

Skolelederes erfaringer og møte med religiøst mangfold

Av Ole Kolbjørn Kjørven, Marianne Hustvedt og Thor-André Skrefsrud

Artikkelen undersøker hvordan en gruppe skoleledere i den norske grunnskolen ser på religionsmangfoldet i skole og samfunn. Studien viser at skolelederne har en sterk bevissthet om å synliggjøre elevenes mangfoldserfaringer som en ressurs for skolefelleskapet. Samtidig synes det å være et språk i synet på om og eventuelt hvordan religiøst mangfold kan innlemmes i en inkluderende skole. Skolelederne har begrenset kjennskap til trosopplæringsprogrammer som elevene deltar i og er usikre på relevansen trosopplæringsarenaen kan ha for skolen. Slik identifiserer artikkelen et paradoks. På den ene siden er skolelederne opptatt av en ressursorientert mangfoldspedagogikk der elevens livsverden speiles i skolens innhold. På den andre siden signaliseres det usikkerhet om og hvordan religion kan anerkjennes som en erfart dimensjon ved mangfoldet.

OLE KOLBJØRN KJØRVEN (f. 1969), førsteamanuensis, Høgskolen i Innlandet.

E-post: ole.kjorven@inn.no

MARIANNE HUSTVEDT (f. 1982), høgskolelærer, Høgskulen i Volda.

E-post: marianne.hustvedt@hivolda.no

THOR-ANDRÉ SKREFSRUD (f. 1972), professor, Høgskolen i Innlandet.

E-post: thor.skrefsrud@inn.no

Nøkkelord: skoleledere, religion, mangfold, inkludering, religionsundervisning, trosopplæring

INNLEDNING

I *Overordnet del* i ny læreplan for grunnskolen står det at «[s]kolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap». Dette innebærer, kan vi lese videre, at «ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» skal komme til uttrykk i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Går vi til læreplanen i KRLE, som i første setning introduseres slik: «KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg», leser vi at dette mer konkret betyr at elevene skal «utforske eksistensielle spørsmål og svar» og øves i å «kunne ta andres perspektiv», slik det kommer til uttrykk i to av de såkalte «kjerneelementene» i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den mer eksplisitte elevorienterte tilnærmingen, med søkelys på egen bakgrunn og det å kunne møte *den andre*, reflekterer, sammenlignet med tidligere læreplaner, en økt erkjennelse

av at det ikke er tilstrekkelig å gi faglig kunnskap om ulike kulturer og religioner. Nyere studier har da også pekt på svakheter og begrensninger i en religionsvitenskapelig tilnærming der utenfraperspektivet blir enerådende (f.eks. Andreassen, 2016) og argumentert for at opplæringen i tillegg bør legge aktivt til rette for at elevene kan ta med sitt eget og «den andres perspektiv», også *den religiøse andre*, i undervisningen (Brekke, 2023; Unstad & Fjørtoft, 2021). At kristne elever kan oppleve å bli en «anonym minoritet» og støte på utfordringer med å stå fram med sin identitet i klasserommet (Domaas, 2019; Iversen, 2012), viser at det kan være et behov for å sette søkelyset på dette.

Mange som nettopp bringer «ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» inn i skolen er elever som deltar i ulike trosopplæringsprogrammer på fritiden. Et betydelig og stadig økende antall unge, spesielt med minoritetsbakgrunn, deltar i trosopplæring i regi av religiøse forsamlinger utenfor Den norske kirke. Mest kjent og omtalt er det som foregår i muslimske menigheter, det som gjerne omtales som koranskole (Berglund & Gent, 2019; Berglund, 2010). Et omfattende trosopplæringsprogram, som sammenlignet med koranskoler til nå har fått liten oppmerksomhet, er det som går i regi av Den katolske kirke, såkalt katolsk katekese. I mindre målestokk tilbyr også andre religiøse forsamlinger trosopplæring, eksempelvis buddhistisk konfirmasjon (Kleive, 2022).

Med dette elevmangfoldet og ambisjonene i ny læreplan som bakteppe, ønsker vi med denne artikkelen å undersøke hvordan skoler i ulike deler av Norge, både sentralt i Oslo-regionen og i mindre byer på Østlandet og Vestlandet, erfarer og møter religionsmangfoldet. I artikkelen retter vi søkelyset på skolelederen som sentral aktør. En skoleleder har et bredt ansvarsområde. Med henvisning til OECDs rapport *Improving School Leadership* (Pont et al., 2008) og med henblikk på temaet mangfold og skolens religiøse mangfold spesielt, kan det pekes på skoleleders ansvar for å «bridge educational policy and practice» (s. 20). Et relevant eksempel er prinsippet om tilpasset opplæring i en mangfoldig skole, som Thor Ola Engen og Sidsel Lied har pekt på (2011). Videre kan det pekes på ansvaret for «connecting and adapting schools to their surrounding environments» (Pont et al., 2008, s. 20), noe som i mange tilfeller vil omfatte religiøse miljøer som moskeer og katolske kirker.

Artikkelen stiller tre forskningsspørsmål. Vi starter overordnet og spør hvordan skoleledere opplever og møter det flerkulturelle mangfoldet. Videre retter vi oppmerksomheten mot religionsmangfoldet og spør hvordan skoleledere ser på skolen som et sted for religionsmangfold. Avslutningsvis kommer vi inn på skoleledernes tanker om trosopplæringsprogrammer, og da koranskole og katolsk katekese spesielt, som mange elever deltar i på fritiden og som med det inngår i skolens omgivelser.

FORSKNINGEN PÅ FELTET

Både internasjonalt og i Norge er forskningen på skoleledelse og religiøst mangfold av svært beskjedent omfang. I norsk kontekst er avhandlingen til Olav Hovdelien, *Den multikulturelle skolen – hva mener rektorene?* (2011), viktig å nevne. Der undersøker Hovdelien hvordan skoleledere i Oslo og daværende Vest-Agder så på formålsparagrafens verdiforankring og innretningen på det daværende RLE-faget. Han fant en bred tilslutning til faget og til den da nylig vedtatte endringen av formålsparagrafen med sin kristne og humanistiske verdiforankring, men påpeker også at et betydelig mindretall av rektorer ønsket en formålsparagraf «uten noen bestemt religiøs eller livssynsmessig verdiforankring» (s. 173–174). Hovdelien diskuterer i hovedsak det mer overordnede og prinsipielle. Vi er også inne på dette, men rektorene i vår studie er mer orientert mot det lokale mangfoldsarbeidet, og da mot muligheter og små og større utfordringer i møte med det religiøse mangfoldet spesielt. Med et nyere og mer spisset empirisk materiale kan vår studie bidra til mer kunnskap om hvordan skoleledere i dag erfarer og møter religiøst mangfold.

Hvis vi utvider søket til å gjelde skoleledelse i en mangfoldig eller inkluderende skole, er forskningen betydelig både internasjonalt og i Norge. I sin omtale av dette forskningsfeltet peker Hanne Jahnsen og Svein Erik Nergaard (2022) på at forskningen i stor grad har orientert seg mot det de oppsummerende omtaler som «ledelse for sosial rettferdighet og inkludering», altså et felt med et tydelig normativt formål (s. 122). Sedat Gümüs' (et al., 2021) internasjonale forskningsoversikt «Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity» viser det samme, altså at mangfold knyttes tett til en normativ etikk- og rettighetsorientert forskningsdiskurs. I sistnevnte oversikt kommer det fram et interessant poeng, nemlig at religion bare helt unntaksvis blir et tema i studier om skoleledelse og mangfold (s. 92–93). Hvis det skjer, er det fordi religion framstår som en tydelig kontekstuell og/eller situasjonsbetinget rammefaktor, som for eksempel i studien «Leadership for Equity and Social Justice in Arab and Jewish Schools in Israel» (Arar & Oplatka, 2016).

I denne studien ønsker vi å rette søkelyset på religion som en viktig del av mange elevers livsverden. Deres deltakelse i trosopplæring i koranskole og katekese er et uttrykk for det, samtidig som det er et uttrykk for skolens interne mangfold og det som skjer i skolens nære omgivelser (Pont et al., 2008, s. 20). Ved å løfte fram religiøst mangfold som tema håper vi å bidra til en bredere og mer inkluderende diskurs om skoleledelse i en mangfoldig skole.

SKOLEN SOM INKLUDERENDE FELLESKAP – TEORETISKE PERSPEKTIVER

Inkluderende opplæring er et overordnet prinsipp i skolen som er forankret både i læreplanen og i politiske rammedokumenter for utdanningssektoren. Selv om

det er ulike syn på hva et inkluderende skolefellesskap vil innebære i praksis, er det likevel mulig å identifisere noen fellestrekk ved inkluderingsbegrepet slik det forstås innenfor utdanningsfeltet. UNESCOs Salamanca-erklæring (1994) har vært av stor betydning for både nasjonal og internasjonal innholdsbestemmelse av begrepet. I erklæringen, som er undertegnet av 92 nasjoner, understrekes det at inkluderende opplæring ikke skal ses på som noe for de få, men gjelder alle elever, noe som krever større reformer av den tradisjonelle skolen: «All concerned must now rise to the challenge and work to ensure that education for all effectively means for all, particularly those who are most vulnerable and most in need» (1994, s. iv). En slik vid forståelse finner vi også hos sentrale inkluderingssteoretikere som Gary Thomas og Andrew Loxley (2001), som understreker at inkludering er en forandrende prosess som omfatter hele skolefellesskapet. Å arbeide for en inkluderende skole dreier seg om å etablere «a framework within which all children – regardless of ability, gender, language, ethnic or cultural origin – can be valued equally, treated with respect and provided with real opportunities at school» (s. 119).

Fra et slikt perspektiv handler læreplanens formuleringer om skolen som et inkluderende og mangfoldig fellesskap om noe annet enn å integrere eller assimilere elever inn i et allerede eksisterende fellesskap. Som også Peder Haug (Haug, 2017; Haug et al., 2014) poengterer, dreier inkludering i skolen seg i stedet om å utvide mulighetene for faglig og sosial deltakelse. Læringsmiljøet må tilpasses – og dermed også endres – slik at alle elever får tilgang til et faglig og sosialt fellesskap. Dette innebærer at inkludering omfatter hele skolesystemet, og ikke kan reduseres til for eksempel et spesialpedagogisk virkemiddel for å identifisere og integrere enkeltgrupper av elever i klassefellesskapet. Forstått på denne måten artikulerer inkluderingsbegrepet det Gert Biesta (2019) omtaler som «a movement that changes the positions (and hence identities and relationships) of both outsiders and insiders» (s. 97). Et inkluderende skolefellesskap vil nødvendigvis være i forandring ved at deltakerne sammen skaper noe nytt.

Med bakgrunn i en slik forståelse av inkluderingsbegrepet skiller Haug (2017) mellom fire delvis overlappende dimensjoner ved inkludering, som alle vil prege skolens inkluderingsarbeid: å øke fellesskapet, å øke deltakelse, å øke demokratiseringen og å øke læringsutbyttet. Med økt fellesskap menes et læringsmiljø der elevene utvikler tillit, tilhørighet og trivsel. Et inkluderende skolefellesskap gir elevene identifikasjon og muligheter for å utfolde seg innenfor trygge faglige og sosiale rammer. Å legge til rette for økt deltakelse beskriver Haug som en prosess der eleven har mulighet til å bidra faglig og sosialt i fellesskapet, samtidig som eleven også får nye perspektiver gjennom deltakelsen i fellesskapet. Muligheter til å delta i skolefellesskapet oppmuntrer og stimulerer til faglig og sosial utvikling. Medvirkning innebærer at eleven både blir hørt og har muligheten til å påvirke og prege skolens praksis. Gjennom medvirkning og medansvar økes også fellesskapet

og deltakelsen. I tillegg aktualiseres den fjerde og siste dimensjonen i form av økt læringsutbytte. Et inkluderende og mangfoldig skolefelleskap vil kunne åpne mulighetene for sosial og faglig læring gjennom økt motivasjon, trivsel og tilpasset opplæring. Inkluderingsprinsippet stiller dermed krav til skolen som fellesskap. Alle elever skal ha mulighet til å delta i fellesskapet på en likeverdig måte, faglig, sosialt og kulturelt (Skrefsrud, 2021).

Denne vide forståelsen av inkludering forutsetter et ressursorientert syn på mangfold. Dersom skolen skal kunne møte alle elever med tilfredsstillende opplæring uavhengig av elevenes egenskaper, interesser, evner eller behov, kreves det en pedagogisk tilnærming der elevenes kunnskaper og ferdigheter anerkjennes som relevante og verdifulle i skolefelleskapet. En slik ressursorientert pedagogikk står i motsetning til det Thomas Gitz-Johansen (2009) beskriver som en problemorientert mangeldiskurs der enkelte elevgrupper og familiene deres konstrueres som ressursvake og mangelfulle i møte med majoritetsskolen. Denne diskursen preges av en språklig, kulturell og sosial deprivasjonsforståelse der elevenes hjemmemiljø framstilles som mangelfullt, noe som derfor gir et dårlig utgangspunkt for sosial samhandling i storsamfunnet. En følge blir at skolen skal kompensere for elevenes mangler ved å rette opp de «feil» som barna er påført i hjemmemiljøet.

I kontrast spør en ressursorientert pedagogikk hvordan skolen kan tilrettelegge for et bredere utvalg av behov, kompetanser og ferdigheter. Et ressursorientert syn på mangfold innebærer å verdsette elevenes bidrag i læringsmiljøet, bringe inn barn og unges erfaringsverden i undervisningen og spille på elevenes kunnskaper og ferdigheter på en måte som skaper sammenhenger mellom læreplanen og elevenes livsverden (Kitchens, 2009). Slik økes elevenes deltakelse og utbytte av å delta, samtidig som den enkelte vil påvirke og forme fellesskapet. I vår sammenheng innebærer det inkluderende skolefelleskapet å utvikle et blikk for kompetansen som deltakelse på en koranskole eller i katolsk katekese kan gi, for eksempel i form av utvidede språkferdigheter og memoreringsferdigheter (Lundberg, 2012) og det som omtales som liturgisk litterasitet (Rosowsky, 2008), det vil si praktisk-estetiske ferdigheter og kunnskaper som både koranskolen og den katolske katekesen vektlegger, men som det kan tyde på at skolen i liten grad er oppmerksom på og anerkjenner (Berglund, 2019).

METODISKE REFLEKSJONER

Datagrunnlaget som denne artikkelen baserer seg på, ble samlet inn høsten og våren 2022/2023 som en del av det NFR-støttede forskningsprosjektet *Non-formal faith education, the public school, and religious minorities in Norway* (FAITHED). Prosjektet er kvalitativt med en fenomenologisk tilnærming der formålet er å utforske og beskrive trosopplæring i katolsk og muslimsk sammenheng, samt hvordan trosopplæringsarenaene og den offentlige skolen forholder seg til

hverandre. Datagrunnlaget ble innhentet gjennom feltarbeid og semistrukturerte intervjuer med skoleledere, lærere, elever, foresatte og nøkkelpersoner i trossamfunn. Denne artikkelen baserer seg på intervjuene av skoleledere, med det formål å få tak i hvordan skolelederne erfarer religiøst mangfold (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kunnskapen om skoleledernes erfaringer og forståelse av mangfold i skolen ble innhentet gjennom totalt åtte intervjuer. Prosjektet la til grunn en forståelse av skoleledelse som ikke bare bestående av én person, én rektor, men av et team der også assisterende rektor og gjerne også inspektør inngår (OECD, 2018, s. 18). Skoleledelsen fikk derfor velge mellom å møte til individuelle intervju eller å bli intervjuet i gruppe, noe som endte opp med fem individuelle og tre gruppe-intervjuer. I ett tilfelle var det assisterende rektor som ble intervjuet, etter avklaring med rektor som informerte om at assisterende rektor hadde et spesielt stort engasjement for tematikken. Fire av intervjuene var med skoleledere på barneskole og fire på ungdomsskolen. Skolene var også fordelt etter lokalitet der fire av skolene lå i Oslo-regionen, to skoler i mindre byer på Østlandet og to skoler på Vestlandet.

Invitasjon til forskningsprosjektet og påfølgende intervjuavtaler ble gjort over telefon og e-post. Intervjuene varierte mellom 21 og 60 minutter. I forbindelse med intervjuene ble det også gjennomført observasjon av skoleområdet for å få en bedre forståelse av konteksten for intervjuene (Krumsvik, 2014). Observasjonsnotatene er en viktig del av datagrunnlaget som vi har brukt i analysen. Skolenes nettsider ble også undersøkt for å danne et mer helhetlig bilde av skolens profil.

Intervjuene ble tatt opp gjennom diktafonappen til Tjenester for sensitive data (TSD) og senere transkribert av forskere i prosjektet.¹ Analysen startet med en individuell gjennomlesning av transkripsjonene, før vi så både individuelt og i felleskap foretok en tematisk analyse på bakgrunn av de tre forskningsspørsmålene som utgjorde analysekategoriene: om skolelederes tanker om og erfaringer med mangfold generelt, om religiøst mangfold og om religiøs trosopplæring spesielt. I analysearbeidet var det viktig for oss å være åpne for bredden og nyansene i skoleledernes erfaringer og refleksjoner, samtidig som vi var oppmerksomme på at analysekategoriene og de semi-strukturerte intervjuguidene satte en fortolkende ramme for dataene (Alvesson & Kaj, 2017).

ANALYSE OG DRØFTING

Denne delen er tredelt basert på de tre forskningsspørsmålene, der vi går fra skoleledernes erfaringer med flerkulturelt mangfold generelt og snevrer inn til religionsmangfold, og til slutt undersøker deres tanker om trosopplæringsprogrammer

1 FAITHED-prosjektet benytter Tjenester for sensitive data (TSD), en tjeneste fra USIT, IT-avdelingen ved Universitetet i Oslo, til datainnsamling, lagring og analyse.

helt spesielt. Sentrale hovedfunn er at skolelederne har en sterk bevissthet om å løfte frem og synliggjøre flerkulturelt og religiøst mangfold som ressurs (Gitz-Johansen, 2009). Likevel viser funnene betydelig usikkerhet og sprik i synet på hvordan religiøst mangfold kan innlemmes i en inkluderende skole. Skolelederne har også i begrenset grad kjennskap til og refleksjoner om trosprogrammer som elevene deltar i, og hvilken relevans elevenes erfaringer fra dette kan ha for skolen.

Skoleledere og flerkulturelt mangfold

Vi innledet intervjuene med å spørre skolelederne om de kunne karakterisere skolen og hva de som skole og ledelse prøver å få til. I forkant hadde skolelederne blitt informert om prosjektets tematikk, at vi var interessert i flerkulturelt mangfold og religionsmangfold spesielt. Det var derfor ikke overraskende at samtlige startet å snakke om nettopp mangfold. Inntrykket var likevel at denne tematikken fikk fram refleksjoner om det helt grunnleggende, om hva «vi prøver å være», om «hva vi er», som to skoleledere uttrykte det. En skoleleder ved en barneskole på Vestlandet responderte slik på spørsmålet Hva karakteriserer skolen: «Mangfold, vil jeg si. Det er det første.» En skoleleder fra en barneskole på Østlandet uttrykte seg slik: «Vi pleier å være ganske raske med å si at vi er en flerkulturell skole. Det er en soleklar del av vår identitet.»

Foruten å bli oppfattet som en opplagt del av skolens identitet, gis det også et inntrykk av at kulturelt mangfold oppleves som en berikelse. En skoleleder ved en ungdomsskole på Østlandet sa at «vi prøver å sette fokus på det fine med å ha så mange forskjellige kulturer», mens en skoleleder ved en ungdomsskole i Oslo-området sa det slik: «Mangfold er et gode [...] noe vi dyrker positivt.» Selv om mangfoldet også byr på utfordringer, dveles det lite ved dette. Inntrykket er at det vanskelige og problematiske, som for eksempel utfordringer knyttet til elever som faster og foreldre som motsetter seg ikke-kjønnsdelt svømmeundervisning, er noe de har klart å jobbe seg igjennom og har funnet velfungerende løsninger på. Avgjørende for dette virker å være et mer åpent og bedre tilrettelagt skole-hjem samarbeid, noe flere understreket betydningen av. Det er altså ikke en mangeldiskurs som trer fram hos skolelederne i møte med mangfoldet, men en dominerende ressursdiskurs (Gitz-Johansen, 2009).

Noen skoler profilerer seg tydelig som flerkulturelle skoler. Barneskolen på Østlandet stadfester innledningsvis i sin selvpresentasjon på nettsiden at «Vi er en flerkulturell skole». I tillegg brukes visuelle virkemidler som blant annet velkomstskilt på mange ulike språk. Dette for å «smykke seg med» det kulturelle mangfoldet, som skolelederen uttrykte det. Ungdomsskolen på Østlandet framhevet sitt internasjonale engasjement ved å vise til at de var både FN- og UNESCO-skole, noe som også ble visualisert med fargerike elevarbeider i inngangspartier og i korridorer. Også barneskolen på Vestlandet framhevet det flerkulturelle som et

viktig satsningsområde på sin nettside. Skolelederne i Oslo-regionen derimot, der man på bakgrunn av elevgrunnlaget kunne forventet det motsatte, var langt mer tilbakeholdne med å framheve det flerkulturelle mangfoldet. En forklaring er at det kulturelle mangfoldet oppfattes som selvsagt, som noe «naturlig», som denne dialogen mellom rektor og assisterende rektor ved en ungdomsskole illustrerer:

Ass. rektor: [Kulturelt] mangfold blir så naturlig her.

Rektor: Ja, tenker ikke over det.

Ass. rektor: Ja, tenker ikke over det, altså det er lissom så utrolig naturlig og veldig spennende og rikt, da, faktisk.

En barneskoleleder i Oslo utdypet dette noe mer: «For vi ønsker nok ikke å gå ut og snakke om at vi er så mye mer annerledes enn alle andre. Vi – det er barn. Og så kan vi heller ha det kulturelle og mangfoldet inne i hverdagen vår, og sette pris på det.» Ved å understreke det alle elevene først og fremst har til felles, at de er barn, ble det altså ikke sett på som nødvendig og heller ikke ønskelig å profilere det flerkulturelle spesielt, verken visuelt eller i strategidokumenter, siden dette kunne bidra til å svekke innsatsen på andre viktige områder. Dette kommer også til uttrykk i hvordan sistnevnte skoleleder så på integrering, som noe som krever innsats på mange områder:

Vi driver jo Norges største integreringstiltak. Det er faktisk det vi gjør [...] Og det er en viktig jobb. Så har vi jo et utjevningsmandat [...] Fordi det er klart, disse barna må inn i samfunnet som gode samfunnsborgere.

En ungdomsskoleleder i Oslo uttrykte det tilsvarende ved å si at det er «ikke bare kultur, men faglig, sosialt [...] og sosioøkonomisk er det veldig stor spredning». Det kan se ut som om en slik tilnærming til mangfold gjenspeiler prinsippet om tilpasset opplæring, som nettopp påpeker betydningen av å sette søkelyset på flere innsatsområder, slik at alle elever kan erfare mestring og lykkes i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

En skoleleder ved en mindre skole på Vestlandet virket å uttrykke seg på samme vis ved å si at «det er jo det mangfoldet vi står i hele tida, så jeg tenker vel at det er litt sånn selvfølgelighet kanskje for oss, da». Skolelederen påpekte videre at det var enklere å ivareta mangfoldet på en liten skole, fordi på store skoler blir det å være «annerledes [...] ofte mer sånn skjult, eller kanskje ikke skjult heller, [men] koder for hvordan man skal te seg og hvordan man skal være og hva som er kult. Det opplever jeg i mindre grad her, da». Men i og med at mangfold som tematikk både var lite synlig visuelt, i skolens selvpresentasjon og i strategidokumenter, samt at skolelederen i tillegg uttrykte at «[j]eg vet ikke om jeg kan påberope at vi

har diskutert det som et eget tema, det tror jeg ikke vi har», så kan man spørre, med støtte i forskningen på området (Gümüş et al., 2021; Jahnsen & Nergaard, 2022), om skolen hadde vært tjent med en tydelig og omforent forståelse av hva det vil si å være en mangfoldig skole.

Når skolelederne videre beskrev mer konkret hvordan skolene møter det kulturelle mangfoldet, kan dette oppsummeres med ordene *inkluderende fellesskap*. Dette handler om å utvikle en felles kollektiv identitet, en «Vi-skole», som flere uttrykte det, samtidig som man har et like sterkt fokus på individet, den enkelte elev. Dette kom til uttrykk blant annet i ulike mottoer eller slagord, som for eksempel «Alle elever er ulike og unike», «Sammen er vi sterkere» og «Vi ser deg».

Dette blikket for både fellesskapet og enkeltindividet, som også strekker seg til foreldresamarbeidet, ble det ifølge skolelederne jobbet med på mange ulike måter, fra viktige fellesskapsarenaer som FN-dag, internasjonal uke, 17. mai-feiringer og juleavslutninger, til mer spesielle initiativ som for eksempel kino-besøk for klasser på tvers av trinn, fellessamlinger om fortellinger, mottaksklasser som får hovedrollen under sommeravslutninger osv. Dette er eksempler på både tradisjonsrike fellesskapsarenaer og nye initiativ, men der begge tilpasses en elev- og foreldregruppe som er i stadig endring. Det kan derfor se ut som at skolelederne var bevisste det å skape sammenhenger mellom elevenes større livsverden og det faglige arbeidet (Kitchens, 2009), der elever og foreldre opplever reell medvirkning og muligheter for å innta «the positions of [...] insiders» i opplæringen (Biesta, 2019, s. 97).

Det viktigste for å skape et inkluderende fellesskap er likevel det arbeidet som foregår hver eneste dag, å «lære i inkluderende fellesskap» og etablere en «fellesskapende didaktikk», som to skoleledere fra Østlandet og Oslo-regionen uttrykte det. Dette kan ikke etableres, påpekte to andre skoleledere, uten at «alle ansatte har ansvar for alle elevene» og lever under mottoet «alle elever er alles elever». Denne sterke kollektive bevisstheten om at alle skal medvirke og få mulighet til å delta på sine premisser på skolens mange ulike arenaer, reflekterer en bred inkluderingsforståelse (Haug, 2017; Skrefsrud, 2021).

Fundamentet for et *inkluderende fellesskap*, slik vi forstod skolelederne, var å etterleve noen helt sentrale verdier. Noen henviste til *Overordnet del* og enkelte av formålsparagrafens verdier. Andre viste til egne utarbeidede verdier, eksempelvis «tillit, raushet, åpenhet», som de ansatte ved en ungdomsskole på Østlandet hadde kommet fram til. Igjen skilte ungdomsskolelederen på Vestlandet seg ut. På spørsmålet «Hva er skolens verdier?» ble svaret: «Eh, oi! Vi har jo ikke formulert verdiene våre sånn sett.» Dette betød likevel ikke at skolelederen ikke var opptatt av fellesskap og inkludering, da hun fortsatte: «Jeg vil jo si vi er en skole som har stolthet i å være tett på elevene. Det er jo luksus å være rektor og faktisk kunne navnet på alle elever.» Igjen understreket denne skolelederen fordelene av å være

en liten skole, der ikke bare mangfoldet, men også sentrale verdier naturlig leves ut og derfor ikke må nedfelles i strategiplaner eller profileres som slagord. Her kan vi gjenta spørsmålet vi stilte ovenfor, med henvisning til samme forskning, om denne skolen ville vært tjent med et tydeligere, felles verdigrunnlag.

Oppsummerende kan vi si, muligens med unntak av sistnevnte skoleleder, at alle ga et inntrykk av å drive tydelig verdibasert, og med det som grunnlag å skape et inkluderende fellesskap der det flerkulturelle mangfoldet løftes fram som ressurs (Gitz-Johansen, 2009). Det er verdt å merke seg at dette i stor grad gjenspeiler forskningen på feltet (Gümüş et al., 2021; Jahnsen & Nergaard, 2022), noe som kan tyde på at skolelederne kjente til forskningen. Spørsmålet vi stiller oss videre er om og eventuelt på hvilken måte denne verdi- og mangfoldsbevisstheten også rommer og ivaretar det religiøse elevmangfoldet.

Skoleledere og religiøst mangfold

Når det kommer til elevenes religiøse bakgrunn, er det generelle inntrykket at skolelederne er bevisst dette og gir religion en plass, som to skoleledere uttrykte det, i en «fellesskapende didaktikk». Mange av skolelederne var opptatt av at elevene skulle få «vise fram» eller «dele» egen tro. En skole på Østlandet skilte seg ut ved å tematisere religiøse rom under en internasjonal uke. Her trakk skolelederne fram et eksempel der en gutt fikk lese fra Koranen og fortelle om islam. En rektor ved en barneskole satte ord på det som synes å reflektere hvordan de andre skolelederne så på det å synliggjøre religionsmangfoldet i skolen, som noe de bør gjøre, men som av ulike grunner sjelden skjer:

Jeg vil bare si, det er helt klart ting som vi burde legge mer vekt på, når det er id-feiring eller andre religiøse feiringer eller når det er asiatisk nyttår, altså mange sånne type ting som jeg tenker at vi kan bli flinkere som skole å sette, til å legge opp i planene og anerkjenne og bruke tid på. Men det blir veldig mye. Så det er liksom, hva skal man prioritere. Jeg tror bare det er viktig at man prater om og deler og at vi har mange barn som feirer id, at det også få mulighet til å snakke om og dele, det tenker jeg er viktig.

Vi ser her at skolelederen gjenspeiler tanken om å skape forbindelse mellom det faglige arbeidet og elevenes religiøse tilknytning (Kitchens, 2009).

Det religiøse mangfoldet involverer også spørsmål knyttet til tilpasning av skolehverdagen som bønn i skoletiden, svømmeundervisning og faste. En barneskole på Vestlandet hadde hatt utfordringer med felles svømmeundervisning, men klarte å få til undervisning for alle gjennom dialog med foreldre og tilpasninger for barna det gjaldt. Skolelederne ved en skole på Østlandet forklarte at de en periode tilrettela et eget bønnerom for muslimske elever. Når det kommer

til faste, er imidlertid skolelederne litt delte. En skoleleder på Østlandet kunne fortelle at de tilrettelegger for prøver og andre skoleaktiviteter når elevene faster, fordi energinivået er lavt. En barneskole på Vestlandet så derimot på fasten som problematisk på grunn av energimangelen hos elevene og frarådet fasting i skoletiden. Hos flere av skolelederne er god dialog med foreldrene framhevet som viktig, spesielt når vanskelige problemstillinger oppstår. Dette så vi både i en skole på Østlandet som la vekt på å invitere foreldrene inn i «foreldrefellesskapet», og hos en vestlandsskole som la vekt på å etablere dialogen med foreldrene tidlig i møte med nye foreldre. Skolelederne ved vestlandsskolen presiserte også at det var viktig at dialogen var bygd på likeverdighet mellom partene: «For det er jo noe med å lytte og så prøve å forklare at man har en dialog om noe som er vanskelig og at de føler at de blir hørt og sett, at ikke det er noe vi kommer og slår i bordet og sier: 'sånn skal det være'.»

Skolelederne ser ut til å være opptatt av å legge til rette for et inkluderende fellesskap, både overfor foresatte og elever. Ved å legge til rette for bønn, svømmeundervisning og faste gis elevene mulighet til å påvirke skolehverdagen og delta på sine premisser. Dette gjenspeiler noe av inkluderingstanken vi finner hos Haug (2017; Haug et al., 2014). Overfor de foresatte ser vi at fellesskap og det å lytte er viktig. I dette ligger det en anerkjennelse av hvem foreldrene er og et syn på dem som en ressurs (Gitz-Johansen, 2009). Vi legger likevel merke til en tendens til at det først og fremst er elever og foreldre med muslimsk bakgrunn som skolelederne kommer inn på når de snakker om tilpasning og inkludering i skolen. De med annen religiøs tilknytning, for eksempel katolikker, blir ikke nevnt.

På spørsmålet om KRLE-faget sin rolle i skolen og det flerkulturelle samfunnet ga samtlige rektorer uttrykk for at faget har en sentral og viktig plass. Et gjennomgående trekk ved skoleledernes forståelse av faget er at det er et fag som fremmer toleranse og forståelse. En rektor på Vestlandet uttrykte det slik: «Selv er jeg jo ganske opptatt av dette med å skjønne hverandre. Og at det kanskje er den viktigste misjonen med dette faget, det å skjønne hvor vi kommer fra og hvor forskjellige folk tror. Det tenker jeg er en viktig del av faget.» Flere la vekt på at det er et fag som åpner for å forstå «hvordan ting henger sammen». Andre vektla holdningsarbeid og etikk og moral som viktige sider ved faget. Én skoleleder ved en barneskole på Østlandet hadde imidlertid et litt annet perspektiv på faget og hvordan det kommuniserer med elevgruppen på skolen:

Jeg tenker kanskje, nå, sant, jeg kan ikke snakke som liksom sånn norsk skole, men hvert fall xx-skolen da, og kanskje i (1er), på øst, på øst-sida hvor du har et mangfold, så tror jeg at det er – barn og ungdommer da, men innvanderbakgrunn, så er religion en del av jeg'et. Og så i skolen så er det på en måte veldig sånn privat, og det er noe som man på en måte ikke er

innom, bare et fag, veldig sånn klinisk [...] jeg vil si at veldig mange lærere som bekjenner seg ikke troende til noe heller, har veldig sånn analytisk til dette med eksistensielle og det med tro og religion. Så opplever jeg at de kanskje ikke greier å møte elevene i, i undervisningen heller.

Ifølge informanten er religion i Norge privatisert, og mange er ikke troende. Når religion blir behandlet i et fag, blir det derfor på en distansert måte som ikke alltid kommuniserer godt med elever som er troende. Skolelederen tar her opp et interessant spørsmål der lærernes livssyn og didaktikk går over i hverandre. Slik vi forstår informanten mangler undervisningen i KRLE-faget innenfra-perspektivet som trengs for at elevene skal oppleve å bli møtt på egne premisser, og lærernes livssyn, i dette tilfellet et sekulært livssyn, forsterker denne tendensen. Informantens refleksjon er interessant å se i lys av Øystein Brekkes (2018) diskusjon om perspektiv i religionsundervisningen. En religionsvitenskapelig og sekulær tilnærming til faget er viktig, men bør, ifølge Brekke, ikke være «den einaste legitime tilgang til kunnskapsområdet i klasserommet» (s. 118). En problematisk side ved å la et nøytralt og distansert utenfraperspektiv prege undervisningen i skolen, er at elevene vil oppfatte dette perspektivet som «det mest nøytrale og verkelegheitsnære synet på religionar og livssyn» (s. 118). Det kan her virke som at det «sekulære perspektivet» har i seg en klarhet der det sekulære på den ene siden framstår som et didaktisk og vitenskapelig perspektiv, og på den andre siden som et livssyn. Disse synes å bli blandet sammen, med den konsekvens at det først og fremst er et sekulært livssynsperspektiv som vinner fram i undervisningen. Med denne tilnærmingen står man ifølge Brekke i fare for ikke å fange opp kompleksiteten og variasjonen som preger religioner og livssyn i kulturen og i samfunnet, også elevens tros- og livssynsbakgrunn (s. 129).

Selv om KRLE-faget av skolelederne vurderes som viktig for utvikling av forståelse og toleranse, kunne likevel tilstedeværelsen av religion i skolen oppleves å være problematisk. En skoleleder ved en barneskole i Oslo-området uttrykte et ønske om skille mellom religion og skole. Grunnen var at religion skaper mye «splid» og «uro» og kommer i veien for utviklingen av fellesskap. Hun sier: «Vi har et stort fokus på at skolen er et fellesskapsprosjekt med inkludering og aksept. Og så er det vel kanskje min føring at religion skaper bare veldig mye uro.» Ingen av de andre informantene er like tydelige i synet på religion i skolen, men spørsmålet om nøytralitet og religionens forhold til fellesskap dukker opp hos flere. Og det er særlig i forbindelse med religiøse høytider, og da spesielt skolegudstjeneste i forbindelse med jul, at dette kommer opp. Noen skoleledere rapporterte at de ikke lenger har skolegudstjeneste og forklarte dette med mangelen på «nøytralitet» og at det ikke er en «felles» aktivitet som inkluderer alle elevene på skolen. For å skape en inkluderende avslutning for alle elevene kuttet derfor en rektor ved en

barneskole i Oslo ut både skolegudstjenesten og det alternative opplegget, og la heller til rette for et nøytralt arrangement i nærmiljøet. Også stjernen i toppen av juletreet ble byttet ut med et nøytralt og lysende symbol. Tanken bak dette ble uttrykt slik: «Det er alltid noen som sitter igjen og føler at ‘jeg får ikke vært med her’. Er det én så er det en for mye».

Skolelederen ved denne Osloskolen er bevisst på å skape et inkluderende skolefelleskap der man aktivt prøver å legge til rette for deltakelse for alle og gir slik uttrykk for en vid forståelse av inkluderingsbegrepet (Haug, 2017). Det er likevel interessant å legge merke til at nøytralitet blir et premiss for dette og at religion dermed blir en utfordring for inkluderingsarbeidet. Om dette tenker imidlertid skolelederne ulikt. Flertallet av rektorene vi intervjuet har skolegudstjeneste i forbindelse med jul, og noen av dem rapporterer om positive opplevelser knyttet til dette, også til gang rundt juletreet. Rektoren ved en barneskole på Vestlandet forklarte hvordan de organiserer juleavslutningen:

15-20 år siden, så startet vi med sånn todelt juleavslutning. Altså det ligger parallelt, så da kan man melde seg på, krysse av om man vil gå i kirke eller ned i x (rom i skolebygningen). Og det er bygd opp på akkurat samme måten, det er elevbidrag og det er sanger og det er tale og det er litt sånn, hva heter det, ønsker for det nye året og alt mulig sånt. Men det er med og uten Jesus. Og de opplever òg at det er muslimske elever som er i kirken og leser juleevangeliet, og de bytter på fra år til år, og det er på en måte ikke noe sånn jeg tror kanskje fordi de har hatt den muligheten og det gjelder alle livssyn, at det er et reelt alternativ. [...] kan ikke huske jeg har opplevd noen foreldre reagere på sånne ting altså.

Denne skolen har altså åpnet for to ulike arrangement. Likevel er det interessant å legge merke til at det er en viss mobilitet med tanke på at elevene kan bytte på hvilken avslutning de går på. Dette, i tillegg til at noen muslimske elever også kan delta i kirken, viser at avslutningene ikke oppleves som rigide og lukkede, men som fleksible og åpne. Flere skoleledere rapporterte om lignende erfaringer.

En rektor ved en østlandsskole forklarte at de også har erfaring med at muslimske elever noe uventet ønsker å ta del i skolegudstjenesten: «Så har vi vel også erfaring fra at det er muslimer som sier [...] ‘Det er klart vi skal være en del av det’.» Denne rektoren uttrykte seg likevel kritisk fordi en skolegudstjeneste ikke inkluderer alle og innebærer en involvering som kan være forkynnende og derfor problematisk. I samme intervju tok assisterende rektor til motmæle og forsvarte praksisen:

Men jeg ser ikke på det som praktisering. Det er jo en måte bli kjent med da. Og hvis vi kan etterpå, og før også, løfte fram sammenhenger, likheter

og forskjeller. At vi på en måte er genuint nysgjerrig på å løfte fram «Åssen er dette hos deg? Sånn gjør vi det. Hvorfor gjør vi sånn?» Altså at vi på en måte er genuint nysgjerrig på hverandres religioner for eksempel da. Så tenker jeg at det er berikende og veldig sånn bygger toleranse da. Det er viktig.

Ifølge assisterende rektor gir nettopp et møte med en annen religion, i dette tilfellet skolegudstjeneste, en mulighet til å løfte fram sammenhenger, likheter og forskjeller, noe som «bygger toleranse». Vi legger også merke til at informanten uttrykte at møtet skaper «nysgjerrighet». Det å dele sin historie og kunnskaper i undervisningen kan føre til at elevene blir nysgjerrige på hverandre og utvikler relasjoner. På den måten kan de oppleve seg selv og andre som ressurser i fellesskapet (Gitz-Johansen, 2009; Haug, 2017; Haug et al., 2014).

Alle skolelederne er opptatt av at det er viktig å skape fellesskap som inkluderer alle, som vi så i første del av analysen. I analysen om religiøst mangfold ser vi at skolelederne ser svært ulikt både på om religiøst mangfold skal innlemmes i skolens fellesskap, og på hvordan dette eventuelt skal gjøres. Analysen viser derfor ulike syn på hva som konstituerer et inkluderende og mangfoldig fellesskap, fra å legge nøytralitetsidealer til grunn til å gi rom for religiøs ulikhet der religion og religiøs identitet forstås som en del av «jeg'et», som en skoleleder uttrykte det. Når vi nå går over til trosopplæringen, får vi et innblikk i hvordan skoleledere erfarer og møter det helt konkrete religiøse mangfoldet.

Skoleledere og trosopplæring

I intervjuene spurte vi skolelederne hvilken kjennskap de hadde til trosopplærings-tilbud som elevene deltok i på fritiden, og hvilke refleksjoner de gjorde seg rundt betydningen som disse kunne ha i skolesammenhengen. Vi var særlig opptatt av skoleledernes erfaringer med elevers deltakelse på koranskole og i katolsk katekese. Samtidig ønsket vi å høre hvordan de så på trosopplæringsarenaen som en sentral del av fritiden for mange elever i den norske skolen.

I intervjuene signaliserte intervjudeltakerne at kontakten med trossamfunnene gjaldt faglige forhold knyttet til KRLE-faget. Kontakten innebar ekskursjoner til moskeen og synagogen i forbindelse med undervisning om islam og jødedom, i tillegg til samarbeid med Den norske kirke i forbindelse med skolens deltakelse på julegudstjenester. Ingen av informantene rapporterte om samarbeid med katolske menigheter.

Flere av skolelederne var imidlertid opptatt av å skape og opprettholde gode relasjoner til lokale trossamfunn, i tillegg til bibliotek, idrettslag og kulturlivet i nærområdet. For en skoleleder på en av barneskolene i Oslo-regionen inkluderte dette samarbeidet med den lokale moskeen, noe som innebar mer enn å utveksle informasjon: «I fjor inviterte jeg moskeen, og så inviterte jeg også noen som sitter i

styret i bydelen. Og da kommer det jo i stand en del samarbeid. Så nå samarbeider vi med NAV om familier som kan få litt sånn ekstra støtte.» Den samme skolelederen fortalte at skolen hadde opprettet et miljøteam som blant annet skulle følge opp samarbeidet med ulike aktører på fritidsarenaen, for eksempel ved å følge elever til ulike fritidsaktiviteter etter skolen. For rektoren var dette samarbeidet også et integreringstiltak, der skolen ønsket å skape muligheter for alle elever til å delta i aktiviteter etter skoletid: «Kanskje vi da også kan få med de jentene som bare skal hjem og passe mindre søsken.» En annen rektor på en skole i østlandsområdet løftet fram den praktiske betydningen av en god relasjon til den lokale moskeen:

Så når jeg har noen jenter på 3. trinn som gjerne vil være med å spille i korpset, også kan de ikke fordi koranskolen begynner klokken 16, da kan vi ringe og spørre: kan jentene få komme senere, vær så snill? Det åpner det [samarbeidet] dørene for.

Samtidig som skolelederne signaliserte en generelt positiv vurdering av fritidsarenaen og betydningen av å se skolen som en samarbeidspartner i bydelen eller nærmiljøet, vektla de betydningen av å gjøre koblinger mellom elevens erfaringer og tidligere kunnskaper og skolehverdagen. En skoleleder ved en vestlandsskole uttrykte det slik:

At det er en bevissthet rundt det, tenker jeg er veldig viktig. Det å huske å bygge identiteten eller opprettholde identiteten til hjemlandet i undervisningen. Så kan eleven bli stolt, for nå skal vi ha om, ja, Portugal eller et eller annet sånt. Ja, det er mitt, så kan vi ta en tur dit!

Den samme holdningen kom til uttrykk i det følgende eksempelet fra en skoleleder ved en østlandsskole:

Vi vil at man skal ta med seg selv og kulturen og dele den med oss. Hvor kommer du fra? Hva slags drakt bruker du? Hva slags mat spiser du? Når spiser du? Hva er det vi trenger for å ivareta deg? Jeg tenker det er kjempeviktig uten at vi skal prakke noe på noen. Men del gjerne og inviter oss gjerne.

En slik generell ressursorientert holdning til elevens hjemmemiljø så imidlertid ut til å avgrenses fra å gjelde trosopplæringsarenaen. I intervjuene anerkjente skolelederne verdien av elevenes fritid og uttrykte en ambisjon om å koble læreplanen til elevenes liv utenfor skolen, slik vi også poengterte innledningsvis i analyse-

delen. Slik gjenspeiler de den pedagogiske grunntanken som vi finner hos både Kitchens (2009) og Gitz-Johansen (2009), der skolens innhold forstås i nær sammenheng med elevenes livsverden. Likevel hadde skolelederne begrenset kunnskap om det spesifikke innholdet i trosopplæringsprogrammene, og de var i tillegg usikre på relevansen av å utnytte kunnskap og erfaringer fra trosoppleggene i skolen. Flere av skolelederne uttrykte også skepsis til elevenes deltakelse på koranskole, som de mente kunne ha negative faglige og sosiale konsekvenser. I et feltnotat i forbindelse med et av intervjuene på en østlandsskole, noterte en av forfatterne følgende:

Mot slutten av intervjuet nevner skolelederen elever som går på koranskole. Inntrykket er at dette sies i en sammenheng der han er opptatt av at elevene har mye å gjøre og er presset på tid, at de ikke bare har skole, men også plikter av annen art. Han var opptatt av at elevene fikk mulighet til å være med venner og delta på andre fritidsaktiviteter. Koranskole ble ikke sett på som en fritidsaktivitet, men mer som en plikt som kom oppå skoleplikten.

I intervjumaterialet kom en lignende bekymring til uttrykk i samtalen med en skoleleder ved en annen østlandsskole:

Intervjuer: Hva tenker du om trosopplæringen de får der borte (ved koranskolen)?

Skoleleder: Jeg vet veldig lite om det, egentlig. Jeg vet at de ber og leser koranen. Også sier jo imamen at «vi leker jo også».

Intervjuer: Det er interessant å høre med lærerne, kanskje?

Skoleleder: Lærerne problematiserer en del fordi vi vil jo at de skal være ute og leke og bruke språket sitt og få sosiale ferdigheter. Det som kommer inn til meg fra lærerne er jo at de synes det er utfordrende at de [elevene] må sitte der lørdager og ettermiddager og lese. Fram og tilbake. Og de skjønner jo ikke hva de leser.

Som Kitchens (2009) vektlegger skolelederne en pedagogikk som «connects the curriculum to the everyday lives of students» (s. 240). I dette ligger også en positiv vurdering av fritidsarenaen og et ønske om å gjøre koblinger mellom elevenes livsverden og skolens læreplan. Slik sett reflekterer deltakerne i studien en vid forståelse av inkluderingsprinsippet, slik vi finner det blant annet hos Haug (2017; Haug et al., 2014). Det inkluderende skolefellesskapet innebærer en forandrende prosess, slik det også beskrives hos Thomas og Loxley (2001). Samtidig kommer det fram at skolelederne har lite kunnskap om det som faktisk skjer i trosopplæringsprogrammene som del av elevenes fritid. I intervjuene fortalte flere av

skolelederne at de har et samarbeid med den lokale moskeen. Dette ser ut til å være av en praktisk og integrerende art, som å fremme sosiale tiltak for familier, og å tilrettelegge for en mer variert fritid for elever med migrasjonsbakgrunn. Samtidig uttrykte flere av intervjudeltakerne en skepsis overfor moskeenes trosopplæring og uttrykte bekymring for manglende fritid og sosial og språklig interaksjon med andre barn.

KONKLUSJON

En viktig samfunnsoppgave er å utvikle et inkluderende skolefelleskap der elevene får ivaretatt og utviklet sin identitet i møte med ulike livsanskuelser, livsformer og perspektiver. Gjennom artikkelen har vi synliggjort at skolelederne i studien har en høy bevissthet om skolens rolle i mangfoldsarbeidet og legger til grunn en vid forståelse av inkludering der mulighetene for faglig og sosial deltakelse skjer innenfor en fellesskapsorientert didaktisk og pedagogisk tenkning (jf. Biesta, 2019; Haug, 2017). Det flerkulturelle mangfoldet i sin store bredde blir sett på som en berikelse og en ressurs for det voksende fellesskapet som den offentlige skolen skal være. Som artikkelen viser, løfter skolelederne fram betydningen av å gjøre meningsfulle koblinger mellom elevenes livsverden og skoleaktivitetene, og de understreker viktigheten av å verdsette elevenes erfaringsbakgrunn og bidrag i skolefelleskapet (jf. Gitz-Johansen, 2009; Kitchens, 2009).

Parallelt med et ressurssyn på mangfold identifiserer vi imidlertid en usikkerhet hos flere av skolelederne når det gjelder hvordan religionsmangfoldet i elevgruppa skal komme til uttrykk i skolens inkluderingsarbeid. Det gjelder både hvordan skolene skal håndtere grensesnittet mellom trossamfunnene og skolens religionsundervisning, og hvordan det religiøse mangfoldet kan ses i sammenheng med skolens inkluderingstiltak mer generelt. Som en konsekvens ser noen av skolelederne ut til å legge til grunn et nøytralitetsideal der erfaringer med religion nedtones i fellesskapet, noe som kan tolkes i lys av forskning som viser den perifere rollen som religiøst mangfold har i skolelederforskning spesielt (Gümüş et al., 2021) og innenfor mangfold- og utdanningsfeltet generelt (Burner et al., 2018). Usikkerheten kobles imidlertid ikke til en uvilje mot å anerkjenne religion som del av mangfoldsidentiteten, men mer til erfaringer der religion har blitt redusert til eksklusive sannhetspåstander og brukt som kritikk mot andre fellesskapende tiltak, for eksempel knyttet til markering av kjønns- og seksualitetsmangfold. På den annen side finner vi at flere av skolelederne også aktivt arbeider for å integrere religion som del av mangfoldspraksisen til skolen. Også disse skolelederne reflekterer en usikkerhet i den forstand at de innbyr til en kontinuerlig diskusjon om hvordan religion skal komme til uttrykk som del av det inkluderende mangfoldsarbeidet til skolen. Men i stedet for å tone ned religionens rolle, velger disse skolelederne å markere id-feiring som del av skolens fellesaktivi-

teter og prioriterer fellesbesøk til Den norske kirke i forbindelse med advents- og julefeiring, med de diskusjoner en slik praksis medfører.

Det er også verd å merke seg den begrensede oppmerksomheten som den katolske katekesen får hos skolelederne i intervjuene. Dette manglende fokuset kan selvsagt ha sin årsak i skolens elevsammensetning og lokalmiljøet som skolene er en del av. Eksempelvis var flere av skolene lokalisert i områder der en stor del av elevene og familiene deres hadde muslimsk bakgrunn. Av den grunn kan den katolske katekesen ha vært et mindre aktuelt tema for deltakerne enn elevenes deltakelse på koranskole. Samtidig skriver fraværet av det katolske seg inn i Domaas (2019) sin studie der elever som definerer seg som kristne fort kan bli glemt i skolens KRLE-undervisning, til fordel for elever med muslimsk tilhørighet (jf. også Iversen, 2012). Selv om funnene våre ikke bekrefter en slik usynliggjøring, kan det likevel for videre forskning være grunn til å se nærmere på hvordan elevenes erfaringer og bakgrunn gjenspeiles i det flerreligiøse klasserommet. Det gjelder både hvordan skiftet i majoritets- og minoritetsposisjoner vil kunne ha innvirkning på skolens religionsundervisning, og hvordan religionenes indre mangfold framstilles i undervisningen og læremidler.

Som Brekke (2023) påpeker, er det nødvendig at elevene gis muligheter til å aktivere sin egen erfaringsbakgrunn i møte med *den andre*. Å lære å ta den andres perspektiv, slik læreplanen for grunnskolen legger til grunn, vil imidlertid vanskelig kunne realiseres uten å ta det religiøse mangfoldet med i beregningen. Et inkluderende skolefellesskap vil anerkjenne religion som en integrert del av mange elevers livsverden. En slik anerkjennelse vil også omfatte trosopplæringsarenaen, som et eksempel på elevenes livsverden. Dette kan vanskelig imøtekommes av et strengt nøytralitetsideal. Men spørsmålet om *hvordan* det religiøse mangfoldet kan inngå i skolens praktiske arbeid med inkludering, vil likevel kunne ha flere svar, slik artikkelen viser. Å lytte til skolelederens ulike opplevelser og erfaringer av mangfold, slik vi har forsøkt å gjøre i denne artikkelen, vil kunne gi et nødvendig diskusjonsgrunnlag for den viktige samtalen om utviklingen av en mangfoldig og inkluderende skole. Det gjelder både for skolens arbeid med å initiere og gjennomføre tiltak for økt inkludering, og for arbeidet med å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap der religion anerkjennes som en erfart dimensjon ved mangfoldet.

LITTERATUR

- Alvesson, M. & Kaj, S. (2017). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (3rd Ed.). Sage.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Arar, K. H. & Oplatka, I. (2016). Making sense of social justice in education: Jewish and Arab leaders' perspectives in Israel. *Management in Education*, 30, 66–73. <https://doi.org/10.1177/0892020616631409>
- Berglund, J. (2010). *Teaching Islam: Islamic religious education at three Muslim schools in Sweden*. Waxmann.
- Berglund, J. (2019). Liturgical literacy as hidden capital: Experiences from Qur'an education in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13, 15–25. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201912185422>
- Berglund, J. & Gent, B. (2019). Qur'anic education and non-confessional RE: an intercultural perspective. *Intercultural Education*, 30, 323–334. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539305>
- Biesta, G. (2019). *Obstinate Education: Reconnecting School and Society*. Brill.
- Brekke, Ø. (2018). Religionskritikk i klasserommet: Fag, kritikk og ontologi i norsk skule. *Prismet*, 69(2–3), 107–131. <https://doi.org/10.5617/pri.6260>
- Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk: Forståing i ei polarisert tid*. Universitetsforlaget.
- Burner, T., Nodeland, T. S. & Aamaas, Å. (2018). Critical perspectives on perceptions and practices of diversity in education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), 3–15. <https://doi.org/10.7577/njcie.2188>
- Domaas, O. E. (2019). En anonym minoritet i klasserommet? Kristne elever i skolens religionsfag. *Prismet*, 70(1), 5–25. <https://doi.org/10.5617/pri.6854>
- Engen, T. O. & Lied, S. (2011). Strategies of differentiation in a multi-linguistic, multi-religious and multi-cultural school. *Journal of Teacher Education and Teachers' Work*, 2(1), 55–67
- Gümüş, S., Arar, K. & Oplatka, I. (2021). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 89–99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>
- Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19, 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Hovdelien, O. (2011). *Den multikulturelle skolen – hva mener rektorene? Grunnskoleledere, skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Agder.

- Iversen, L. L. (2012). Når religion blir identitet. *Kirke og kultur*, 117(3), 258–270. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2012-03-06>
- Jackson, R. (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806cd2f5>
- Jahnsen, H. & Nergaard, S. E. (2022). Inkluderende ledelse: Rektorerers forståelse og arbeid med inkludering i skolen. I G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold: Flerfaglige perspektiver på inkludering* (s. 12–163). Fagbokforlaget.
- Kitchens, J. (2009). Situated pedagogy and the situationist international: Countering a pedagogy of placelessness. *Educational Studies*, 45, 240–261. <https://doi.org/10.1080/00131940902910958>
- Kleive, H. V. 2022. Buddhistisk konfirmasjon. I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (s. 109–128). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch5>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplanverket i KRLE*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lundberg, A. P. (2012). Religion, migration och identitet. I M. Lövheim & J. Bromander (Red.), *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv* (s. 239–261). Artos.
- Pont, B., Moorman, H. & Nusche, D. (red.) (2008). *Improving School Leadership. Vol. 1: Policy and Practice*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>
- Rosowsky, A. (2008). *Heavenly readings: Liturgical literacy in a multilingual context*. Multilingual Matters.
- Skrefsrud, T.-A. (2021). KRLE-lærere og det flerkulturelle klasserommet. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 123–139). IKO-forlaget.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Open University Press.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Unstad, L. & Fjørtoft, H. (2021). Disciplinary literacy in religious education: the role and relevance of reading. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 434–442. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1754164>