade upp (se kapitel 8), fick inte något utlopp i snacket med kompisarna. Här fanns likheter mellan de elever som hade en religiös traditionstillhörighet och de som förhöll sig distanserat till en sådan: det var långt ifrån alltid det mellan dem fanns utrymme för några initierade, avspända och positiva samtal om religion.

## Att inte prata om religion – undvikandet, repertoarerna och en paradox

En övergripande anledning till att samtal sällan förekom var undvikandets hänsynsfullhet. Elever i årskurs 3 talade om detta i termer av att vara osams och att bli vänner. När de blev osams – vilket de medgav att de blev rätt ofta och av en rad olika anledningar: en boll, en pensel eller vem som skulle få vara med, eller religion – underströk de att de då måste säga förlåt och snabbt bli vänner igen. Ämnet religion framstod å ena sidan inte som något särskilt speciellt i det sammanhanget. Att ha delade meningar och vara osams om just religion räknades in bland andra ämnen de kunde bråka med varandra om. Å andra sidan framstod religion som något specifikt. Bland annat berättade de om egna erfarenheter av att ha varit, eller om farhågor att bli, retade för just sin religiösa tillhörighet, både av de som hade en annan religion och av de som hade samma (jmf. Schihalejev m.fl. 2019). Maryam och Ronya uttryckte det på liknande sätt. Maryam sa: ”För att, några är ganska taskiga. De retar folk för...de brukar säga att 'du har inte samma religion som oss, du är inte muslim eller kristen eller så'. Och så brukar den personen få vara själv.” (Maryam, åk. 3). Hur Ronya uttryckte sig såg vi redan i avhandlingens inledning, hon menade att: ”ingen ska behöva bli ledsen för att någon tror på något som de andra inte tror på” (Ronya, åk. 3). Att inte få vara med eller att inte få vara delaktig och ställas utanför var något som framför allt eleverna i årskurs 3 oroade sig för och ville motverka, och religion var onekligen en faktor i det sammanhanget.

Det intresse som eleverna i årskurs 6 i början av terminen visade för varandras traditionstillhörighet (se kapitel 5) föreföll ha svalnat senare under terminen. När jag frågade Hakim hur det skulle vara att gå i en klass där alla hade samma, eller kanske ingen, religion, noterade han att det inte ”...skulle vara någon skillnad mot nu. Alltså, nu är det ingen som pratar om den enes eller andres religion. Det skulle vara helt normalt.” (Hakim, åk. 6). När jag frågade honom varför de inte pratade med varandra om religion i särskilt stor utsträckning fortsatte han:

**Hakim:** Jag vet in... alltså, det personen kanske blir upprörd eller något om jag snackar, om jag kanske säger något dåligt om deras religion. Eller om, alltså... det spelar ju ingen roll vilken religion man har, man ska fortfarande behandla varandra lika bra.

*Hakim, åk. 6*

Samuel, även han i årskurs 6, uttryckte en liknande inställning. Nog för att det fanns tillfällen att prata om och diskutera religion, men mycket tydde på att Samuel gärna avstod. Först efter några återkommande frågor från min sida sa han att de, om ämnet kom upp, kanske frågade varandra om de bad eller hur man ska bete sig. I övrigt, uppgav han, pratade de inte om religion. Senare under intervjun pratade vi om en tjej i skolan vars mamma Samuel menade hade bytt religion. Jag undrade om han frågat henne om det.

**Samuel:** Det kanske är jobbigt för henne? Vem vet?

**Fredrik:** Nej, det kan man inte veta. Skulle det kännas jobbigt om du frågade någon annan också om religion?

**Samuel:** Jag vet inte. Det är, kanske, skulle kännas om den inte vill prata om religion. [...] Alltså för mig är det inte jobbigt och fråga men jag vet ju inte hur den andra tycker. Hon eller han kanske tycker att det är jobbigt att prata om det, så jag tar inte upp sånt där.

**Fredrik:** Men det låter som om du skulle vilja göra det nästan då?

**Samuel:** Nej...

*Samuel, åk. 6*

Citaten från Hakim och Samuel speglar bilden av att det generellt sett inte förekom speciellt många eller ingående samtal om religion bland eleverna, oavsett årskurs. I allmänhet verkade en sådan aktivitet vara problematisk och det föreföll ligga mer i potten än att bara prata, något som noga måste övervägas.

### *Att hävda sitt och veta vad som är rätt*

En annan faktor som framstod som hämmande i sammanhanget gav Isak uttryck för. Han tyckte det var jobbigt när religionen blev allt för viktig, som det verkade bli för vissa, och när några dömer andra för att det inte gör på rätt sätt. Han berättade: "...de tycker väldigt mycket så här...de är väldigt religiösa och de tycker att det de gör är det enda som är rätt. Därför tror jag det kan bli lite bråk." (Isak, åk. 3). Speciellt jobbigt var detta om det ledde till olustiga och hektiska situationer. Tidigare under intervjun hade han berättat om en aktuell situation i skolan. På en lektion hade det blivit en livlig och hektisk diskussion mellan läraren och två elever med arabiska som modersmål om hur "Allah" skulle uttalas. När jag frågade Isak vidare vad han tyckte om detta svarade han resignerat: "Jag vet inte riktigt. Jag vet inte. De [funderar] Jag...jag vet inte vad jag ska säga, jag vet inte hur jag ska

svara. [...] Ja, det känns mer som, jag bryr mig inte så jättemycket.” (Isak, åk. 6). Det var uppenbart att situationen besvärade Isak. Hans resignation och uppgivenhet, som inte bara framgick i vad han sa utan också i hur han sa det, inför denna konfliktsituation tolkar jag som att det tog bort mycket av det engagemang och den entusiasm han visade upp när vi istället pratade om hans judiska tradition eller om vampyrer och enhörningar (se kapitel 8).

Vid ett annat tillfälle, när jag frågade Isak om hur det skulle vara om alla hade samma religion eller om ingen hade någon religion, kom han in på ämnet om att kommentera och döma andra:

**Isak:** Om alla hade samma religion tror jag att folk skulle prata mer om religion. Till exempel, eller skulle de döma varandra typ. Om, om det kanske är en person som är jättereligiös och går till kyrkan varje söndag eller så och så är det en som inte gör det som bara brukar inte ens firar högtider. Bara firar julafton eller så. Då kanske det blir att den här personen tycker att det är dåligt och tänker att den här personen [den senare] är konstig för att den inte gör som den gör.

*Isak, åk. 6*

I Isaks resonemang finns en viss överensstämmelse med det Teresa gav uttryck för i kapitel 5, nämligen att kunskap om varandra kunde användas till att veta ”vad man inte behöver ta upp och så” (Teresa, åk. 6). Bland mina intervjupersoner fanns en inställning att det inte bara var problematiskt att prata med varandra om religion utan också opassande att tala *om* andra och att påtala saker *för* andra. Överlag sågs synpunkter och kommentarer om andra som något kravfyllt och sattes i samband med att både ståndaktigt hävda att jag (eller vi) har rätt och ni har fel, och med att döma någon eller påverka denne att tycka och tro på ett visst sätt. Sådana sätt att förhålla sig till andra borde undvikas eftersom det kunde vara jobbigt för den andre och uppfattas som pressande och kravfyllt. Det riskerade att trampa någon på tårna.

### *Kepsar, sjalen och skolbispisningen*

Ytterligare en faktor som spelade roll i sammanhanget går att härleda till olika specifika ämnen, som när de togs upp riskerade att bidra till tjafs och bråk. De två mest signifikanta återfanns i årskurs 9. Den ena handlade om vilken sorts korv som skulle serveras i skolbispisningen och den andra handlade om den muslimska sjalen. Det förra rörde sig om vad korven ska innehålla. En del killar i 9A uttryckte en irritation över att det i matsalen

bara serverades kycklingkorv och inte korv som också innehöll fläskkött. Fläskkorvarna, menade de, var mycket godare. Det senare handlade bland annat om att vissa killar återkommande tog upp diskussionen om varför svenskmuslimska tjejer fick ha sjal på sig i klassrummet medan de själva inte fick bära keps.<sup>196</sup> Dessa återkommande trätoämnen föreföll överskugga och obstruera andra möjliga samtalsämnen om religion.

### *Priset av konflikt där, tolerans här*

I kapitel 6 visade jag hur elever i det lokala – genom att betona tolerans och respekt – motverkade de kategorier om religion och konflikt som kom från den globala arenan (Robertson 1995, 2012). I skolmiljön höll de konflikt och osämja på avstånd eftersom de hade en ”sorts respekt för varandra” (Cissi, åk. 9) och tänkte att här är ”du och jag lika mycket värda [jämfört med på] många andra ställen i världen” (Vera, åk. 9). Att respektera och tolerera varandra blev en garant för att undvika konflikter i den lokala skolmiljön.

Denna strategi föreföll emellertid ha ett pris. Samtidigt som toleransen och respekten användes för att undvika ett återupprepande av globala konfliktorsaker på det lokala planet förstärkte det försiktigheten och återhållsamheten inför samtal och diskussion om religion. Föreställningen och berättelserna om religion och konflikt ur ett globalt perspektiv fick ur den aspekten effekter för både frekvensen av och innehållet i samtalen på skolan.

### *Ett språkligt predikament*

Vid sidan av de faktorer jag hittills diskuterat hade de rent språkliga förutsättningarna betydelse för hur elever pratade, eller inte pratade, om religion. I förra kapitlet visade jag att elever använder referenser från tre olika sfärer när de talade om religion. Ofta behärskade elever repertoarer från olika

<sup>196</sup> Konflikten med maten i skolbespisningen var en fråga som till och med hade varit uppe i elevrådet. När sjalens religiösa konnotationer fördes fram lanserade killarna, enligt några av dem, att de skulle skapa en ”kepsreligion”, något som skulle ge dem rätt att ha keps på sig i klassrummet. Jag tolkar deras ambition och den konflikt de givetvis visste att detta skulle förorsaka som tillfällen att provocera och för att, som Johan uttryckte det, ”tjafsa” lite (och kanske också för att stjäla tid på lektionerna). För de svenskmuslimska tjejerna handlade det istället om irriterade reaktioner och sätt att parera det hela. Min intention här är inte att gå till botten med hur dessa konflikter uppstod, om de egentligen handlade om något annat eller de maktrelationer som fanns i dem. Jag nämner dem här därför att de utgör exempel på faktorer som ofta påverkade elevernas förhållande till varandra visavi religion och som på ett uppenbart sätt påverkade samtalsbenägenheten.

sfärer. Det var dock inte alltid tillräckligt för att föra samtal med dem som inte hade tillgång till kategorier från samma sfär som en själv. Detta var något som blev tydligt under mitt samtal med Mayar. Hon gav uttryck för att det inte alltid var helt lätt att prata med någon som inte var muslim, eller som inte hade någon religion alls.

**Mayar:** Alltså jag försöker att inte diskutera med någon som...om jag är muslim försöker jag inte diskutera så mycket med någon som är kristen. För, de tror på helt olika, vi tror på helt olika saker och då kanske det blir någon konflikt eller så... Jag försöker, jag pratar aldrig om religion då. Inte mellan två olika religioner som att det är bra och det är dåligt. jag försöker prata allmänt.

**Fredrik:** Vad kan du ta upp då för någonting?

**Mayar:** Vi pratar om alla religioner och så. Om jag ska prata med någon muslim då kan vi diskutera med dem. Hon kanske...i islam kan man också tro olika. Då kanske hon tror på någonting och så tror jag någonting, och då kan vi diskutera om varför du tror så och vad tror du är rätt med det och fel och så.

**Fredrik:** Så om du skulle prata med någon kristen eller någon buddhist kanske, då är det risk att ni kanske blir osams, men inte om du pratar med någon som är muslim.?

**Mayar:** Ja.

**Fredrik:** Hur kommer det sig?

**Mayar:** Det är inte så med alla människor. Men med vissa. Man är rädd att man kanske säger någon konstigt om religionen. Då blir det så här konstigt mellan dem och så.

**Fredrik:** Men du har aldrig blivit osams om någon religionsfråga om du diskuterar med någon muslim.

**Mayar:** Nej.

*Mayar, åk. 9*

Mayar befarade att hon skulle säga något konstigt om någon annans religion, något som kunde hända eftersom ”de tror på helt olika”. Istället försökte hon prata om allmänna saker, om religion i allmänhet, måhända med kategorier från undervisningen i skolan.

I sitt umgänge och samtal med de som inte var muslimer föreföll Mayar inte ha några särskilt gångbara och gemensamma repertoarer. Istället var hon och skolkamraterna, drastiskt uttryckt, utelämnade åt de repertoarer

som de hade tillskansat sig genom undervisningen i skolan. Detta tyder på att eleverna i den här studien hade begränsade gemensamma eller överlappande repertoarer till sitt förfogande. Det i sin tur understryker ytterligare undervisningens betydelse för att barn och unga ska ges chansen att öva på att tala om och därmed skapa mening i relation till religion på olika sätt och i olika miljöer.

*Intresset, toleransen och samtalen – en paradox*

Det som framkommit hittills stärker resultaten från tidigare kapitel: trots att det fanns många gynnsamma förutsättningar uppstod sällan några goda samtal om religion i mina intervjupersoners skolvardag. Det fanns många hinder och omständigheter att beakta på vägen.

Hellre än att prata om religion med varandra, med alla de föreställda eller upplevda svårigheter och konflikter det skulle kunna leda till, tonade eleverna i den här studien ner samtalen och diskussionerna. När de ändå inbegrep sig i samtal om religion, närmade de sig det med stor försiktighet och omsorg, oavsett vem de talade med (jmf. Day 2009, 2010a; Savage m.fl. 2006, se i övrigt kapitel 5). Men, samtidigt visade de upp ett intresse för religion och för varandra, och gav uttryck för en tillåtande och öppen attityd. Härvidlag framstår tydligt dubbelheten i den meningsbärande kategorin att alla ska få tycka och tro som de vill. Den blev, som nämnts, en faktor som både skulle kunna öppna upp för samtal och diskussion såväl som något som hämmade detsamma och istället ledde till att elever helst undvek ämnet.

När allt kom omkring var dessa ställningstaganden inte helt lätt att kombinera för eleverna. Det förelåg något av en paradox här och ingen gav bättre uttryck åt den än Kamilja, och hon tycktes inse det själv.

**Fredrik:** Men hur känns det där då, att ni [...] tycker olika [fast ni är muslimer allihopa], blir inte det konstigt?

**Kamilja:** Nej.

**Fredrik:** Det är bara normalt?

**Kamilja:** För allt får ju tycka och tänka som man vill.

**Fredrik:** Men ni har slutat diskutera?

**Kamilja:** Ja.

**Fredrik:** För ni kom inte fram till något svar [skrattar]?

**Kamilja:** Nej [skrattar].

*Kamilja, åk. 9*

I tidigare studier har kommunikationen om religion mellan elever i skolan beskrivits som olika former av tystnad (von Brömssen 2003; Skowronski 2013). Även om analysen av mitt material uppvisar liknande resultat är ordet ”tystnad” missvisande här: eleverna i min studie var inte alldeles tysta. Trots många tecken på att de undvek samtal och diskussion om religion fanns det exempel på situationer där sådana faktiskt ägde rum, något jag nu avslutningsvis övergår till att diskutera.

### Om att faktiskt prata om religion – de positiva samtalen

I mitt material finns ett fåtal exempel på att positiva samtal om religion ägde rum. Mel, Cissi, Vera, Kamilja och de andra eleverna som kommer till tals nedan utgör undantag men är just därför intressanta att lyfta fram. Att uppmärksamma dem ger ökade kunskaper om vad barn och unga uppfattar som positiva samtal, men också i vilka sammanhang, och med vilka, de tenderar att vilja prata om religion. Eller annorlunda uttryckt: att empiriskt bättre förstå vad positiva samtal innebär för elever i dagens svenska skola och hur den kunskapen i förläningen kan utnyttjas för att främja samtal om religion.

Mitt intresse här riktar sig mot sådana samtal och situationer – tänkta eller reella – som i motsats till den bild jag tecknat ovan upplevdes som givande, intressanta och entusiasmerande utan att i allt för hög grad ge känslan av att samtidigt riskera tjafs, osämja eller bråk. Det klaraste och mest utförliga exemplet på positiva samtal i mitt material stod Mel och hennes kompisar för.

**Fredrik:** Diskuterar du tro eller religion ofta med kompisar?

**Mel:** Ja.

**Fredrik:** Vad snackar ni om då?

**Mel:** Då pratar vi om vad vi tycker...eller vad vi tror kommer hända efter döden. Och olika... hur religiösa vi alla är och vad vi väljer att följa efter i våra religioner. För vi, mina vänner, vi alla har jätteolika... tro, vad säger man? Därför blir det ofta sådana diskussioner.

**Fredrik:** Handlar det om något mer än just livet efter döden eller hur mycket man tror?

**Mel:** Eh... vi brukar jämföra våra religioner. ”I min religion är det en synd att göra det här och din är det så här, varför är det så?”. Men ganska ofta är det det där om efter döden.

**Fredrik:** Vad kommer det upp för idéer om vad som händer efter döden då?

**Mel:** Att man antingen, att en själ kommer upp till himlen eller att ens själ föds om. Eller att man bara ligger där och allt blir svart.

**Fredrik:** Vilken av de där tycker du bäst om?

**Mel:** Att man kommer till himlen. För det är så jag har växt upp att tro.

**Fredrik:** Ja. Blir det roliga samtal eller blir ni osams eller...?

**Mel:** Nej, vi blir inte direkt osams. Vi håller aldrig med varandra fast... men vi blir inte osams utan vi lär oss bara från varandra.

*Mel, åk. 9*

Senare under intervjun kom vi in på hur och varför religion ofta sätts i samband med konflikt. Mel förklarade att en grund till konflikt är att alla tycker olika och att vissa anser att "Om någon tycker något annat så är det fel. Eller så är det bara att man tror på olika saker. En kan tro att 'jag tror rätt och den andre tror fel', och därför måste jag säga till den och så blir det bråk på så sätt." (Mel, åk. 9). För egen del tyckte hon att det var positivt när alla tycker olika, det var naturligt eftersom alla ändå är olika. När jag frågade varför de inte blev osams i kompisgänget sa hon: "Eftersom vi ändå respekterar varandra. Vi... alltså vi diskuterar inte för att skapa konflikt utan vi diskuterar för att förstå." (Mel, åk.9).

Vi känner igen Mels resonemang från andra elever: toleransen och respekten användes för att minimera konfliktrisken. Det som däremot skilde Mel och hennes kompisar från andra elever i den här studien är att de förra inom ramen för denna tolerans hade hittat ett utrymme för samtal och diskussioner om religion, trots att de inte tyckte samma sak. De undvek inte att prata om religion – men behöll toleransen och hänsynsfullheten.

Mel berättade vidare att hon och hennes kompisar inte alltid hade diskuterat på det där sättet. Det började bara plötsligt en dag, efter en religionskunskapslektion.

**Mel:** Ja, det var efter en SO-lektion i slutet av åttan. Vi hade pratat om judendom, kristendom och islam, då sa en av mina vänner som är muslim att han tror att han kommer att komma upp till himlen och så, eller paradiset. Då sa min andra kompis, som inte tror på gud eller något sådant, att hon inte håller med. Och det var därifrån vi började diskutera våra olika perspektiv.

*Mel, åk. 9*

Uppenbarligen hade Mel och hennes kompisar lyckats få till stånd ett sammanhang där de kände att de kunde diskutera och prata om religion utan det uppstod bråk eller tjafs. Till skillnad från många andra elever jag talade med uttryckte Mel att det låg något positivt i att inte vara överens. Det var en drivkraft i samtalet. Innan den där dagen i åttan, berättade hon, var det inte alls så. Då berörde de nästan inte ämnet alls eftersom det kändes lite förbjudet. Även om de positiva samtal som Mel och hennes kompisar var inbegripna i inte skedde i religionskunskapsämnets försorg, spelade uppenbarligen skolan en roll i sammanhanget.

*Lika barn leka bäst*

Andra elever – även de utan egna erfarenheter av goda samtal – beskrev situationer där de tänkte sig att det skulle vara lättare att umgås och diskutera med kompisar som hade samma uppfattningar som dem själv. För några av dem kännetecknades sådana situationer och sammanhang av att de hade något gemensamt, att de hade liknande intressen och samma utgångspunkter.

**Fredrik:** [...] Hur skulle det vara att gå i en klass där alla hade samma religion?

**Petter:** Ja, det kanske hade varit lite konstigt. Eller bra. Jag vet inte.

**Fredrik:** Vad tänkte du?

**Petter:** Det känns som att alla är lika dana. Äh, jag vet faktiskt inte. Det var en svår fråga.

**Fredrik:** Eller 'bra' var du inne på också.

**Petter:** Ja [skrattar].

**Fredrik:** Vad var det som skulle vara bra då?

**Petter:** Ja, att alla känner lika till exempel så att det inte blir några diskussioner om vad man ska tycka eller tänka.

*Petter, åk.9*

---

**Fredrik:** Hur skulle det vara att gå i en klass där ingen hade någon religion alls?

**Joar:** Jag tror att det... för oss idrottskillar skulle det vara skönt. Om vi hade, kanske som det är på Sjöstrandsskolan [en skola i en annan stadsdel som också har idrottsinriktningar] om [ohörbart] klass där, då hade

de danstjejer, då tror jag det skulle vara mycket bättre. Eller fotbollstjejer. Jag tror man förstår varandra bättre då.

**Fredrik:** Lite samma intressen?

**Joar:** Ja, exakt.

*Joar, åk. 9*

Det fanns likheter mellan det Joar gav uttryck åt, en önskan om att alla hade mer lika intressen eftersom det skulle leda till att man skulle förstå varandra bättre och slippa allt för stora olikheter, och det Helin sa. Hon tyckte att det kunde vara jobbigt att diskutera med sina muslimska kompisar men medgav ändå att det gav en viss trygghet, en viss kontroll, inte minst i jämförelse med det ständiga tjatet om kepsar och korv (se ovan):

Då har man kontrollen i varje fall. De brukar... typ om kepsar och sådant. Då måste de [ta] av sig medan mina två vänner har sjal och då säger de: ”varför ska de ha sjalar, då vill jag hitta på en egen religion där jag måste ha kepsen”. Det är ändå väldigt jobbigt att höra. Man måste ändå respektera andra, vad de tror och så. Det är mest sådana konflikter, och att det där med kycklingkorv och ”varför kan vi inte äta fläsk i skolan”. Och så vill de [i matsalen] göra ett led med muslimer och ett med de som inte är muslimer. Jag tycker det är väldigt onödigt. För när det blir kycklingkorv, och fläskkorv, då äter de flesta kycklingskrov. De själva äter kycklingskrov, men jag vet inte varför. Och de [gör värsta grejen av det].

*Helin, åk. 9*

Petter, Joar och Helin uttryckte ingen uppenbar lockelse i en sådan olikhet och mångfald i åsikter och ståndpunkter som Mel och hennes kompisar uppskattade. Det föreföll inte heller vara en situation de hade egna erfarenheter av. Snarare gav de uttryck åt en vilja att slippa diskutera och förhålla sig till sådant som kändes allt för avvikande, allt för svårt att förstå sig på eller allt för besvärligt att anpassa sig till. Istället åstadkoms tryggheten tillsammans med personer som hade samma intressen och samma syn på tillvaron. I en sådan miljö skulle de känna till de andras utgångspunkter och därför känna sig trygga och tillfreds. Utifrån det jag diskuterat ovan ligger det nära till hands att sådana möten uppfattades som mindre konfliktbenägna och en miljö där de i större utsträckning kunde visa varandra tolerans, respekt och hänsyn. Det Helin, Petter och Joar gav uttryck för och tänkte sig framstår i sammanhanget som ett separatistiskt safe space (Chin

2017; Fisher 2001). Inte bara för att de i en sådan miljö skulle slippa förklara sig och slippa bli ifrågasatta, som vi kan förstå Helin, utan också helt enkelt för att de, som jag tolkade det, tyckte det var jobbigt att befinna sig i sammanhang där olika personer tyckte, och var, allt för olika.

### *Upplevda positiva samtal om religion*

Till skillnad från de mer tänkta situationerna som Petter, Joar och Helin talade om ovan hade Vera, Cissi och Kamilja verkligen upplevt och erfarit positiva samtal om religion. Vera berättade om hur hon och hennes syster brukade diskutera religion. Ingen av dem var dock, enligt Vera, religiös.

**Vera:** Ibland brukar jag prata med min syster. För hon och jag pratade lite grann efter... för hon undrade varför jag hade kameran. Så hon och jag satt och diskuterade lite grann om vad det finns för för- och nackdelar.

**Fredrik:** Var ni ense, eller kom det upp lite olika argument?

**Vera:** Vi var ense i typ allt.

*Vera, åk. 9*

Cissi, också hon i årskurs 9, berättade med inlevelse och i sentimentala ordalag om sin konfirmationsundervisning. Bland annat delade hon med sig av minnet av när någon i gruppen varje kväll läste ur Bibeln medan de andra låg och lyssnade. ”Det var jättemysigt”, avslutade hon. Det var ingen tvekan om att stämningen på konfirmationslägret var något Cissi verkligen uppskattade. Hon berättade vidare:

**Cissi:** Ja. Jag tycker det är ganska skönt att bara sitta och prata vad man tror på.

[...]

**Cissi:** Det var väl bara det att vi alla enades om att det finns något där uppe. Vissa trodde att det fanns, eller vissa trodde mer på att det är just en gud som finns där uppe. Andra trodde att det bara fanns något där uppe. Så hade vi en kille i gruppen som inte trodde att det fanns någonting alls.

*Cissi, åk. 9*

Det Cissi berättade här hade stora likheter med det som framkommer i en studie av ungdomar i frikyrkomiljö (Zackariasson 2012a, 2012b, 2016).

Eleverna i den studien upplevde kyrkan som ett frirum där de fritt kunde uttrycka sina åsikter utan att framstå som avvikande eller konstiga.

En liknande känsla, slutligen, gav Kamilja uttryck för när hon jämför de tillfällen hon gick och läste arabiska i moskén med miljön i den vanliga skolan.

**Kamilja:** För här [i den vanliga skolan] skulle man bara vara så här... man skulle inte kunna snacka... Alltså man skulle inte kunna... snacka om det man vill, inför folk. Men där skulle man kanske kunna göra det.

**Fredrik:** Varför skulle man inte kunna snacka inför folk?

**Kamilja:** För att man är inte är från samma religion och man kanske blir sårad när man snackar.

*Kamilja, åk. 9*

Även om Kamilja var medveten om att hon och hennes muslimska vänner inte alltid hade samma uppfattning om islam ger detta citat en bild av att hon ändå uppskattade de gemensamma utgångspunkter som fanns i moskén. Kanske, även om det inte var någon hon explicit uttryckte, upplevde hon där också en miljö av diskussion snarare än att behöva försvara det hon tyckte och tänkte.

### *Platser för positiva samtal*

Det var få elever i den här studien som berättade om situationer och om delaktighet i något som kan beskrivas i termer av positiva samtal. Ur ett religionsdidaktiskt perspektiv är det noterbart att skolan och dess religionskunskapsundervisning i mycket låg utsträckning framstod som de platser där elever erfarit sådana samtal om religion. Det enda egentliga undantaget var Mel. Å andra sidan var undervisningen i hennes berättelse endast en utlösande faktor varefter dessa samtal skedde i andra sammanhang. De exempel på positiva samtal om religion som framträtt här återfanns alltså bland kompisar, inom Svenska kyrkans försorg eller i moskén och inte i den svenska skolans regi.

De sammanhang där positiva samtal uppstod, eller tänktes uppstå, kan vidare – Mels upplevelser undantagna – beskrivas som homogena och separatistiska snarare än heterogena och blandade. Eleverna upprättade hellre och bevarade en trivsam tillvaro fri från konflikter (Savage m.fl. 2006). En tillvaro de talade om som tillåtande, tolerant och hänsynsfull men som

därigenom samtidigt innebar att de undvek samtal och diskussioner som riskerade att leda till bråk och tjafs.

Samtidigt ställer jag mig frågan om detta helt enkelt kan bero på att de i skolan, eller i andra sammanhang, inte haft chansen att uppleva goda samtal om religion där också olika åsikter och ståndpunkter varit representerade? Om så var fallet, kommer undervisningen i skolan än mer i dagern. Vilka möjligheter har skolans religionskunskapsundervisning att motverka *undvikandet* i undvikandets hänsynsfullhet? Frågor jag inte bara diskuterar i det följande utan också återkommer till i avhandlingens sista kapitel.

### Safe space = det positiva samtalet?

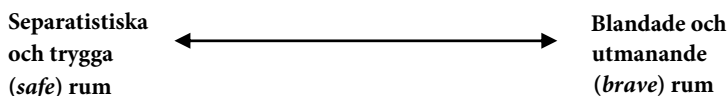
Inom det religionsdidaktiska forskningsfältet har safe space blivit ett allt mer populärt begrepp. Ofta har det fått beteckna ett sammanhang där elever på ett tryggt sätt kan diskutera religion utan att riskera att utsättas för hån eller trakasserier. I sin ursprungliga betydelse betecknade safe space ett separatistiskt rum (Chin 2017; Fisher 2001). Från slutet av 1990-talet började begreppet användas i pedagogiska och utbildningssammanhang men kritiserades tidigt för att det implicerade att något behövde skyddas. Istället borde safe space beteckna rum där olika åsikter under ordnade former skulle ventileras och där individen själv skulle tvingas till att reflektera över, och kanske till och med ifrågasätta, sina egna ställningstaganden och övertygelser (Boostrom 1998; Kisfalvi & Oliver 2015). Idag framstår safe space som flertydigt och utan en enhetlig definition eller tillämpning.<sup>197</sup>

Flertydigheten i den bredare diskussionen om safe space märks även inom det religionsdidaktiska fältet (Iversen 2019). Där har begreppet främst använts i sammanhang där en integrerad och gemensam religionskunskapsundervisning diskuterats. Det talas ofta om att ett safe space ska underlätta diskussion, dialog och förståelse också mellan personer som har olika uppfattningar (Jackson 2014; Knauth & Vieregge 2018; Schreiner 2007). Även inom religionsdidaktiken har begreppet således givits en annan innebörd än dess ursprungliga betydelse där tyngdpunkten låg på separata och avskilda trygga rum inom ett större sammanhang som uppfattades som otryggt. Ett klassrum som kännetecknas av safe space ska präglas av dialog och ömsesidig respekt där alla får komma till tals, men är också ett rum som måste

<sup>197</sup> I kapitel 3 återfinns en längre redogörelse av safe space-begreppet och kritiken av det, både på en övergripande nivå och hur det har använts inom det religionsdidaktiska fältet.

styras av specifika regler (Jackson 2014; Schreiner 2007). Kombinationen av trygghet och att alla ska få komma till tals kan emellertid leda till en svårlöst dubbelhet eftersom båda dessa mål inte alltid är möjliga att uppnå samtidigt (Iversen 2019).

Gemensamt för de olika ingångar till safe space är tanken på säkerhet, trygghet och samtal. I analysen av mitt material utgick jag från safe space som ett kontinuum (se kapitel 3). De olika ståndpunkterna och användningsområdena för safe space som förekommer i debatten markerar olika positioner i detta kontinuum.



Figur 1: Kontinuum över olika betydelser av begreppet safe space.

Hur blir detta i praktiken, i relation till ett empiriskt material? Vad efterfrågade eleverna och var i detta kontinuum återfinns vi det de efterfrågade och hade erfarenheter av? Vad kännetecknade deras syn på samtal om religion och var, och på vilka grunder ville de tala om religion – eller var gjorde de det inte?

#### *Elevernas safe space: det trygga, det trivsamma och det gemensamma*

Kontinuumet gav mig möjlighet att vidare diskutera det mina intervju-personer gett uttryck för i det här kapitlet. När Mel och hennes kompisar pratade om religion, som Mel själv beskrev det, var de olika åsikterna och synsätten ett välkommet inslag som tillförde diskussionen något. Deras samtal kan beskrivas som ett positivt samtal som dessutom skedde i ett heterogent och religiöst mångfaldigt sammanhang där olika åsikter och synsätt var närvarande. Om vi bortser från att Mel och hennes kompisar inte befann sig i ett klassrum – det vill säga inte safe space i en strikt rumslig betydelse – föreföll deras samtal stämma in på ett rum präglad av heterogenitet, öppenhet, dialog och trygghet (Jackson 2014; Knauth & Vieregge 2018; Schreiner 2007).

Inget i mitt material tyder på att eleverna i den här studien hade upplevt ett sådant klassrum. I kontrast till ett heterogent rum av exempelvis religiös mångfald, där olika åsikter var representerade, uppskattade Petter, Joar och Helin snarare något annat, ett sammanhang de tänkte sig som mer homo-

gent och likriktad. I en sådan konstellation menade Joar att de förstod varandra bättre och, som Petter uttryckte det: "...alla känner lika till exempel så att det inte blir några diskussioner om vad man ska tycka eller tänka." (Petter, åk. 9). Inte heller för de elever som verkligen hade praktiska erfarenheter av positiva samtal var skolan, klassrummet eller andra mångfaldiga och heterogena miljöer platsen för detta. De positiva erfarenheterna, och den nivå av trygghet dessa elever gav uttryck för, grundade sig istället på likhet, samhörighet och igenkänning. De platser Vera, Cissi och Kamilja berättade om kunde alla karaktäriseras som mer eller mindre separatistiska.

Vid sidan av Mels upplevelser förekom inte några uppskattade samtal och diskussioner om religion i heterogena och utmanande miljöer i mitt material, oavsett om sammanhangen var tänkta eller upplevda. I det kontinuum jag använder mig av här befann sig eleverna således långt bort från sådana klassrum som inom den religionsdidaktiska forskningen efterfrågas och anses bidra med en fruktsam dialog, förståelse och samlevnad. Med stöd av det som framkommit i tidigare kapitel – där bland annat den meningsbärande kategorin att alla får tycka och tänka som de vill och undvikandets hänsynsfullhet tydligt framgått – har analysen här ytterligare stärkt det jag tidigare visat: att eleverna i den här studien ogärna utsatte sig för, eller åtminstone förhöll sig försiktigt till, diskussioner om religion. Att ge sig i kast med att diskutera, reflektera över eller ifrågasätta vare sig de egna eller andras uppfattningar var avlägset för dem. De hade visserligen ett intresse för varandra och ville veta mer, men föreföll inte villiga att betala det pris som en skolmiljö, eller ett klassrum, delvis kännetecknad av utmaning, oenighet och meningsskiljaktigheter utgjorde.

### Toleransens altare: sammanfattning och framåtblickar

Resultaten i avhandlingens sista empiriska kapitel har stärkt bilden av att mina intervjupersoner sällan pratade om religion med varandra. Detta trots att det i mitt material fanns en rad goda förutsättningar för detta. Några av dessa var religionens närvaro och synlighet på skolorna, elevernas kunskapsintresse samt deras uppskattning av mångfalden på skolorna. Utöver de förutsättningar som diskuterats tidigare tog jag i det här kapitlet upp ytterligare två möjliga utrymmen för positiva samtal om religion: skolans undervisning och kompisgänget. Det visade sig att inte heller dessa var några självklara platser för sådana samtal. Vidare i det här kapitlet utvecklade jag några av avhandlingens tidigare diskussioner rörande faktorer som på ett negativt sätt påverkade chansen till att positiva samtal skulle komma

till stånd, till exempel undervisningens upplägg, kompisjargonger, globala händelser i relation till det lokala, samt elevernas språkliga förutsättningar. En betecknande och dubbel roll spelade här den meningsbärande kategorin att alla ska få tycka och tro som de vill. Denna kategori utgjorde en god förutsättning för samtal men fick i praktiken en motsatt effekt i elevernas skolmiljö: den kom att ingå i berättelsen om varför de undvek och ogärna engagerade sig i samtal om religion. Den blev därigenom en del i deras betoning av en försiktig, tolerant, respektfull och hänsynsfull inställning till varandra.

I kapitlet har jag också lyft fram och diskuterat elever som tyckte det var besvärligt och inte helt okomplicerat att prata om och diskutera religion med kompisar som hade samma traditionstillhörighet. Två exempel jag lyfte fram var kompisjargongen mellan några postkristna killar och den press som några svenskmuslimska tjejer ibland sade sig känna när de pratade med andra muslimer. De senare undvek att ta upp vissa frågor med varandra just med argumentet att de tyckte olika och riskerade att bli osams, eller att de ändå aldrig skulle komma fram till rätt sak eller rätt svar. Också här föreföll oron över att inte tycka lika, eller oviljan att framstå som kravfull jäntemot andra, spela roll. De förutsättningar som fanns i mina intervjupersoners skolvardag manifesterades således sällan i samtal och diskussion om religion. Istället stärktes det jag visade redan i kapitel 5: eleverna iakttog och gav generellt sett uttryck för en undvikandets hänsynsfullhet.

#### *Att söka positiva samtal – och att studera dem*

Med det sagt: i det här kapitlet har jag visat att eleverna på Lillängs- och Storängsskolan inte var helt tysta. I mitt material fanns tillfällen och platser där positiva – givande, intressanta och entusiasmerande – samtal om religion faktiskt ägt rum. Två resultat är speciellt viktiga att lyfta fram för den fortsatta diskussionen. För det första skedde dessa samtal – tänkta eller reella – som regel i sammanhang och på platser som kan beskrivas som separativtiska. I mitt material fanns inte, även om tystnaden inte var total, något som tydde på att positiva samtal och möten skedde mellan individer och grupper som tyckte olika eller hade olika utgångspunkter i livet. Detta sagt med ett (sic!) undantag. Utifrån det Mel berättade föreföll hon och hennes kompisar se olikheterna som en tillgång och som en drivkraft i diskussionen. För det andra, och detta gällde även Mel och hennes kompisar, i de enstaka fall där elever verkligen varit engagerade i positiva samtal om religion skedde detta sällan i skolan och aldrig inom ramen för dess religionskunskapsundervisning.

Elevers inställning till samtal om religion, samt var och under vilka förhållanden det skedde, diskuterade jag med hjälp av safe space-begreppet. Trots att begreppet används och förstås på olika sätt inom den religionsdidaktiska forskningen är betoningen på säkerhet, trygghet och samtal gemensamt för dem alla. I förhållande till safe space, och andra liknande eller alternativa begrepp, analyserade jag mitt material utifrån ett kontinuum. Kontinuumet upprättades mellan å ena sidan åtskilda, separatistiska och skyddade rum, och å andra sidan heterogena och utmanande sådana. Mina intervjupersoners intressen och önskningsåterfinns i huvudsak i den förra delen av detta kontinuum.

Bland eleverna i den här studien fanns en dubbelhet som i det närmaste framstod som en paradox. Å ena sidan uppskattade de mångfalden, hade ett intresse för varandra och en vilja att prata om religion. Å andra sidan önskade de sig enhetliga rum och intog en hänsynsfull, försiktig och i det närmaste tyst hållning. Något tillspetsat kan det uttryckas som att de positiva, men också de utmanande och reflekterande, samtalen om religion offrades på toleransens, respektens och hänsynsfullhetens altare. Eller annorlunda uttryckt, och för att parafrasera Ludwig Wittgenstein (1992): varom man inte vill tala, måste man tala.

### *Framåtblickar: religionsdidaktiska implikationer*

En röd tråd i den här avhandlingen har varit elevs tolkande repertoarer och meningsskapande. Ett av mina argument är att en ökad tillgång på repertoarer och kategorier inte bara underlättar individens begripliggörande och meningsskapande i olika sociala sammanhang – som exempelvis skolmiljön – utan även ökar dennes möjlighet till och vilja att prata om religion (jmf. Sjöborg 2013b). Inför avhandlingens avslutande diskussion i kapitel 10 är det speciellt fyra religionsdidaktiska funderingar jag vill lyfta fram.

Den första funderingen har sin grund i det faktum att inga av de få konkreta erfarenheter av positiva samtal om religion som eleverna i den här studien gav uttryck åt – för några av dem efter nästan nio år i svensk skola – inte hade skett inom ramen för religionskunskapsundervisningen. Utifrån min erfarenhet som religionskunskapslärare var det överraskande att elever efter nio år av obligatorisk religionskunskapsundervisning inte hade givits chansen att ingå i sammanhang där de upplevt givande, intressanta och entusiasmerande samtal om religion. Istället verkade den entusiasm, det ut-

forskande och det mer fantasifulla språk som företrädesvis återfanns bland elever i årskurs 3 försvunnit någonstans på vägen.<sup>198</sup>

Min andra fundering utgår från safe space-begreppet. Utifrån mina resultat finns en tydlig diskrepans mellan, å ena sidan de inom religionsdidaktisk forskning mer normativa uppfattningarna av vad som kännetecknar ett religionskunskapsklassrum präglat av safe space och å andra sidan det eleverna efterfrågade. Vad berodde den skillnaden på? Hade mina intervjupersoner helt enkelt inte haft chansen att delta i samtal och diskussioner om religion som kännetecknades av exempelvis *brave space* (Aaro & Clemens 2013) och därför inte heller efterfrågade det? Eller, berodde den på miljön som sådan? Uppfattades skolan som en tvingande och fostrande institution och därmed hämmande och mindre intressant? Präglades Veras samtal med systemen eller stämningen på Cissis konfirmationsläger i större utsträckning av frivillighet och därför framstod som mer engagerande? Oavsett svaren på dessa frågor menar jag att strävan efter utmanande och reflektiva samtal – om det nu ska vara ett mål för religionskunskapsundervisningen – har något att lära av den form av positiva samtal som eleverna i den här studien gav uttryck för.

Tidigare i det här kapitlet sa Kamilja: ”Alltså, vi kommer inte fram till rätt sak. Alla tycker olika, det är därför vi inte snackar om det.” (Kamilja, åk. 9). Uttrycket ”rätt sak” är utgångspunkt för min tredje fundering. Uttrycket säger inte bara något om hur Kamilja såg på en diskussion utan var också signifikativt för vad många andra elever gav uttryck för. Genomgående i mitt material, framför allt i de högre årskurserna, fanns en uppfattning om att en diskussion och ett samtal ska resultera i en gemensam åsikt, att man ska tycka lika eller att ett rätt svar åstadkoms. Det som elever berättade för mig om vad de hade gjort på lektionerna pekade åt samma håll: diskussioner utgick från att ta ställning för två (eller flera) på förhand givna alternativ, som att ta ställning för eller emot någonting. Det omvända, att inte tycka lika och att låta olika åsikter och ställningstaganden stå mot varandra, och finnas kvar, riskerade enligt eleverna att skapa oenighet och osämja. I sin tur riskerade det att sluta i en låg grad av tolerans och hänsynsfullhet. Båda dessa betraktelsesätt gör att vi kan förstå att Kamilja var mindre angelägen och mindre lockad att föra ett samtal eller ge sig in i en diskussion om chansen till en gemensam ståndpunkt var låg.

<sup>198</sup> Den här studien är inte longitudinell och kan noga taget inte uttala sig om vad som ”försvunnit på vägen”. Mitt retoriska påstående är således endast grundat på den skillnad mellan årskurserna som framkommit i mitt material.

I ett vidare utbildningsperspektiv kan sådana konsensusgrundade uppfattningar vara ett problem. Det kan, för det första, verka begränsande både för antalet möjliga samtalsämnen och för utvecklandet av tolkande reper-toarer och därigenom ett förbättrat meningsskapande. För det andra kan det vara hämmande för den icke konsensusinriktade demokratiska process som bör vara en del av skolans undervisning. Lovisa Bergdahl (2010) menar att skolan och dess religionskunskapsundervisning inte bör sträva efter konsensus som ett medel för att motverka konflikter och spänningar. Istället ska den verka för att olika åsikter ventileras och för att en mångfald av olika subjekt därigenom tillåts att utvecklas. I en konsensuskultur spelar det dessutom inte någon roll vem som säger vad, snarare vad som sägs; individen blir därmed utbytbar och det subjektiva oviktigt (Bergdahl 2010:168–69; jmf. Biesta 2006:56–71). Detta perspektiv har likheter med kritiken av en religionssyn som grundar sig på världsreligionsparadigmet och en essentialistisk religionsuppfattning (se tidigare kapitel). En sådan utgångspunkt leder till ett allt för likformigt sätt att förstå religion och något som i förlängningen försvårar ett öppet och mångfacetterat samtal om religion.

Något jag iakttog bland mina intervjupersoner, för det fjärde, var deras relativa ovilja, och ovana, att ställa frågor. Få av dem ställde frågor till mig under intervjuerna, trots att jag flera gånger uppmanade dem att göra det. Frånvaron av frågor från deras sida kunde visserligen ha mer att göra med situationen som sådan än att de faktiskt inte kunde eller överlag var vana att ställa frågor om religion. Men det var även få elever som trots sitt uttalade intresse uppgav att de ställde frågor till varandra i någon större utsträckning. När så skedde var frågorna oftast korta och informativa, eller indirekta och sällan rakt på sak, som för att undvika att stöta sig med någon. De föreföll dessutom tycka att det var opassande att både tala *om* andra och att påtala saker *för* andra. Inte heller var det mitt intryck att de ställde särskilt många frågor under lektionerna, varken till varandra eller till läraren.<sup>199</sup>

Dessa funderingar och frågor har alla med elevernas språkliga förutsättningar att göra, men också med de faktiska samtalen. Eftersom viljan att tala ofta går hand i hand med att *kunna* tala, att ha ett språk och tolkande reper-toarer för detta, finns det tyvärr fog för att frågan sig om kapitlets rubrik istället borde ha varit: ”Varom man inte *kan* tala, tiger man”.

<sup>199</sup> Detta gällde frågor som kan klassas som ett intresse för varandra, för varandras traditionstillhörighet, för religion i allmänhet eller frågor och teman som kännetecknar ett gott samtal. Frågor om vad de ska kunna, om svaret på en fråga i boken eller vad som var viktigt i filmen de just sett var i jämförelse betydligt vanligare.

De religionsdidaktiska funderingar och frågor jag ställt i den här avhandlingen, och som här har accentuerats, har en gemensam nämnare: de tolkande repertoarer och de kategorier som elever hade tillgång till, eller hade behov av, och skolans och religionskunskapsundervisningens uppgift att ge dem det. För att avslutningsvis leda över diskussionen om dessa till avhandlingens sista kapitel ska jag här avslutningsvis ställa fyra framåtsyftande frågor utifrån analysen i de empiriska kapitlen. Vilka språkliga verktyg erbjuds elever i skolan för att kunna tala om religion på ett samtidigt och mångfacetterat sätt? Vilka språkliga verktyg erbjuds elever som inte tillhör det etniska svenska majoritetssamhället för att förstå och begripliggöra de postkristna klasskompisarna och det postkristna svenska samhället i stort? Vilka språkliga verktyg erbjuds de postkristna eleverna själva för att förstå sin egen position och sin egen relation till kristendomen, inte minst i en miljö där religion är synlig och närvarande? Hur ska Caspers, Isaks och Andreas populärkulturella referenser och förståelser av religion ges en större plats i undervisningen så att också deras sätt att tala om och förstå religion uppmärksammas och ges chansen att utvecklas?

Tillsammans kan dessa frågor möjligen sammanfattas med ytterligare en fråga: vilka förståelser av religion och vilka meningserbudanden ges plats i undervisningen för att hjälpa elever att begripliggöra och prata om de former av religion som är närvarande i deras egen livsvärld (Englund 1997, 2004; Kittelmann Flensner 2015; Schjetne & Hansen 2019)? I avhandlingens sista kapitel diskuterar jag dessa frågor och analyserar mina resultat vidare samt ger förslag till möjliga vägar framåt.

## 10. Avslutande diskussion

I centrum för den här avhandlingen har ett fyrtiotal elever i årskurserna 3, 6 och 9 i den svenska grundskolan stått. Samtliga av dem gick på någon av de sinsemellan närbelägna Lillängsskolan och Storängsskolan. Under ett drygt halvår umgicks jag med dem och, framför allt, intervjuade dem med avsikt att få veta mer om i vilken utsträckning och under vilka omständigheter de talade, resonerade om och skapade mening i relation till religion.

Avhandlingens huvudsyfte har varit tvådelat. För det första har det varit att utifrån ett övergripande perspektiv av meningsskapande undersöka och förstå dels hur barn och unga talar, resonerar om och relaterar till religion i sin skolvardag, dels vilka faktorer som påverkar detta. För det andra har det varit att undersöka och förstå vilken betydelse detta hade för deras förståelse av sig själva såväl som av (var)andra i skolmiljön. Avhandlingen har även haft ett kompletterande syfte, nämligen att mot bakgrund av mina forskningsresultat föra religionsdidaktiska diskussioner och därigenom kommentera och bidra till den religionsdidaktiska forskningen.

Avhandlingens syfte såväl som dess frågeställningar innefattar ett förståelseperspektiv. Följande fem frågeställningar besvaras i de empiriska kapitlen (5–9):

1. Vad karaktäriserar dessa elevers relation till och tal om religion på ett övergripande plan?
2. Hur framställer och använder eleverna religion i sitt tal?
3. Hur positionerar eleverna sig själva och andra i relation till religion och vilka markörer blir viktiga i denna process?
4. Från vilka sociala och kulturella miljöer förvärvar eleverna kategorier och tolkande repertoarer och därmed sina meningsskapande förutsättningar i relation till religion?
5. I vilka situationer och under vilka omständigheter för, eller för inte, dessa barn och unga samtal om religion med andra?

Teoretiskt vilar den här avhandlingen på människan som en meningskapande och social varelse (Berger & Luckmann 1967; Gärdenfors 2009) och på att tillgången på *tolkande repertoarer* är avgörande i den processen (Edley 2001; Potter & Wetherell 1987; Wetherell & Potter 1992). I strävan efter att skapa mening i tillvaron och begripliggöra den sociala omgivningen är språket och talet viktigt. Genom dessa verktyg bygger människan upp kognitiva och språkliga scheman, vars beståndsdelar jag talar om som *kategorier*. I den här avhandlingen förstår jag kategorier dels som begrepp, fraser, idiom, metaforer och berättelser, dels som de gruppstillhörigheter individer skriver in sig själva och andra i. Kategorier som framstod som extra viktiga och gemensamma i elevernas förståelse av sin skolvardag benämner jag *meningsbärande kategorier*.

I den här avhandlingen utgår jag från en vid religionsdefinition och förstår religion i grunden som en kulturellt och socialt betingad kommunikativ handling (Gilhus & Mikaelsson 2003). Jag använder mig vidare av och diskuterar mina resultat utifrån två analytiska kategorier, nämligen postkristna respektive svenskmuslimska elever. Ibland talar jag om enskilda elever som jag tillskriver någon av dessa grupper, ibland talar jag om – och jämför – grupperna som sådana. Dessa två grupper omfattar emellertid inte alla de elever som ingick i studien.

I vart och ett av de empiriska kapitlen gör jag utförliga sammanfattningar av de resultat som analysen lett fram till samt svarar på respektive forskningsfråga. Här i avhandlingens sista kapitel sammanför jag dessa resultat och för vidareutvecklande diskussioner om dess bidrag till framför allt det religionsdidaktiska forskningsfältet. Framställningen nedan utgår inte från vart och en av mina forskningsfrågor. Istället diskuterar mina resultat utifrån fyra sammanfattande och överlappande rubriker, nämligen: Samtidigheter, kontextuell pragmatism och undvikandets hänsynsfullhet; Positioner och kategorier: otillfredsställda behov; Religion över allt: en närvarande frånvaro samt Safe space och utrymmen för samtal. Allra först återknyter jag emellertid till Julia som vi mött flera gånger i avhandlingen.

### Julia och perspektiv på religion

Barn och unga idag ställs inför en kulturell obestämdhet och har att förhålla sig till de flytande normaliteter och samtida tillhörigheter som är en del av den senmoderna människans livsvillkor (jmf. Ziehe 1994 se i övrigt kapitel 2). Deras relation till religion torde inte utgöra något undantag. Deras förhållande och relation till religion bör därför inte tas för given eller ses som

enhetlig. Inte heller bör barn och ungas relation till religion uttryckas eller förstås utifrån ett vuxenperspektiv eftersom detta lätt förbiser eller negligerar deras egna perspektiv. I den här avhandlingen har jag därför strävat efter att studera barn och unga i sin egen rätt (James & Prout 2015).

Analysen av deras tal visade att elever med olika traditionsbakgrund hade skiftande och samtidigt förståelser av och positioner i relation till religion. Några av elevernas tal om religion innefattade prövande, fantasifulla och populärkulturella uttryck för religion, som Julia i årskurs 3. Julia hade en bakgrund i katolsk tro och berättade med värme om när hon följde sin mormor till kyrkan i Sydamerika och att hon fortfarande nu för tiden bad kvällsbön varje dag innan hon gick och la sig. Samtidigt talade hon om andar, älvor och att gud kunde vara allting, till och med bullen på bordet framför oss. Denna samtidighet (af Burén 2015) framstod till en början som förbryllande för mig. Under analysarbetet slog det mig emellertid att mina svårigheter att komma underfund med Julias tal var mina bekymmer, inte hennes. De inkonsekvenser som blev ett problem för mig framstod för henne närmast som en icke-fråga. För Julia fanns inga klara gränser för olika sätt att prata om religion, hon hämtade sitt tal från olika sfärer – från sin katolska bakgrund såväl som från fantasins värld – och blandade dem på ett kreativt och för henne till synes oproblematiskt sätt.

Ur ett barn- och ungdomsperspektiv bör vi inte betrakta dessa uttryck som inkonsekvenser eller utifrån en uppfattning att en korrekt och riktigt religionsförståelse är i vardande hos yngre personer (Hartman & Torstenson-Ed 2013; James & Prout 2015). Istället är mycket vunnet om vi betraktar Julias och andra barn och ungas syn på religion utifrån ett perspektiv av samtidigheter, som ett både-och och som något kontextuellt. En utgångspunkt som även har sin självklara plats inom religionsdidaktisk forskning såväl som inom olika former av religionsundervisning.

### Samtidigheter, kontextuell pragmatism och undvikandets hänsynsfullhet

Religion var inte något uniformt eller entydigt i elevernas tal utan karaktäriserades av en rad olika, samtidigt och parallella uttryck, även på individnivå. Elever talade om religion bland annat utifrån tro, praktik och funktion samt religion som något positivt respektive negativt. Analysen visar att det inte var möjligt att betrakta deras framställning och användning av, eller relation till, religion utifrån på förhand fastslagna och vedertagna antingen eller-positioner (jmf. af Burén 2015). Istället använde de och talade om

religion på flera samtidiga sätt. Jag tolkar det inte som att de ”bytte” åsikt (Vikdahl 2018) utan att de istället, i likhet med vad annan forskning visar (Ipgrave 2009, 2013; von der Lippe 2010), behärskade olika diskurser och att de likt Julia hade fler parallella sätt att tala om religion.

Religion var närvarande och synlig på både Lillängs- och Storängsskolan. Att där ha en religiös tillhörighet var inte ovanligt. Det rädde inte någon dominerande sekulär eller icke-religiös diskurs på dessa skolor. I mitt material fanns istället indikationer på att religionens närvaro gjorde att religiösa positioner kunde framstå som något användbart, som ett socialt kapital och som positiva kategorier till hands. Ett exempel på detta var när de annars icke-religiösa Johan och Petter använde sig av kategorin ”religion” för att understryka betydelsen av sina kompisar och av sin familj. Bland annat innebar detta att religiös tillhörighet bland dessa elever inte hade samma anstrykning av genans och pinsamhet som den kan ha i andra miljöer (von Brömssen 2003; Thurfjell 2011; Zackariasson 2016). Sammantaget bidrog religionens närvaro till att även icke-religiösa elever, eller elever med en distanserad relation till religion, haft anledning att på ett eller annat sätt beakta religion när de talade om sig själva i relation till andra elever på skolan. Religionens närvaro påverkade således alla elever i den här studien och de hade, oavsett traditionstillhörighet och övrig relation till religion, haft anledning att reflektera över sin egen position i förhållande till religion, vilket i stor utsträckning inverkar på deras tal om religion i skolan såväl som i den här studien.

En genomgående men inte uteslutande tendens i mitt material var att eleverna i den här studien visade uppskattning för den religiösa mångfald de tyckte sig uppleva i skolmiljön. De hade också ett kunskapsintresse för sina skolkamrater och för religion. Men samtidigt visade de upp en försiktighet i mötet med varandra. Samtalen och intresset tonades ner. Även om eleverna sade sig prata om religion då och då framstod försiktigheten som en hämmande faktor där det var lika viktigt att ha kunskap om ”vad man inte behöver ta upp och så”, som Terese i årskurs 6 uttryckte det. Därför talade jag om deras kunskapsintresse i termer av en *oviktig viktighet* och något som emellanåt framstod som en *undvikandets kunskap*.

I elevernas tal framstod vidare det egna valet som en meningsbärande kategori. Samtidigt har jag visat att deras position, oavsett traditionstillhörighet, till stora delar stämde överens med, och föreföll vara avhängig, den egna familjens och den primära socialisationen. Det egna valet framstod därmed snarare som en tänkt och möjlig frihet än en reell och tillämpad sådan; sällan verkade de vara intresserade av att slå mynt av denna

nominella frihet genom att tydligt skapa sig egna valda utrymmen. Att knyta an till familjen och den närmaste sociala omgivningen – och forma ett: jag, mina kompisar och familjen – föreföll vara viktigare.

Än mer tydligt betonade eleverna respekten, toleransen och hänsynsfullheten i relationen till andra. Detta tog sig bland annat uttryck i den meningsbärande kategorin att *alla ska få tycka och tro som de vill*. Denna tillåtande inställning var svår att övervärdera.

### *Betoningen av den sociala friden*

Utöver dessa resultat framstod det sociala som viktigt för eleverna i den här studien. Denna övergripande hållning förstod jag i perspektivet av en MeWe-generation (Day 2009, 2011) och ett happy midi-narrative (Savage m.fl. 2006), en förståelsehorisont som jag använde avhandlingen igenom. Eleverna uppskattade det sociala och de närmaste personerna i sitt liv – främst familjen och kompisarna – och agerade ogärna på ett sätt som de befarade skulle störa den ordning de uppfattade som behaglig och trivsamt, även i skolan. De visade upp en attityd av att ”gilla läget” och anpassade sina uppfattningar om och relation till varandra utifrån den mångfaldsmiljö de ingick i. De hade ett kontextuellt och pragmatiskt förhållningssätt till varandra och till religion i skolmiljön.

Samtidigt som eleverna i min studie visade upp ett intresse för och en viss vana att tala om religion fanns en rad faktorer som bidrog till att detta fick ett begränsat utrymme i skolvardagen. Här framstod deras tolererande och hänsynsfulla förhållningssätt som en avgörande faktor. För att tala om hur eleverna förhöll sig till religion i skolmiljön myntade jag begreppet *undvikandets hänsynsfullhet*.

Den inställning till religion som eleverna i den här studien gav uttryck för verifierar på många sätt, och har mycket gemensamt med, resultat som framkommit i studier i europeisk kontext (se bland annat: Avest m.fl. 2009; Knauth m.fl. 2008; Valk m.fl. 2009).

### *Globala perspektiv i elevernas tal*

Eleverna talade om och använde religion också ur ett globalt perspektiv. Först och främst var det många elever som genom sin migrationsbakgrund hade olika erfarenheter av andra platser och av att religion på ett annat sätt än i Sverige var närvarande i samhället, något som vidgade deras tal om och förståelse av religion.

För det andra förknippades religion globalt sett delvis med konflikt. På det lokala planet talade eleverna emellertid hellre om tolerans och respekt. De försökte därmed bryta sambandet mellan det globala och det lokala (Beyer 2007; Robertson 1995, 2012), det vill säga bryta sambandet mellan religion och konflikt i skolvardagen. De utformade med andra ord en kategori och en förståelsegrund som inte var avhängig religionens konfliktkoppling, något jag talade om som *konflikt där, tolerans och hänsynsfullhet här*. Denna strategi från elevernas sida kom emellertid med ett pris. Betoningen på tolerans och hänsynsfullhet var, som jag tolkade det, en av flera faktorer som begränsade elevernas vilja att tala om religion med varandra i den lokala skolmiljön.

För det tredje utmanades den västerländska diskursen om buddhismen i mitt material. Å ena sidan var den gängse västerländska diskursen om buddhismen (se exempelvis: Thurffjell 2015) närvarande i elevers tal. Andra elevers förhållande till buddhismen nyanserade och utmanade å andra sidan en sådan diskurs. Framför allt gällde det elever med erfarenheter från och intresse av den globala arenan (framför allt utifrån deras utländska bakgrund). De var mer distanserade i förhållande till buddhismen och talade om den i negativa och förtryckande termer.

### Positioner och kategorier: otillfredsställda behov

Det allmänmänskliga behovet av att positionera sig i förhållande till andra och att använda gränsmarkerande kategorier framkom även i elevernas tal om religion. Jag har visat att flera kategorier framstod som betydelsefulla, om än inte oproblematiska, i den processen. I analysen lyfte jag särskilt fram hur elever, oavsett traditionstillhörighet, hade svårt att använda kategorierna ”religiös”, ”kristen” och ”ateist”. Framför allt blev detta tydligt när de postkristna etniskt svenska eleverna skulle kategoriseras och positioneras, både av dem själva och av andra.

Dessa svårigheter blev synliga bland annat när postkristna och etniskt svenska elever talade om sin, som det framstod, osäkra position i relation till religion. Klasskamrater med en uttalad religiös traditionstillhörighet hade en mer självklar tillhörighet, de visste ”vad de var”. Postkristna elever gav uttryck åt att de ”inte direkt tillhörde något” och saknade till stora delar adekvata kategorier för att tala om sig själva i relation till religion. När frågor som ”vad tillhör du?” eller ”vad tror du på?” ställdes var de hänvisade till att använda de få kategorier som fanns till hands, som exempelvis ”religiös” eller ”kristen”. Dessa kategorier var visserligen gångbara och använd-

bara för dem i skolmiljön men räckte ändå inte riktigt till för att tala om sig själva eller för att svara på de frågor de fick. Avsaknaden av adekvata kategorier blev speciellt synligt, som jag ser det, i denna miljö av religiös närvaro; där uppstod ett behov som inte fylldes.

Hos de postkristna eleverna fanns härvidlag en dubbelhet: samtidigt som de förhöll sig till religionens närvaro och hänvisade till de kategorier som fanns till hands hade de behov av att distansera sig från det samma. Andra kategorier kom då till användning, såsom ”ateist” och ”jättekristen”, och att tala om tradition istället för religion i relation till högtider. Dessa alternativa kategorier löste emellertid inte deras svårigheter med att positionera och beskriva sig själva i relation till religion.

En annan sida av myntet blev synlig när de svenskmuslimska eleverna å sin sida försökte förstå och begripliggöra sina postkristna skolkamraters samtidiga anknytning till och distansering från religion. Det som de postkristna eleverna sa gick inte ihop med de erfarenheter eller de förståelser av religion som svenskmuslimska elever hade utifrån sin egen traditionstillhörighet. En faktor som spelade roll här, som jag tolkade det, var de förståelsehorisonter som ofta präglar undervisningen i skolan, exempelvis ett världsreligionsparadigm, religiösa maximaliser samt stereotypa och entydiga framställningar av olika religiösa traditioner (Anker 2017; Berglund 2014c, 2018b; Cotter & Robertson 2016; Hylén 2012, 2012; Liljestrand 2015; Liljestrand & Olson 2016; Otterbeck 2004; Owen 2011). Dessa perspektiv underlättade inte alltid för elevers förståelse av religion i sin sammansatta och mångfacetterade skolvardag.

Religionens och de religiösa tillhörigheternas närvaro på skolorna medverkade även till att svenskhet och vithet inte framstod som några omärkta och neutrala positioner bland eleverna i den här studien. Elever med en annan etnisk bakgrund än svensk beskrev etniskt svenska personer ofta som kristna, bland annat därför att Sverige ansågs vara ett kristet land. Men även de postkristna eleverna förhöll sig alltså till och talade om sig själva i relation till en kristen kategori, de var sällan helt avståndstagande. Tvärt emot vad annan forskning tyder på (von der Lippe 2010, 2011b; Vassenden & Andersson 2011) betraktades alltså etniskt svenska, och vita, elever i min studie ofta som kristna.

von der Lippe (2010, 2011b) påpekar att elevsammansättningen sannolikt spelade roll för utfallet i hennes studie. Genom andra studier (Gustafsson 2016; Kittelmann Flensner 2015) framgår det att också klassrumskontexten påverkar hur religion syns och omtalas i skolmiljön. Min studie har ytterligare stärkt bilden av att skolkontexten i bred bemärkelse har stort

betydelse för hur elever positionerar sig, förhåller sig till och talar om religion. Behovet av att begripliggöra religion i skolan ska alltså i högsta grad uppfattas som kontextuellt beroende (jmf. Ipgrave 2013).

Sammanfattningsvis visar min studie att det bland eleverna fanns ett tydligt behov av fler kategorier. De kategorier de hade till sitt förfogande svarade inte mot de erfarenheter och de kontextuella omständigheter som de upplevde i skolan och behövde begripliggöra. Kategorierna föreföll istället ofta vara alltför vida, för få och för oprecisa, och ibland även frånvarande. Det fanns en tydlig diskrepans här: vardagen och verkligheten var allt för komplex och mångfacetterad, och innehöll många erfarenheter som inte kunde begripliggöras utifrån de kategorier och tolkande repertoarer de hade till sitt förfogande.

### *Postkristna och svenskmuslimska elever*

Postkristna elever i mitt material tenderade att vara osäkra på både sin tillhörighet och på sin position i förhållande till religion (kristendom). Det förre gällde inte de svenskmuslimska eleverna. Däremot hade inte heller de alltid en självskrivna position *inom* sin traditionstillhörighet. Generellt sett knöt svenskmuslimska elever ändå oftare och på fler sätt an till religion under intervjuerna medan postkristna elever istället distanserade sig. Samma förhållande gällde när det kom till intresset för religion: postkristna elever visade upp ett lägre, men långtifrån frånvarande, intresse för religion. Svenskmuslimska elever hade också ett mer engagerat och rikt språk grundat i den egna traditionstillhörigheten.

Skillnaderna mellan dessa två grupper ska emellertid inte övervärderas. Inte heller religionens eller den religiösa tillhörighetens roll som sådan. Det fanns en rad andra faktorer som likaväl kan ha påverkat hur de talade om och relaterade till religion. För det första kunde svenskmuslimska elever ha överbetonat religionen, exempelvis när vi talade om högtider, för att de antog att jag som svensk inte visste särskilt mycket om exempelvis ramadan och därför ville förklara för mig extra noga. För det andra visar forskning att svenskmuslimska personer, som en del i en minoritetsgrupp i det svenska samhället, tenderar att accentuera den religiösa tillhörigheten (jmf. Otterbeck 2010). För det tredje hade dessa elever en personlig erfarenhet av religion i sina vardagsliv; religion var en naturlig del i deras plausibilitetsstruktur. Detta stod i kontrast till den religionsblindhet (Hamberg 2009) som generellt sett finns i det svenska samhället. I sin tur påverkade det sannolikt postkristna elever att även i skolan markera en distansering från religion, något som inte nödvändigtvis handlade om att ta avstånd från

religion som sådan utan hade kontextuella orsaker (jmf. Ipgrave 2009, 2013; Wallis 2014, 2015).

Dessutom, och framför allt, många av de attityder och uppfattningar eleverna i den här studien gav uttryck för – som betoningen av det sociala, undvikandets hänsynsfullhet, moraliska regler (även om de skilde sig åt på vad dessa grundade sig på) samt det egna valet – var samstämmiga oavsett traditionstillhörighet. Vid sidan av elevernas uttryckta traditionstillhörighet är det således vanskligt att säga något entydigt om de olika grupperna eller vad som skilde dem åt, och vilken betydelse religionen i så fall hade.

### *Kategorier ovanifrån respektive underifrån*

Även om de kategorier eleverna tillägnat sig genom undervisningen till viss del hjälpte dem att tala om och förstå religion var dessa sällan något de till fullo hade internaliserat och gjort till sina. Inte heller hade de särskilt många alternativa eller kompletterade kategorier till sitt förfogande. Den diskrepansen är värd att diskutera vidare och reflektera över.

I avhandlingen har jag diskuterat detta utifrån begreppen kategorier ovanifrån respektive kategorier underifrån (Hacking 1986). De förra är generellt sett svårare för en individ att ta till sig; de passar inte på samma sätt automatiskt in i dennes plausibilitetsstruktur och är därför svårare att använda för att skapa mening. Det tar längre tid att internalisera dessa.

Att utgå från en sådan uppdelning kan vara en fruktbar startpunkt för läraren att fundera över de kategorier denne förmedlar, eller som jag hellre talar om det: erbjuder eleverna. Detta dels för att tydliggöra varifrån de kommer och av vem eller av vilka de skapats, dels, och framför allt, för att medvetandegöra vilken funktion de är tänkta att ha hos den enskilda eleven och vilka behov de ska fylla.

Resonemanget om och reflektionen över kategorier underifrån respektive ovanifrån får emellertid inte baseras på en föreställning om att de förra har en mer direkt närhet och avhängighet till en reell verklighet. Alla kategorier är per definition förenklingar och är varken för en gång givna eller exakta avspeglings av verkliga förhållanden. Det är alltså inte fallet att kategorier ovanifrån – exempelvis sprungna ur ett förutbestämt kunskapsstoff – automatisk skulle vara sämre lämpade för meningsskapande. Det jag har visat i min studie och vill argumentera för är snarare de svårigheter som uppstår när dessa förenklingar i allt för liten grad har anknytning till den specifika miljö där de ska tillämpas för att skapa mening. Dessutom är all kategorisering dubbelbottnad. För att tjäna som användbara verktyg för att begripliggöra tillvaron behöver de till sin karaktär vara relativt stabila.

Samtidigt är detta en omöjlighet eftersom kategorier – oavsett om de kommer ovanifrån eller underifrån – är dynamiska och anpassningsbara till sin karaktär. Därför är det av vikt att tala om kategorier och tolkande repertoarer som mallar att improvisera utifrån (Edley 2001), inte som entiteter med för en gång givet innehåll vilka går att överföra till elever eller i oförändrat skick använda i olika sammanhang.

Inte heller finns det någon fast gräns mellan vad som konstituerar en kategori ovanifrån respektive underifrån eftersom det i grunden är en analytisk uppdelning. Dock, och det är viktigt: det språkliga och det nominella samspelar ständigt med de faktiska förhållanden de beskriver och får därmed även sociala konsekvenser (Hacking 1986).

Resonemangen här har stora likheter med och kan kombineras med Julia Ipgraves forskning om hur skolelever diskuterar religion i olika sammanhang. Dels visar hon att elever använder olika diskurser i olika sammanhang (jmf. von der Lippe 2010), och att det i sin tur leder till olika sätt att kommunicera, dels att elever är konstruktiva i att hitta gemensamma sätt att tala om de saknar på förhand givna kategorier. Ur den aspekten förefaller diskussionen och samtalet som sådant, och förmågan och viljan att engagera sig i detsamma, att vara en huvudpunkt. En avgörande fråga, som löp som en röd tråd i stora delar av den här avhandlingen, blir då: hur åstadkoms sådana samtal i skolan?

### *Nones, in-betweens och semi-sekulära positioner*

Analysen av mitt material har visat att det fanns en grupp elever som kunde beskrivas i termer av *nones, in-betweens* eller semi-sekulära (af Burén 2015; Day m.fl. 2013; Knott 2013; Rosen 2009; Storm 2009; Voas 2009; Woodhead 2016). Denna grupp bestod dels av elever som inte var uttalat ateister eller anti-religiösa, men som inte heller räknade sig som aktivt troende, dels av de som använde sig av både ett sekulärt och religiöst språkbruk utan att se någon motsättning eller något problematiskt i det. Behovet av utökade repertoarer och fler kategorier framstod extra tydligt i den gruppen. Härvidlag har skolan en viktig uppgift. Ett allt för stort fokus på världsreligionerna och på minoritetsreligioner (Rudge 1998) i undervisningen kan leda till att denna grupp elever – dit sannolikt många elever i den svenska skolan hör – sällan ges tillfälle att ventilera, uttrycka eller reflektera över sin tillhörighet och relation till religion. Dessa elever får i förlängningen inte hjälp att utveckla sina repertoarer utan är hänvisade till att själva skapa uttryck för detta, och då i andra sammanhang än i skolan.

På senare tid har forskare i större utsträckning närmast sig dessa grupper även när det gäller barn och unga (Hemming 2017; Rudge 1998; Shillitoe & Strhan 2020; Strhan 2020; Strhan & Shillitoe 2019; Wallis 2014, 2015). Min studie har anslutit sig till den forskningen och har ytterligare empiriskt visat att denna grupp barn och unga långt ifrån är enhetlig eller oföränderlig utan snarare mångfacetterad och nyansrik. Jag har också diskuterat hur dessa elever kan ges en plats i undervisningen i skolan. Här finns emellertid mer att göra. Vidare forskning, kvalitativ såväl som kvantitativ, kan med fördel rikta in sig på att ytterligare utröna vilka relationer till religion som finns inom denna grupp och hur de är konstituerade.

### Religion överallt: en närvarande frånvaro

För att studera elevernas tal om religion på ett mer övergripande sätt riktade jag i kapitel 8 mitt intresse mot de sociala och kulturella miljöer varifrån eleverna förvärvade sina tolkande repertoarer, och därmed sina meningsskapande förutsättningar i relation till religion. Grundläggande för min analys var Ingvild Saelid Gilhus (2013, 2017; jmf. Smith 2004) rumsliga perspektiv av religion, eller sfärer som jag valt att kalla dem. Tre sfärer uppmärksammades: skolan (*religion där*), den egna traditionen (*religion här*) respektive prövande, fantasifulla och populärkulturella uttryck (*religion överallt*). Störst utrymme fick den senare trots att den utgjorde en relativt liten del av mitt material.

Repertoarer från skolans undervisning var frekvent förekommande i mitt material. Till stora delar fanns paralleller mellan elevernas tal om religion och skrivningarna i kursplanen. I grunden var deras tal baserat på en faktabaserad räkna upp-kunskap där världsreligionsparadigmet och skolboksformer av religion och religioner var tydligt närvarande (se ovan).

Många elever använde också kategorier från den egna traditionen. Mest utpräglade var dessa repertoarer hos de elever som hade en aktiv och närvarande religiös tradition i familjen. Repertoarer som hade sin grund i den egna traditionen var mer levande, berättande och inlevelsefulla än det tal som kunde härledas från skolundervisningen.

Den tredje sfären jag iakttog i mitt material – religion överallt – var de populärkulturella, prövande och fantasifulla uttrycken för religion (Clark & Clanton Jr. 2012; Lyden & Mazur 2015; Partridge 2016; Undheim 2017, 2018). I jämförelse med de två andra sfärerna, framför allt med avseende på skolans religionskunskapsundervisning, framstod två resultat i min analys som extra intressanta. För det första, när elever använde populärkulturella

och fantasifulla uttryck visade de i sitt tal upp en förtrogenhet, ett engagemang och en entusiasm som liknade det hos elever med repertoarer grundade i den egna religiösa traditionstillhörigheten. Andreas, till exempel, talade tämligen obehindrat om religion utifrån de mystiska upplevelser han själv varit med om och hört andra berätta om; han hade i högsta grad tillgång till en användbar repertoar. För det andra, det fanns inget i mitt material som indikerade att dessa elevers repertoarer, och engagemang, uppmärksammades i, eller var en del av, undervisningen. De kunde alltså inte dra nytta av eller utveckla sina repertoarer i undervisningen och därigenom uppleva en igenkänning och engagemang för ämnet. Samma iakttagelse har Undheim (2017, 2018) gjort i norsk kontext och påpekar att det finns flera förmodade fördelar om dessa perspektiv i högre grad ingick i religionsundervisningen. Min studie har empiriskt visat att det ur ett elevperspektiv finns ett stort utrymme för och behov av detta.

Härvidlag finns det en likhet mellan eleverna i den här studien och en annan grupp elever som ibland har svårt att känna igen sig i undervisningen, nämligen elever med en egen tydlig religiös traditionstillhörighet (Arweck & Nesbitt 2011; Bergdahl 2015; Ipgrave 2010; Lied 2004; Moulin 2011). Min studie visar att bristen på igenkänning i undervisningen återfanns i betydligt bredare elevlager, trots att även dessa förfogade över adekvata repertoarer och därmed hade en språklig förberedelse.

Min analys visar även att vissa elever på det stora hela saknade repertoarer för att tala om religion. Dock, detta rörde sig om gradskillnader, ingen elev saknade helt repertoarer. Inte heller var elever i allmänhet begränsade till kategorier från endast en sfär utan deras repertoarer var ofta överlappande och parallella.

Trots det pragmatiska, samtidiga och parallella sätt att uttrycka sig, och trots att eleverna hämtade sina repertoarer från olika sfärer – eller kanske just därför – föreföll de vara begränsade till repertoarer från skolans undervisning när de sökte ett gemensamt sätt att tala om religion. Tillfällena och möjligheterna att samtala och att förstå varandra, och därmed skapa mening i relation till religion, framstod därför som få, snäva och begränsade.

### *Igenkänningen – en likriktande cirkeleffekt?*

De förståelsehorisonter som förmedlas genom undervisningen utgör en del av barn och ungas uppfattning om religion. Inte minst gäller det för elever som saknar andra repertoarer och kategorier för att tala om religion. Ur den aspekten, men också i arbetet med att göra olika perspektiv och menings-

möjligheter tillgängliga, har undervisningen och religionskunskapsläraren viktiga roller att fylla.

Den svenska religionskunskapsundervisningen når många elevgrupper men har samtidigt svårt att entusiasmera andra (Sjöborg 2013b). När det gäller intresset för religionskunskapsämnet finns ett gap mellan framför allt elever med en religiös tillhörighet och de utan. Eller annorlunda uttryckt: mellan de som har en språklig förberedelse och de som inte har det (Sjöborg 2012). En faktor i sammanhanget är att socialisation och igenkänning ofta leder till ett intresse hos individen eftersom denne uppfattar att ”det här handlar om mig”.

En undervisning som präglas av ett världsreligionsparadigm, av essentiella religionsförståelser, av religiösa maximaliser samt av stereotypa och entydiga framställningar av olika religiösa traditioner leder lätt till att det pragmatiskt kontextuella, det levda och det vardagliga – det vill säga grunden för en ökad förståelse – kommer i skymundan. Ett sätt att belysa och reflektera vidare över detta problem är utifrån en dubbelbottnad cirkeleffekt som framträdde i min analys. Den första bygger på att tillägnandet av repertoarer genom undervisningen i skolan – religion där – leder till en ökad igenkänning bland eleverna. Ju bättre de tar till sig kunskaper i skolan desto större kommer deras igenkänning i undervisningen att bli. Denna igenkänning grundar sig dock inte alltid på kategorier som eleverna gjort till sina, det vill säga internaliserade kategorier (eller kategorier underifrån). I någon mån är detta förvisso oundvikligt eftersom en poäng med undervisning är att förmedla ett visst bestämt innehåll och att eleven ska tillägna sig nya och många gånger okända kategorier och repertoarer. Å andra sidan, kategorier – och kunskaper – som inte blir internaliserade är per definition svårare att använda för att förstå och begripliggöra världen.

Här finns också en bedömningsfaktor att beakta. Elever gör betygs-mässigt klokt i att tillägna sig och prioritera de religionsförståelser som förmedlas genom undervisningen. En prioritering som samtidigt utelämnar och marginaliserar andra sätt att tala om och förstå religion.

Det finns även en annan, parallell och omvänd sida av denna cirkeleffekt. Elever som har andra förståelser av religion, som exempelvis Casper eller Andreas i den här studien, har svårare att känna igen sig i och finna ett intresse för religionskunskapsundervisningen. I undervisningen fick de inte chansen att utveckla en igenkänning utifrån sina förmågor och sina repertoarer; de fick så att säga inte reda på att de faktiskt hade ett språk att tala om religion, eller att det de talade om *var* religion. För att känna att ”det här handlar om mig” var de istället tvungna att till stora delar anpassa sig till

den rådande skoldiskursen. I en bemärkelse, och något tillspetsat, kan vi därför tala om att delar av barn och ungas förståelse av religion riskerar att konkurreras ut och gå förlorad i skolan. In sin tur leder till att uppfattningen om vad det innebär att prata om religion begränsas och riskerar därmed att verka hämmande för samtal om religion i bred bemärkelse.

Här finns anledning att reflektera dels över hur dessa elever och dessa uttryck kan ges en plats i undervisningen, dels över vilka positioner som ”får” känna igen sig i undervisningen och vilka som inte får det. En vidgning och en öppenhet för andra och annorlunda perspektiv av religion i undervisningen kan verka inkluderande och leda till att fler elever känner att ”det här handlar om mig”.

### *Religion överallt – ett analytiskt begrepp med utvecklingspotential*

I den här avhandlingen har sfären religion överallt fått omfatta ett brett fält av tal om religion. Inom denna sfär har jag tentativt slagit samman men också försökt skilja på populärkulturella uttryck samt fantasifulla och prövande sätt att tala om religion. De populärkulturella uttrycken för religion, för att ta ett exempel, är emellertid utbredda och mångfacetterade (Clark & Clanton Jr. 2012; Lyden & Mazur 2015; Partridge 2016). Utifrån min studie framstår därför religion överallt som allt för brett för att fånga in, nyansera och göra rättvisa åt alla de olika uttryck för religion som med stor säkerhet återfinns bland barn och unga. För att på ett tillfredsställande sätt framledes kunna tjäna som analytiskt verktyg måste begreppet religion överallt därför nyanseras och preciseras. Här finns tvivelsutan behov av skarpare teoretiska och metodologiska verktyg, men också utrymme för fortsatta empiriska studier (jmf. Hemming 2017; Wallis 2015).

### *Skillnader mellan årskurserna*

Ur ett religionsdidaktiskt perspektiv vill jag lyfta fram två viktiga skillnader mellan årskurserna. För det första var elevernas repertoarer från skolsfären obetydligt mer utvecklade i årskurs 9 jämfört med årskurs 6. Av det som går att utläsa i mitt material hade eleverna i högstadiet alltså inte tillskansat sig några ytterligare tolkande repertoarer eller tydligt användbara kategorier. Däremot fanns det klara skillnader mellan eleverna i årskurs 6 jämfört med eleverna i årskurs 3. Denna skillnad tyder på att skolan lyckats ge elever i årskurs 6 ökade repertoarer medan motsvarande progression inte föreföll ha infunnit sig efter ytterligare tre års obligatorisk religionskunskapsundervisning i årskurs 9.

För det andra, bland de yngsta eleverna, det vill säga de i årskurs 3, återfanns ett mer prövande, utforskande och fantasifullt tal om religion. I de senare årskurserna var detta nästan helt frånvarande. Där var också positionerna mer accentuerade och markerade, och föreföll i lägre grad vara förhållningsbara. Av olika skäl har den bredd av förståelser och tal som förekom i lågstadiet konkurrerats ut och nästan försvunnit ur de äldre elevernas sätt att tala om och förstå religion. Dessa skillnader mellan årskurserna kan förstås utifrån de cirkeleffekter jag talade om ovan. Eleverna i de äldre årskurserna har tillägnat sig och övergått till ett språk – och till förståelsehorisonter – präglade av och mer anpassade till undervisningen skolan.

*En undervisning anpassad efter elevernas behov och intresse?*

Diskussionen om skolans meningserbjudande är förknippad med frågan om, och i så fall hur och till vilken grad, religionskunskapsundervisningen ska anpassas till elevernas intressen och behov. Grovt sett kan två linjer skönjas i den diskussionen: att undervisningen ska baseras på religionsvetenskapliga och religionshistoriska förståelser av religion och sträva efter att överföra detta kunskapsstoff till eleverna, eller att den ska anpassas efter elevens individuella behov av att exempelvis forma sin egen livsåskådning och reflektera över personliga eller mer allmänmänskliga så kallade livsfrågor. Båda positionerna kan problematiseras och diskussionen om dem är inte ny. Förespråkarna av den senare understryker betydelsen av en undervisning som relaterar till ungdomarnas liv och som tar tillvara på det intresse som eleverna har för ämnet (Jönsson & Liljefors Persson 2006; Skolinspektionen 2012).<sup>200</sup> Undervisningen är då tänkt att vara en resurs i elevens meningsskapande och för den egna identifikationsprocessen. Andra menar att en religionsundervisning som siktar på att skapa förståelse och insikter inte kan vara utlämnad åt att styras av elevernas intresse (och godtycke) (Jensen 2010).

Få religionsdidaktiker förespråkar drakoniskt den ena eller den andra positionen utan diskussionen rör sig istället om var tyngdpunkten i undervisningen ska ligga. Det är inte min intention att ge mig in i den diskussionen här. Däremot vill jag lyfta fram den risk en allt för oklar och ogenomtänkt blandning av dessa kan innebära. En religionskunskapsundervisning som säger sig, åtminstone delvis, vara till för individens egen

<sup>200</sup> Detta är en diskussion som i England går tillbaka till åtminstone 1960-talet (Loukes 1961) men har länge också förts i bland annat Sverige.

livsåskådningsutveckling och dennes personliga förståelse av religion, men vars ämnesstoff samtidigt grundas i och begränsas av en allt för snäv förståelse av religion kommer att vara relevant endast för ett begränsat antal elever. Oavsett vilken religionskunskapsundervisning skolan har, och oavsett hur den utformas, medför den att andra former av ämnesinnehåll, perspektiv och meningserbjudanden väljs bort. Även det är frågor som fortsättningsvis bör inkluderas i religionsdidaktiska reflektioner. Ett breddat meningserbjudande ändrar inte på den saken.

En religionskunskap som i större utsträckning lägger sig vinn om att utöka elevernas kategorier och inkludera en större variation av repertoarer framstår utifrån mina resultat som mer användbar för barn och unga i deras vardagsmiljöer. I den här studien har jag synliggjort och diskuterat tre områden där en sådan undervisning skulle kunna ta sin början: religion överallt, semi-sekylära positioner samt en reflektion över kategorier ovanifrån respektive underifrån. En undervisning och ett forskningsintresse som utgår från detta betraktelsesätt öppnar upp för nya sätt att förstå hur barn och unga begripliggör och skapar mening i relation till religion och religiösa fenomen i olika sammanhang. En sådan undervisning kan i högre grad också knyta an till det ökade intresset för levd religion inom svensk religionskunskapsundervisning (Halvarson Britton 2019; Kittelmann Flensner 2018; Trullsson 2018) och till populärkulturella uttryck för religion (Partidge 2016). Detta skulle också öka möjligheterna för barn och unga att känna delaktighet i deras egen rätt (jmf. Aretun 2007) och för att fokusera på kategorier underifrån.

Men, då meningsskapande och kunskap har sin grund i kommunikation och språk infinner sig den religionsdidaktiska frågan hur samtal och diskussion om religion kan underlättas och utvecklas bland svenska skolelever? I det sista empiriska kapitlet diskuterade jag detta bland annat utifrån begreppet *safe space*.

### Safe space och utrymmen för samtal

Ytterligare en aspekt av skolans meningserbjudande och elevens meningsskapande i förhållande till religion handlar om de former för samtal och diskussioner som finns, och efterfrågas. För nära 20 år sedan visade von Brömssen att eleverna i hennes studie inte föreföll ha något gemensamt språk att tala om religion med. Några gränsöverskridande möten förekom inte bland dem i särskilt stor utsträckning, snarare upprätthölls gränserna (von Brömssen 2003, 2016). Senare har andra forskare visat att det finns

öppningar för samtal och diskussioner mellan elever (Ipgrave 2009, 2013; Kittelmann Flensner 2015).

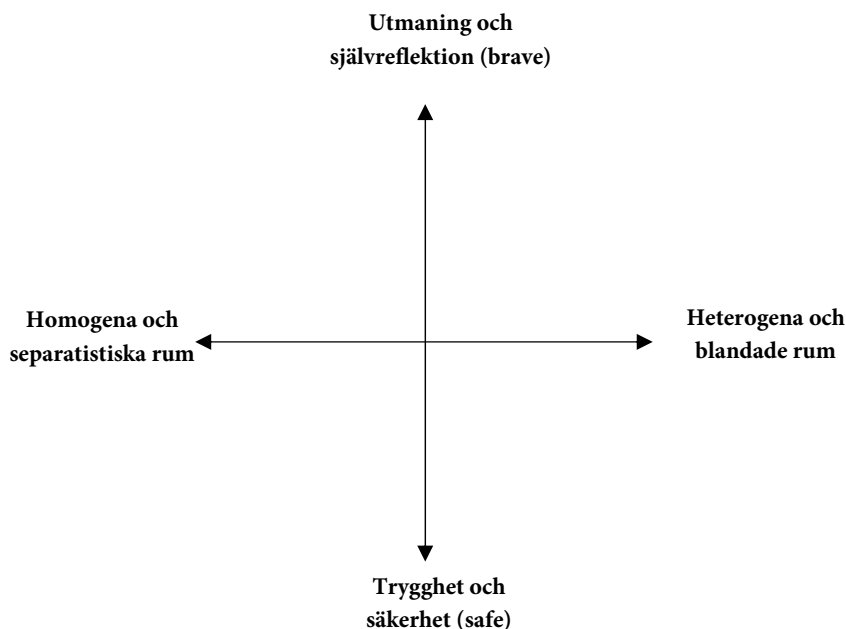
Eleverna i den här studien föredrog tryggheten och sämjan framför risken att hamna i konflikt och bråk. De prioriterade undvikandets hänsynsfullhet, något som i sin tur ledde till en partiell tystnad. Jag benämnde det som att samtalen och diskussionerna – och i förlängningen kommunikationen och meningsskapandet – offrades på toleransens, respektens och hänsynsfullhetens altare. Dock, helt tysta var eleverna inte – det var frågan om en undvikandets hänsynsfullhet, inte en avhållsamhetens hänsynsfullhet.

I det sista empiriska kapitlet diskuterade jag vilka typer av samtal eleverna menade var givande och under vilka omständigheter sådana samtal uppkom, och var de hade haft egna praktiska erfarenheter av sådana. Analytiskt relaterade jag mitt material till begreppen positiva (givande, intressanta och entusiasmerande) samtal och det inom religionsdidaktiken mer väletablerade *safe space*. I analysen utgick jag från *safe space* som ett kontinuum: *safe space* som ett separatistiskt, avskilt och tryggt rum respektive *safe space* som ett heterogent och mer utmanande rum där olika och motstridiga åsikter representeras och dryftas.

De fanns få tillfällen och situationer där eleverna i den här studien upplevde positiva samtal om religion. Inga av dem skedde inom skolundervisningens försorg och endast ett (sic!) innefattade skilda åsikter och synsätt hos de medverkande. I övrigt var det separatistiska och åtskilda rum elever uttryckte en önskan om och hade erfarenheter av. De föreställde sig att det var enklare och mer fogsamt att diskutera om alla inblandade i stort sett tyckte och tänkte på samma sätt.

Utifrån mina resultat, men också i relation till hur *safe space*-begreppet förstås inom forskningen kan vi utöka och komplettera – och förfina – det kontinuum jag utgick ifrån i kapitel 9 med ytterligare ett. I detta framhålls det trygga och säkra (*safe*) respektive det utmanande, självreflexiva och modiga (*brave*) (Aaro & Clemens 2013). Precis som tidigare finns här inga tydliga betydelsebrott utan det råder en gradskillnad mellan de olika positionerna. Dessa två kontinuum utesluter inte varandra utan kan med fördel åskådliggöras i ett koordinatsystem.<sup>201</sup>

<sup>201</sup> Denna modell har ett visst släktskap med den som Husebø och Lund Johannessen (2018:125–26) upprättar. De diskuterar emellertid olika former av interreligiös dialog utifrån församlingar, deras medlemmar och officiella representanter. Hos dem diskute-



Figur 2: Koordinatsystem över olika former och betydelser av begreppet *safe space*.

Den vertikala axeln i denna figur utgör olika positioner mellan betonandet av, å ena sidan, känslan av trygghet hos de inblandade, att inte behöva bli ifrågasatt, och, å andra sidan, betoningen av att individen ska ta till sig andras åsikter och reflektera över, och kanske till och med ifrågasätta och utmana, sina egna ståndpunkter och bevekelsegrunder. Den senare positionen innebär inte en frånvaro av att känna sig trygg, och kan liknas vid det som inom forskningen har kallats för *brave space* (Aaro & Clemens 2013) och *pedagogy of discomfort* (Redmond 2010). Den horisontella axeln, å andra sidan, betecknar en glidande skala av hur homogent (separatistiskt) respektive heterogent och blandat rummet är tänkt att vara, eller önskas vara, av deltagarna.

Till stora delar har den religionsdidaktiska diskussionen om och användningen av *safe space*-begreppet befunnit sig på den vertikala axeln. Att rummet, och gruppsammansättningen, är ett heterogent sådant har ofta tagits för givet. Detta kommer sig sannolikt av att *safe space*-begreppet ofta diskuterats

—  
rades huruvida dialogen sker organiserat eller spontant respektive uppifrån (initierad från organisationen) eller underifrån.

i samband med en religionsundervisning som tänks bedrivas och fylla en funktion i ett allt mer kulturellt och religiöst mångfaldigt samhälle (och klassrum). Samtidigt har tryggheten ofta betonats varför det inte är självklart att begreppet alltid fått gestalta en position i koordinatsystemets övre del.

Eleverna i den här studien föredrog sådana samtal som ligger åt vänster och långt ner i diagrammet. De diskuterar hellre med de som (de föreställde sig) tyckte lika och agerade ogärna på ett sätt som utmanade en behaglig och trivsamt tillvaro (Day 2009, 2011; Savage m.fl. 2006). De föredrog en trygg och säker plats snarare än en utmanande och självreflexiv sådan. Eller, för att använda Aaro och Clemens (2013) terminologi, de föredrog ”safe” snarare än ”brave”.

Det fanns således en tydlig diskrepans mellan å ena sidan elevernas erfarenheter av och efterfrågan på positiva samtal och, å andra sidan, det som inom forskningen ofta, mer eller mindre normativt, framhålls som fruktbart: det mångfaldiga, det utmanande, det modiga och att engagera sig i debatt där olika åsikter stöts och blöts. Som verktyg och medel för att åstadkomma dialog, diskussion och samtal – för att i sin tur odla ett förbättrat meningsskapande och en ökad förståelse mellan olika elever och elevgrupper – förefaller det här finnas en lucka.

### *Religionsdidaktisk tillämpning*

Detta åskådliggörande och denna nyansering av olika former av safe space, och de diskrepanser mina resultat visar, ger möjligheter att föra utvecklande diskussioner inom forskningen och underlättar planering av konkret undervisning. Inom religionsdidaktisk forskning kan modellen användas för att diskutera och använda begreppet safe space på ett mer nyanserat och strukturerat sätt, och därmed förfina både analyserna och vad det är som bör åstadkommas. Ett första steg kan vara att svara på frågor som: talar vi om och menar samma sak? talar vi om safe space utifrån elevers perspektiv eller utifrån ett normativt perspektiv (eller utifrån något annat synsätt)? talar vi om ett klassrum karakteriserat av safe space som mål eller medel? och om det senare: vad är det vi vill åstadkomma och varför?

För den konkreta och praktiska undervisningen fyller modellen en viktig funktion inte minst om vi ser safe space som ett medel. Hur och under vilka omständigheter bör och kan frågor, händelser och praktiker som har med religion att göra diskuteras i undervisningen? Hur skapar läraren hos eleverna en vilja till och en upplevelse av givande, intressanta och entusiasmerande samtal om religion? Hur kan eleven i förlängningen komma i

besittning av ett bibliotek av kategorier och repertoarer (Edley 2001) för att tala om religion?

Mina resultat indikerar att heterogena, utmanande och ”modiga” helklassdiskussioner kanske inte alltid är den bästa vägen eller det första steget att ta. Det vill säga: det är inte alltid diskussioner som befinner sig i det övre högra hörnet i modellen är att föredra. Modellen kan underlätta för läraren att fundera över vilken sorts diskussion som är tillämplig för de mål som ska uppnås. Mer anpassade och varierande former av samtal kan vara en väg framåt för att främja samtal och diskussioner om religion i skolan och på längre sikt åstadkomma en ökad tillgång på kategorier och tillägnet av förbättrade repertoarer bland eleverna.

Jag har visat att det kan uppstå förståelsesvårigheter om de kategorier eleverna har till sitt förfogande inte internaliserats. Från befintlig forskning hämtar jag tre exempel på vägar framåt i detta avseende. En väg kan vara att placera elever i sammanhang där de utifrån sina behov är tvingade att hitta gemensamma begrepp för att göra sig förstådda sinsemellan (Ipgrave 2009, 2013). En annan kan vara att de i samtalen utgår från något som är relativt okänd men lockande (Undheim 2018) och en tredje att de utgår från något gemensamt snarare än från något särskiljande (Kittelmann Flensner 2015; Risenfors 2011). Ur den aspekten finns det en poäng med att inte ge elever på förhand givna och allt för bestämda kategorier att använda sig av. Istället kan det vara fruktbart att låta dem forma egna ord och begrepp i situationen, att forma kategorier underifrån. Ett sådant förfarande kan även få den effekten att nya, och för eleverna användbara och anpassade, kategorier skapas dem emellan.

Jag vill här återknyta till ett illustrativt exempel från mitt empiriska material. För Stina i årskurs 3 blev själva intervjun en chans för henne att resonera om olika kategorier, bland annat när hon pratade om skillnaderna mellan att vara kristen och att tillhöra kristendomen (se s. 179). I samtalet använde hon för henne tillgängliga kategorier, vi kan kalla dem utgångskategorier eller grundkategorier, för att resonera sig vidare och därigenom internalisera dessa på ett sätt som motsvarade hennes behov. Jag tror emellertid inte hon blev klar med det hon påbörjade – kategorier blir heller aldrig helt avslutna – men det som hände under intervjun visar i min mening hur samtal och resonemang är viktiga verktyg i hur meningsskapande går till. Det finns här en tydlig likhet mellan det bibliotek och de danssteg – och förmågan att improvisera – som Edley (2001) talar om och det som Stina fick ge exempel på. Att utifrån vissa givna grundkategorier forma och utveckla de egna, men också de gemensamma, repertoarerna är

en viktig grund för att öka sin kunskap om och förmåga att skapa mening i relation till religion i olika miljöer.

### *Positiva samtal – hinder och möjligheter*

Utifrån diskussionen och modellen ovan uppstår en rad andra aspekter att beakta och reflektera över. För det första är det inte självklart hur en homogen grupp, eller som eleverna uttryckte det: en grupp där alla tycker lika dant, ser ut eller är konstituerad. Ett sådant sammanhang är svårare att få till stånd än eleverna jag talade med tänkte sig. Ett exempel från mitt material är de svenskmuslimska tjejerna som inte alltid ansåg det vara enklare att prata om religion med andra muslimer. Det var istället just där, tillsammans med de muslimska vännerna, risken för konflikt och menings-skiljaktigheter var som störst och framstod som mest obekvämt. En homogen och efterfrågad grupp där positiva samtal kan ske – eller åtminstone ta sin början – är alltså inte alltid det samma som att diskutera med de som tillskrivs samma traditionstillhörighet. Tidigare studier har ofta intresserat sig för dialogen mellan människor som har olika traditionstillhörigheter och ställt sig frågan hur en sådan dialog och förståelse kan förbättras (von Brömssen 2003; Habermas 2006; Ipgrave m.fl. 2018; Knauth m.fl. 2008; von der Lippe 2010). Mina resultat visar att utgångspunkterna för sådana frågeställningar – och de samtal och den dialog de ska leda till – inte bör vara för snäva. Det finns behov av diskussion, samtal och ökad förståelse även mellan människor och i miljöer som till en början uppfattas som heterogena och enhetliga. Kommande studier bör alltså inte endast utgå från olika föreställda religiösa positioner eller från individer och grupper med olika traditionstillhörighet utan också intressera sig för samtal och dialog mellan individer och grupper med samma traditionstillhörighet och liknande bakgrund. Samtal om *religion* kan stå i förgrunden, snarare än att fokusera på gruppen och grupp sammansättningen.

För det andra, i mitt material finns tecken på att elever var tämligen ovilliga att ställa frågor och att de ansåg att en diskussion ska leda fram till ett rätt svar eller till att en gemensam ståndpunkt och åsikt etableras. Det senare kan lätt hämma ett fritt och tillåtande samtal, både ett pågående sådant och viljan att ge sig in i ett. Ett mod att både ställa, få och svara på frågor (jmf. Aaro & Clemens 2013) blir i min mening lättare att bygga upp om föreställningen att svar alltid är rätta eller felaktiga, eller att en konsensus ska upprättas, tonas ner eller ersätts med ett mer öppet sätt att se på samtalets mening och mål.

Slutligen, vi ska komma ihåg att det i en bemärkelse var rationellt av eleverna att inte tala om religion i särskilt stor utsträckning. I den här avhandlingen har jag förstått elevernas syn på sin sociala samvaro med begreppen *MeWe-generationen* och *happy midi-narrative*, och, som jag själv har valt att beskriva det, en undvikandets kunskap och en undvikandets hänsynsfullhet. En befogad religionsdidaktisk fråga är då varför barn och unga ändå ska förmå att just tala om och diskutera religion? Med vilka argument är det befogat att i undervisningen verka för att sådana samtal uppstår och upprätthålls?

Det finns givetvis fler svar på den frågan. Ett av dem är att det ändå finns ett uttryckt intresse hos barn och unga för dessa frågor, också i skolan (Avest m.fl. 2009; Jackson 2007; Knauth m.fl. 2008; Valk m.fl. 2009). Ett annat är just det som religionsdidaktisk forskning på europeisk nivå ofta utgår från: i ett allt mer mångfaldigt samhälle där religion är mer synligt och närvarande, är det viktigt att ha redskap för att förstå och förhålla sig till – och begripliggöra – även den sidan av människans kulturella liv. Ytterligare ett svar har pedagogisk grund: om vi vill ha en demokratisk bildning krävs det att elever ges chansen att utmana och ifrågasätta olika perspektiv och det dominerande språkbruket (Bergdahl 2010; Biesta 2006; Englund 1998, 2000).

Ett sätt att åstadkomma detta kan vara att hjälpa de elever som föredrar heterogena samtalsrum att utveckla förmågor och ett intresse för att föra andra sorters samtal, i andra konstellationer. Det vill säga få dem att också vilja befinna sig i och aktivt delta i ett *brave space* (Aaro & Clemens 2013; Iversen 2019).

### Till sist...

I den här avhandlingen har jag frågat mig vad som kännetecknar barn och ungas tal om och relation till religion i skolan. Ett lapidariskt svar på den frågan utifrån min studie är: undvikandets intresse, undvikandets hänsynsfullhet och att samtalen och diskussionerna offrades på toleransens och hänsynsfullhetens altare. Dock, helt tysta var eleverna inte. De förde samtal om religion, om än i mindre utsträckning och under begränsade former, och aldrig inom religionskunskapsundervisningens försorg.

Utifrån det didaktiska perspektiv jag anlagt i den här avhandlingen är kommunikation och meningsskapande – och utvecklandet av tolkande repertoarer – sammanlänkat med lärande och kunskapsutveckling. Jag har också utgått ifrån att meningsskapande inte nödvändigtvis behöver grundas

i djupare insikter om de stora sammanhangen utan är en social och vardagsmässig aktivitet: det är genom samtal och interaktion med andra i det dagliga livet som individen begripliggör sina erfarenheter.

I avhandlingen har jag diskuterat hur sådana samtal om och ökade förståelser av religion hos barn och unga kan komma till stånd i skolan. Eller annorlunda uttryckt: hur elevernas meningsskapande och förståelse av varandra kan förbättras genom ett utvidgat meningserbjudande i skolan. En sådan utveckling spelar inte bara roll för hur barn och unga begripliggör religion i sin skolmiljö utan har också betydelse för deras förutsättningar att förstå religion på ett mer övergripande plan, i andra sammanhang och i andra sociala miljöer. Detta förutsätter inte bara utökade repertoarer utan också att elever tillåts öva på att använda dessa. Detta är, slutligen, viktigt också eftersom alla individers meningsskapande har praktiska och sociala konsekvenser.

Med bakgrund i det jag har visat, diskuterat och argumenterar för i den här avhandlingen är det befogat att ställa sig frågan om svensk religionskunskapsundervisning i vissa avseenden har spämt bågen för högt och anlagt en allt för snäv syn på religion. Det förra eftersom världsreligionerna ofta står i centrum och mer sällan elevers behov av att begripliggöra religion på ett mer vardagsnära plan. Det senare för att allt för få förståelser av religion inkluderas i undervisningen. Kanhända är religionskunskapsundervisningens viktigaste uppgift inte att ge eleverna kunskaper om olika vedertagna religioner och livsåskådningar och att diskutera dessa ur olika perspektiv. Kanhända är dess viktigaste uppgift inte att förse eleverna med olika valbara byggstenar i deras arbete att forma sin egen sammanhängande livsåskådning. Inte heller är det nödvändigtvis just detta som ger eleverna bättre förutsättningar att förstå andra.

I den här studien har jag visat att elever har flera olika och överlappande sätt att tala om religion. Det är inte nödvändigtvis så att de saknar språkliga ingångar till religion eller till religionskunskapsämnet i skolan (jmf. Sjöborg 2013b). För att appellera till fler elever, och för att bredda sitt meningserbjudande, kan en lösning vara att inom religionskunskapsämnet öppna för samtidiga, vida och kontextuellt pragmatiska förståelser av religion; förståelser som bättre motsvarar hur unga uppfattar religion idag. En breddad förståelse av religion i undervisningen öppnar också upp för barn och ungas relation till religion i sin egen rätt och möter på ett bättre sätt deras behov av kategorier och repertoarer för att begripliggöra en mångfacetterad (skol-)vardag.

I grund och botten ligger här en fråga om vad som bör vara utgångspunkterna för religionsundervisning i skolan. Eller snarare: ska undervisningens fundament vara kunskap om religioner eller om religion? Det senare syftar på ett mer övergripande perspektiv där religion i första hand inte förstås som mer eller mindre avgränsade, organiserade och institutionaliserade traditioner. Ur den aspekten föreligger det alltså en skillnad mellan att tala om religioner respektive att tala om religion. En skillnad som inte är betydelselös.

*Lillängsskolan och Storängsskolan – och världen utanför*

Det som framkommit i den här avhandlingen gäller i första hand för de barn och unga som ingått i studien. Skolmiljön som utgångspunkt har emellertid gjort det möjligt att utifrån mina resultat göra vissa analytiska generaliseringar och därmed nå en viss grad av överförbarhet (Kvale & Brinkmann 2014:312; Lincoln & Guba 1985). Den ökade kunskap om barn och ungas relation till religion som den här avhandlingen bidragit med ska därför inte ses som bunden eller helt avgränsad till Storängsskolan eller till Lillängsskolan, eller till de elever jag pratat med. Den här avhandlingens resultat säger också något om hur barn och unga förhåller sig till religion på ett mer generellt plan. Mina resultat ger en ökad kunskap om barn och unga, religion och den svenska religionskunskapsundervisningen. De kan emellertid också tjäna som utgångspunkter, förståelseramar och hypotesbildning för andra studier om barn och unga, religion och religionsundervisning.

\*

Hur var det då med frågan jag ställde i avhandlingens inledning: karaktäriserades skolmiljön av ett utbyte av meningar och erfarenheter (Torstenson-Ed 2006) eller var det en miljö där få möten och få samtal, och en låg grad av meningsskapande och ömsesidig förståelse förekom (von Brömssen 2003)? Till stora delar var det en kontinuitet som framkom. Elever engagerade sig sällan och ogärna i samtal där utbytet av olika ståndpunkter stod i förgrunden. Men, det visade sig också att det fanns öppningar för just detta. Öppningar som religionsdidaktisk forskning men framför allt olika former av religionsundervisning gör klokt i att beakta.

## Summary

# The Altar of Tolerance and Deference through Avoidance – Religion and sensemaking among Swedish pupils in elementary school

In contemporary western society, the changing religious diversity brought to the fore a more visible religion, in the world, in the media, in popular culture and on the streets (Nilsson 2018). The Swedish school and the Swedish classrooms are no exception. In this book I study how pupils in the Swedish elementary school speak about religion with each other and under what circumstances they do this. This will increase our knowledge about how children and young people talk about religion and how they make sense in relation to religion in their everyday life in school.

One of my points of departure is that religion matters, to religious people and to non-religious people (T. Jensen 2011; Lövheim & Bromander 2012; Madge et al. 2013). A non-confessional integrated and obligatory religious education, such as the one in Sweden, should, I argue accordingly to Inkeri Rissanen (2014:27), recognize all students' different relations to religion, religious or not.

This study is situated in the Swedish elementary school and its social context. It does not, however, focus on religion as a school subject or on religious education particularly. Rather, it focuses on the pupils themselves in their own right and on how they talk about religion.

### Aim and questions

In the centre of this thesis stand 41 pupils in the Swedish elementary school. The outlined aim was twofold, namely: through interviews with pupils (age 9-16) in the Swedish elementary school and based on an overarching perspective of sensemaking explore and understand 1) how these pupils talk, argue and relate to religion in their everyday school environment and

what conditions affect this, and 2) in relation to religion, what impact did this have on their ability to understand themselves as well as others.

The aim, as well as the research questions, includes an overarching ambition to understand these pupils. These five research questions will be answered:

1. What characterised these pupils' discourses on and relation to religion on a general level?
2. How was religion represented in these pupils' discourses?
3. How did the pupils position themselves in relation to religion and which markers became important for them in this effort?
4. From what social and cultural environment did these pupils acquire their precondition to sensemaking – i.e. different categories and interpretative repertoires – in relation to religion?
5. Under what conditions did, or did not, these pupils speak about religion with their peers?

This study brings about theoretical as well as practical implications for religious education (RE) research. Therefore, I form a third aim, namely: to apply my results in effort to contribute to the field of religious education. Even though the context of this study is the Swedish school, the results have implications for different sorts of religious teaching, in Sweden and elsewhere.

### Theoretical framework and method

The overall theoretical framework in this thesis is based on social constructivism (Burr 2015) and humans as sensemaking and social beings (Gärdenfors 2009). Human sensemaking, i.e. understanding the reality through processing experiences, is verbal, dynamic, social and contextually dependent (Berger & Luckmann 1967). To study and to understand these processes it is profitable to analyse people's communication and discourses (Denscombe 2016). Therefore, I concentrate on the pupils' use of categories and their *interpretative repertoires* (Wetherell & Potter 1992). Nigel Edley (2001) compares an interpretative repertoire with books in a library or steps in a dance. The books and the steps form a basic understanding, a repertoire, from which a person can improvise and make sense in new (or old) situations. In this dissertation *categories* are understood as building blocks in

interpretative repertoires. Usually categories depict different groups and different belongings (Anthias 2009, 2011; Appiah 2006). Here I use the concept in a wider sense and include for instance words, metaphors, phrases and stories, all of which are used to make sense of experiences in everyday life (Gärdenfors 2009). However, categories are not necessarily congruent with the reality it depicts or explains. Rather, its main purpose is to facilitate a person's sensemaking. Categories and interpretative repertoires become effectful when socially shared and used in interpersonal communication. In certain contexts, some categories become more significant in the sense-making process, I call them *significant categories*.

Besides this I use the notion of *safe space*. Initially, I use it as an analytical instrument to better understand the relation between what pupils themselves seem to appreciate concerning conversations about religion, and how safe space generally is used in RE-research (Jackson 2014:47–57; Knauth & Vieregge 2018:225; Schreiner 2007). Secondly, in the last chapter I will use the results from this study to discuss and elaborate on safe space in relation to RE-research and classroom activities.

In this thesis I use a wide definition of religion based on Gilhus and Mikaelsson (2003). To them religion is communication and engagement with imagined and hypothetical transcendental realms, gods or other powers. This definition also includes a social, societal and cultural perspective. It also comprises interpersonal communication about the imagined powers. Hence, in this dissertation religion is not confined to traditional, organized and institutionalized forms of religion. From this wide perspective of religion, I investigate the pupils' discourse on religion from an explorative point of departure (Willander 2013).

## Material and method

The main characters in this study are the pupils I interviewed. My view of them, as of children and young people generally, is based on and strongly influenced by the *new child sociology* (Corsaro 2011; James 2011; James & Prout 2015). Such a view explores children's own culture and ways of living. It tries to liberate itself from perspectives informed by development psychology as well as adult perspectives and measurements.

The empirical material was constructed during a period of six months which I spent in two schools in a mid-Swedish city. The main part of the empirical material consisted of semi-structured interviews with pupils in the 3<sup>rd</sup> grade (9-10 years old), 6<sup>th</sup> grade (12-13 years old) and 9<sup>th</sup> grade (15-

16 years old). Both schools were located in the same neighbourhood outside the city centre. Most pupils lived in the local area whereas some of them lived in other parts of the city. Statistically, the neighbourhood housed a relative high number of persons with a migrant background. The school environment reflected this.

The children in this study had different religious backgrounds, belongings and experiences. Some of them had an outspoken religious belonging, mostly Muslim, others had uncertain or distanced positions in relation to religion. Consequently, pupils with a wide range of relation to religion are included in this study.

At the centre of my interest stands the individual pupil. However, throughout this dissertation I use two analytical groups, namely the post-Christian pupils and the Swedish Muslim pupils. The former consists of ethnical Swedish pupils with a distanced but unsure relation to religion (i.e. Christianity). They lived in a “post-Christian habitus” (Thurfjell 2015) where the Christian heritage is still present, although not always explicit. The latter consisted of children with different relations to Islam. Many of them were born in Sweden, and all of them had experiences of living as religious minority in the Swedish secular society, hence *Swedish Muslims*. These two groups of pupils did not comprise all my interviewees; for instance, not those who had an expressed Christian belonging or those who belonged to other religions besides Islam and Christianity. These pupils were by all means also important parts in my material, however not included in a specific analytical group.

My primary material was constructed (Heath et al. 2009) during the semi-structured face-to-face interviews with the pupils. The analyzation and systematization of the material were inspired and guided by a content analysis (Hsieh & Shannon 2005) and a diagramming approach (Lofland 2006).

## Results

The empirical chapters in this dissertation answer my five research questions respectively. The first (chapter 5) deals with my first question and shows tendencies in the pupils’ discourse on religion on a general level. Beside producing answers to my first research question, this chapter also establishes an analytical groundwork for the following chapters.

### *Chapter 5: General perspectives*

This chapter shows that religion was present in several ways at both schools. It was common with outspoken religious orientations and the pupils expressed an appreciation over the diversity in school. In fact, the latter opinion became a significant category in the pupils' discourse. Furthermore, the pupils had an interest for each other's religious positions and belongings, particularly on an everyday level. When I asked one pupil in the sixth grade what he wanted to know more about his peers' religion he answered: "What a normal day looks like and so on...". Altogether, there was far from a strong atheistic or anti-religious discourse in these school environments. In this sense, my results show another picture compared to other studies (von Brömssen 2003, 2016; Kittelmann Flensner 2015; Klingenberg & Sjöborg 2015; Thurfjell 2015; Willander 2019).

The visibility of religion had an impact on all the pupils and their relation to religion. One example that came to the fore in this chapter concerned the post-Christian and non-religious pupils. Quite a few of their schoolmates had an outspoken and clear religious position, and questions like "What are you?" or "What do you believe in?" occurred frequently. Thus, in order to make sense of themselves, and their school environment at large, the post-Christian and non-religious pupils also had to reflect over their relation to religion and how to answer such questions. Concerning the context and the presence of religion, two categories became significant for them to express themselves with, namely "Christian" and "religious". On the other hand, most of the post-Christian pupils had a need to distance themselves from Christianity and being religious. However, they often seemed to lack categories for that. Thus, the questions about their relation to religion was not always easy for them to answer (an issue I returned to in chapter 7).

Besides the appreciation for the diversity in school, as mentioned above, two significant categories came to the fore in the pupils' discourses. One was their emphasis on their *own personal choice* (for instance concerning their own religious position) and the other was the expressed opinion that *everybody should be free to think and believe what they want*. However, and in some sense in contradiction to this, they rarely commented on the opinions or the views of others. They rather put on a tolerant, accepting and deferent attitude towards one another. Thus, more often they behaved cautiously and avoided discussions.

I understood these attitudes as an expression of a happy midi-narrative (Savage et al. 2006). Such a perspective claims that young people today do not accept an all-compassing narrative of their life (such as for instance religious truths). Nor do they “believe in anything” or constantly change their minds. Instead they, for instance, embrace and value the social and a few important pivot attitudes. Further, they want to keep a good order and keep disagreements and friction at arm’s length. That is, they strive for and support a happy midi-narrative in their every-day life (in school). In that sense they belonged to a MeWe-generation (Day 2009, 2011). Therefore, to speak of the pupils’ approach towards each other in school I coined the phrase *deference through avoidance*. This expression also comprises the pragmatic, dynamic and contextual approach to religion that the pupils showed.

### *Chapter 6: The many faces of “religion”*

Religion was represented in different and overlapping ways in the pupils’ discourses. These discourses include, for instance, religion in relation to belief, religion in functional and practical terms, and religion as something positive and/or negative. Regarding the latter, all pupils talked about religion as something positive. Religion was in that sense foremost associated with social belonging, comfort and meaningfulness. Those who expressed negative attitudes towards religion did also talk about religion as something positive and good. Thus, no one spoke of religion exclusively in negative terms.

A global perspective was also present in the pupils’ discourse. Particularly in two ways. Firstly, some pupils challenged the Western discourse on Buddhism (Ahlstrand & Gunner 2008; von Brömssen 2016; Kittelmann Flensner 2015; Thurfjell 2015) and talked about Buddhism in negative terms, for instance as something fearsome and something related to international conflicts and strict rules. Their arguments were partly grounded in experiences from other places globally. Secondly, the global perspective on religion was present when the pupils talked about conflict. In their discourse, as I saw it, they tried to break the relation between religion and conflict in the local. When they talked about the situation in school, they downsized the connection between religion and conflict (and conflict at large). Instead they emphasized their local school environment as a tolerant and respectful one. Thus, the “glocal” interconnectedness (Robertson 2009, 2012) of religion and conflict was cut off locally by a narrative about tolerance and respect in school. I called it: *conflict there, but tolerance here*.

Yet another example of the visibility of religion in these schools and how that also effected the non-religious and post-Christian pupils came through Petter and Johan in the ninth grade. Generally distanced from religion as they were, they made use of the concept of “religion” to emphasize the importance of their friends and family in their lives. In this school context “religion” became a positive category ready to use, even for Petter and Johan. This is yet another indication on children and young people’s pragmatic, dynamic and contextual relation to and use of religion.

There is a lesson to be learned here. In order to study and understand children and young people we should refrain from an either-or outlook (af Burén 2015). Instead it would be profitable to study and understand them from a point of view informed by simultaneity and parallel understandings of religion.

### *Chapter 7: Positionings*

In this chapter I discuss six different categories used by the pupils to position themselves and others in relation to religion, namely: “Christian”, “Religious”, “Whiteness”, “Atheist”, “Swedish” and “Science”.

The relationship between “Swedish”, “Christian” and being “white” was substantial in my material. Pupils with a migrant background thought of ethnic Swedes as Christian because, as they said, Sweden is a Christian country. In these school environments being Swedish and white was not necessarily an unmarked or neutral position concerning religious belonging. In that sense, my study challenges former research results (von der Lippe 2010, 2011; Vassenden & Andersson 2011).

As mentioned above, post-Christian pupils used categories such as “Christian” and “religious” in different ways when they positioned themselves. On the other hand, they use other categories to distance themselves from such a position. One important category in this process was being “really religious”, for instance in “Well, at least I’m not *really* religious”. This indicates that young people distance themselves in a different way than adult post-Christians and secular Swedes do (Thurfjell 2015). To some degree, the pupils seemed to accept categories such as “Christian” and “religious” whereas adult distance themselves from those categories as well.

Among the Swedish Muslim pupils, being religious, or being “really religious”, was not used as a demarcation from religion. Rather they spoke of being religious to different degrees, they didn’t use this category to distance themselves from religion.

The pupils also often used the category “atheist” to position themselves and others. It was at hand and there seemed to be no adequate alternative. However, this was a problematic category for all of them. It was mostly used by post-Christian pupils, for instance to distance themselves from being “religious” or “Christian”. One of them said: “I’m Christian, but atheist”. For the Swedish Muslim pupils, such as Nasrin in chapter 7, this became unclear, what did it mean to be Christian *and* an atheist?

The category “atheist” and the problem it entailed reveal two of the main conclusions and discussions in this chapter. Firstly, that the available categories for the pupils in this study were insufficient, i.e. too wide, too imprecise and too few. Secondly, in recent times several studies have emphasised the need and importance to include young people with no religion or with an uncertain relation in studies about religion amongst young people, i.e. the one who tick “no religion” in surveys (Hemming 2017; Rudge 1998; Shillitoe & Strhan 2020; Strhan 2020; Strhan & Shillitoe 2019; Wallis 2014, 2015). This is a large group of pupils that houses, just as any group, wide variations. Likewise, just as any person, they need to acquire categories to articulate and make sense about their own position in relation to religion. Being “Christian and atheist”, or use “really Christian” as a distancing tool, is obviously not sufficient. This is also significant for many pupils in this study, not only for the post-Christian pupils.

There existed an obvious lack of categories here. The pupils didn’t have enough or sufficient categories to express themselves with, or to understand their peers through, that is: to make sense in their everyday life in school.

### *Chapter 8: Interpretative repertoires*

The last two empirical chapters of this dissertation adopt a wider perspective on the pupils’ discourse on religion. The point of departure in chapter 8 is the social and cultural spheres from which the pupils acquired their interpretative repertoires. I spoke of these in terms of *religion there* (repertoires from religion classes), *religion here* (repertoires from their own religious tradition) and *religion everywhere* (repertoires from popular culture) (Gilhus 2013, 2017; Smith 2004). In this chapter the focus was on the latter.

Religion everywhere contains categories and repertoires from two different domains. One is fantasies or imaginations that could not be traced or associated to a specific religious tradition or to repertoires from school. These categories were most frequent among pupils in the third grade. The other was popular culture (Clark & Clanton Jr. 2012; Lyden & Mazur 2015;

Partridge 2016; Undheim 2017, 2018). Dragons, demons, unicorns and vampires were represented in these discourses.

One of the main findings in this chapter was that the pupils who used repertoires from religion everywhere expressed themselves in a way that could be compared to those who primarily used repertoires from their own tradition. That is, they spoke about religion in a noteworthy comfortable and unstrained way. It was obvious that these pupils too had repertoires to talk about and make sense in relation to religion. This way of speaking about religion was not likely to appear among pupils that mainly used repertoires from school.

In this chapter I argue that repertoires from religion everywhere is far more common among children and young people than my empirical material shows. However, these repertoires and these categories are seldom the focal point in religious education in Swedish schools. Consequently, these pupils do not have the opportunity to develop their repertoires in class. Nor is their sensemaking about religion recognized. Instead they accommodate to the school discourse on religion. In comparison between younger and older pupils, my results indicate that the repertoire from religion everywhere somehow disappeared on the way. As a result, the scope for “talking about religion” as well as the “offer of meaning” in school (Englund 1997, 2004; Kittelmann Flensner 2015; Skogar 2005, 2011) decreases.

The mutual repertoires to talk about religion among the pupils appeared to be those from school, i.e. religion there. Since these repertoires were not as developed or rich as the other two it further reduced the pupils’ scope to talk about religion with each other. In the longer run this also affects their sensemaking in relation to religion.

### *Chapter 9: To (not) talk about religion*

The main objective in chapter 9 was to examine the circumstances in which the pupils talked about religion. As a steppingstone in the analysis I used the concept *positive conversation* (in Swedish: *positiva samtal*). Regardless of where it comes about or who it includes, this denotes a conversation which the participants feel is worthwhile, interesting and enthusing. In the analysis I also used the more well-known term *safe space*. However normally a wide and ambiguous term, I drew on one of *safe space*’s central meanings and applied it in a continuum. On the one side I put the idea about *safe space* as a homogeneous, separate and *safe room*. On the other I put *safe space* as a heterogeneous, mixed and challenging (*brave*) *room*. This continuum is thought of as a tool for measurement. Depending on

what is emphasized, a specific room, for instance a classroom, has its position somewhere on this continuum. Commonly within RE-research, safe space is used in the latter sense.

According to themselves, the pupils in this study didn't speak of religion with one another very often. The analysis of my material showed that they often behaved cautiously and avoided discussions. It seemed that it was more to it than just talking. However, they were not all quiet. They had experiences of positive conversations about religion among peers. Almost all these occasions took place in spaces which could be described as separatist. Only one pupil told me that she and her friends occasionally engage in discussions about religion where the participants had different points of view. They even, she told me, regarded the differences as a resource in their conversation. This was, however, far from a representative view or experience among the pupils.

It is noteworthy that none of these positive conversations took place during class. Instead it came about among friends, in confirmation classes in church or in Koranic classes in the mosque. Despite these examples, the reluctance and casualness concerning conversations on religion among the pupils were prevailing. In relation to their expressed interest to know about their peers' relation to religion this mounts up to a paradox. A bit simplified I labelled this paradox as follows: The challenging, reflective and interest driven conversation about religion was sacrificed on the altars of tolerance, respect and deference.

Likewise, there was a striking discrepancy, or yet a paradox, between the view on safe space usually advocated in RE-research and the kind of safe space pupils in this study had experienced or thought of as desirable. One conclusion to draw, is that if RE in schools is to promote an inclusive and broad dialogue on religion in a heterogenic and pluralistic space, there seems to be challenges ahead. Not least when it comes to convert theory into practice.

### What's in it for religious education?

Research at the European level suggest that RE could play an important role in increasing the understanding and dialogue about religion among young people (Jackson 2014; Jackson et al. 2007; Knauth & Vieregge 2018; OSCE 2007). However, studies have also shown that pupils seldom speak about religion with each other (Avest et al. 2009; von Brömssen 2003, 2016; Knauth et al. 2008; von der Lippe 2008, 2010; Valk et al. 2009). To increase

the understanding and knowledge of religion among young people it is of great importance that they acquire and enlarge their repertoires and ability to talk about religion. In this respect instruction in school has an important part to play. In order to discuss how religious education in school can play a part in this endeavour I use four related and overlapping perspectives on young people's relation to religion that has come to the fore in my study.

The first perspective concerns categories. I have shown that the categories available for the pupils were insufficient and few. A consequence of this, I suggest, is a mismatch between the categories available for pupils and the complex and varied everyday reality they need to understand and conceive, for instance in school. One way for teachers to reflect on the categories used and presented in religious education might be to divide them into categories from above and categories from below (Hacking 1986).

The former are categories which in some sense are inflicted on persons but not yet fully internalized. Categories from above are not automatically applicable in the person's everyday life. On the other hand, categories from below are, as I use it here, sprung from the needs and everyday experiences from the individual's own life. To a greater extent they are internalized and a part of a person's plausibility structure. Thus, there are but small differences between a category from below and the experienced reality, and therefore easier to use in order to make sense in everyday life. A subject content that includes categories from below is likely to improve pupils sensemaking in their everyday life and improve their repertoires on religion. Since there is a strong relationship between understanding, sensemaking and knowledge, this also increases young peoples' knowledge on religion.

An alternative way of increasing pupils' sensemaking and their repertoires is to let them create new ways of talking about religion themselves. Studies (Ipgrave 2009, 2013) show that pupils develop several different, more or less informal discourses when they speak about religion with each other. If they lack ready-made or adequate ways of expressing themselves, they are likely to create new ways when given the opportunity.

The second perspective concerns how religion and religious positions are present in the classroom and in subject content. In religious education it is common that stereotyped or one-sided perspectives on religion fitting into the World religion paradigm stands in the foreground (Anker 2017; Berglund 2013b, 2014c, 2018b; Cotter & Robertson 2016; Owen 2011). In comparison wider understandings of religion or "nones", "in-betweens" or semi-secular positions (af Burén 2015; Cush 2011; Day et al. 2013; Knott 2013; Rosen 2009; Storm 2009; Voas 2009; Woodhead 2016) are rarely

represented or discussed. These positions are, however, well represented among young people today (Hemming 2017; Rudge 1998; Wallis 2014, 2015). These groups are complex and diverse, and just as any other these pupils need categories and repertoires to talk about themselves and make themselves understandable to others. In addition, children and young people's relation to religion today is not based on either-or-positions or stems from uniform and enclosed perspectives on religion. In consequence, the offered meaning in RE could be improved by widening its scope and inclusion concerning different religious position.

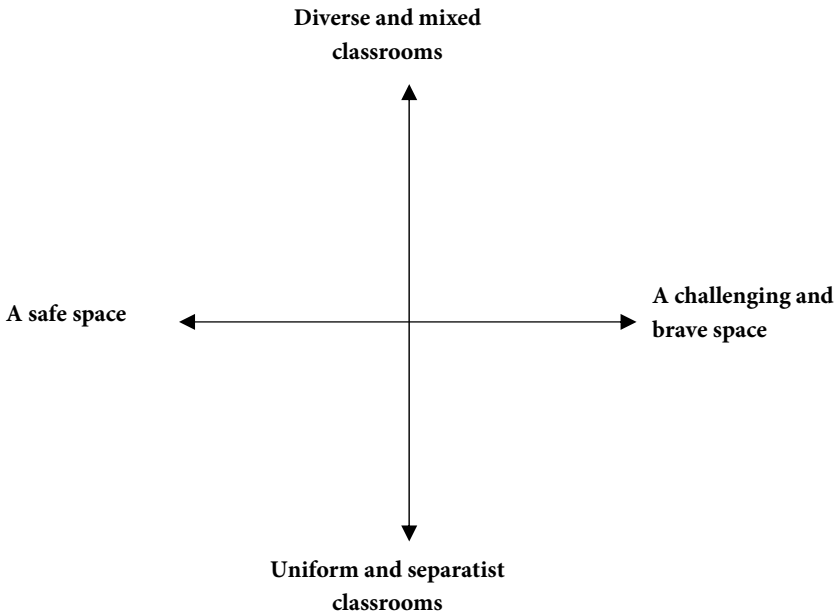
Thirdly, in chapter 8 I showed that pupils use repertoires from popular culture and imaginative worlds in their discourse on religion. This way of talking about and relating to religion is frequent among young people today and their repertoires on religion are well developed. However, these pupils can rarely make use of their repertoires and understanding of religion is class. As it seems, in the school environment these pupils are not "taught" that also their repertoires are about religion. Sissel Undheim argues that more attention should be paid to popular culture in religious education (Undheim 2017, 2018). My study suggests the same. Much would be gained if repertoires from religion everywhere are included in school to a greater extent. It would, not least, and economically speaking, improve the supply of meaning in school.

Lastly, sensemaking and knowledge are strongly intertwined with communication. To speak about religion is thus substantial for both learning about and making sense of religion in different social contexts. However, I have shown that conversations about religion not necessarily come about in diverse and mixed settings (as it is often discussed in RE-research). The experience and desires expressed by the pupils in this study suggest otherwise. They seemed to prefer and prioritize separated spaces for conversation about religion, if any. To paraphrase Aaro and Clemens (2013), the pupils in this study seemed to prefer the *safe* before the *brave*.

My results suggest that too much focus on dialogue in pluralistic, diverse and heterogenetic settings (i.e. classrooms) might be, at the best, counter-productive. An alternative way to promote conversation and dialogue, and understanding and knowledge in the long run, might be to focus on the *willingness* and the *ability* to speak about religion, not on the characteristics of the setting or on how it is put together. One way to get there, my analysis indicates, is to at least initially create a space where the risk of conflict is low and where the pupils feel that they believe and think more or less the same.

In other words, a space where the deference through avoidance could be preserved but still promote conversations.

Founded in these conclusions as well as in previous research and debates in the field of religious education, I formed a chart where different forms of conversation and different kinds of places for conversation can be located. The vertical axis shows positions between mixed and separatist spaces whereas the horizontal axis shows positions between different emphasizing on safe respectively brave (and challenging) spaces.



*Figure 1: Different forms and meanings of safe space.*

This chart could be used in research, not least to differentiate and to sharpen the use of the term safe space itself. I might also, as well as the three perspectives discussed above, encourage teachers to widen the pupils' ability and willingness to talk about religion and thereby improving the offered meaning in school.

One precondition for this is that religious education, in Sweden and perhaps elsewhere, should not be based on too narrow perspectives on religion, nor exclusively on traditional, organized and institutionalised "world religions". Another is to tone down the emphasis on knowledge about/from religions (Grimmitt 1987; Teece 2010) and instead concentrate on repertoires

and categories – as books in a library – as points of departure for sensemaking improvisation (Edley 2001). This, I argue, will help pupils to talk about, understand and conceive religion in different contexts and situations.

## Litteratur och referenser

- Aaro, Brian & Kristi Clemens, 2013. From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice, i L. M. Landreman (red.): *The art of effective facilitation: reflections from Social justice educators*. Sterling: Stylus Publishing, LLC, ss. 135-150.
- Afdal, Geir, 2015. Modes of learning in religious education. *British Journal of Religious Education* 37(3), ss. 256–272.
- Ahlstrand, Kajsa & Göran Gunner, 2008. *Guds närmaste stad? En studie om religionernas betydelse i ett svenskt samhälle i början av 2000-talet*. Stockholm: Verbum.
- Alberts, Wanda, 2008. Didactics of the study of religions. *Numen* 55(2), ss. 300–334.
- Alberts, Wanda, 2010. The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education* 32(3) ss. 275–290.
- Alderson, Priscilla & Virginia Morrow, 2011. *The ethics of research with children and young people: a practical handbook* (2nd ed.). Los Angeles; London: SAGE.
- Alvesson, Mats & Kaj Sköldberg. 2008. *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ammerman, Nancy T. (red.), 2007. *Everyday religion: observing modern religious lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Ammerman, Nancy T., 2014. *Sacred stories, spiritual tribes: finding religion in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Andersson, Daniel & Åke Sander (red.), 2015a. *Det mångreligiösa Sverige: ett landskap i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Daniel & Åke Sander, 2015b. Svensk bakgrund, i D. Andersson & Å. Sander (red): *Det mångreligiösa Sverige: ett landskap i förändring*, Lund: Studentlitteratur, ss. 25–33.
- Andersson, Eva, John Östh & Bo Malmberg, 2010. Ethnic segregation and performance inequality in the Swedish school system: a regional perspective. *Environment and Planning A: Economy and Space* 42(11), ss. 2674–2686.
- Anker, Trine, 2017. På tiden å si farvel til verdensreligionene, i M. von der Lippe & S. Undheim (red.): *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*, Oslo: Universitetsforlaget, ss. 25–34.
- Anthias, Floya, 2009. Translocational belonging, identity and generation: questions and problems in migration and ethnic studies. *Journal of Ethnicity and Migration* 4(1), ss. 6–15.
- Anthias, Floya, 2011. Intersections and translocations: new paradigms for thinking about cultural diversity and social identities. *European Educational Research Journal* 10(2), ss. 204–217.
- Appiah, Anthony, 2005. *The ethics of identity*. Princeton: Princeton University Press.
- Appiah, Anthony, 2006. The politics of identity. *Daedalus* 135(4), ss. 15–22.

- Aretun, Åsa, 2007. *Barns "växa vilt" och vuxnas vilja att forma: formell och informell socialisation i en muslimsk skola*. Linköping: Institutionen för Tema, Linköpings universitet. (Diss.)
- Arweck, Elisabeth (red.), 2017. *Young people's attitudes to religious diversity*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Arweck, Elisabeth & Eleanor Nesbitt, 2010a. Close encounters? The intersection of faith and ethnicity in mixed-faith families. *Journal of Beliefs & Values* 31(1), ss. 39–52.
- Arweck, Elisabeth & Eleanor Nesbitt, 2010b. Young people's identity formation in mixed-faith families: continuity or discontinuity of religious traditions?. *Journal of Contemporary Religion* 25(1), ss. 67–87.
- Arweck, Elisabeth & Eleanor Nesbitt, 2011. Religious education in the experience of young people from mixed-faith families. *British Journal of Religious Education* 33(1), ss. 31–45.
- Aune, Kristin & Giselle Vincett, 2010. Gender matters: doing feminist research on religion and youth, i S. Collins-Mayo & P. Dandelion (red.): *Religion and youth*. Farnham: Ashgate Pub. Ltd, ss. 217–224
- Avest, Ina ter, Dan-Paul Jozsa, Thorsten Knauth, Javier Rosón & Geir Skeie (red.), 2009. *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction in European countries*. Münster: Waxmann Verlag.
- Axner, Marta, 2015. *Representationer, stereotyper och nyhetsvärdering: rapport från medieanalys om representationer av muslimer i svenska nyheter*. Stockholm: Diskrimineringsombudsmannen.
- Barnes, Philip, 2015. Religious studies, religious education and the aims of education. *British Journal of Religious Education* 37(2), ss. 195–206.
- Barrett, Betty, 2010. Is 'Safety' Dangerous? A critical examination of the classroom as safe space. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 1(1), ss. 1–14.
- Bauman, Zygmunt, 2001. Identity in the globalizing World. *Social Anthropology* 9(2), ss. 121–129.
- Bauman, Zygmunt, 2002. *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt, 2007. *Liquid times: living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Beckford, James, 2010. Foreword, i S. Collins-Mayo & P. Dandelion (red.): *Religion and youth*. Farnham: Ashgate Pub. Ltd, ss. xxiii–xxiv.
- Benjamin, Saija & Arniika Kuusisto, 2015. 'Identity Is Experience—My Experience Is Where I'm from'. Towards a wider understanding of worldview pluralism in educational settings. *Journal of Religious Education* 63(2-3), ss. 51–64.
- Béraud, Céline, 2009. The role of religion in students' lives and their surroundings, i P. Valk, G. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Béraud (red.): *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: a European quantitative study*. Münster: Waxmann, ss. 397–408.
- Bergdahl, Lovisa, 2010. *Seeing otherwise: renegotiating religion and democracy as questions for education*. Stockholm: Stockholm University. (Diss.)
- Bergdahl, Lovisa, 2015 Vems religion? Vilken religionsundervisning?. *Religion och livsfrågor* (3), ss. 12–16.
- Berger, Peter, 1969. *The sacred canopy: elements of a sociological theory of religion*. New York: Doubleday.

- Berger, Peter, 2014. *The many altars of modernity: toward a paradigm for religion in a pluralist age*. Boston: Walter De Gruyter.
- Berger, Peter & Thomas Luckmann, 1967. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor books.
- Berglund, Jenny, 2010. Religionsdidaktik, i J. Svensson & S. Arvidsson (red.): *Människor och makter 2.0: En introduktion till religionsvetenskap*. Halmstad: Högskolan i Halmstad, ss. 50–56.
- Berglund, Jenny, 2012. Islam som resurs?, i M. Lövheim & J. Bromander (red.): *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskars liv*. Skellefteå: Artos, ss. 263–286
- Berglund, Jenny, 2013a. Islamic identity and its role in the lives of young Swedish Muslims. *Contemporary Islam* 7(2), ss. 207–227.
- Berglund, Jenny, 2013b. Swedish religion education: objective but marinated in Lutheran Protestantism?. *Temenos* 49(2), ss. 165–184.
- Berglund, Jenny, 2014a. An ethnographic eye on religion in everyday life. *British Journal of Religious Education* 36(1), ss. 39–52.
- Berglund, Jenny, 2014b. Vad studerar vi som religion? Rami Shaaban om elitfotboll och muslimsk fasta”, i S. Olsson, O. Sundqvist & D. Thurffjell (red.): *Zlatan frälsaren och andra texter om religion och idrott: en festskrift till David Westerlund*. Farsta: Molin & Sorgenfrei. ss. 278–293.
- Berglund, Jenny, 2014c. Vad är religion i svenska religionskunskapsböcker?, i *Religion och livsfrågor* (3), ss. 6–8.
- Berglund, Jenny, 2017. Secular normativity and the religification of Muslims in Swedish public schooling. *Oxford Review of Education* 43(5), ss. 524–535.
- Berglund, Jenny (red.), 2018a. *European perspectives on Islamic education and public schooling*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Berglund, Jenny, 2018b. Islamundervisning i det oförutsedda klassrummet. i O. Franck & P. Thalén (red.): *Interkulturell religionsdidaktik: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur. ss. 275–292.
- Berglund, Jenny, 2020. Widening our scope from 'Maximalists' to more ordinary practitioners?, i S. Sorgenfrei & D. Thurffjell (red.): *Kvinnligt religiöst ledarskap: En vänbok till Gunilla Gunner*, Huddinge: Södertörns högskola, ss. 313–324
- Berglund, Jenny & Bill Gent, 2018. Memorization and focus: important transferables between supplementary Islamic education and mainstream schooling. *Journal of Religious Education* 66(2), ss. 125–138.
- Bertram-Troost, Gerdien, 2009. How do European pupils see religion in school?, i P. Valk, G. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Béraud (red.): *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: a European quantitative study*. Münster: Waxmann, ss. 409–422.
- Bertram-Troost, Gerdien, Julia Igrave, Jozsa Dan-Paul & Thorsten Knauth, 2008. European comparison: dialogue and conflict, i T. Knauth, D-P. Jozsa, G. Bertram-Troost & J. Igrave (red.): *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*. Münster: Waxmann, ss. 405–411.
- Beyer, Peter, 2006. *Religions in global society*. London: Routledge.
- Beyer, Peter, 2007. Globalization and glocalization, i J. Beckford & N. J. Demerath (red.): *The SAGE handbook of the sociology of religion*. London: SAGE Publications Ltd., ss. 98–118.

- Biesta, Gert, 2006. *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Boostrom, Robert, 1998. 'Safe spaces': Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies* 30(4), ss. 397–408.
- Brah, Avtar, 1996. *Cartographies of diaspora: contesting identities*. London: Routledge.
- Brinkmann, Svend & Steinar Kvale, 2015. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage Publications.
- Broady, Donald, 1981. *Den dolda läroplanen – KRUT-artiklar 1977-1980*. Järfälla: Symposium.
- Broberg, Maximilian, 2017. The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms. *British Journal of Religious Education*, ss. 1–11. DOI: 10.1080/01416200.2017.1405795.
- Bromander, Jonas, 2012. Religion som resurs? En översikt av enkätmaterialen, i M. Lövheim & J. Bromander (red.): *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv*. Skellefteå: Artos, ss. 43–75.
- Bronäs, Agneta & Niclas Runebom, 2016. *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Brune, Ylva, 1998. *Mörk magi i vita medier: svensk nyhetsjournalistik om invandrare, flyktingar och rasism*. Stockholm: Carlsson.
- Brune, Ylva, 2006. Den dagliga dosen. Diskriminering i nyheterna och bladet, i L. Camauër & S. A. Nohrstedt (red.): *Mediernas vi och dom. Mediernas betydelse för den strukturella diskrimineringen* (SOU 2006:21). Stockholm: Fritzes. ss. 89–122.
- von Brömssen, Kerstin, 2003. *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Diss.)
- von Brömssen, Kerstin, 2012. Elevers möten med religion i gymnasieskolan, i M. Lövheim & J. Bromander (red.): *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv*. Skellefteå: Artos, ss. 131–156.
- von Brömssen, Kerstin, 2013. Religious literacy – är det ett användbart begrepp inom religionsdidaktisk/-pedagogisk forskning?, i B. Afset, K. Hatlebrette & H. V. Kleive (red.): *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*. Trondheim: Akademika forlag, ss. 117–143.
- von Brömssen, Kerstin, 2016. Some ethnic Swedish students' discourses on religion: secularism par excellence. *Journal of Religious Education* 64(2), ss. 113–125.
- von Brömssen, Kerstin, 2017. Social-spatial theories – a short introduction, i M. Rothgangel, K. von Brömssen, H-G. Heimbrock & G. Skeie (red.): *Location, space and place in religious education*. Münster: Waxmann, ss. 15–19.
- Bunar, Nihad, 2001. *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposium. (Diss.)
- Bunar, Nihad & Ove Sernhede (red.), 2013. *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.
- af Burén, Ann, 2015. *Living simultaneity: on religion among semi-secular Swedes*. Huddinge: Södertörns högskola. (Diss.)
- Burr, Vivien, 2015. *Social constructionism*. London: Routledge.
- Bäckman, Maria, 2009. *Miljonsvennar: omstridda platser och identiteter*. Göteborg: Makadam.

- Bäckström, Anders, Ninna Edgardh & Per Pettersson, 2004. *Religiös förändring i norra Europa: en studie av Sverige "från statskyrka till fri folkkyrka"*. Uppsala: Diakonivetenskapliga institutet.
- Callan, Eamonn, 2017. Education in safe and unsafe spaces. *Philosophical Inquiry in Education* 24(1), ss. 64–78.
- Carlsson, David & Peder Thalén (red.), 2015. *Det postsekulära klassrummet: mot ett vidgat religionskunskapsbegrepp*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Carrette, Jeremy, 2017. Religious minds: The psychology of religion and childhood, i A. Strhan, S. G. Parker & S. B. Ridgely (red.) *The Bloomsbury reader in religion and childhood*. London: Bloomsbury Academic, ss. 75–81.
- Casanova, José, 1994. *Public religions in the modern world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Casanova, José, 2010. Religion challenging the myth of secular democracy”, i L. Christoffersen, H. R. Iversen, H. Petersen & M. Warburg (red.): *Religion in the 21st century: challenges and transformations*. Farnham: Ashgate, ss. 19–36.
- Cato, Johan, 2012. *När islam blev svenskt: föreställningar om islam och muslimer i svensk offentlig politik 1975-2010*. Lund: Lund University. (Diss.)
- Cavanaugh, William, 2009. *The myth of religious violence: secular ideology and the roots of modern conflict*. New York: Oxford University Press.
- Chaves, Mark, 2010. Rain dances in the dry season: overcoming the religious congruence fallacy. *Journal for the Scientific Study of Religion* 49(1), ss. 1–14.
- Chin, Matthew, 2017. Feelings, safe space, and LGBTQ of color community arts organizing. *Journal of Community Practice* 25(3-4), ss. 391–407.
- Christensen, Pia, 2004. Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children & Society* 18(2), ss. 165–176.
- Christensen, Pia & Allison James (red.), 2008. *Research with children: perspectives and practices*. London: Routledge.
- Christensen, Pia & Alan Prout, 2002. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood* 9(4), ss. 477–497.
- Clark, Lynn Schofield, 2003. *From angels to aliens: teenagers, the media, and the supernatural*. New York: Oxford University Press.
- Clark, Lynn Schofield, 2007. Religion, Twice removed: exploring the role of media in religious understandings among 'secular' young people, i N. T. Ammerman (red.): *Everyday religion: observing modern religious lives*. Oxford: Oxford University Press, ss. 69–82.
- Clark, Terry Ray, 2012. Introduction. What is religion? What is popular culture? How are they related?, i T. R. Clark & D. W. Clanton (red.): *Understanding religion and popular culture*. New York: Routledge, ss. 1–12.
- Clark, Terry Ray & Dan W. Clanton Jr. (red.), 2012. *Understanding religion and popular culture*. New York: Routledge.
- Coles, Robert, 1990. *The spiritual life of children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Collins-Mayo, Sylvia & Pink Dandelion (red.), 2010. *Religion and youth*. Farnham: Ashgate Pub. Ltd.
- Conroy, James C., 2013. *Does religious education work? A multi-dimensional investigation*. London: Bloomsbury Academic.
- Corsaro, William A., 2011. Peer culture, i J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (red.): *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, ss. 301–315.

- Cotter, Christopher R. & David G. Robertson (red.), 2016. *After world religions: reconstructing religious studies*. Abingdon: Routledge.
- Cush, Denise, 2011. Without fear or favour: forty years of non-confessional and multi-faith religious education in Scandinavia and the UK, i L. Franken & P. Loobuyck (red.): *Religious education in a plural, secularised society: a paradigm shift*. Münster: Waxmann, ss. 69–84.
- Davie, Grace, 1994. *Religion in Britain since 1945: believing without belonging*. Oxford: Blackwell.
- Davie, Grace, 2000. *Religion in modern Europe: a memory mutates*. New York: Oxford University Press.
- Davie, Grace, 2002. *Europe: the exceptional case. Parameters of faith in the modern world*. London: Darton, Longman and Todd.
- Davie, Grace, 2013. *The sociology of religion* (2:a uppl.). Los Angeles; London: SAGE.
- Day, Abby, 2009. Believing in belonging: An ethnography of young people's constructions of belief. *Culture and Religion* 10(3), ss. 263–278.
- Day, Abby, 2010a. 'Believing in belonging': An exploration of young people's social context and constructions of belief, i S. Collins-Mayo & P. Dandelion (red.): *Religion and youth*. Farnham: Ashgate Pub. Ltd, ss. 97–104.
- Day, Abby, 2010b. Researching belief without asking religious questions. *Fieldwork in Religion* 4(1), ss. 86–104.
- Day, Abby, 2011. *Believing in belonging: belief and social identity in the modern world*. Oxford: Oxford University Press.
- Day, Abby, 2012. Non-Religious Christians. *Scripta Instituti Donneriani Aboensis* 24, ss. 35–47.
- Day, Abby, Giselle Vincett & Christopher R. Cotter (red.), 2013. *Social identities between the sacred and the secular*. Burlington: Ashgate.
- Delanty, Gerard, 1995. *Inventing Europe: idea, identity, reality*. New York: St. Martin's Press.
- Denscombe, Martyn, 2016. *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Dervin, Fred, 2014. Exploring 'new' interculturality online. *Language and Intercultural Communication* 14(2), ss. 191–206.
- Dinham, Adam, 2017. Religious literacy in public and professional settings. i B. R. Crisp (red.): *The Routledge handbook of religion, spirituality and social work*. London: New York: Routledge. ss. 257–263.
- Drotner, Kirsten, 2011. Children and the digital media: Online, On site, on the go. i J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (red.): *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. ss. 360–373.
- Edley, Nigel, 2001. Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions, i M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (red.): *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage, ss. 189–228.
- Ehn, Billy, 1981. *Arbetets flytande gränser: en fabriksstudie*. Stockholm: Prisma.
- Ehn, Billy & Orvar Löfgren, 2001. *Kulturanalyser* (2:a uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Englund, Tomas, 1997. Undervisning som meningserbjudande, i M. Uljens (red.): *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Englund, Tomas, 1998. Varför ett socialpolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande? Kommunikation och meningsskapande i fokus. *Utbildning och demokrati* 7(2), ss. 5–14.
- Englund, Tomas, 2000. Kommunikation och meningsskapande i fokus – ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande, i P. O. Svedner & C.-A. Säfström (red.): *Didaktik: perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas, 2004. *Skilnad och konsekvens: mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson, Ann E. Towns & Lena Wängnerud, 2017. *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Everington, Judith, 2018a. Including nonreligious worldviews in religious education: The views and experiences of English secondary school teachers. *British Journal of Religious Education*, ss. 1–13. DOI: 10.1080/01416200.2018.1478277.
- Everington, Judith, 2018b. Should religious education include the exploration of existential questions through non-religious world views? The views and experiences of English secondary school teachers, i J. Ristiniemi, G. Skeie & K. Sporre (red.): *Challenging life: existential questions as a resource for education*. Münster: Waxmann, ss. 177–190.
- Falkevall, Björn, 2010. Livsfrågor och religionskunskap: En belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik. Stockholm: Stockholms universitet. (Diss.)
- Fancourt, Nigel, 2015. Re-defining 'learning about religion' and 'learning from religion': a study of policy change. *British Journal of Religious Education* 37(2), ss. 122–137.
- Fast, Carina, 2007. *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis (Diss.)
- Fast, Carina, 2008. *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fisher, Berenice Malka, 2001. *No angel in the classroom: teaching through Feminist discourse*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Forbes, Bruce David & Jeffrey H. Mahan, 2005. *Religion and popular culture in America* (rev. uppl.). Berkeley: University of California Press.
- Fowler, James W., 1995. *Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: HarperCollins.
- Francia, Guadalupe, 2007. Religiösa friskolor – en fråga om rättvisa?, i J. Berglund & G. Larsson (red.) *Religiösa friskolor i Sverige: historiska och nutida perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, ss: 25–46.
- Frisén, Ann & Philip Hwang (red.), 2006. *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Frisk, Liselotte & Peter Åkerbäck, 2013. *Den mediterande dalahästen: religion på nya arenor i samtidens Sverige*. Stockholm: Dialogos.
- Furseth, Inger & Pål Repstad, 2006. *An introduction to the sociology of religion: classical and contemporary perspectives*. Aldershot: Ashgate.
- Gardell, Mattias, 2011. *Islamofobi* (2:a. uppl.). Stockholm: Leopard.
- Gent, Bill, 2018. Traditional Islamic education and mainstream schooling in contemporary England: grasping the nature of the former and researching the relationship and interaction with the latter, i J. Berglund (red.): *European perspectives on Islamic education and public schooling*. Sheffield; Equinox Publishing, ss. 335–356.

- Ghaffar-Kucher, Ameena. 2012. The religification of Pakistani-American youth. *American Educational Research Journal* 49(1), ss. 30–52.
- Giddens, Anthony & Philip W. Sutton (red.), 2014. *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilhus, Ingvild Sælid, 2013. 'All over the Place': The contribution of New Age to a spatial model of religion, i S. J. Sutcliffe & I. S. Gilhus (red.): *New Age spirituality: rethinking religion*, ss. 35–49.
- Gilhus, Ingvild Sælid, 2017. *New Age in Norway*. Bristol: Equinox Publishing.
- Gilhus, Ingvild Sælid & Lisbeth Mikaelsson, 2003. *Nya perspektiv på religion*. Stockholm: Natur och kultur.
- Giulianotti, Richard & Roland Robertson, 2007. Forms of glocalization: globalization and the migration strategies of Scottish football fans in North America. *Sociology* 41(1), ss. 133–152.
- Goldman, Ronald, 1977. *Religious thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Graham, Anne P., Mary Ann Powell, Nicola J. Taylor, Donnah Anderson & Robyn Margaret Fitzgerald, 2013. *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research.
- Green, Inger & Sven G. Hartman, 1992. *Barns livssituation och livstolkning: projektpresentation*. Linköping: Linköpings universitet.
- Gregg, Stephen E. & Lynne Scholefield, 2015. *Engaging with living religion: a guide to fieldwork in the study of religion*. London: Routledge.
- Grimmitt, Michael, 1987. *Religious education and human development*. Great Wakering: McCrimmons.
- Gustafsson, Amanda, 2016. *I jihadismens skugga: En intervjustudie om att möta religiösa elever i en sekulär skola*. Masteruppsats vid Södertörns högskola. (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-30588>)
- Gustavsson, Caroline, 2013. *Existentiella konfigurationer: om hur förståelsen av livet tar gestalt i ett socialt sammanhang*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Gärdenfors, Peter, 2009. *Den meningssökande människan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Habermas, Jürgen, 2006. Religion in the public sphere. *European Journal of Philosophy* 14(1), ss. 1–25.
- Hacking, Ian, 1986. Making up people, i T. C. Heller, M. Sosna & D. E. Wellbery (red.): *Reconstructing individualism: autonomy, individuality, and the self in Western thought*. Stanford: Stanford University Press.
- Halvarson Britton, Thérèse, 2019. *Att möta det levda: möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet. (Diss.)
- Hamberg, Eva, 2009. Religiösa marknadsstrukturer, religiös pluralism och sekulariseringsprocesser. *Socialvetenskaplig Tidskrift* 16(3-4), ss. 265–278.
- Hammer, Olav, 2010 [1997]. *På spaning efter helheten: New Age, en ny folktro?* Stockholm: Dejavu.
- Harper, Douglas, 2000. Reimagining visual methods. Galileo to neuromancer, i N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, ss. 717–732
- Hartman, Sven G., 1986. *Children's philosophy of life*. Malmö: Liber/Gleerups.
- Hartman, Sven G., 1992. *Barns livsfrågor som pedagogisk arena: fyra perspektiv på barn och livsfrågor*. Linköping: Linköpings universitet.

- Hartman, Sven G., 2012. *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hartman, Sven G. & Sten Pettersson, 1980. *Livsfrågor och livsåskådning hos barn: några utgångspunkter för en analys av barns livsfrågor och livsåskådning samt en presentation av några delstudier inom området*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Hartman, Sven G. & Tullie Torstenson-Ed, 2013. *Barns tankar om livet* (3:e uppl.). Stockholm: Natur och kultur.
- Hay, David & Rebecca Nye, 2006. *The spirit of the child*. London: Jessica Kingsley.
- Headland, Thomas N., Kenneth L. Pike & Marvin Harris (red.), 1990. *Emics and etics: the insider/outsider debate*. Newbury Park: Sage.
- Heath, Sue, Rachel Brooks, Elizabeth Cleaver & Eleanor Ireland (red.), 2009. *Researching young people's lives*. Los Angeles: SAGE.
- Hedin, Christer, 2007. *Abrahams barn: vad skiljer och förenar judendom, kristendom och islam?* (3:e uppl.). Stockholm: Dialogos.
- Heelas, Paul & Linda Woodhead, 2005. *The spiritual revolution: why religion is giving way to spirituality*. Malden: Blackwell.
- Hellman, Eva, 2011. *Vad är religion? En disciplinteoretisk metastudie*. Nora: Nya Doxa.
- Hemming, Peter J., 2017. Childhood, Youth and non-religion: towards a social research agenda". *Social Compass* 64(1), ss. 113–129.
- Hemming, Peter J. & Nicola Madge, 2011. Researching children, youth and religion: identity, complexity and agency". *Childhood* 19(1), ss. 38–51.
- Hemming, Peter J. & Nicola Madge, 2018. Young people, non-religion and citizenship: insights from the youth on religion study". *Young* 26(3), ss. 197–214.
- Hjelm, Titus, 2014. Understanding the new visibility of religion: religion as problem and utility". *Journal of Religion in Europe* 7(3-4), ss. 203–222.
- Hjerm, Mikael, Simon Lindgren & Marco Nilsson, 2014. *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Hjärpe, Jan, 1997. What will be chosen from the Islamic basket? *European Review* 5(3), ss. 267–274.
- Hjärpe, Jan, 2005. *Shari'a: gudomlig lag i en värld i förändring*. Stockholm: Norstedt.
- Hlebowitsh, Peter S., 1994. The forgotten hidden curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision* 9(4), ss. 339–349.
- Hoelzl, Michael & Graham Ward, 2008. *The new visibility of religion: studies in religion and cultural hermeneutics*. London: Continuum.
- Holmqvist Lidh, Carina, 2016. *Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Karlstad: Karlstads universitet. (Diss.)
- Hsieh, Hsiu-Fang & Sarah E. Shannon, 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), ss. 1277–1288.
- Hull, John M., 1991. *God-Talk with young children: notes for parents & teachers*. Philadelphia: Bloomsbury T&T Clark.
- Husebø, Dag & Øystein Lund Johannssen, 2018. Interreligious dialogue in Oslo in the years following the terror attacks of 22 July 2011, i J. Ipgrave, T. Knauth, A. Körs, D. Vierregge & M. von der Lippe (red.): *Religion and dialogue in the city: case studies on interreligious encounter in urban community and education*. Münster: Waxmann, ss. 115–139.

- Hylén, Torsten, 2012. Essentialism i religionsundervisningen: Ett religionsdidaktiskt problem. *Norddidactica* (2), ss. 106–137.
- Härenstam, Kjell, 1993. *Skolboks-islam: analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Diss.)
- Ippgrave, Julia, 2009. The language of friendship and identity: children's communication choices in an interfaith exchange. *British Journal of Religious Education* 31(3), ss. 213–225.
- Ippgrave, Julia, 2010. Including the religious viewpoints and experiences of Muslim students in an environment that is both plural and secular. *Journal of International Migration and Integration* 11(1), ss. 5–22.
- Ippgrave, Julia, 2012a. Conversations between the religious and secular in English schools. *Religious Education* 107(1), ss. 30–48.
- Ippgrave, Julia, 2012b. Relationships between local patterns of religious practice and young people's attitudes to the religiosity of their peers. *Journal of Beliefs & Values* 33(3), ss. 261–274.
- Ippgrave, Julia, 2013. The Language of interfaith encounter among inner city primary school children. *Religion & Education* 40(1), ss. 35–49.
- Ippgrave, Julia, 2017a. Location, place, space, i M. Rothgangel, K. von Brömssen, H-G. Heimbrock & G. Skeie (red.): *Location, space and place in religious education*. Münster: Waxmann, ss. 33–37.
- Ippgrave, Julia, 2017b. Sources of knowledge and authority: religious education for young Muslims in a Birmingham comprehensive school, i E. Arweck (red.): *Young people's attitudes to religious diversity*. London: Routledge.
- Ippgrave, Julia, Thorsten Knauth, Anna Körs, Dörthe VierEGge & Marie von der Lippe (red.), 2018. *Religion and dialogue in the city: case studies on interreligious encounter in urban community and education*. Münster: Waxmann.
- Iversen, Lars Laird, 2019. From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education* 41(3), ss. 315–326.
- Jackson, Robert, 1997. *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, Robert, 2006. Understanding religious diversity in a plural world: The interpretive approach., i M. De Souza (red.): *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education*. Dordrecht: Springer, ss. 399–414.
- Jackson, Robert, 2007. *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*. Münster: Waxmann.
- Jackson, Robert, 2009. Is Diversity Changing religious education? Religion, diversity and education in today's Europe, i G. Skeie (red.): *Religious diversity and education: Nordic perspectives*. Münster: Waxmann, ss. 11–26.
- Jackson, Robert, 2014. *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jackson, Robert & Judith Everington, 2016. Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective. *British Journal of Religious Education*, ss. 1–18. DOI: 10.1080/01416200.2016.1165184.
- Jacobsen, Christine, 2011. *Islamic traditions and Muslim youth in Norway*. Koninklijke: Brill.
- James, Allison, 2011. Agency, i J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (red.): *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, ss. 34–45.

- James, Allison & Alan Prout, 2015. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary Issues in the sociological study of childhood* (3:e uppl.). London: Routledge.
- Jeffner, Anders, 1973. *Livsåskådningsforskning. Förslag och diskussion mot bakgrund av erfarenheter från projektarbetet*. Forskningsrapport, Teologiska institutionen, Uppsala universitet.
- Jenkins, Richard, 2014. *Social identity*. New York: Routledge.
- Jenks, Chris, 2015. Constructing childhood sociologically, i M. J. Kehily (red.): *An introduction to childhood studies*. Maidenhead: Open University Press, ss. 53–70.
- Jensen, Jeppe Sinding, 2011. Revisiting the insider-outsider debate: dismantling a pseudo-problem in the study of religion. *Method & Theory in the Study of Religion* 23(1), ss. 29–47.
- Jensen, Tim, 2010. Scientific vs. religious and civic aims of religion education: a European critique of REDCo. *Religion & Education* 37(3), ss. 218–222.
- Jensen, Tim, 2011. Why religion education, as a matter of course, ought to be part of the public school curriculum, i L. Franken & P. Loobuyck (red.): *Religious education in a plural, secularised society: a paradigm shift*. Münster: Waxmann, ss. 131–149.
- Joas, Hans, 2008. *Do we need religion? On the experience of self-transcendence*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Johnson, Jeffrey C., and Susan C. Weller, 2001. Elicitation techniques for interviewing, i J. F. Gubrium & J. A. Holstein (red.): *Handbook of interview research: context & method*. Thousand Oaks, SAGE, ss. 491–514.
- Jönsson, Rune & Bodil Liljefors Persson, 2006. *Religionskunskap i årskurs 9. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03). Samhällsorienterande ämnen*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Kallstenius, Jenny, 2010. *De mångkulturella innerstadsskolorna: om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis. (Diss.)
- Kallstenius, Jenny, 2013. De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm, i N. Bunar & O. Sernhede (red.): *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten* Göteborg: Daidalos, ss. 25–90.
- Karlsson Minganti, Pia, 2007. *Muslima: islamisk väckelse och unga muslimska kvinnors förhandlingar om genus i det samtida Sverige*. Stockholm: Carlsson.
- Karlsson Minganti, Pia, 2010. Islamic revival and young women's negotiations on gender and racism, i S. Collins-Mayo & P. Dandelion (red.): *Religion and youth*. Farnham: Ashgate Pub. Ltd., ss. 115–122.
- Kaviraj, Sudipta, 2014. A strange love of the land: identity, poetry and politics in the (un)making of South Asia. *South Asia Multidisciplinary Academic Journal* 10(10), ss. 1–15.
- Kavonius, Marjaana, Arniika Kuusisto & Arto Kallioniemi, 2015. Pupils' perceptions of worldview diversity and religious education in the Finnish comprehensive school. *Journal of Intercultural Studies* 36(3), ss. 320–337.
- King, Richard, 1999. *Orientalism and religion: post-colonial theory, India and 'The Mystic East'*. New York: Routledge.
- Kisfalvi, Veronika & David Oliver, 2015. Creating and maintaining a safe space in experiential learning. *Journal of Management Education* 39(6), ss. 713–740.

- Kittelmann Flensner, Karin, 2015. *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Göteborg: University of Gothenburg. (Diss.)
- Kittelmann Flensner, Karin, 2018. Levd religion i klassrummet, i K. Plank & D. Enstedt (red.): *Levd religion: det heliga i vardagen*. Lund: Nordic Academic Press, ss. 258–274.
- Kittelmann Flensner, Karin, 2019. Samma konflikter men olika inramning: Kontroversiella frågor relaterade till Mellanösternkonflikterna i religionskunskap och samhällskunskap. *Nordidactica* (3), ss. 73–100.
- Kittelmann Flensner, Karin, Göran Larsson & Roger Säljö, 2019. Jihadists and refugees at the theatre: global conflicts in classroom practices in Sweden. *Education Sciences* 9(2), ss. 1–17.
- Kittelmann Flensner, Karin & Marie von der Lippe, 2019. Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, ss. 1–14. DOI: 10.1080/14675986.2019.1540102.
- Kjørven, Ole K., 2016. *RE Teachers' religious literacy: a qualitative analysis of RE teachers' interpretations of the biblical narrative the prodigal son*. Münster: Waxmann. (Diss.)
- Klingenberg, Maria & Anders Sjöborg, 2015. Religion i ungas vardagsliv, i M. Lövheim & M. Nordin (red.): *Sociologiska perspektiv på religion i Sverige*. Malmö: Gleerups Utbildning, ss. 69–89.
- Knauth, Thorsten, Dan-Paul Jozsa, Gerdien Bertram-Troost & Julia Iprgrave, (red.), 2008. *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*. Münster: Waxmann.
- Knauth, Thorsten & Dörthe Vieregge, 2018. Religious diversity and dialogue in religious education. A comparative case study in Duisburg and Hamburg, i J. Iprgrave, T. Knauth, A. Körs, D. Vieregge & M. von der Lippe (red.): *Religion and dialogue in the city: case studies on interreligious encounter in urban community and education*. Münster: Waxmann, ss. 183–230.
- Knott, Kim, 2013. The secular sacred: in-between or both/and?, i A. Day, G. Vincett & C. R. Cotter (red.): *Social identities between the sacred and the secular*. Burlington: Ashgate, ss. 145–160.
- Knox, Emily (red.), 2017. *Trigger warnings: history, theory, context*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Kuusisto, Arniika & Arto Kallioniemi, 2014. Pupils' views of religious education in a pluralistic educational context. *Journal of Beliefs & Values* 35(2), ss. 155–164.
- Kuusisto, Arniika & Arto Kallioniemi, 2017. Finnish youth's views on religious and worldview membership and belonging. *Journal of Religious Education* 64(2), ss. 87–99.
- Kuusisto, Arniika, Elina Kuusisto, Kristiina Holm & Kirsi Tirri, 2014. Gender variance in interreligious sensitivity among Finnish pupils. *International Journal of Children's Spirituality* 19(1), ss. 25–44.
- Kuusisto, Elina, Arniika Kuusisto & Arto Kallioniemi, 2016. How is interreligious sensitivity related to Finnish pupils' religiousness profiles?. *British Journal of Religious Education* 38(1), ss. 64–82.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann, 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Källström, Åsa & Kjerstin Andersson Bruck, 2017. *Etiska reflektioner i forskning med barn*. Malmö: Gleerups Utbildning.

- Lalander, Philip & Thomas Johansson, 2017. *Ungdomsgrupper i teori och praktik* (5:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lange, Andeas & Johanna Mierendorff, 2011. Method and methodology in childhood research, i J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (red.): *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, ss. 78–95.
- Larsson, Göran, 2015. Muslimer och islam – historiska och nutida aspekter, i D. Andersson & Å. Sander (red.): *Det mångreligiösa Sverige: ett landskap i förändring*. Lund: Studentlitteratur, ss. 429–478.
- Larsson, Staffan, 1986. *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lee, Lois, 2015. *Recognizing the non-religious: reimagining the secular*. Oxford: Oxford University Press.
- Liebenberg, Linda, 2009. The visual image as discussion point: increasing validity in boundary crossing research”. *Qualitative Research* 9(4), ss. 441–467.
- Lied, Sidsel, 2003. *Elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Høgskolen i Hedmark.
- Lied, Sidsel, 2004. *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Høgskolen i Hedmark.
- Lied, Sidsel, 2009. Sheltered from Plurality, i G. Skeie (red.): *Religious diversity and education: Nordic perspectives*. Münster: Waxmann, ss. 161–180.
- Liljefors Persson, Bodil, 2011. Abrahams barn – inkluderande undervisning utifrån kreativt samarbete och dialog, i M. Löfstedt (red.): *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur, ss. 187–202.
- Liljestränd, Johan, 2015. Religions constructed as similar or different by teachers of religious education from a citizenship education perspective. *British Journal of Religious Education* 37(3), ss. 240–255.
- Liljestränd, Johan & Maria Olson, 2016. The (Educational) meaning of religion as a quality of liberal democratic citizenship. *Journal of Curriculum Studies* 48(2), ss. 151–166.
- Lincoln, Yvonna S. & Egon G. Guba, 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindgren, Simon (red), 2015. *Ungdomskulturer* (2:a uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Lindgren, Tomas, 2014. *Religion och konflikt: komplexa samband, komplexa orsaker*. Skellefteå: Artos & Norma.
- von der Lippe, Marie, 2008. To believe or not to believe: young people’s perceptions and experiences of religion and religious education in Norway, i T. Knauth, D-P. Jozsa, G. Bertram-Troost & J. Ipgrave (red.): *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*. Münster: Waxmann, ss. 149–172.
- von der Lippe, Marie, 2010. *Youth, religion and diversity. A qualitative study of young people’s talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case*. Stavanger: University of Stavanger. (Diss.)
- von der Lippe, Marie, 2011a. Reality can bite: perspectives of young people on the role of religion in their world. *Norddidactica* 1(2), ss. 15–34.
- von der Lippe, Marie, 2011b. Young people’s talk about religion and diversity: a qualitative study of Norwegian students aged 13-15. *British Journal of Religious Education* 33(2), ss. 127–142.

- von der Lippe, Marie, 2019. Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, ss. 1–11. DOI: 10.1080/01416200.2019.1638227.
- von der Lippe, Marie & Sissel Undheim, 2017. OMG! Religion og ungdomskultur(er). *Prismet* 68(1-2), ss. 3–8.
- Lofland, John, 2006. *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont: Wadsworth.
- Loukes, Harold, 1961. *Teenage religion: an inquiry into attitudes and possibilities among British boys and girls in secondary modern schools*. London: SCM Press Ltd.
- Lundberg, Anders P., 2012. Religion, migration och identitet, i M. Lövheim & J. Bromander (red.): *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv*. Skellefteå: Artos, ss. 239–262.
- Lundström, Lina, 2020. *Att göra vänskap: en kultursociologisk analys av högstadieselevers sociala relationer*. Stockholm: Stockholms universitet. (Diss.)
- Lyden, John, 2015. Definitions: what is the subject matter of 'religion and popular culture'? i J. Lyden & E. M. Mazur (red.): *The Routledge companion to religion and popular culture*. London: Routledge, ss. 7–20.
- Lyden, John & Eric Michael Mazur (red.), 2015. *The Routledge companion to religion and popular culture*. London: Routledge.
- Löfstedt, Malin, 2011a. Inledning, i M. Löfstedt (red.): *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur, ss. 9–17.
- Löfstedt, Malin (red.), 2011b. *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfstedt, Torsten, 2014. Abrahams barn: en kritisk reflektion kring ett begrepp, i N. Ammert, U. Rosén, & J. Svensson (red.): *Blickar: kulturvetenskapliga perspektiv på utbildning*. Växjö: Linnaeus University Press, ss. 165–178.
- Lövheim, Mia, 2012. Ungas religiositet: tidigare forskning och nya frågor, i M. Lövheim & J. Bromander (red.): *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv*. Skellefteå: Artos, ss. 77–106.
- Lövheim, Mia & Jonas Bromander (red.), 2012. *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv*. Skellefteå: Artos.
- Madge, Nicola & Peter J. Hemming, 2017. Young British religious 'nones': findings from the youth on religion study. *Journal of Youth Studies* 20(7), ss. 872–888.
- Madge, Nicola, Peter J. Hemming & Kevin Stenson, 2013. *Youth on religion: the development, negotiation and impact of faith and non-faith identity*. New York: Routledge.
- Martinsson, Lena & Eva Reimers, 2014. *Skola i normer* (2:a uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Mason, Jennifer & Becky Tipper, 2014. Children taking photos and photographs: A route to children's involvement and participation and a 'bridge' to exploring children's everyday lives, i G. B. Melton, A. Ben-Aryeh, J. Cashmore, G. S. Goodman & N. K. Worley (red.): *The SAGE handbook of child research*. Los Angeles: SAGE, ss. 153–168.
- Mason, Michael, 2010. The spirituality of young Australians", i S. Collins-Mayo & P. Dandelion (red.): *Religion and youth*. Farnham: Ashgate, ss. 55–62.
- Masuzawa, Tomoko, 2005. *The invention of world religions, or, How European universalism was preserved in the language of pluralism*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mayall, Berry, 2011. Generational relations at family level, i J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (red.): *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, ss. 34–45.
- McCutcheon, Russell T. (red.), 2005. *The insider/outsider problem in the study of religion: a reader*. London: Continuum.
- McGuire, Meredith B., 2008. *Lived religion: faith and practice in everyday life*. New York: Oxford University Press.
- Melton, Gary B., Daphna Gross-Manos, Ben-Arieh Asher & Ekaterina Yazykova, 2014. The nature and scope of child research: Learning about children's lives, i G. B. Melton, A. Ben-Aryeh, J. Cashmore, G. S. Goodman & N. K. Worley (red.): *The SAGE handbook of child research*. Los Angeles: SAGE, ss. 3–28.
- Minnaar-Kuiper, Eline & Gerdien Bertram-Troost, 2020. Dutch non-affiliated pre-vocational pupils, their world view and religious education". *British Journal of Religious Education* 42(1), ss. 3–13.
- Mohme, Gunnel, 2016. *Somali-Swedish girls: the construction of childhood within local and transnational spaces*. Stockholm: Stockholm University. (Diss.)
- Montgomery, Heather, 2015. Anthropological approaches to childhood, i M. J. Kehily (red.): *An introduction to childhood studies*. Maidenhead: Open University Press, ss. 83–96.
- Moore, Diane L., 2007. *Overcoming religious illiteracy: a cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moulin, Dan, 2011. Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education* 33(3), ss. 313–326.
- MUCF, 2019. *Unga med attityd: Hälsa, fritid och framtid*. Växjö: Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällsfrågor.
- Nationalencyklopedin, u.å. "HBTQ". Hämtad 14 oktober 2020. (<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/hbtq>).
- Nationalencyklopedin, u.å. "Västeuropa". Hämtad 17 september 2019. (<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/v%C3%A4steuropa>).
- Nesbitt, Eleanor, 2009. Research report: studying the religious socialization of sikh and 'mixed-faith' youth in Britain: contexts and issues. *Journal of Religion in Europe* 2(1), ss. 37–57.
- Niemi, Kristian, 2018. Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp: stötstenar och språngbrädor vid utvecklingen av ett ämnesperspektiv. *Nordidactica* (2), ss. 1–22.
- Nihlfors, Elisabet, 2012. *Lärarens dubbla uppdrag enligt den nya skollagen*. Stockholm: Natur & kultur.
- Nilsson, Staffan, 2018a. Det oförutsedda klassrummet – utmaningar och möjligheter, i O. Franck & P. Thalén (red.): *Interkulturell religionsdidaktik: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, ss. 109–130.
- Nilsson, Staffan, 2018b. Tonåringen och livsfrågorna (1969) revisited. Reflections on 'Life questions' in contemporary religious education in Swedish schools, i J. Ristiniemi, G. Skeie & K. Sporre (red.): *Challenging life: existential questions as a resource for education*. Münster: Waxmann, ss. 101–117.
- Odenstad, Christina, 2014. *Ämnesdidaktik för SO-ämnena: för grundskolan*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Omer, Atalia, R. Scott Appleby & David Little, 2015. *The Oxford handbook of religion, conflict, and peacebuilding*. New York: Oxford University Press.

- Orsi, Robert A., 2005. *Between heaven and earth: the religious worlds people make and the scholars who study them*. Princeton: Princeton University Press.
- OSCE, 2007. *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*.
- Osbeck, Christina, 2006. *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad: Karlstads universitet. (Diss.)
- Osbeck, Christina, 2009. Religionskunskapslärare, i B. Schüllerqvist & C. Osbeck (red.): *Ämnesdidaktiska insikter och strategier berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press, ss. 157–204.
- Osbeck, Christina, 2011. Religionsdidaktik som kunskaps- och forskningsfält, i M. Löfstedt (red.): *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur, ss. 35–50.
- Osbeck, Christina & Sidsel Lied, 2012. Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning. *British Journal of Religious Education* 34(2), ss. 155–168.
- Otterbeck, Jonas, 2004. Vad kan man egentligen begära? Läromedelstexter om islam. *Didaktikens forum* 1(1), ss. 56–73.
- Otterbeck, Jonas, 2010. *Samtidsislam: unga muslimer i Malmö och Köpenhamn*. Stockholm: Carlsson.
- Owen, Suzanne, 2011. The world religions paradigm. Time for a change. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice* 10(3), ss. 253–268.
- Pals, Daniel L., 2006. *Eight theories of religion*. New York: Oxford University Press.
- Panjwani, Farid, 2017. No Muslim is just a Muslim: implications for education. *Oxford Review of Education* 43(5), ss. 596–611.
- Panjwani, Farid & Ayman Agbaria, 2018. 'Islamic' education between state and community: frameworks in new directions, i J. Berglund (red.): *European perspectives on islamic education and public schooling*. Sheffield: Equinox Publishing, ss. 9–26.
- Parker, Stephen G., 2019. Introduction: religion and education. An overview. *Brill Research Perspectives in Religion and Education* 1(1), ss. 2–5.
- Partridge, Christopher Hugh, 2016. Religion and popular culture, i L. Woodhead, C. H. Partridge & H. Kawanami (red.): *Religions in the modern world: traditions and transformations*. Oxon: Routledge, ss. 511–549.
- Patton, Michael Quinn, 2015. *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4th. Ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Peek, Lori, 2005. Becoming Muslim: The development of a religious identity. *Sociology of Religion* 66(3), ss. 215–242.
- Persson, Anders, 2014. Inramad skola: ramfaktorer, frames och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan, i A. Persson & R. Johansson (red.): *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Lunds universitet, ss. 391–412.
- Persson, Magnus (red.), 2000. *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, Per & Annette Leis-Peters, 2015. Religion i Sverige: kontinuitet och förändring, i M. Lövheim & M. Nordin (red.): *Sociologiska perspektiv på religion i Sverige*. Malmö: Gleerups Utbildning, ss. 37–52.
- Pink, Sarah, 2013. *Doing visual ethnography*. Los Angeles: SAGE.

- Plank, Katarina & Daniel Enstedt (red.), 2018. *Levd religion: det heliga i vardagen*. Lund: Nordic Academic Press.
- Popp-Baier, Ulrike, 2010. From religion to spirituality – megatrend in contemporary society or methodological artefact? A contribution to the secularization debate from psychology of religion. *Journal of Religion in Europe* 3(1), ss. 34–67.
- Potter, Jonathan & Margaret Wetherell, 1987. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Prothero, Stephen, 2007. *Religious literacy: what every American needs to know – and doesn't*. New York: HarperCollins.
- Punch, Samantha, 2002. Research with children: the same or different from research with adults?. *Childhood* 9(3), ss. 321–341.
- Puskás, Tünde & Anita Andersson, 2017. 'Why do we celebrate ...?' Filling traditions with meaning in an ethnically diverse Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood* 49(1), ss. 21–37.
- Puskás, Tünde & Anita Andersson, 2018. Preschool teachers as keepers of traditions and agents of change. *Early Years*, ss. 1–12. DOI: 10.1080/09575146.2018.1515892.
- Puskás, Tünde & Anita Andersson, 2019. Keeping education non-confessional while teaching children about religion. *Religion & Education* 46(3), ss. 382–399.
- Putnam, Robert D., 2000. *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Qvortrup, Jens, 2011. Childhood as a structural form, i J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (red.): *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, ss. 21–33.
- Redmond, Melissa, 2010. Safe space oddity: revisiting critical pedagogy. *Journal of Teaching in Social Work* 30(1), ss. 1–14.
- Risenfors, Signild, 2011. *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. (Diss.)
- Risenfors, Signild, 2018. Liberal Muslim, atheist Hindu and born-again Christian. Identifications in relation to religion among three upper secondary students with experiences connected to migration, i J. Ristiniemi, G. Skeie & K. Sporre (red.): *Challenging life: existential questions as a resource for education*. Münster: Waxmann, ss. 119–133.
- Rissanen, Inkeri, 2012a. How Finnish Muslim students perceive and deal with religious and cultural difference: negotiating religious tradition with modern liberal and postmodern ideals. *Education Research International*, ss. 1–10. DOI: 10.1155/2012/978317.
- Rissanen, Inkeri, 2012b. Teaching Islamic education in Finnish schools: a field of negotiations. *Teaching and Teacher Education* 28(5), ss. 740–749.
- Rissanen, Inkeri, 2014a. Developing religious identities of Muslim students in the classroom: a case study from Finland. *British Journal of Religious Education* 36(2), ss. 123–138.
- Rissanen, Inkeri, 2014b. *Negotiating identity and tradition in single-faith religious education: a case study of Islamic education in Finnish schools*. Münster: Waxmann. (Diss.)
- Robertson, Roland, 1995. Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity i M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (red.): *Global modernities*. London: Sage, ss. 24–44.

- Robertson, Roland, 2009. Globalization, theocratization, and politicized civil religion, i P. B. Clarke (red.): *The Oxford handbook of the sociology of religion*, Oxford: Oxford University Press, ss. 451–477.
- Robertson, Roland, 2012. Globalisation or glocalisation?. *Journal of International Communication* 18(2), ss. 191–208.
- Robinson, Chris & Mary Kellett, 2004. Power, i S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (red.): *Doing research with children and young people*. London; Thousand Oaks: SAGE, ss. 81–96.
- Roehlkepartain, Eugene C., 2014. Children, religion, and spiritual development: reframing a research agenda, i G. B. Melton, A. Ben-Aryeh, J. Cashmore, G. S. Goodman & N. K. Worley (red.): *The SAGE handbook of child research*. Los Angeles: SAGE, ss. 81–99.
- Roepstorff, Andreas, Jörg Niewöhner & Stefan Beck, 2010. Enculturating brains through patterned practices. *Neural Networks* 23(8-9), ss. 1051–1059.
- Rosen, Ina, 2009. *I'm a believer – but I'll be damned if I'm religious. Belief and religion in the greater Copenhagen area – a focus group study*. Lund: Lunds universitet. (Diss.)
- Rosenblad, Dorothea, 2004. *Samma rötter. Abrahams barn i tre religioner: lärohandledning*. Stockholm: Fondi, Nya Almqvist & Wiksell.
- Rothgangel, Martin, Robert Jackson & Martin Jäggle (red.), 2014. *Religious education at schools in Europe. Part 2: Western Europe*. Göttingen: V & R Unipress.
- Rothgangel, Martin, Martin Jäggle & Thomas Schlag (red.), 2016. *Religious education at schools in Europe. Part 1: Central Europe*. Göttingen: V & R Unipress.
- Rothgangel, Martin, Geir Skeie & Martin Jäggle (red.), 2014. *Religious education at schools in Europe. Part 3: Northern Europe*. Göttingen: V & R Unipress.
- Rudge, Linda, 1998. 'I am nothing'--does it matter? A critique of current religious education policy and practice in England on behalf of the silent majority. *British Journal of Religious Education* 20(3), ss. 155–165.
- Sandberg, Karin, 2018. *Att lära av det förflutna: Yngre elevers förståelse för och motivering till skolämnet historia*. Eskilstuna: Mälardalens högskola. (Diss.)
- Sander, Åke & Daniel Andersson, 2015. Religion och religiositet i en pluralistisk och föränderlig värld – några teoretiska, metodologiska och begreppsliga kartor, i D. Andersson & Å. Sander (red.): *Det mångreligiösa Sverige: ett landskap i förändring*, Lund: Studentlitteratur, ss. 37–118.
- Savage, Sara B., Sylvia Collins-Mayo, Bob Mayo & G. Cray, 2006. *Making sense of Generation Y: the world view of 15- to 25-year-olds*. London: Church House.
- Saywitz, Karen J. & Lorinda B. Camparo, 2014. Interviewing children: a primer, i G. B. Melton, A. Ben-Aryeh, J. Cashmore, G. S. Goodman & N. K. Worley (red.): *The SAGE handbook of child research*. Los Angeles: SAGE, ss. 371–390.
- Schiffauer, Werner, Gerd Baumann, Riva Kastoryano & Steven Vertove (red.), 2004. *Civil enculturation: nation-state, schools and ethnic difference in four European countries*. New York: Berghahn.
- Schihalejev, Olga, 2018. Ten-year-olds in Estonia and Sweden draw what makes them happy: a research story. *International Journal of Children's Spirituality* 23(4), ss. 401–411.
- Schihalejev, Olga, Arniika Kuusisto, Linda Vikdahl & Arto Kallioniemi, 2019. Religion and children's perceptions of bullying in multicultural schools in Estonia, Finland and Sweden. *Journal Of Beliefs And Values*, ss. 1–14. DOI: 10.1080/13617672.2019.1686732.

- Schjetne, Espen & Ole Hansen, 2019. Emplotting a privileged position. The construction of the history of secular humanism in Norwegian religious education textbooks. *British Journal of Religious Education*, ss. 1–11. DOI: 10.1080/01416200.2019.1652568.
- Schreiner, Peter, 2007. A 'Safe space' to foster self-expression", i J. Keast. Strasbourg (red.): *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Council of Europe Publishing, ss. 56–66.
- Sernhede, Ove, 2017. Segregationen och skolan i förorten, i E. Bergh Nestlog & N. Larsson (red.): *Svenska: ett kritiskt ämne*. Stockholm: Svenskläraryöreningen, ss. 161–179.
- Shillitoe, Rachael & Anna Strhan, 2020. 'Just leave it blank' non-religious children and their negotiation of prayer in school". *Religion* 50(4), ss. 615–635.
- SFS 2003:460. *Lag Om etikprovning av forskning som avser människor*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som\\_sfs-2003-460](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460)
- Sigurdson, Ola, 2009. *Det postsekulära tillståndet: religion, modernitet, politik*. Göteborg: Glänta produktion.
- Silva, Derek M. D., 2017. The othering of Muslims: discourses of radicalization in the New York Times, 1969-2014". *Sociological Forum* 32(1), ss. 138–161.
- Sjöberg, Johanna, 2013. *I marknadens öga: barn och visuell konsumtion*. Linköping: Linköpings universitet. (Diss.)
- Sjøberg, Svein, 2010. *Naturvetenskap som allmänbildning: en kritisk ämnesdidaktik* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Sjöborg, Anders, 2012. Centralt eller perifert? Ungas kontakter med religion i vardagen, i M. Lövhelm & J. Bromander (red.): *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv*. Skellefteå: Artos, ss. 107–130.
- Sjöborg, Anders, 2013a. Mapping 'religion' – or 'something, I don't know what'? Methodological challenges exploring young peoples' relations with 'religion', i A. Day, G. Vincett & C. R. Cotter (red.): *Social identities between the sacred and the secular*. Burlington: Ashgate, ss. 191–200.
- Sjöborg, Anders, 2013b. Religious education and intercultural understanding: examining the role of religiosity for upper secondary students' attitudes towards RE. *British Journal of Religious Education* 35(1), ss. 36–54.
- Skeie, Geir, 2009. Power to the people! Dialogue and conflict in the light of classroom interaction studies, i I. ter Avest, D-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rosón & G. Skeie (red.): *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction in European countries*. Münster: Waxmann, ss. 249–275.
- Skeie, Geir, 2011. Religious youth in a secular culture, i Karin Sporre & Jan Mannberg (red.): *Values, religions and education in changing societies*. Dordrecht: Springer Netherlands, ss. 45–50.
- Skeie, Geir, 2013. A contextual turn in research on religion and education?, i G. Skeie, I. ter Avest, J. Everington & S. Miedema (red.): *Exploring context in religious education research: empirical, methodological and theoretical perspectives*. Münster: Waxmann, ss. 249–272.
- Skeie, Geir, 2016. Impartial teachers in religious education – a perspective from a Norwegian context. *British Journal of Religious Education*, ss. 1–15. DOI: 10.1080/01416200.2016.1149047.

- Skeie, Geir, 2018. Dialogue between and among religions and worldviews as a field of research, i J. Ipgrave, T. Knauth, A. Körs, D. Vieregge & M. von der Lippe (red.): *Religion and dialogue in the city: case studies on interreligious encounter in urban community and education*. Münster: Waxmann, ss. 301–313.
- Skogar, Björn, 2000. I stormens öga – några inledande teoretiska vägval i religionsdidaktiken, i E. Almén, R. Furenhed, S. G. Hartman & B. Skogar (red.): *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping: Univ., Skapande vetande, ss. 102–116.
- Skogar, Björn, 2004. Religionsundervisning med kulturhistorisk profil, i P. Lahdenperä (red.): *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 75–98.
- Skogar, Björn, 2005. *Bildning och religion: en lärarutbildares perspektiv*. Stockholm: Högskoleverket.
- Skogar, Björn, 2011. Traditionsförmedling, i J. Berglund & G. Gunner (red.): *Barn i religionernas värld*. Stockholm: Liber, ss. 9–22.
- Skolinspektionen, 2012. *Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen, 2014. *Kommunernas resursfördelning och arbete mot segregationens negativa effekter i skolväsendet*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket, 2011a. *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2011b. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, u.å. "Statistik – Skolverket". Hämtad 19 oktober 2019. (<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>).
- Skowronski, Eva, 2013. *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Lund: Lunds universitet (Diss.)
- Smith, Jonathan Z., 2004. *Relating religion: essays in the study of religion*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sommer, Dion, 2008. *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld* (3:e uppl.). Malmö: Liber.
- Sorgenfrei, Simon, 2018. *Islam i Sverige: de första 1300 åren*. Stockholm: Myndigheten för stöd till trossamfund.
- SOU, 1992. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén* (SOU 1992:94). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stjernholm, Simon, 2018. Förväntningar på sufism, i K. Plank & D. Enstedt (red.): *Levd religion: det heliga i vardagen*. Lund: Nordic Academic Press, ss. 45–59.
- Storm, Ingrid, 2009. Halfway to heaven: four types of fuzzy fidelity in Europe. *Journal for the Scientific Study of Religion* 48(4), ss. 702–718.
- Strhan, Anna, 2020. *Nonreligious childhood: growing up unbelieving in contemporary Britain*. Keynote presentation (September 13<sup>th</sup>) at EARLI Sig 19 conference, Stockholm University, Sweden.
- Strhan, Anna, Stephen G. Parker & Susan B. Ridgely (red.), 2017. *The Bloomsbury reader in religion and childhood*. London: Bloomsbury Academic.
- Strhan, Anna & Rachael Shillitoe, 2019. The stickiness of non-religion? Intergenerational transmission and the formation of non-religious identities in childhood. *Sociology* 53(6), ss. 1094–1110.
- Sundberg, Daniel, 2016. Läroplansmodeller i den svenska läroplansutvecklingen, i *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning, ss. 73–98.

- Sutcliffe, Steven J. & Ingvild Sælid Gilhus (red.), 2013. *New Age spirituality: rethinking religion*. Durham, Acumen.
- Svenska kyrkan, u.å. Statistik, hämtad 27 september 2019.  
(<https://www.svenskakyrkan.se/statistik>)
- Taylor, Charles, 2007. *A secular age*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Teece, Geoff, 2010. Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it?. *British Journal of Religious Education* 32(2), ss. 93–103.
- Thalén, Peder, 2015. Religion och vetenskap. Ett nygamalt tema i religionsundervisningen på gymnasiet, i D. Carlsson & P. Thalén (red.): *Det postsekulära klassrummet: mot ett vidgat religionskunskapsbegrepp*. Gävle: Högskolan i Gävle, ss. 135–149.
- Thalén, Peder & David Carlsson, 2015. Inledning, i D. Carlsson & P. Thalén (red.): *Det postsekulära klassrummet: mot ett vidgat religionskunskapsbegrepp*. Gävle: Högskolan i Gävle, ss. 7–16.
- Thomson, Pat, 2008. Children and young people. Voices in visual research, i P Thomson (red.): *Doing visual research with children and young people*. London; New York: Routledge.
- Thurfjell, David, 2011. Varför är det lite pinsamt att vara kristen? *DIN - Tidsskrift for religion og kultur* 2011(3-4), ss. 7–25.
- Thurfjell, David, 2015. *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Molin & Sorgenfrei.
- Thurfjell, David, 2016. Religion finns inte! Svar från kritisk religionsteori, i D. Thurfjell (red.): *Varför finns religion?*. Stockholm: Molin & Sorgenfrei, ss. 250–268.
- Thurfjell, David, 2019. On Secularity, Muslim Immigrants and the Post-Lutheran Mindset. Keynote presentation at the 17th EASR-conference, Tartu University, Estonia.
- Toft, Audun, 2020. The extreme as the normal; binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam. *British Journal of Religious Education* 42(3), ss. 325–337.
- Toft, Audun & Maximilian Broberg, 2018. Perspectives: mediatized religious education, i K. Lundby (red.): *Contesting religion, the media dynamics of cultural conflicts in Scandinavia*. Berlin; Boston: De Gruyter, ss. 225–241.
- Torstenson-Ed, Tullie, 2006. Children and God in the multicultural society. *British Journal of Religious Education* 28(1), ss. 33–49.
- Triandafyllidou, Anna & Ruby Gropas, 2012. Religious diversity and education: intercultural and multicultural concepts and policies, i A. Triandafyllidou, T. Modood & N. Meer (red.): *European multiculturalisms: cultural, religious and ethnic challenges*. Edinburgh: Edinburgh University Press, ss. 145–166.
- Trulsson, Åsa, 2018. Religiös ungdom i en sekulär vardag, i K. Plank & D. Enstedt (red.): *Levd religion: det heliga i vardagen*. Lund: Nordic Academic Press, ss. 151–166.
- Trumberg, Anders, 2011. *Den delade skolan: segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Örebro: Örebro universitet. (Diss.)
- Undheim, Sissel, 2017. The sacred power of Lego-Chi: mediatized spirituality in Lego, legends of Chima. *Young* 25(1), ss. 66–86.

- Undheim, Sissel, 2018. Lego religion in the classroom. The potential use of children's popular culture in the teaching of religion in kindergarten and primary school. *Zeitschrift Für Religionskunde* (6), ss. 52–66.
- Valk, Pille, Gerdien Bertram-Troost, Markus Friederici & Céline Béraud (red.), 2009. *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: a European quantitative study*. Münster: Waxmann.
- Van Der Kooij, Jacomijn C., Doret J. De Ruyter & Siebren Miedema, 2013. "Worldview": the meaning of the concept and the impact on religious education. *Religious Education* 108(2), ss. 210–228.
- Vásquez, Manuel A., 2016. Why globalization today?, i L. Woodhead, C. H. Partridge & H. Kawanami (red.): *Religions in the modern world: traditions and transformations*. Oxon: Routledge, ss. 432–452.
- Vassenden, Anders & Mette Andersson, 2011. Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies* 34(4), ss. 574–593.
- Vikdahl, Linda, 2018. *Det kommer inte på tal*. Skellefteå: Artos Academic.
- Voas, David, 2009. The Rise and fall of fuzzy fidelity in Europe. *European Sociological Review* 25(2), ss. 155–168.
- Voas, David, 2010. Explaining change over time in religious involvement, i S. Collins-Mayo & P. Dandelion (red.): *Religion and youth*. Farnham: Ashgate, ss. 25–32.
- Wahlström, Ninni, 2016. *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerup Utbildning AB.
- Wallis, Simeon, 2014. Ticking "no religion": A case study amongst "young nones". *DISKUS* 16(2), ss. 70–87.
- Wallis, Simeon, 2015. *Young nones: young people of no religion*. University of Warwick. (Diss.)
- Weibull, Lennart, 2016. "Svenskarna och världsreligionerna". *SOM-institutet* 23.
- Weiss, Robert Stuart, 1994. *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press.
- Welzel, Christian & Ronald Inglehart, u.å. "WVS Database". Hämtad 4 juli 2017. (<http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>).
- Wendler, David, Jonathan E. Rackoff, Ezekiel J. Emanuel & Christine Grady, 2002. The Ethics of paying for children's participation in research. *The Journal of Pediatrics* 141(2), ss. 166–171.
- Wetherell, Margaret & Jonathan Potter, 1992. *Mapping the language of racism: discourse and the legitimization of exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Widén, Pär, 2015. Kvalitativ textanalys, i A. Fejes & R. Thornberg (red.): *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber, ss. 176–193.
- Wiktorin, Pierre, 2011. *Religion och populärkultur: från Harry Potter till Left Behind*. Lund: Sekel Bokförlag.
- Willander, Erika, 2013. 'I Believe in something': constructions of beliefs in Sweden. *Sociologisk Forskning* 50(2), ss. 117–138.
- Willander, Erika, 2015. Religiositet och sekularisering, i M. Lövheim & M. Nordin (red.): *Sociologiska perspektiv på religion i Sverige*. Malmö: Gleerups Utbildning, ss. 53–68.
- Willander, Erika, 2018. Mellan sekulära och religiösa förväntningar: Civilreligion på individnivå i Sverige. *Sociologisk Forskning* 55(1), ss. 53–74.
- Willander, Erika, 2019. *Sveriges religiösa landskap: samhörighet, tillhörighet och mångfald under 2000-talet*. Stockholm: Myndigheten för stöd till trossamfund.
- Wittgenstein, Ludwig. 1992 [1921]. *Tractatus logico-philosophicus*. Stockholm: Thales.

- Woodhead, Linda, 2010. Epilogue, i S. Collins-Mayo & P. Dandelion (red.): *Religion and youth*. Farnham: Ashgate Pub. Ltd, ss. 239–241.
- Woodhead, Linda, 2016. Intensified religious pluralism and de-differentiation: the British example. *Society* 53(1), ss. 41–46.
- Woodhead, Martin, 2011. Child development and the development of childhood, i J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (red.): *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, ss. 46–61.
- Woodhead, Martin, 2015. Childhood studies: past, present and future, i M. J. Kehily (red.): *An introduction to childhood studies*. Maidenhead: Open University Press, ss. 19–33.
- Wright, Andrew, 1993. *Religious education in the secondary school: prospects for religious literacy*. London: David Fulton in association with the Roehampton Institute.
- Wright, Andrew, 1996. Language and experience in the hermeneutics of religious understanding. *British Journal of Religious Education* 18(3), ss. 166–180.
- Zackariasson, Maria, 2012a. Coming from the outside. Learning and experiences among youths from non-religious families in Christian youth organisations. *Learning, Culture and Social Interaction* 1(3-4), ss. 249–58.
- Zackariasson, Maria, 2012b. Gamla förbud eller levande värderingar? Attityder till alkohol och sex hos ungdomar i frikyrkan, i M. Lövheim & J. Bromander (red.): *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv*. Skellefteå: Artos, ss. 287–310.
- Zackariasson, Maria, 2016. *Gemenskapen: deltagande, identitet och religiositet bland unga i Equemenia*. Farsta: Molin & Sorgenfrei.
- Zetterqvist, Kirsten Grønlien & Geir Skeie, 2014. Religion i skolen; her, der og hvor-som-helst?. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(5), ss. 304–315.
- Ziehe, Tomas, 1994. Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet, i J. Fornäs, U. Lindberg & O. Sernhede (red.): *Ungdomskultur. Identitet/motstånd*. Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Zilliacus, Harriet, 2014. *Supporting students identities and inclusion in minority religious and secular ethics education: a study on plurality in the Finnish comprehensive school*. Helsingfors: Helsingfors universitet. (Diss.)
- Österlind, Eva, 1998. *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis (Diss.)

*Intervjuer*  
Samtliga utförda under vårterminen 2016

Årskurs 3

Casper, 18 april  
Julia, 21 april  
Yazmine, 25 april  
Nasim, 26 april  
Issa, 27 april  
Ismail, 2 maj  
Maryam, 3 maj  
Dennis, 4 maj  
Ronya, 4 maj  
Stina, 10 maj  
Malin, 12 maj  
Aya, 13 maj  
Moa, 7 juni

Årskurs 6

Isak, 11 maj  
Nasrin, 17 maj  
Joel, 17 maj  
Patricia, 18 maj  
Sumaia, 19 maj  
Samuel, 26 maj  
Nahloo, 27 maj  
Linus, 27 maj  
Hakim, 31 maj  
Love, 31 maj  
Teresa, 1 juni

Årskurs 9

Kamilja, 28 april  
Mayar, 2 maj  
Joar, 3 maj  
Amina, 4 maj  
Helin, 10 maj  
Vera, 11 maj  
Inaz, 12 maj  
Nawar, 16 maj  
Petter, 20 maj  
Cissi, 23 maj  
Saman, 23 maj  
Mouna, 25 maj  
Madde, 25 maj  
Andreas, 26 maj  
Johan, 26 maj  
Mel, 27 maj  
Omar, 30 maj

*Gruppsamtal*

(utförda vid kamerautdelningen)

Årskurs 3

Aya, Issa, Yazmine och Dennis  
Ronya och Maryam  
Nasim och Casper  
Stina och Julia  
Ismail, Malin och Moa

Årskurs 6

Sumaia, Hakim, Patricia och Isak  
Nasrin  
Linus och Love

# Bilagor

## Bilaga 1: Informationsbrev till elever och föräldrar

### Hej!

Du/Ni får detta brev som föräldrar/målsmän på xxx-skolan. Efter samtal med rektor NN mentor NN har jag fått tillåtelse att skicka med detta brev hem.

Mitt namn är Fredrik Jahnke och jag är doktorand i religionsvetenskap vid Södertörns högskola i Stockholm. Just nu arbetar jag med det som kommer att bli min doktorsavhandling: *Barns och ungas syn på religiös mångfald*. En viktig del i mitt projekt är att förstå hur barn och unga pratar och tänker om religiös mångfald och en väg dit är att intervjua skolungdomar i årskurs 3, 6 och 9. Min önskan är att få tillfälle att intervjua barn vid xxx-skolan och det är därför jag vänder mig till Dig/Er. En förutsättning (både juridiskt och etiskt) att intervjua barn i grundskolan är att deras föräldrar/målsmän ger sin tillåtelse. På sista sidan finner ni en blankett som jag vänligen ber er fylla i och skicka tillbaka till skolan om Du/Ni vill ge tillåtelse för medverkan. Först följer lite information om mig och om forskningsprojektet.

### Vad går undersökningen ut på?

Jag ska alltså försöka ta reda på och förstå *varför* barn och unga tycker och tänker som de gör kring *religiös mångfald*. Ett viktigt perspektiv i min undersökning är ålder och en av mina ambitioner är att se om det finns några skillnader mellan olika årskurser (3, 6 och 9). Ett annat syfte med studien är att kunna ge kunskap om hur skolan kan arbeta med exempelvis jämställdhetsfrågor och barn och ungas identitetsutveckling, inte minst i ämnet religionskunskap.

Mitt huvudsakliga sätt att försöka få svar på dessa frågor är att intervjua skolungdomar. Jag har presenterat mig för klassen, tillbringat lite tid med dem

under lektionerna och frågat om det är någon som kan tänka sig att vara med. De som visar intresse får denna information att ta hem.

Eftersom eleverna är minderåriga måste Du/Ni som målsmän ge ert godkännande till att jag får intervjua Ditt/Ert barn. All medverkan är frivillig och barnen (och deras målsmän) kan när som helst välja att avbryta medverkan. Du/Ni är inte heller på något sätt förpliktigade att skriva på och lämna in detta samtycke.

### **Hur kommer intervjuerna gå till?**

Jag kommer att intervjua eleverna två gånger. Första gången två och två och andra gången enskilt. Intervjuerna är beräknade att ta cirka 30 minuter, ibland lite längre, ibland lite kortare. Eleverna kommer att bli intervjuade under skoltid. Intervjuerna kommer att ha formen av ett samtal där de jag intervjuar kommer att få tala rätt fritt utifrån några få frågor eller påståenden som jag gör. Intervjuerna kommer att spelas in digitalt (om inte den som jag intervjuar inte vill det) och planeras att genomföras under vårterminen 2016. Inför intervjun kommer de som deltar också få ett foto-uppdrag, nämligen att ta kort på saker som de tycker har med religion att göra.

*Inget i intervjuerna eller i projektet är tänkt att kartlägga någons religiösa uppfattning!*

Alla som ställer upp kommer förutom en engångskamera också att få två biobiljetter (eller motsvarande värde i presentkort) som tack för hjälpen.

### **Du/Ni kommer att vara anonyma!**

All information, exempelvis allt som sägs under intervjuerna och på vilken skola de genomförs, kommer att anonymiseras. Det vill säga inget som sägs i intervjuerna kommer att kunna spåras till en speciell person. Alla som deltar kommer också få ett påhittat namn. Jag som forskare har tystnadsplikt och får inte föra vidare, inte ens till min handledare, vad de jag intervjuar har sagt på ett sätt som gör att det kan kopplas till en specifik person. Vissa personer (exempelvis lärarna i skolan, vissa klasskompisar och föräldrar) kommer givetvis ändå känna till vilka som har blivit intervjuade.

De som blivit intervjuade *kan* få tillgång till det utskrivna materialet som handlar om sig själv, men måste givetvis inte. Däremot kommer personen inte

kunna bestämma vilken del av materialet som jag får använda eller inte (där-  
emot kan man givetvis när som helst bestämma att inget material alls får  
användas).

Mitt projekt har godkänts av Etikprövningsnämnden i Stockholm.

Min forskning kommer att resultera i en bok (en doktorsavhandling) och  
artiklar i vetenskapliga tidskrifter. Inga uppgifter i dessa texter kommer givetvis  
att kunna kopplas till en viss person eller till en viss skola.

**Medverkan är helt frivilligt!**

Slutligen vill jag återigen understryka att allt deltagande i studien är helt och  
hållet frivilligt och att de medverkande (och deras målsmän) när som helst har  
rätt att avbyta medverkan. Allt material som samlats in kommer då också att  
förstöras. Om Du/Ni eller Ditt/Ert barn vill avbryta medverkan kontaktar  
Du/Ni mig, inga motiveringar behövs.

**Om Du/Ni samtycker till att Ditt/Ert barn medverkar i min studie, fyll i sista  
sidan och lämna tillbaka den till skolan (genom Ditt/Ert barn).**

Tack på förhand!

**Fredrik Jahnke**

(Doktorand i religionsvetenskap vid Institutionen för historia och  
samtidsstudier, Södertörns högskola)

fredrik.jahnke@sh.se

08-608 4144

070-xxxxxxx

## Bilaga 2: Samtyckesformulär till elever och målsmän i årskurs 3 och 6

### Medgivande om informerat samtycke

Härmed intygas att vi har blivit informerade om vad projektet ”Identitet och attityder till kulturell och religiös mångfald hos svenska grundskolelever” går ut på, givits tillfälle att ställa frågor, fått dem besvarade och samtyckt till medverkan

### Elev

Elevens (försökspersonens) namn:

### Målsman 1

Ort och datum:

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

Telefonnummer:

### Målsman 2

Ort och datum:

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

Telefonnummer:

## Bilaga 3: Samtyckesformulär elever årskurs 9

### **Medgivande om informerat samtycke**

Härmed intygas att jag har blivit informerad om vad projektet ”Identitet och attityder till kulturell och religiös mångfald hos svenska grundskolelever” går ut på, givits tillfälle att ställa frågor, fått dem besvarade och samtyckt till medverkan.

Namn:

Ort och datum:

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

## Bilaga 4: Intervjuguide

### RELIGION

Vad tänker du på när du hör ordet religion? / Det där med religion, vad är det för något egentligen?

Kan man säga att alla tillhör en religion? / Tänker du att alla har en religion?

Välj ut tre saker av det du kommer att tänka på när du hör ordet religion.

Känner du att du tillhör någon religion?

- ↳ Hur är det, att tillhöra en religion?
- ↳ Är religion viktigt för dig/är det viktigt för dig att ha/inte ha en religion?
- ↳ På vilket sätt?
- ↳ Är det viktigare på vissa platser/sammanhang / Känner du dig mer ... på vissa platser?

Kommer du att [ha samma inställning till religion] när du blir vuxen/äldre tror du?

Hur skulle det vara om du hade/inte hade någon religion?

Vilka förebilder har du när det gäller religion?

Är det viktigare för andra att ha en religion än för dig?

Hur vet man att någon tillhör en religion?

Vad tänker du att man har en religion till?

Vad skulle du vilja veta mer om när det gäller

- ↳ Religion?
- ↳ Andras religion
- ↳ Din egen religion

**SOCIALT**

Alla ni som går här på skolan, hur är ni olika på för sätt?

- Hur är ni lika på för sätt?

Pratar du on religion med någon

- Med samma religion?
- Som har en annan religion som du?
- Inte har någon religion alls?
- Någon som tycker olika som du när det gäller religion?

Vad pratar ni om då?

Vem har lärt dig om (din) religion?

Om du skulle vilja veta mer om religion, vem skulle du prata med då?

Vem skulle du vilja prata mer med när det gäller religion?

Hur skulle det vara att gå i en klass där alla har samma religion?

- Hur skulle det vara att gå i en klass där ingen har någon religion alls?

Vilka högtider firar ni i er familj?

- Berätta, hur gör ni då?

**ATTITYDER**

Enligt dig: vad är en bra kompis?

Vad händer om man byter religion?

”Alla får tycka och tro som de vill”

- Vet du någon mer än du som tycker så?
- Var (av vem) har du lärt dig att det är så?

Hur skulle det vara om:

- Alla som hade samma religion bodde på samma ställe och aldrig träffade människor som hade en annan religion? (En del tycker det är bra att människor med olika religion aldrig träffas, vad tycker du?)
- Om människor som hade olika religioner bodde på samma ställe och träffades hela tiden?

Om du fick bestämma/Hur skulle det vara om:

- Det bara fanns en religion?
- Det inte fanns någon religion alls?
- Det fanns en massa religioner man kunde tillhöra?

De här berättelserna som läraren har berättat om på lektionerna (om Abraham, Moses, Isak, Ismael, Jesus, Muhammed, Tor, Oden, Freja...):

- Vad tycker du om dem?
- Är alla dessa religioner?
- Är alla berättelser lika sanna?

Du får en fråga från en kompis som ska fira en högtid som inte tillhör hans eller hennes religion. Din kompis undrar om han eller hon ska gå eller inte. Vad skulle du ge din kompis för råd?

- Skulle du själv kunna tänka dig att fira en högtid som inte tillhör din religion/tillhör en religion?

## Södertörn Doctoral Dissertations

1. Jolanta Aidukaite, *The Emergence of the Post-Socialist Welfare State: The case of the Baltic States: Estonia, Latvia and Lithuania*, 2004
2. Xavier Fraudet, *Politique étrangère française en mer Baltique (1871–1914): De l'exclusion à l'affirmation*, 2005
3. Piotr Wawrzeńnik, *Confessional Civilising in Ukraine: The Bishop Iosyf Shumliansky and the Introduction of Reforms in the Diocese of Lviv 1668–1708*, 2005
4. Andrej Kotljarchuk, *In the Shadows of Poland and Russia: The Grand Duchy of Lithuania and Sweden in the European Crisis of the mid-17th Century*, 2006
5. Håkan Blomqvist, *Nation, ras och civilisation i svensk arbetarrörelse före nazismen*, 2006
6. Karin S Lindelöf, *Om vi nu ska bli som Europa: Könsskapande och normalitet bland unga kvinnor i transitionens Polen*, 2006
7. Andrew Stickley, *On Interpersonal Violence in Russia in the Present and the Past: A Sociological Study*, 2006
8. Arne Ek, *Att konstruera en uppslutning kring den enda vägen: Om folkrörelsers modernisering i skuggan av det Östeuropeiska systemskiftet*, 2006
9. Agnes Ers, *I mänsklighetens namn: En etnologisk studie av ett svenskt biståndsprojekt i Rumänien*, 2006
10. Johnny Rodin, *Rethinking Russian Federalism: The Politics of Intergovernmental Relations and Federal Reforms at the Turn of the Millennium*, 2006
11. Kristian Petrov, *Tillbaka till framtiden: Modernitet, postmodernitet och generationsidentitet i Gorbačëvs glasnost' och perestrojka*, 2006
12. Sophie Söderholm Werkö, *Patient patients? Achieving Patient Empowerment through Active Participation, Increased Knowledge and Organisation*, 2008
13. Peter Bötcker, *Leviatan i arkipelagen: Staten, förvaltningen och samhället. Fallet Estland*, 2007
14. Matilda Dahl, *States under scrutiny: International organizations, transformation and the construction of progress*, 2007
15. Margrethe B. Søvik, *Support, resistance and pragmatism: An examination of motivation in language policy in Kharkiv, Ukraine*, 2007
16. Yulia Gradszkova, *Soviet People with female Bodies: Performing beauty and maternity in Soviet Russia in the mid 1930–1960s*, 2007

17. Renata Ingbrant, *From Her Point of View: Woman's Anti-World in the Poetry of Anna Świrszczyńska*, 2007
18. Johan Eellend, *Cultivating the Rural Citizen: Modernity, Agrarianism and Citizenship in Late Tsarist Estonia*, 2007
19. Petra Garberding, *Musik och politik i skuggan av nazismen: Kurt Atterberg och de svensk-tyska musikrelationerna*, 2007
20. Aleksei Semenenko, *Hamlet the Sign: Russian Translations of Hamlet and Literary Canon Formation*, 2007
21. Vytautas Petronis, *Constructing Lithuania: Ethnic Mapping in the Tsarist Russia, ca. 1800–1914*, 2007
22. Akvile Motiejunaite, *Female employment, gender roles, and attitudes: The Baltic countries in a broader context*, 2008
23. Tove Lindén, *Explaining Civil Society Core Activism in Post-Soviet Latvia*, 2008
24. Pelle Åberg, *Translating Popular Education: Civil Society Cooperation between Sweden and Estonia*, 2008
25. Anders Nordström, *The Interactive Dynamics of Regulation: Exploring the Council of Europe's monitoring of Ukraine*, 2008
26. Fredrik Doeser, *In Search of Security After the Collapse of the Soviet Union: Foreign Policy Change in Denmark, Finland and Sweden, 1988–1993*, 2008
27. Zhanna Kravchenko. *Family (versus) Policy: Combining Work and Care in Russia and Sweden*, 2008
28. Rein Jürriado, *Learning within and between public-private partnerships*, 2008
29. Elin Boalt, *Ecology and evolution of tolerance in two cruciferous species*, 2008
30. Lars Forsberg, *Genetic Aspects of Sexual Selection and Mate Choice in Salmonids*, 2008
31. Eglė Rindzevičiūtė, *Constructing Soviet Cultural Policy: Cybernetics and Governance in Lithuania after World War II*, 2008
32. Joakim Philipson, *The Purpose of Evolution: 'Struggle for existence' in the Russian-Jewish press 1860–1900*, 2008
33. Sofie Bedford, *Islamic activism in Azerbaijan: Repression and mobilization in a post-Soviet context*, 2009
34. Tommy Larsson Segerlind, *Team Entrepreneurship: A process analysis of the venture team and the venture team roles in relation to the innovation process*, 2009
35. Jenny Svensson, *The Regulation of Rule-Following: Imitation and Soft Regulation in the European Union*, 2009
36. Stefan Hallgren, *Brain Aromatase in the guppy, Poecilia reticulata: Distribution, control and role in behavior*, 2009
37. Karin Ellencrona, *Functional characterization of interactions between the flavivirus NS5 protein and PDZ proteins of the mammalian host*, 2009

38. Makiko Kanematsu, *Saga och verklighet: Barnboksproduktion i det postsovjettiska Lettland*, 2009
39. Daniel Lindvall, *The Limits of the European Vision in Bosnia and Herzegovina: An Analysis of the Police Reform Negotiations*, 2009
40. Charlotta Hillerdal, *People in Between – Ethnicity and Material Identity: A New Approach to Deconstructed Concepts*, 2009
41. Jonna Bornemark, *Kunskapens gräns – gränsens vetande*, 2009
42. Adolphine G. Kateka, *Co-Management Challenges in the Lake Victoria Fisheries: A Context Approach*, 2010
43. René León Rosales, *Vid framtidens hitersta gräns: Om pojkar och elevpositioner i en multietnisk skola*, 2010
44. Simon Larsson, *Intelligensaristokrater och arkivmartyrer: Normerna för vetenskaplig skicklighet i svensk historieforskning 1900–1945*, 2010
45. Håkan Lättman, *Studies on spatial and temporal distributions of epiphytic lichens*, 2010
46. Alia Jaensson, *Pheromonal mediated behaviour and endocrine response in salmonids: The impact of cypermethrin, copper, and glyphosate*, 2010
47. Michael Wigerius, *Roles of mammalian Scribble in polarity signaling, virus offense and cell-fate determination*, 2010
48. Anna Hedtjärn Wester, *Män i kostym: Prinsar, konstnärer och tegelbärare vid sekel-skiftet 1900*, 2010
49. Magnus Linnarsson, *Postgång på växlande villkor: Det svenska postväsendets organisation under stormaktstiden*, 2010
50. Barbara Kunz, *Kind words, cruise missiles and everything in between: A neoclassical realist study of the use of power resources in U.S. policies towards Poland, Ukraine and Belarus 1989–2008*, 2010
51. Anders Bartonek, *Philosophie im Konjunktiv: Nichtidentität als Ort der Möglichkeit des Utopischen in der negativen Dialektik Theodor W. Adornos*, 2010
52. Carl Cederberg, *Resaying the Human: Levinas Beyond Humanism and Anti-humanism*, 2010
53. Johanna Ringarp, *Professionens problematik: Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*, 2011
54. Sofi Gerber, *Öst är Väst men Väst är bäst: Östtysk identitetsformering i det förenade Tyskland*, 2011
55. Susanna Sjödin Lindenskoug, *Manlighetens borte gräns: Tidelagsrättegångar i Livland åren 1685–1709*, 2011
56. Dominika Polanska, *The emergence of enclaves of wealth and poverty: A sociological study of residential differentiation in post-communist Poland*, 2011

57. Christina Douglas, *Kärlek per korrespondens: Två förlovade par under andra hälften av 1800-talet*, 2011
58. Fred Saunders, *The Politics of People – Not just Mangroves and Monkeys: A study of the theory and practice of community-based management of natural resources in Zanzibar*, 2011
59. Anna Rosengren, *Åldrandet och språket: En språkhistorisk analys av hög ålder och åldrande i Sverige cirka 1875–1975*, 2011
60. Emelie Lilliefeldt, *European Party Politics and Gender: Configuring Gender-Balanced Parliamentary Presence*, 2011
61. Ola Svenonius, *Sensitising Urban Transport Security: Surveillance and Policing in Berlin, Stockholm, and Warsaw*, 2011
62. Andreas Johansson, *Dissenting Democrats: Nation and Democracy in the Republic of Moldova*, 2011
63. Wessam Melik, *Molecular characterization of the Tick-borne encephalitis virus: Environments and replication*, 2012
64. Steffen Werther, *SS-Vision und Grenzland-Realität: Vom Umgang dänischer und „volksdeutscher“ Nationalsozialisten in Sønderjylland mit der „großgermanischen“ Ideologie der SS*, 2012
65. Peter Jakobsson, *Öppenhetsindustrin*, 2012
66. Kristin Ilves, *Seaward Landward: Investigations on the archaeological source value of the landing site category in the Baltic Sea region*, 2012
67. Anne Kaun, *Civic Experiences and Public Connection: Media and Young People in Estonia*, 2012
68. Anna Tessmann, *On the Good Faith: A Fourfold Discursive Construction of Zoroastrianism in Contemporary Russia*, 2012
69. Jonas Lindström, *Drömmen om den nya staden: Stadsförnyelse i det postsovetjisk Riga*, 2012
70. Maria Wolrath Söderberg, *Topos som meningsskapare: Retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*, 2012
71. Linus Andersson, *Alternativ television: Former av kritik i konstnärlig TV-produktion*, 2012
72. Håkan Lättman, *Studies on spatial and temporal distributions of epiphytic lichens*, 2012
73. Fredrik Stiernstedt, *Mediearbete i mediehuset: Produktion i förändring på MTG-radio*, 2013
74. Jessica Moberg, *Piety, Intimacy and Mobility: A Case Study of Charismatic Christianity in Present-day Stockholm*, 2013
75. Elisabeth Hemby, *Historiemåleri och bilder av vardag: Tatjana Nazarenkos konstnärskap i 1970-talets Sovjet*, 2013

76. Tanya Jukkala, *Suicide in Russia: A macro-sociological study*, 2013
77. Maria Nyman, *Resandets gränser: Svenska resenärers skildringar av Ryssland under 1700-talet*, 2013
78. Beate Feldmann Eellend, *Visionära planer och vardagliga praktiker: Postmilitära landskap i Östersjöområdet*, 2013
79. Emma Lind, *Genetic response to pollution in sticklebacks: Natural selection in the wild*, 2013
80. Anne Ross Solberg, *The Mahdi wears Armani: An analysis of the Harun Yahya enterprise*, 2013
81. Nikolay Zakharov, *Attaining Whiteness: A Sociological Study of Race and Racialization in Russia*, 2013
82. Anna Kharkina, *From Kinship to Global Brand: The Discourse on Culture in Nordic Cooperation after World War II*, 2013
83. Florence Fröhlig, *A painful legacy of World War II: Nazi forced enlistment: Alsatian/Mosellan Prisoners of war and the Soviet Prison Camp of Tambov*, 2013
84. Oskar Henriksson, *Genetic connectivity of fish in the Western Indian Ocean*, 2013
85. Hans Geir Aasmundsen, *Pentecostalism, Globalisation and Society in Contemporary Argentina*, 2013
86. Anna McWilliams, *An Archaeology of the Iron Curtain: Material and Metaphor*, 2013
87. Anna Danielsson, *On the power of informal economies and the informal economies of power: Rethinking informality, resilience and violence in Kosovo*, 2014
88. Carina Guyard, *Kommunikationsarbete på distans*, 2014
89. Sofia Norling, *Mot "väst": Om vetenskap, politik och transformation i Polen 1989–2011*, 2014
90. Markus Huss, *Motståndets akustik: Språk och (o)ljud hos Peter Weiss 1946–1960*, 2014
91. Ann-Christin Randahl, *Strategiska skribenter: Skrivprocesser i fysik och svenska*, 2014
92. Péter Balogh, *Perpetual borders: German-Polish cross-border contacts in the Szczecin area*, 2014
93. Erika Lundell, *Förkroppsligad fiktion och fikcionaliserade kroppar: Levande rollspel i Östersjöregionen*, 2014
94. Henriette Cederlöf, *Alien Places in Late Soviet Science Fiction: The "Unexpected Encounters" of Arkady and Boris Strugatsky as Novels and Films*, 2014
95. Niklas Eriksson, *Urbanism Under Sail: An archaeology of fluit ships in early modern everyday life*, 2014
96. Signe Opermann, *Generational Use of News Media in Estonia: Media Access, Spatial Orientations and Discursive Characteristics of the News Media*, 2014

97. Liudmila Voronova, *Gendering in political journalism: A comparative study of Russia and Sweden*, 2014
98. Ekaterina Kalinina, *Mediated Post-Soviet Nostalgia*, 2014
99. Anders E. B. Blomqvist, *Economic Nationalizing in the Ethnic Borderlands of Hungary and Romania: Inclusion, Exclusion and Annihilation in Szatmár/Satu-Mare, 1867–1944*, 2014
100. Ann-Judith Rabenschlag, *Völkerfreundschaft nach Bedarf: Ausländische Arbeitskräfte in der Wahrnehmung von Staat und Bevölkerung der DDR*, 2014
101. Yuliya Yurchuck, *Ukrainian Nationalists and the Ukrainian Insurgent Army in Post-Soviet Ukraine*, 2014
102. Hanna Sofia Rehnberg, *Organisationer berättar: Narrativitet som resurs i strategisk kommunikation*, 2014
103. Jaakko Turunen, *Semiotics of Politics: Dialogicality of Parliamentary Talk*, 2015
104. Iveta Jurkane-Hobein, *I Imagine You Here Now: Relationship Maintenance Strategies in Long-Distance Intimate Relationships*, 2015
105. Katharina Wesolowski, *Maybe baby? Reproductive behaviour, fertility intentions, and family policies in post-communist countries, with a special focus on Ukraine*, 2015
106. Ann af Burén, *Living Simultaneity: On religion among semi-secular Swedes*, 2015
107. Larissa Mickwitz, *En reformerad lärare: Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*, 2015
108. Daniel Wojahn, *Språkaktivism: Diskussioner om feministiska språkförändringar i Sverige från 1960-talet till 2015*, 2015
109. Héléne Edberg, *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande: En fallstudie av studenters arbete med kritisk metarefleksion*, 2015
110. Kristina Volkova, *Fishy Behavior: Persistent effects of early-life exposure to 17 $\alpha$ -ethinylestradiol*, 2015
111. Björn Sjöstrand, *Att tänka det tekniska: En studie i Derridas teknikfilosofi*, 2015
112. Håkan Forsberg, *Kampen om eleverna: Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*, 2015
113. Johan Stake, *Essays on quality evaluation and bidding behavior in public procurement auctions*, 2015
114. Martin Gunnarson, *Please Be Patient: A Cultural Phenomenological Study of Haemodialysis and Kidney Transplantation Care*, 2016
115. Nasim Reyhanian Caspillo, *Studies of alterations in behavior and fertility in ethinyl estradiol-exposed zebrafish and search for related biomarkers*, 2016
116. Pernilla Andersson, *The Responsible Business Person: Studies of Business Education for Sustainability*, 2016
117. Kim Silow Kallenberg, *Gränsland: Svensk ungdomsvård mellan vård och straff*, 2016

118. Sari Vuorenpää, *Literacitet genom interaction*, 2016
119. Francesco Zavatti, *Writing History in a Propaganda Institute: Political Power and Network Dynamics in Communist Romania*, 2016
120. Cecilia Annell, *Begärets politiska potential: Feministiska motståndsstrategier i Elin Wägners 'Pennskaftet', Gabriele Reuters 'Aus guter Familie', Hilma Angered-Strandbergs 'Lydia Vik' och Grete Meisel-Hess 'Die Intellektuellen'*, 2016
121. Marco Nase, *Academics and Politics: Northern European Area Studies at Greifswald University, 1917–1992*, 2016
122. Jenni Rinne, *Searching for Authentic Living Through Native Faith – The Maausk movement in Estonia*, 2016
123. Petra Werner, *Ett medialt museum: Lärandets estetik i svensk television 1956–1969*, 2016
124. Ramona Rat, *Un-common Sociality: Thinking sociality with Levinas*, 2016
125. Petter Thureborn, *Microbial ecosystem functions along the steep oxygen gradient of the Landsort Deep, Baltic Sea*, 2016
126. Kajsa-Stina Benulic, *A Beef with Meat: Media and audience framings of environmentally unsustainable production and consumption*, 2016
127. Naveed Asghar, *Ticks and Tick-borne Encephalitis Virus – From nature to infection*, 2016
128. Linn Rabe, *Participation and legitimacy: Actor involvement for nature conservation*, 2017
129. Maryam Adjam, *Minnesspår: Hågkomstens rum och rörelse i skuggan av en flykt*, 2017
130. Kim West, *The Exhibitionary Complex: Exhibition, Apparatus and Media from Kulturhuset to the Centre Pompidou, 1963–1977*, 2017
131. Ekaterina Tarasova, *Anti-nuclear Movements in Discursive and Political Contexts: Between expert voices and local protests*, 2017
132. Sanja Obrenović Johansson, *Från kombifeminism till rörelse: Kvinnlig serbisk organisering i förändring*, 2017
133. Michał Salamonik, *In Their Majesties' Service: The Career of Francesco De Gratta (1613–1676) as a Royal Servant and Trader in Gdańsk*, 2017
134. Jenny Ingridsson, *The Promises of the Free World: Postsocialist Experience in Argentina and the Making of Migrants, Race, and Coloniality*, 2017
135. Julia Malitska, *Negotiating Imperial Rule: Colonists and Marriage in the Nineteenth century Black Sea Steppe*, 2017
136. Natalya Yakusheva, *Parks, Policies and People: Nature Conservation Governance in Post-Socialist EU Countries*, 2017
137. Martin Kellner, *Selective Serotonin Re-uptake Inhibitors in the Environment: Effects of Citalopram on Fish Behaviour*, 2017

138. Krystof Kasprzak, *Vara – Framträdande – Värld: Fenomenets negativitet hos Martin Heidegger, Jan Patočka och Eugen Fink*, 2017
139. Alberto Frigo, *Life-stowing from a Digital Media Perspective: Past, Present and Future*, 2017
140. Maarja Saar, *The Answers You Seek Will Never Be Found At Home: Reflexivity, biographical narratives and lifestyle migration among highly-skilled Estonians*, 2017
141. Anh Mai, *Organizing for Efficiency: Essay on merger policies, independence of authorities, and technology diffusion*, 2017
142. Gustav Strandberg, *Politikens omskakning: Negativitet, samexistens och frihet i Jan Patočkas tänkande*, 2017
143. Lovisa Andén, *Litteratur och erfarenhet i Merleau-Pontys läsning av Proust, Valéry och Stendhal*, 2017
144. Fredrik Bertilsson, *Frihetstida policyskapande: Uppfostringskommissionen och de akademiska konstitutionerna 1738–1766*, 2017
145. Börjeson, Natasja, *Toxic Textiles – Towards responsibility in complex supply chains*, 2017
146. Julia Velkova, *Media Technologies in the Making – User-Driven Software and Infrastructures for computer Graphics Production*, 2017
147. Karin Jonsson, *Fångna i begreppen? Revolution, tid och politik i svensk socialistisk press 1917–1924*, 2017
148. Josefine Larsson, *Genetic Aspects of Environmental Disturbances in Marine Ecosystems – Studies of the Blue Mussel in the Baltic Sea*, 2017
149. Roman Horbyk, *Mediated Europes – Discourse and Power in Ukraine, Russia and Poland during Euromaidan*, 2017
150. Nadezda Petrusenko, *Creating the Revolutionary Heroines: The Case of Female Terrorists of the PSR (Russia, Beginning of the 20th Century)*, 2017
151. Rahel Kuflu, *Bröder emellan: Identitetsformering i det koloniserade Eritrea*, 2018
152. Karin Edberg, *Energilandskap i förändring: Inramningar av kontroversiella lokaliseringar på norra Gotland*, 2018
153. Rebecka Thor, *Beyond the Witness: Holocaust Representation and the Testimony of Images - Three films by Yael Hersonski, Harun Farocki, and Eyal Sivan*, 2018
154. Maria Lönn, *Bruten vithet: Om den ryska femininitetens sinnliga och temporala villkor*, 2018
155. Tove Porseryd, *Endocrine Disruption in Fish: Effects of 17 $\alpha$ -ethinylestradiol exposure on non-reproductive behavior, fertility and brain and testis transcriptome*, 2018
156. Marcel Mangold, *Securing the working democracy: Inventive arrangements to guarantee circulation and the emergence of democracy policy*, 2018
157. Matilda Tudor, *Desire Lines: Towards a Queer Digital Media Phenomenology*, 2018
158. Martin Andersson, *Migration i 1600-talets Sverige: Älvsborgs lösen 1613–1618*, 2018
159. Johanna Pettersson, *What's in a Line? Making Sovereignty through Border Policy*, 2018

160. Irina Seits, *Architectures of Life-Building in the Twentieth Century: Russia, Germany, Sweden*, 2018
161. Alexander Stagnell, *The Ambassador's Letter: On the Less Than Nothing of Diplomacy*, 2019
162. Mari Zetterqvist Blokhuis, *Interaction Between Rider, Horse and Equestrian Trainer – A Challenging Puzzle*, 2019
163. Robin Samuelsson, *Play, Culture and Learning: Studies of Second-Language and Conceptual Development in Swedish Preschools*, 2019
164. Ralph Tafon, *Analyzing the "Dark Side" of Marine Spatial Planning – A study of domination, empowerment and freedom (or power in, of and on planning) through theories of discourse and power*, 2019
165. Ingela Visuri, *Varieties of Supernatural Experience: The case of high-functioning autism*, 2019
166. Mathilde Rehnlund, *Getting the transport right – for what? What transport policy can tell us about the construction of sustainability*, 2019
167. Oscar Törnqvist, *Röster från ingenmansland: En identitetsarkeologi i ett maritimt mellanrum*, 2019
168. Elise Remling, *Adaptation, now? Exploring the Politics of Climate Adaptation through Post-structuralist Discourse Theory*, 2019
169. Eva Karlberg, *Organizing the Voice of Women: A study of the Polish and Swedish women's movements' adaptation to international structures*, 2019
170. Maria Pröckl, *Tyngd, sväng och empatisk timing – Förskollärares kroppsliga kunskaper*, 2020
171. Adrià Alcoverro, *The University and the Demand for Knowledge-based Growth: The hegemonic struggle for the future of Higher Education Institutions in Finland and Estonia*, 2020
172. Ingrid Forsler, *Enabling media: Infrastructures, imaginaries and cultural techniques in Swedish and Estonian visual arts education*, 2020
173. Johan Sehlberg, *Of Affliction – The Experience of Thought in Gilles Deleuze by way of Marcel Proust*, 2020
174. Renat Bekkin, *People of reliable loyalty...: Muftiates and the State in Modern Russia*, 2020
175. Olena Podolian, *The Challenge of 'Stateness' in Estonia and Ukraine: The international dimension a quarter of a century into independence*, 2020
176. Patrick Seniuk, *Encountering Depression In-Depth: An existential-phenomenological approach to selfhood, depression, and psychiatric practice*, 2020
177. Vasileios Petrogiannis, *European Mobility and Spatial Belongings: Greek and Latvian migrants in Sweden*, 2020
178. Lena Norbäck Ivarsson, *Tracing environmental change and human impact as recorded in sediments from coastal areas of the northwestern Baltic Proper*, 2020
179. Sara Persson, *Corporate Hegemony through Sustainability – A study of sustainability standards and CSR practices as tools to demobilise community resistance in the Albanian oil industry*, 2020

180. Juliana Porsani, *Livelihood Implications of Large-Scale Land Concessions in Mozambique: A case of family farmers' endurance*, 2020
181. Anders Backlund, *Isolating the Radical Right: Coalition Formation and Policy Adaptation in Sweden*, 2020
182. Nina Carlsson, *One Nation, One Language? National minority and Indigenous recognition in the politics of immigrant integration*, 2021
183. Erik Gråd, *Nudges, Prosocial Preferences & Behavior: Essays in Behavioral Economics*, 2021
184. Anna Enström, *Sinnesstämning, skratt och hypokondri: Om estetisk erfarenhet i Kants tredje Kritik*, 2021
185. Michelle Rydback, *Healthcare Service Marketing in Medical Tourism - An Emerging Market Study*, 2021
186. Fredrik Jahnke, *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet: Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever*, 2021

Den förändrade religiösa mångfalden i samhället har bidragit till att religion idag blivit allt mer synlig på fler platser och i flera sammanhang. Skolan är inget undantag. Eleverna i dagens svenska skola har betydligt bredare och mer varierade erfarenheter och förståelser av religion än för bara några decennier sedan. Hur, om alls, kan dessa förståelser av religion vara en del av skolans religionskunskapsundervisning? Hur kan vi problematisera möjliga vägar för att entusiasmera elever att prata mer om religion med varandra och därigenom på sikt också öka den ömsesidiga förståelsen för denna variation av olika sätt att förhålla sig till religion?

Med utgångspunkt i meningsskapande och en vid syn på religion – som sträcker sig förbi traditionella och institutionaliserade världsreligioner – undersöker Fredrik Jahnke svenska barn och ungas tal om religion i skolmiljö. Undersökningen riktar sitt intresse mot eleverna i sin egen rätt, det är deras egen relation till religion som står i centrum. Avhandlingen befinner sig i huvudsak i det religionsdidaktiska ämnesfältet men lämnar också bidrag till religionsvetenskaplig forskning såväl som till forskning om barn, unga, religion och populärkultur.

Resultaten av studien visar att eleverna förhåller sig till religion på flera olika, parallella, och kontextuellt pragmatiska sätt men att de samtidigt sällan och ogärna talar om religion med varandra, trots att de har ett visst intresse för detta. En bidragande orsak till de uteblivna samtalen var elevernas begränsade tillgång på, framför allt gemensamma, sätt att prata om religion. En annan var deras oro för att skapa konflikt och att ”trampa någon på tårna” i kombination med deras frekvent uttryckta ambition att visa tolerans, respekt och hänsynsfullhet jämt mot varandra. Samtalen om religion offrades därmed på toleransens altare. Dessa resultat har religionsdidaktiska implikationer, vilka diskuteras i avhandlingens slutkapitel.

Fredrik Jahnke har sin bakgrund som gymnasielärare i religion och historia. Detta är hans doktorsavhandling. Hans huvudsakliga forskningsintresse är religionsdidaktik, religion och unga samt religionsfrihetsfrågor. Fredrik undervisar vid Södertörns högskola, Stockholms universitet samt Högskolan Dalarna.

Religionsvetenskap, historiska studier, Institutionen för historia och samtidsstudier, Södertörns högskola.

ISBN 978-91-89109-55-1 (tryck) / 978-91-89109-56-8 (digital) | Södertörns högskola | [publications@sh.se](mailto:publications@sh.se)

