

Gymnasieungdomars
livstolkande

Gymnasieungdomars livstolkande

Signild Risenfors



© *Signild Risenfors* 2011

ISBN 978-91-7346-717-9

ISSN 0436-1121

Fotograf: Stefan Risenfors

Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/28025>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Kompendiet, Göteborg, 2011

Abstract

Title: 'Views of life' among upper secondary students
Language: Swedish with an English summary
Keywords: View of life, religion, identification, multicultural, upper secondary, discourse theory, articulation, ethnography
ISBN: 978-91-7346-717-9

This thesis describes and analyses views of life and religion, as a component of 'view of life', among young people in a Swedish upper secondary school that in the words of the young people themselves is 'multicultural'. The concept 'view of life' is rooted in a Scandinavian research tradition, and is based on a stipulative definition provided by Jeffner (1973), which includes 'view of world and man', 'values and moral' and 'attitudes towards life'. The definition is formulated in a society where secularization is an on-going debate. However, in that secularization is contested, religion has re-emerged in a society increasingly characterized by religious pluralism, but also privatization according to religion. Views of life and religion have become political as well as private issues and, in school, are discussed in relation to the 'fundamental values' and the subject of 'Religious Education'. In such discussions the aim is to help students to form an own view of life, just as long as it is consistent with the normative standards of 'fundamental values'.

The focus of this thesis is directed to young people's articulations. An ethnographic approach has been adopted and the data consists of field notes, letters and interviews (individually and in groups). The fieldwork has taken place in four graduating classes of a single school year. Using analytical concepts from discourse theory the focus of the analysis is on how the young people articulate the three dimensions of 'views of life', linguistically and physically through narratives, reflections and staging.

The most prominent results of the thesis are that, as well as the positioning of religion, views of life are directed towards the self. Articulations about 'being yourself' appear as a very open concept that can be filled with different content. In accordance with the notion of staging, the young people demonstrate and test identity with the quest for 'authenticity' being central. Through high expectations of the 'good life', vulnerability is also noticed, especially in the anonymous letters.

With regard to values and morals a consensus-perspective appears to a greater extent than specific values. Value questions and moral issues dominate in the public arena while ontological and existential questions dominate in the individual letters and interviews. Here the concept 'view of life' is brought into a field between the private and the public and is especially evident in the subject of Religious Education.

Although religion is articulated in terms of tolerance and freedom of choice, these concepts are given connotations of a half-hearted attitude and a consensus perspective rather than interest and curiosity for the faith and religious life of 'the Other'. However, if a religious positioning becomes a political issue, the half-hearted setting is challenged. There is also a difference between those having acquired a religious literacy and those who have not.

Innehåll

Förord

DEL 1. UTGÅNGSPUNKTER, FORSKNINGSFÄLT, TEORI, METOD OCH ANALYSVERKTYG

KAPITEL 1. UTGÅNGSPUNKTER.....	17
Syfte och forskningsfrågor.....	23
Disposition.....	24
KAPITEL 2. FORSKNINGSFÄLT - LIVSTOLKANDE, RELIGION OCH MÅNGKULTUR.....	25
Livstolkande - en omfångsrik begreppsflora.....	25
Från ”livsåskådning” till ”livstolkande”.....	28
Religion.....	35
Religion, sekularisering och sakralisering.....	37
Mångkultur.....	41
Kommenterande summering av forskningsfält.....	44
KAPITEL 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER – SPRÅK OCH KONTEXT.....	45
Språk och subjekt.....	46
Språk, tanke och handling.....	46
Subjektet.....	49
Identifikation och livstolkande.....	51
Centrala begrepp.....	51
Artikulation, positionering och diskurs.....	51
Makt, dominerande och utmanande.....	54
Att göra - performativt livstolkande.....	56
Språkligt gestaltande – att berätta och reflektera.....	58
Kroppsligt gestaltande – att iscensätta.....	59
Att berätta och att iscensätta samverkar, men gestaltas olika.....	61
Analysverktyg och arbetsgång.....	62
Summering av teoretiska utgångspunkter.....	64
KAPITEL 4. METOD - FRÅN FÄLTARBETE TILL TEXT.....	65
Att vistas i fält – fältbegrepp, dataproduktion och material.....	67
Mångfacetterat fältbegrepp.....	68
Dataproduktion.....	69
Sammanställning av dataproduktion.....	75
Material.....	76
Att skriva om fältet – en etnografi.....	81
Fältanteckningar, renskrivning och transkribering.....	81
Etnografi som skrivtradition.....	83
Vetenskaplig kvalitet och etiskt förhållningssätt.....	84
Summering av metod.....	87
Presentation av resultatkapitel.....	88
DEL 2. RESULTAT OCH DISKUSSION	
KAPITEL 5. LIVSTOLKANDE PÅ SKOLARENOR - DET SYNLIGA LIVSTOLKANDET.....	91
Att göra sig till samhällsvetare.....	91
Samhällsvetaren som allmänbildad.....	92
Samhällsvetaren som kritisk.....	94
Samhällsvetaren som socialt kompetent.....	97
Önskvärd och regisserad samhällsvetaridentitet.....	98

Livstolkande i kläm mellan kritiskt tänkande och social kompetens.....	99
Religionskunskapsämnet.....	100
Klassrummet som träningsfält	103
Att offentliggöra värderingar, känslor och sig själv	107
Dömd att vara fri – lågmålt motstånd.....	108
Inofficiella samtal på ”offentliga arenor”	112
”Invandrarhörnan” – plats för identifikation och motstånd	115
Att visa upp sig i ”invandrarhörnan”	116
Pojkarnas plats i ”invandrarhörnan”	117
Sammanflätningar mellan etnicitet, kön och klass	119
Naturlighet, frihet och tolerans legitimerar ett ”vi” och ett ”dom”	123
Ungdomarnas svar på normer om integration.....	125
Ironi som utmaning och identifikation	126
Summering av kapitlet ”livstolkande på skolarenor”	130
KAPITEL 6. LIVSTOLKANDE HOS ENSKILDA UNGDOMAR – BERÄTTA OCH REFLEKTERA.....	131
”Jag är för komplex för mig själv”	132
Livstolkandets <i>vad</i> - Att ta kommando över sitt liv.....	134
Religion som livstolkande	139
Livstolkandets <i>hur</i> – att känna och reflektera	144
Skolkontexten	150
Individuellt livstolkande i relation till andra studier.....	152
”Vara sig själv” - sprickor och skärningspunkter	153
Vara sig själv, tro på sig själv och klara sig själv	154
Presentation av brev som behandlar svårigheter och problem.....	154
Sprickor och skärningspunkter som utmaningar.....	158
Framtiden med det förlutnas ögon – om grundhållning i livet.....	160
<i>Ännu och ännu inte</i>	161
Trygghet och tillit.....	162
Det frånvarandes närvaro	164
Utsatthet i spänningsfältet mellan <i>ännu</i> och <i>ännu inte</i>	166
Summering av kapitlet ”livstolkande hos enskilda ungdomar”	167
KAPITEL 7. RELIGIONSPOSITIONERINGAR – EGEN OCH ANDRAS RELIGION	169
”Alla får tro som dom vill, men inte sticka ut för mycket” - om tolerans och valfrihet	172
Tolerans.....	175
Valfrihet.....	184
Liberal muslim, ateistisk hindu och karismatisk kristen	188
Bella – liberal muslim	188
Neeraj – ateistisk hindu.....	196
Naomi – karismatisk kristen.....	199
Gemensamma artikuleringar hos ungdomarna.....	202
Om balklänning och slöja	206
”Den farliga ryktesspridningen”	206
Jämställdhet och islam.....	212
Att utmana ryktesspridning	217
Summering och kommentar av kapitlet ”religionspositioneringar”	219
KAPITEL 8. AVSLUTANDE DISKUSSION	221
Identifikationer – att vara sig själv.....	222
Gemensamma värderingar i pluralistisk kontext.....	224
Att tala om religion	228

Offentligt och enskilt livstolkande	232
Icke dominerande diskurser	235
Livstolkningskontexter och studiens vetenskapliga bidrag.....	236
Fortsatt forskning	240
SUMMARY.....	243
REFERENSER.....	257
Index	274

Förord

Ett varmt tack till er ungdomar som låtit mig finnas i er vardag under ert sista skolår och så frikostigt delat med er av era liv och tankar. Många av de frågor jag ställt till er har ni vänt mot mig och utmanat invanda tankemönster. Tack lärare för er generositet att bjuda på er undervisning och samtidigt stå tillbaka själva för att möjliggöra möten med ungdomarna. Genom detta har ni gjort studien möjlig!

Så vänder jag mig till er handledare. Ni har öppnat konkreta och symboliska dörrar till nya världar. Inga Wernersson, du öppnade redan under introduktionskursen dörren till ett vetenskapligt kaleidoskop som jag, kanske till din förfäran, försökt ta del av. Din kritiska blick på texters konsistens har gått hand i hand med en seminariekultur där inget är för stort eller för smått att tas upp. Dörren till ditt arbetsrum har alltid stått öppen för samtal! Kerstin von Brömssen, du har öppnat dörren till den vetenskapliga plattform där jag känner mig hemma. Med stor ämneskunskap har du läst och kommenterat mina texter, men också öppnat dörrar till internationella konferenser och seminarier som varit till ovärderlig hjälp i arbetet. Det har också betytt så mycket att ha fått dela dessa sammanhang med dig! Maj Asplund Carlsson, du har på ett tidigt stadium öppnat dörren till text- och maktfrågor och på ett senare stadium, som kritisk textgranskare, gett mig ytterst värdefulla synpunkter på manus. Tack var och en av er!

Flera personer har bidragit till avhandlingen i dess olika skeden. Ingången i pedagogikämnet tackar jag Monica Ågren och Karin Rönnerman för. Monica Hansen-Orwehag, Karin Krohn, Jan Gustafsson och Rita Foss Lindblad stimulerade ytterligare då jag antagits till utbildningen. Ilse Hakvoort, Karin Sporre och Carl Anders Säfström, ni har genom kritisk granskning av manus i dess olika skeden på planerings-, mitt- och slutseminarium varit till ytterst värdefull hjälp att få stringens och konsistens mellan olika delar och på så sätt lotsat mig vidare till nästa skrivfas! Tack även Eva Gannerud för noggrann läsning och värdefulla synpunkter som seminariemedlem på slutseminariet.

Högskolan Väst har genom min doktorandtjänst gjort det ekonomiskt möjligt att genomföra avhandlingsprojektet och den institution där jag verkar, Institutionen för individ och samhälle, har dessutom bidragit både ekonomiskt och praktiskt under doktorandtiden, vilket jag är oerhört tacksam över. Tack avdelningsledare, prefekter och alla ni med administrativa uppgifter för gott stöd.

Tack alla arbetskamrater på Högskolan Väst och doktorandkolleger i seminariegrupper och kollegier: Ingagruppen, text- och maktkollegiet och etnografiska kollegiet i Göteborg, KSKS (Kollegiet för samhällskritiska studier) och Barn- och ungdomsvetenskap på Högskolan Väst samt Nfred, det religionsdidaktiska nationella nätverket. Ett speciellt tack till mina rumskamrater för delad vardag med utrymme för hejdlösa skratt och djupt allvar!

Girma Berhanu, Marie Carlson och Jan Kampmann tackar jag speciellt för konkreta tips och många stimulerande samtal som utvecklar både tanke och text. Somliga av er doktorandkolleger (eller före detta doktorandkolleger) har i extra hög grad funnits som läsare och samtalspartner: Sevtap Gurdal, Anette Hellman, Annika Lindskog, Ann Parinder, och Kurt Wicke. Tack var och en av er! Ett alldeles särskilt tack till några arbetskamrater och vänner som följt mitt avhandlingsprojekt på nära håll. Lena Sjöberg, du har varit min reskamrat och mitt bollplank under hela doktorandtiden. Alla tankespar har jag ventilerat med dig. Eva-Lena Haag, som medskribent i parallella projekt har du planterat tankar som i hög grad kommit avhandlingsarbetet till del. Tack båda två för läsning och respons på hela manus före slutseminariet! Per Nordqvist, din blick för ”det icke signifikanta” i tillvaron har alltid varit grogrund för spännande samtal och efter din pension har du dessutom bjudit på din ”extratid” till korrekturläsning och referensgranskning. Getahun Abraham, vi har hunnit ventilera det mesta som går att prata om på doktorandrummet! Ni har inte bara bidragit med konstruktiv respons på texter och tankar, utan har också med er varma omtanke lyckats få mig att bemästra min tinnitus!

Tack Eva Lindahl för ditt stora engagemang med referenshantering, Al Henry för all din hjälp och din snabba respons med den engelska sammanfattningen, Jarmo Uusitalo för din kreativa förmåga att lösa knepiga datorproblem och hjälpa mig med index, Lisbetth Söderberg för din flexibilitet när jag behövde hjälp med redigering och layout. Marianne Andersson, du har under hela doktorandtiden bistått med allt det som ingen annan kunnat. Tack!

Livet levs framlänges men förstås baklänges. Tillämpat på avhandlingsskrivande kan denna lilla aforism väcka tankar som: Det är nu jag borde ha börjat, det är nu jag vet. Men vilken tur att jag inte visste hur mycket annat i livet som skulle inträffa parallellt med avhandlingsskrivande för då hade boken förmodligen inte blivit skriven. Att hitta skrivtid och tankero har många gånger varit svårt. De stora ”tankekliven” har jag tagit på Svenska Institutets gästhem i Kavala samt på

Svenska Institutet i Istanbul där dagens tankeprocesser satts igång av klockklang från en liten ortodox kyrka tvärs över gatan respektive av hela Istanbuls ”minaretutropsljudmatta” som det öppna fönstret i mitt vindsrum fångade upp. När jag nu sätter punkt för ett projekt som jag inte en sekund vill vara utan går mina tankar till dessa platser och de människor som fyller dem med liv!

Till min ”storfamilj” vill jag rikta tacksamhet över att få finnas i ett sammanhang där nyfikenhet och generositet alltid varit ledstjärnor. Mina föräldrar, Bo och Birgitta Johnson, ni väckte mitt intresse för vetenskap och språk redan då jag som barn blev initierad i handskriftsforskning och undervisningsfrågor. Tack för allt ni delar med er av! Syskon, svärson, svägerskor, svågrar, syskonbarn, svärmor, grannar och vänner, bjuder på spännande samtal inom vitt skilda områden. Jag längtar till sommarkvällarnas långsamtal på vårt gemensamma Ölandssommarparadis! Min tacksamhet går avslutningsvis, men också främst, till min familj. Stefan, du påminner mig om världen utanför forskning och skrivande och ger livet ständigt nya perspektiv! Så är jag dig oerhört tacksam för det extra ansvar du tagit för ”vardagen” under slutfasen av mitt arbete trots att du själv har en full agenda! Tack Johanna och Kristian för skrivhjälp under ”etnografiåret” och Mikael och Rebecka som just nu skapar jul i huset. Jag hör sång, skratt och slammer från köket och känner pepparkaksdoften upp till mitt arbetsrum!

Denna studies genomgående perspektiv är ungdomarnas. Mina barn, Johanna, Kristian Mikael och Rebecka, alla har ni varit, eller är, tonåringar under de år som mitt forskningsprojekt pågått, och var och en av er har lärt mig nya sidor av ungdomars livstolkande. Jag är så tacksam över att ni finns och sprider glädje. Denna studie tillägnas er!

Möln dal i adventstid 2011

Signild Risenfors

DEL 1

UTGÅNGSPUNKTER, FORSKNINGSFÄLT, TEORI, METOD OCH ANALYSVERKTYG

Skillnaden mellan att vara och att synas vara är inte så betydande som människor i allmänhet tror, sa Kristoffer. I mitt fall är den helt enkelt utplånad. Jag är vad jag föreställer. Jag bär mitt föreställande alldeles som jag bär allt annat. Föreställandet är rätt och slätt ett bärande. Sig själv är man endast när man föreställer någon eller något som man verkligen tror på. -Är det ett uppdrag, sa värden. -Ja, sa den helige Kristofer. Det är ett uppdrag.

Hummelbonung av Torgny Lindgren (1995, s 64-65)

KAPITEL 1

UTGÅNGSPUNKTER

Livstolkande visar sig i olika vardagliga sammanhang och är föremål för studier inom flera vetenskapliga fält. Denna studie är utförd i ämnet pedagogik och handlar om hur gymnasieungdomar uttrycker livstolkande inom ramen för sin egen skola. Specifikt riktar jag mig mot talet om religion, som i studien ses som en aspekt av livstolkande. Men innan centrala begrepp förankras i relation till studiens utformning och genomförande vill jag rikta strålkastarljuset mot de ungdomar som är huvudpersoner i avhandlingen. Ett brev skrivet av Noor får synliggöra några av de tankar som studien handlar om.

Människor runtomkring mig påverkar inte mitt tänkande så mycket men jag tar del av deras idéer. Jag ser Oprah Winfrey som min guide. Hon är mer än programledare. Hon måste nog vara den som påverkar mig mest. Även olika informationsprogram påverkar mitt tänkande och händelser i livet. Livets mening, ja... Var och en har sin mening. Nu har jag en mening men jag vet inte om jag kommer ha kvar den när jag är 30 för jag kommer att utvecklas otroligt mycket. Men just nu är livets mening för mig att förstå vad andra människor gör och vara tacksam för allt jag har. Varje dag jag befinner mig i en svår situation så stannar jag upp lite och tackar. Jag värdesätter min omgivning och allt jag är och äger. Hur Afrika ser ut, hur världen skulle sett ut utan krig, hur jag kan göra det bättre. Tusentals frågor strömmar i min hjärna. Jag oroar mig för människor och ifrågasätter vart vi är på väg. Jag oroar mig för mina barns framtid och hur världen kommer att se ut för dem. Roliga människor gläder mig, folk som får mig att må bra. Gläder mig för allt jag äger, och är evigt tacksam. Allt som händer har sin orsak. Och JA Gud finns och jag är religiös. Det finns en högre makt över oss och jag är övertygad om att det är Gud.

Noors brev skrevs vid ett tillfälle då jag i denna studie följde fyra samhällsvetarklasser under deras sista skolor på gymnasiet med fokus på deras

livstolkande. I brevet berättar Noor om vad som vägleder henne i livet. Hennes blick tycks vara orienterad mot framtiden; hon talar om förändring. Men trots framtidsorienteringen säger hon sig vilja stanna upp och försöka förstå livets mening här och nu utifrån en grundhållning av tacksamhet. Hon speglar sitt eget liv i sämre lottade människors och funderar över hur hon kan förbättra livet för andra. Noor beskriver sig som religiös och är övertygad om att det finns en högre makt än människan. I relation till andra människor uttrycker hon en självständig hållning och vill inte låta sig påverkas i så hög grad, men lyssna och ta till sig idéer. Oron för världen och tryggheten i det egna livet kännetecknar den hållning som Noor ger uttryck för i sitt brev till mig. Utifrån hennes och de andra ungdomarnas berättelser kan man som läsare inte bara få en inblick i hur de formulerar världsbilder, människosyner, värderingar och moral, utan även hur de vill framställa sig själva.

Att läsa Noors brev gör mig glad. Inte nog med glädjen över hennes optimistiska syn på livet och hennes engagemang att vilja göra världen bättre, utan också att hon så frikostigt delar med sig av sina tankar. Ändå är Noors brev – om än ovanligt välformulerat – bara ett i mängden i att andas optimism. Likväl ställer detta optimistiska faktum frågor till mig som läsare och forskare: I vilka samhälleliga diskurser formulerar Noor och de andra ungdomarna sina brev? Tänk om den uttryckta optimismen bara är ett svar på omgivningens förväntningar om att man *ska* vara glad och positiv? I föreliggande avhandling sätts fokus på ungdomarnas livstolkande inom ramen för skolan, med dess specifika förväntningar från lärare och kamrater. Utgångspunkten är emellertid inte förväntningarna utan utgångspunkten ligger i ungdomarnas egna utsagor som, utifrån denna studies teoretiska ansats, ska ses som aktiva svar eller reaktioner på förväntningarna.

I dagens samhällsdebatt framträder livstolkningsfrågor och religion så gott som varje dag i nyhetsartiklar och på ledarplats i dagstidningar, men även i skönlitteratur och vetenskaplig debatt (jfr Andersson & Sander, 2005; Sigurdson, 2003). Frågor som livets mening eller hur framtiden kan te sig, som vi såg i Noors brev, har alltid engagerat människor och knyts i denna studie till ett samhälleligt intresse för såväl livstolkningsfrågor i allmänhet som religion i synnerhet. Woodhead och Heelas (2000) presenterar i inledningen till antologin *Religion in modern times* livstolkning som ”a product of the complex interaction and interplay of different types of religion with different contexts, in which different trends become visible” (s 5). Talet om “det mångkulturella samhället”

har satt religion på den samhälls- och politiska agendan på ett sätt som för några decennier sedan skulle ha känts irrelevant. Genom att religion alltmer kommit att framstå som ett aktuellt ämne har det offentliga religionssamtalet emellanåt lett till polarisering i frågor som gudstro – ateism, slöja – icke slöja, tolerans – fundamentalism eller Darwin – intelligent design. Parallellt med det samhälls- och politiska intresset för religion finns ett intresse för personlig andlighet, vilket tagit sig uttryck i New Age, och som idag kopplas ihop med hälsa och välmående. Men den personliga andligheten träder också fram i samhällsdebatten, inte minst genom att den har blivit kommersiellt intressant. Carrette och King (2005, s 123 ff) lyfter fram andlighet som en handelsvara på en global marknadsplats och Hammer (1997, s 300) betonar att andlighetens kommersiella utnyttjande kommit att göra den till något suspekt. Tacey (2010) diskuterar, med hänvisning till Caputo (2001), andlighet i termer av New Age som ett överspelat stadium och betonar att det andliga intresset måste analyseras inte bara i ett postmodernt samhälle utan också i ett postsekulärt; sekularisering har helt enkelt banat väg för ett nytt sätt att se på religion (s 65-66). Samhälls-, politiska och kommersiella intressen kring frågor om tro och andlighet har fått till följd att begreppen livstolkande och religion blivit utsatta för en diskursiv kamp om bestämning och har därmed i hög grad fått inflytande på människors formande av sina liv och tankar (Woodhead och Heelas, 2000; Heelas, 1998; Gilhus & Mikaelsson, 2003, s 25 ff; von Brömssen, 2003, s 39 f).

Livstolkningsbegreppet presenteras utförligt i nästa kapitel. Inledningsvis behöver dock två utgångspunkter för begrepps användningen presenteras. Den första är att fokus i denna studie ligger på själva *formandet* av livstolkning, varför begreppet *livstolkande* är ett mer adekvat begrepp än livstolkning. Den andra utgångspunkten är betoningen på att livstolkande sker i specifika kontexter som i hög grad anger villkoren för hur livet *bör* tolkas och hur vi människor *bör* tänka och agera. Begreppet religion presenteras, i likhet med livstolkande, närmare i nästa kapitel. En poäng som dock behöver klargöras redan på detta stadium är att jag valt att inte explicit fråga om religion i samtalen med ungdomarna. Min utgångspunkt är istället att, i likhet med Hartmans studier om barns livsfrågor,¹ låta ungdomarna själva visa om, och i så fall hur, religion anges som plausibel förklaring för egen och andras livstolkande (jfr Berger och Luckmann, 1998, s 181 ff).² I ett arbete med en förhållandevis öppen ingång, som denna studie, är

¹ Bl a i sin avhandling *Children's philosophy of life* (1986).

² Det är elevernas formande som jag har riktat strålkastarljuset mot i denna studie. I studien används emellertid inte ordet elever, utan *ungdomar*, då interaktionen oss emellan inte handlar om elev-

det empiriska materialet min ledstjärna, vilket innebär lyhördhet inför vad som visar sig. Hammersley & Atkinson (1995) skriver om forskaren som deltagande ”in people’s daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions – in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issues that are the focus of the research” (s 1).

Ungdomarnas uttalanden och handlingar analyseras som diskursiva positioneringar (jfr Davies & Harré, 1990). Det är alltså uttalandena och handlingarna som formar det som vi brukar kalla ”verkligheten”, både genom att vidmakthålla och utmana den. Jag har följt ett nittiotal ungdomar på samhällsvetenskapligt program under deras sista år i skolan. Under detta år har jag tagit del av deras tankar och reflektioner i brev (likt Noors), i intervjuer och spontana samtal, men också på officiella arenor som lektioner, där de inte bara förhåller sig till livstolkande som signaleras av lärare, läromedel och kamrater, utan även behöver vara medvetna om att de kommer att bli bedömda utifrån sina insatser i diskussioner och argumenterande övningar. Genom skolan signaleras budskap om hur livet kan och bör tolkas, eller inte tolkas. Precis som i alla samhällseliga institutioner finns värderingar inbyggda kring vad som framstår som acceptabelt och oacceptabelt, gott och ont, bra och dåligt, jämställt och icke jämställt eller demokratiskt och odemokratiskt (Bartholdsson, 2008; Johansson, 2009; Sjöberg, 2011; Wernersson, 2009). Ungdomarnas uttryck för livstolkande (och religion) analyseras sålunda inom ramen för ett ”erbjudande” (Howarth, 2007, s 124; Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 48-49). Ett erbjudande är dock inte neutralt, utan anspelar på givna positioner som elev, flicka, somalier, samhällsvetare, kristen, tolerant eller något annat som det kan finnas förväntningar att leva upp till (jfr Davies & Harré, 1990). Dessa positioner innehåller element av under- och överordning, varför livstolkande studeras inom ramen för makt. Makt ska i denna studie inte betraktas som något som innehas, utan som något som görs i interaktionen mellan människor (jfr Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 44-45; Neumann, 2003, s 141 ff). Men makten kan även fungera självdisciplinerande genom att vi människor gör och säger vad vi uppfattar som önskvärt i sammanhanget (Foucault, 1987; jfr även 1999), till exempel att en elev uppför sig på ett enligt skolnormen ”korrekt sätt”. Ingen makt fungerar dock utan motstånd, och det är i motståndet, det vill säga den aktiva process som tillmäts individen att förändra en tradition, utmana en norm

lärarrelation, utan ungdomar-forskarrelation. Däremot används ordet elev i de fall då elevrollen lyfts fram.

eller att säga något lite opassande, som jag riktar mitt särskilda intresse (jfr Laclau & Mouffe, 2008; Howarth, 2007).

Innan jag går in på syfte och forskningsfrågor kan det vara värt att stanna upp ett tag och fundera över vad det egentligen kan finnas för skäl att undersöka livstolkande. I denna studie är motivet relaterat till skolan som arena för förmedlande och gestaltande av en specifik värdegrund. Ungdomarna förväntas i de olika skolämnena reflektera över och kritiskt granska företeelser som "livstolkning" (och i religionsämnet även religion) samtidigt som de förväntas bejaka skolans gemensamma värden (Sverige, utbildningsdepartementet, 1994, s 3).³ En fråga som inställer sig blir vart de kan rikta sin kritik och på vilka sätt kritiken kan ta sig uttryck. I religionskunskapsämnet uppmanas eleverna dessutom att utveckla en egen livshållning. I strävansmålen för kursen Religionskunskap A (Skolverket, 2000) står:

Skolan skall i sin undervisning i religionskunskap sträva efter att eleven utvecklar sin personliga hållning i livs- och moralfrågor på grundval av kunskaper om olika traditioner och med respekt för grundläggande mänskliga rättigheter. (s 152)

Att det ligger ett i det närmaste omöjligt uppdrag på läraren - att balansera mellan att låta alla elever komma till tals och samtidigt se till att ingen känner sig kränkt - är inte svårt att se. Att det dessutom åligger läraren att skapa förutsättningar för varje elev att utveckla en egen hållning i livs- och moralfrågor, som efter kritisk granskning ska bedömas och betygsättas, gör lärarens uppgift än svårare. Under min egen tid som lärare på Komvux ställdes livstolkningsfrågor ibland på sin spets, till exempel i uttalanden av elever som: "Jag kan inte följa med på studiebesöket till moskén, för min religion tillåter inte att jag går på andra religioners heliga mark" eller "Jag är ju emot folkblandning, men när jag läser den här kursplanen ser det ut som om jag inte kan få VG i religion bara för att jag har en åsikt. Det ser ju ut att vara åsikter och inte kunskaper som ska bedömas?" Den springande punkten i dessa frågor handlar om den ofrånkomliga spänning som finns mellan skolans uppgift att fostra elever till att dela de

³ Under den första rubriken "Grundläggande värden" går att läsa: "Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 och 9 §§). Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla".

värderingar som skolans värdegrund omfattas av, och samtidigt visa tilltro till varje elevs förmåga att forma sin egen livstolkning. Spänningar mellan ”kritiskt” och ”självständigt” kommer alltid att finnas i en skola med ett normativt uppdrag. Däremot behöver frågor av ovanstående slag också lyftas fram och, menar jag, diskuteras inom ramen för ett större ”samtal” än skolarenans. I hela samhället tillskrivs människor uppfattningar, värderingar och identiteter. Ungdomar kan talas om som stressade, bortskämda, uppgivna eller något annat, och om de positionerar sig inom ramen för en religion kan det finnas många som inte känner igen sig i de ofta ganska enkelspåriga representationer som konstrueras, inte minst mot islam (Otterbeck, 2010). Otterbeck reagerar bland annat på den starka dikotomiseringen mellan ”bekännande” och ”icke bekännande” muslimer (s 13) och i linje med detta resonemang vill jag lyfta fram ungdomarnas eget livstolkande utifrån en nyfikenhet på *om* och *hur* livstolkandets framträdande i form av religion kan ges nya positioner utanför traditionella och ibland dikotoma föreställningar. Min analytiska blick kring livstolkande och dess uttryck i religion sträcker sig alltså i hög grad utanför klassrumsarenan med ambitionen att lyssna till ungdomarnas tal och bli varse hur ”sprickor och skärningspunkter” kring livstolkande (och religion) kan framträda i deras vardagsliv. Uttrycket är hämtat från Lindgren (2006) som undersöker sprickor och skärningspunkter i lärares tal om estetiska ämnen. I enlighet med Lindgrens analytiska fokus handlar sprickor och skärningspunkter i min studie om sådant som ”står på spel” i forandet av tankar, föreställningar och handlingar om livstolkande.

Studien är tänkt att kunna vara ett bidrag både i skoldebatten, där livstolkande kan ställas på sin spets genom skolans tydliga värdegrundsanspråk, och i forskningsfältet ”livsåskådning” där jag ser det som moraliskt och politiskt viktigt att lyfta fram hur ungdomarna själva formulerar sig i livstolkningsfrågor i olika sammanhang. Jeffner (1973), vars livsåskådningsbegrepp ligger till grund för denna studie om livstolkande, skriver: ”Vad har då livsåskådningsforskningen för nytta? [...] Är det t ex nyttigt för samhället att ha en teori om vilka övertygelser som tenderar att få stark genomslagskraft i handlandet? Ja, det är det utan tvivel men det är inte denna nytta som motiverar behovet av livsåskådningsforskning. Det viktigaste skälet till att vi bör studera livsåskådningar i ovan angiven mening är att vi alla har en livsåskådning i denna mening” (s 76). Det främsta skälet att studera livstolkande handlar således om allmänna humanistiska, filosofiska eller religiösa motiv, och vi kan fundera över vem som ställer frågan till oss: Är det vi själva eller är det livet självt som kräver

att vi har en övertygelse och att vi vet hur vi ska leva och handla? Ibland kan människor reagera på frågor om meningen med livet, ödet eller guds existens med ett ryck på axlarna. Måste livet vara så komplicerat? Måste det finnas en riktig tolkning, eller en tolkning över huvud taget? Svar på dessa invändningar kan diskuteras utifrån olika utgångspunkter. Axelryckningen i sig kan ses som svar, till exempel: ”Jag har reflekterat och kommit fram till att livet inte kan tolkas”, men kan också uppfattas som ett ifrågasättande av hela frågeställningen: ”frågan i sig är meningslös”.

Denna avhandlings disciplinära hemvist är pedagogik, med fokus på frågor relaterade till fostran och undervisning. Pedagogik har rötter i flera ämnestraditioner och har konstruerats i två stora vetenskapliga traditioner, en anglo-amerikansk med begreppet ”education” i centrum och en kontinental med begreppet bildning i centrum. Biesta (2011) beskriver den anglo-amerikanska traditionen utifrån en grund i ett antal ”andra” discipliner, till exempel filosofi, psykologi eller sociologi och som därmed skiljer den från den kontinentala traditionen som beskrivs stå på egna ben. I likhet med Biesta vill jag lyfta fram vikten av dialog traditionerna emellan. Utifrån denna studies frågeställningar, som har betydelse för fostran och undervisning i vid bemärkelse, vill jag även lyfta fram studiens tvärvetenskapliga ställning som sträcker sig mot ämnen som religionsvetenskap, etnologi, antropologi och språksociologi. Begreppet livstolkande har sin grund i ett tvärvetenskapligt forskningsfält med rötter i religionsvetenskap: *livsåskådningsforskning*, som har nästan fyrtio år på nacken, men som på grund av detta tidsspänn öppnar möjligheter att betrakta livstolkande utifrån olika kontextuella utgångspunkter: 1970-talets sekulariseringskontext och 2000-talets pluralistiska religionskontext. I denna studie synliggörs olika aspekter av livstolkande, till exempel människosyn, värderingar eller frågor om världens beskaffenhet utifrån ungdomarnas egna utsagor och handlingar och som har betydelse för ”det pedagogiska samtalet” om fostran och undervisning.

Syfte och forskningsfrågor

Mot bakgrund av det ofrånkomliga spänningsfältet i skolan mellan att uppmuntra elever att skapa en egen ”hållning i livs- och moralfrågor” och att inte kunna bejaka vilka livstolkningsyttringar som helst har jag valt att ställa ganska öppna frågor till ungdomarna om livstolkning i deras skolkontext. Avhandlingens övergripande syfte handlar sålunda om att visa och analysera hur

livstolkande kan uttryckas av ungdomarna samt på vilka sätt positioneringar inom religionsfältet kan framträda som svar på frågor om livstolkande. Följande frågeställningar ligger till grund för analyserna:

1. *Hur kan livstolkande uttryckas och förhandlas av ungdomar på olika skolarenor?*
2. *Hur kan livstolkande uttryckas hos enskilda ungdomar?*
3. *Hur kan religion framträda i talet om livstolkande?*

I den första forskningsfrågan riktas den analytiska blicken mot det ”offentliga livstolkandet” i en skolkontext som utgörs av några fysiska och symboliska platser. Denna fråga tas upp i det första av resultatkapiteln. Den andra frågan, som handlar om de enskilda ungdomarnas röster så som de framträder i brev och intervjuer, berör allmänfilosofiska och existentiella ämnen och behandlas i det andra av resultatkapiteln. Den tredje forskningsfrågan fokuserar ungdomarnas tal om religion, både egen och andras, som svar på mina frågor om livstolkning och behandlas i det tredje och sista av resultatkapiteln. Forskningsfrågorna har ställts som hur-frågor, men hur-frågorna inkluderar också vad-frågor. Hur livstolkande formas är alltså även avhängigt av livstolkandets innehåll.

Disposition

Efter att i detta inledande kapitel ha lyft fram avhandlingens utgångspunkter presenteras i nästa kapitel forskningsfältet, den diskussionsarena som på 1970-talet satte agendan för den skandinaviska forskningsinriktningen livsåskådning. I kapitlet behandlas även religion och den mångkulturella skolan. I det tredje kapitlet presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Här redogörs för språkets betydelse för att fånga olika dimensioner av livstolkande. Avhandlingens analysverktyg har hämtats från diskursteori och presenteras i slutet av kapitlet. I det fjärde kapitlet, metodkapitlet, diskuteras avhandlingens etnografiska utgångspunkt i interpersonella möten på fältet och i en textvärld genom skrivprocessen. Resultatdelens tre kapitel relateras till de tre forskningsfrågorna: livstolkandets uttryck på olika skolarenor, livstolkandets individuella uttrycksformer och talet om religion. I det åttonde kapitlet diskuteras de resultat som jag menar är mest intressanta. Sist i kapitlet sammanfattas avhandlingens bidrag på forskningsfältet och förslag till fortsatt forskning ges.

KAPITEL 2

FORSKNINGSFÄLT - LIVSTOLKANDE, RELIGION OCH MÅNGKULTUR

Studier inom fältet ungdomars livstolkande och religion har gjorts utifrån olika ingångar. I denna studie är *livstolkande* det mest centrala begreppet medan *religion* studeras som en aspekt av livstolkande. *Den mångkulturella skolan*, som är ungdomarnas egen beteckning på sin skola, är studiens etnografiska fält, men synliggör också en aktuell debatt om livstolknings- och religionspositioneringar i ett föränderligt samhälle (bl a i antologierna Sporre & Mannberg, 2010; Ziebertz & Kay, 2005; Valk, Bertram-Troost, Friederici & Béraud, 2009). Livstolkande, religion och mångkultur presenteras i detta kapitel utifrån relevant litteratur i sammanhanget och mot bakgrund av diskussioner som jag menar är intressanta att föra i relation till skolans kunskaps- och demokratiuppdrag samt till den allmänna samhällsdebatten.

Livstolkande - en omfångsrik begreppsflora

Det finns ingen enhetlig definition av livsåskådning skriver Bråkenhielm (2001, s 9), och inte heller av livstolkning och livstolkande. Begreppen kan beskrivas som vaga. Ett vagt begrepp blir emellertid extra öppet för tillskrivning av ett innehåll och det kan finnas många anspråk på definitioner. Då jag i denna studie avser att, utifrån ett empiriskt material, visa hur ”livstolkande” fylls av ett innehåll, det vill säga ”definieras” på olika sätt av ungdomarna, ser jag det som viktigt att utgå ifrån ett begrepp som täcker in så mycket som möjligt inom det vida fält jag är intresserad av att undersöka: synen på människan, världen och det omgivande

samhället, om värderingar och moral samt en infallsvinkel som helt enkelt handlar om hur livet på ett existentiellt plan kan te sig: Hur är det att leva?

Det är alltid förenat med risker att alltför entydigt definiera begrepp, då definitioner kan begränsa analys och tolkning av ett empiriskt material. Lindfelt (2003) skriver: ”Vad vi uppmärksammar som en helhet i tillvaron är alltid beroende av att vi på förhand gör oss bestämda uppfattningar om vad som är relevant respektive irrelevant för att upptäcka en sådan helhet”(s 17). Aadnanes (1995, s 57-79) tar upp riskerna med definitioner då han försöker inringa det norska begreppet *livssyn*, men poängterar samtidigt vikten av, och nödvändigheten med, en viss konsensus kring begrepp, vilket även Jeffner och Bråkenhielm poängterar vad gäller begreppen livsåskådning och människosyn. Jeffner (1989) skriver om utformningen av begreppet människosyn: ”[...] jag tror det är bättre att konstruera ett människosynsbegrepp på ett annat sätt (än att ställa upp en tydlig definition där speciella komponenter förutsätts ingå) som gör att begreppet får en viss vaghet utan att denna vaghet behöver ställa till med några besvär eller orsaka oklarheter” (s 39). De flesta forskare inom fältet uttrycker mer eller mindre explicit att deras definitioner är stipulativa (Lindfelt, 2003). Ett försök att skapa definitionsmässig samstämmighet kan vara att sätta ett begrepp i relation till andra förekommande begrepp inom samma kontext, något som även Lindfelt poängterar med utgångspunkt från Jeffners diskussioner av sin egen stipulativa definition av livsåskådning (s 17).

Det till livstolkande mest närliggande begreppsklustret delar prefixet liv- (livssyn, livsformande, livsfilosofi, livsfråga etcetera) och tangerar därmed livstolkande semantiskt och fonetiskt. Till livsåskådning och livstolkande finns även angränsande begrepp som *livsförståelse* (Osbeck, 2006; Grevstig, 2003) *livssyn*, företrädesvis i Norge (Eidhamar, 2002; Skeie, 2010; Lied, 2004; Aadnanes, 1995; Brunstad, 1998) och *livsanskuelse*, företrädesvis i Danmark (Bucharadt, 2008; Harris & Lagerström, 2010). Ett centralt begrepp i klustret ”liv-” är livsfråga.⁴ Detta har sedan 1960-talet kommit att bli centralt i religionskunskapsämnet⁵ och har med de tre

⁴ Sökningar på Google visar att livsåskådning får flest träffar, men livstolkning har ökat mellan 2006 och 2011. Resultaten varierar dock hela tiden: (Siffran inom parentes sept. 2006, efter parentes mars 2011) Livsåskådning: (610 000), 443 000 livstolkning: (33 800) 49 800, livstolkande: 288, (sökning gjordes inte 2006) livsfråga: (1440) 86 300 livsförståelse: (1 390) 8610 livsformande: (23) 117 livssyn: (3 200 000) 3 010 000 livshållning (30 700) 45 600 och livsfilosofi (189 000) 85 900.

⁵ I läroplaner har alltsedan 1969 elevernas livsfrågor varit utgångspunkt för undervisningen (Hartman, 2010; Selander, 1993).

forskningsprojekten om barn och livsfrågor UMRe, BaLi och UBOL,⁶ ledda av Sven Hartman, blivit metodologiskt nydanande då utgångspunkten var att barnen själva fick definiera innebörden i vad som kunde betraktas som viktiga livsfrågor genom att skriva fritt över sina funderingar.⁷ Ett syfte med detta förfarande var att vidga fältet för livstolkande utanför den traditionella undervisningen i ämnet religionskunskap, men forskningsresultaten har också kommit att påverka synen på religionskunskapsämnet. Så småningom kom även tonåringars livsfrågor att utforskas genom *Tonåringen och livsfrågorna* (Sverige. Skolöverstyrelsen, 1969) och *Tonåringen och livet* (Sverige. Skolöverstyrelsen, 1980).⁸ Svaren på, eller förhållningssätten till, livsfrågorna kan utgöras av antingen en systematisk livsåskådning som kan vara religiös men som inte behöver vara det, eller ett mer personligt livstolkande.

Livsfrågebegreppet presenteras utförligt i Falkevalls studie (2010), livsfrågor på det religionsdidaktiska fältet beskrivs utförligt av Osbeck (2006) samt av Gunnarsson, Grønlien Zetterqvist och Hartman (2009), en allmän översikt över begreppen i livsåskådningsfältet presenteras i Grønlien Zetterqvist (2009) och en sammanställning över forskning om ungas livstolkning i relation till skolans värdegrund har gjorts av Torstenson-Ed (2003), varför jag hänvisar till dessa för vidare läsning.

Förutom begreppsklustret kring prefixet liv- vill jag kort lyfta fram ytterligare två kluster. Det första, som har liknande betydelseinnehåll som livstolkande, är *ideologi*, ett begrepp som livsåskådning/-tolkning ofta översätts med till engelska (ideology). Kallenberg (1987, s 14-15; Kallenberg, Bråkenhielm, Larsson, 1996, s 29 f) menar att flera definitioner av ideologibegreppet inrymmer liknande, och delvis samma, komponenter som livsåskådningsbegreppet:⁹ antaganden om världen, naturen, människan och samhället, vad som anses rätt, gott, vackert, rättvist eller attraktivt, alltså värderingar, och vad som anses möjligt och omöjligt, alltså en känsla för vilka förändringar som betraktas som önskvärda och möjliga. Att

⁶ UMRe= Undervisningsmetodik – religionskunskap, BaLi=Barn och livsfrågor, UBOL=Utveckling i barns omvärldsorientering och livsåskådning.

⁷ Projekten finns redovisade i: Hartman, Pettersson och Westling, 1974; Hartman & Pettersson, 1980; Hartman, 1986 och Dahlberg, Hartman & Pettersson, 1977. Uppföljningar har gjorts i Balil-projektet (1987-1990) och är redovisat i Green & Hartman, 1992; jfr även Torstenson-Ed, 2003.

⁸ Exempel på olika studier inom detta fält är Åkerberg (1987), Furehned (2010), Barnikol och Larsson (1993), Eriksson (1999), Hallgren (2003) och Kallenberg (1987). Vuxnas livsfrågor har behandlats i Frisch (2006).

⁹ Livsåskådningsbegreppet och dess tre olika dimensioner presenteras i relation till min studie senare i kapitlet.

livstolkande, och inte ideologi, används i denna studie har två orsaker. För det första är aspekten religion, som fokuseras i denna studie, betydligt mer förankrad i livstolkningsbegreppet än i ideologibegreppet, och för det andra har kopplingen till individuella antaganden om världen, människan, värderingar och grundhållning gjorts tydligare i livstolkningsbegreppet än i ideologibegreppet, vilket är grundläggande för denna studies utgångspunkt i skolans anspråk att uppmuntra eleverna att skapa en egen livshållning i livs- och moralfrågor. Det finns dock en aspekt av ideologibegreppet som jag bär med mig i mitt studium av livstolkande, nämligen kopplingen till makt. Ricoeur (2005) skriver: ”Vad ideologin i själva verket syftar till att legitimera är ordningens eller maktens auktoritet – ordning i bemärkelsen av organiskt samband mellan helhet och del, makt i bemärkelsen av hierarkiskt förhållande mellan styrande och styrda” (s 124).

Det sista begreppsklustret som jag helt kort vill nämna är begrepp som börjar på mening- (till exempel meningsskapande och meningsfull).¹⁰ Dessa begrepp har delvis samma semantiska innehåll som livstolkande, men används i en något mer generell bemärkelse. Sökningar på meningsskapande och meningskonstruktion ger träffar inom en rad olika ämnesområden och discipliner, och därmed konnotationer till delvis andra forskningsfält än denna studies. I nästa avsnitt presenteras vägen mot begreppet livstolkande, med fokus på Jeffners (1973) dimensioner av livsåskådningsbegreppet.

Från ”livsåskådning” till ”livstolkande”

De engelska begreppen ”world view”, ”world philosophy” och ”life view”, samt de tyska ”Weltanschauung” och ”Weltansicht” fångar in den filosofiska och religionsvetenskapliga debatt om olika inställningar till livets ursprung och mening som kom att bli aktuell efter andra världskriget, då mer traditionella religiösa system utmanades och existentiella frågor hamnade på agendan (Naugle, 2002). Intresset för ett vetenskapligt studium av livstolkningsfrågor har av tradition funnits i teologisk eller religionsvetenskaplig forskning, varför jag har vänt mig till detta fält för att fånga in och tydliggöra relevanta begrepp. Det forskningsfält som presenteras i denna studie har främst inriktats på svensk forskning, som i viss mån överensstämmer med motsvarande forskningsfält i övriga skandinaviska länder.¹¹ Det svenska begreppet livsåskådning har vuxit fram inom ett

¹⁰ Träffar på Google: (mars 2011) meningsskapande: 55 200, meningskonstruktion: 560.

¹¹ Livsåskådningsforskning har kommit att bli ett etablerat skandinaviskt forskningsfält, med begreppet livssyn i Norge och livsanskuelse i Danmark. De politiska och samhälleliga konsekvenserna i debatten ser dock lite olika ut i länderna, liksom i viss mån den vetenskapliga debatten.

vetenskapligt fält som kan benämnas livsåskådningsforskning, med statsvetenskap, sociologi, antropologi och filosofi som bas för undersökningar kring politiska ideologier, om attityder i olika samhällsfrågor, om människors och kulturernas världsbilder eller i metafysiska frågor (Bråkenhielm, 2001, 8-9, 17; Kallenberg, 1987, s 14 ff). För att uppnå så stor begreppsmässig klarhet som möjligt över livsåskådningsfältet har Lindfelt (2003) i en "metateoretisk analys" samlat ihop central forskning utifrån sju grundläggande distinktioner: substantiellt kontra funktionellt, teoretiska respektive ateoretiska element, grad av kontextrelatering, samband mellan teoretisk förståelse och existentiell mening, föränderlighetsaspekter, grad av reflexiv medvetenhet och samband mellan individ och kollektiv. Ett antal verksamma forskares användning av livsåskådningsbegreppet har analyserats,¹² och även om flera av dessa forskares förståelser av livsåskådning/livstolkning ligger närmare min egen syn på livstolkande än Jeffners ganska substantiella och kognitivt inriktade definition utgår jag från Jeffners definition då den utgör stommen för hela forskningsfältet. I min egen empiriska studie har jag i högre grad än Jeffner tagit fasta på en funktionell aspekt av livstolkning(-ande). Detta innebär att studien i hög grad handlar om i vilka situationer livstolkande framträder och vilka olika dimensioner av livstolkande som uttrycks i olika kontexter. Vidare har jag i högre grad än Jeffner betonat en existentiell aspekt av livstolkande.

Innan jag presenterar Jeffners begrepp vill jag nämna några studier av livsåskådning med kopplingar till samhällsvetenskapliga eller beteendevetenskapliga teorier samt en äldre livsåskådningsstudie som är intressant genom att den, i likhet med min studie, bygger på ett empiriskt material. Inom det samhällsvetenskapliga fältet kan nämnas studier inom ramen för projektet "Värdeförskjutningar i det svenska samhället"¹³ samt SOM-institutets¹⁴ böcker och rapporter om svenskars vanor, värderingar, åsikter och beteenden i diverse samhällsfrågor.¹⁵ Ett projekt som framstår som särskilt intressant i relation till min egen studie är World Value Survey¹⁶ som innehåller data över politisk, social

¹² Forskare som ingår i studien är Jeffner, Wrede, Philipson, Bråkenhielm, Kallenberg, Uddenberg, Stenmark, Herrmann, Aadnanes samt Kurtén.

¹³ Till exempel Beckman (1983). Studien handlar om värdeförskjutningar i samhället utifrån Böhlers språkteorier.

¹⁴ Samhälle, Opinion, Medier är en opartisk undersökningsorganisation vid Göteborgs universitet, och fokuserar svenskars vanor, åsikter, värderingar och beteenden i relation till samhälle, politik och medier.

¹⁵ till exempel SOM-institutet (2002, 2004, 2005).

¹⁶ Denna är utgiven av World Values Survey Association och finns tillgänglig på: <http://www.worldvaluessurvey.org/>

och värdemässig förändring i ett sextiotal länder under de senaste decennierna, och som bearbetats i en omfattande litteratur (Inglehart, 1977, 1990, 1997; Inglehart, Basáñez & Menéndez Moreno, 1998; Inglehart & Norris, 2003; Inglehart & Welzel, 2005; Pettersson, 1975, 1988; Pettersson och Geyer, 1992; se även Vestlund, 2002 och Orlenius, 2001). I detta material framstår Sverige som ett utpräglat individualistiskt och rationalistiskt/sekulärt land. Ungdomar har dels materialistiska värderingar som uttrycks i form av vikten av materiell trygghet, dels postmaterialistiska värderingar med betoning på frihet och individualism. Det senare gäller i hög grad flickor. Vidare pekar materialet på att Sverige, tillsammans med Norge, ligger i topp vad gäller kombinationen jämställdhet och ekonomiskt välstånd, så kallade postmaterialistiska samhällen (Inglehart & Norris, 2003, s 34). Inom det beteendevetenskapliga livsåskådningsfältet kan nämnas studier av Sjödin (2001), Bergstrand (2004) och Wikström (1990) vilka tar upp existentiella aspekter av livstolkning. Till gruppen beteendevetenskapliga studier kan också räknas arbeten om livsåskådning och hälsa, till exempel Kallenberg, Bråkenhielm och Larsson (1996) samt Kallenberg och Larsson (2000).

En äldre studie som ämnesmässigt ligger nära min undersökning är pedagogen och teologen Emilia Fogelklous studie om livstolkning i svenska folkrörelser, som är den första empiriskt grundade undersökningen av livstolkning med fokus på ett större urval av ”vanliga” människors livsåskådning (Fogelklou, & Cederblad, 1934; jfr även Lindfelt, 2003, s 15). Studien har utförts som en enkätundersökning med frågor som spänner över skilda fält, från inställning till kristen tro och tradition till värderingar och ideologiska ställningstaganden och är gjord utifrån ett bildningsperspektiv mot bakgrund av ”ett samhälle i omvandling”. Fogelklou skriver om ”det religiösa bildningstillståndet”: ”Det finns inom alla grupper sådana som svära på vad magistern eller hela föreningen har sagt. [...] Även finns det en mycket skiftande motivskala bakom varje förfäktad trosbekännelse. Man kan vara ansluten till en viss åsikt av tröghet, av oppositionslusta gentemot någon annan bekännelse, av bristande tro, av rent rationella eller praktiska grunder” (s 7). De skiftande svaren i enkätmaterialen diskuterar Fogelklou med öppna frågor om ”ungdomlig inkonsekvens” respektive ”uttryck för existerande själssplittring”. Språkbruk och sakinhåll präglas av 30-talsagendan med nykterhetsrörelse och arbetarrörelse i blickpunkten samtidigt som informanterna i hög grad uttrycker sig med ett traditionellt kristet språkbruk. Det jag finner intressant i Fogelklous analyser och diskussioner är hur samtidens

analyser av sig självt konstrueras. Ett exempel är att företeelsen stress görs till en existentiell fråga i betydligt högre grad idag än i Fogelklous material.

Definitioner

Av de röster som hörts, framför allt i den teologiska, filosofiska och religionsvetenskapliga debatten, har Anders Jeffners (1973) definition blivit central för många studier och avhandlingar på området:

Med en persons livsåskådning menas personens centrala värderingssystem och personens grundhållning och den del av det personen anser sig veta om sig själv och sin omvärld vilket påverkar hans centrala värderingssystem eller grundhållning på ett sätt som personen är beredd att acceptera(s 18).

I nedanstående punktuppställning presenteras de tre huvudpunkter som ingår i denna definition, och som även utgör grund för livstolkningsbegreppet och mina frågor till ungdomarna:

Teorier om människan och världen

- ontologi (verklighetens yttersta natur universums uppkomst, skillnaden mellan människa och djur, vad händer efter döden?)
- människosyn (människans brister och mål)
- samhällssyn (samhällets natur och drivkrafter)
- historiesyn (historiens natur, drivkrafter och mål)

Centralt värderingssystem

- Vilka värderingar, värden och normer (moraliska, etiska, politiska) har central betydelse i våra liv? Central betyder att de har en psykologisk förankring, då de påverkar hur vi uppfattar oss själva (vår identitet). De förändras i liten grad över tid och är relativt konstanta genom livet.

Grundhållning

- svaret på frågan "Hur känns det att leva?" Livsstämning, ett sätt att uppleva situationen som människa i världen... kan präglas av:
- optimism/pessimism, tillit/misstro, hopp/förtvivlan

Den första punkten, som innehåller ontologi, människosyn, samhällssyn och historiesyn, analyseras och diskuteras i denna studie på såväl ontisk, som ontologisk nivå. Den ontiska handlar om hur ett objekt erfars, medan det ontologiska kopplas till metafysik, och handlar om människans väsen eller världens uppkomst. Utifrån studier som bygger på ett empiriskt material, som denna, görs emellertid inte någon åtskillnad mellan ontiskt och ontologiskt. I den andra punkten, som Jeffner benämner centralt värderingssystem, läggs en betoning på begreppet central. Jeffner förbinder "central" med identitetsteorier relaterade till disciplinen psykologi, och gör en åtskillnad mellan olika grader av centrala värde-

ringar (Lindfelt, 2003, s 56 ff; Kallenberg, Bråkenhielm & Larsson, 1996, s 31-34). I denna studie handlar "central" om de värderingar som framträder genom att de talas om och gestaltas på offentliga arenor. Den tredje av Jeffners punkter, grundhållning i livet, beskrivs som svar på frågan: Hur känns det att leva? Ett sätt att komma åt grundhållningen är, menar jag, att ställa frågor om framtiden, vilket jag också gjort i individuella intervjuer. I dessa fall träder "tid" fram som analysfaktor då ungdomarna berättar om sin nuvarande situation med blickar riktade såväl bakåt som framåt i livet. De tre delarna av livsåskådningsbegreppet ska enligt Jeffner inte uppfattas som åtskilda, utan tvärt om är en av hans poänger att de utgör en gemensam grund för en människas livsåskådning. Lindfelt (2003) sammanfattar: "Den helhet som en livsåskådning föreställs utgöra bildas med andra ord av att bestämda delaspekter från vetenskap, religion och moral kombineras i människans strävan att skapa ordning i hennes upplevelse av tillvaron" (s 58; jfr även Kallenberg, Bråkenhielm & Larsson, 1996). Jeffner (1973) skriver: "En livsåskådning i denna mening blir en helhet som utmärks av ett visst mönster" (s 18).

Jeffners definition kan sägas vara ett inlägg i den stora livsåskådningsdiskussion som i hög grad är förknippad med den religionskritiska debatt som tog sin början i slutet av 1940-talet då Ingemar Hedenius började skriva kritiska artiklar mot kristendomen i "Dagens Nyheter" (Martinsson, 2002). Vilken betydelse "Hedeniusdebatten" kom att få i samhällsdebatt och i teologisk forskning är i hög grad omskrivet och omdiskuterat, men hela agendan - att sätta fokus på "tros- och livsåskådning" i vid bemärkelse såväl vid de teologiska fakulteterna som i skolans religionskunskapsämne - kan sägas vara en effekt av att livsåskådningsdiskussionen "låg i tiden" och i ett samhälle där en traditionell kristen livstolkning tappade terräng. Forskningstraditions framväxt ska, menar Lindfelt (2003), ses utifrån den samtida diskussionen om att fånga "den vanliga" svenskens existentiella tankar i denna kontext (s 13). Kristen livsåskådning skulle därmed kunna jämföras med, och diskuteras i relation till, alternativa livsåskådningar. Livsåskådning ska inte bara innehålla ett antal trossatser, menar Hedenius (1958), utan poängterar även livsåskådningens moraliska betydelse, oavsett om livsåskådningen betraktas som religiös eller inte. Förutom att Jeffner tagit fasta på den värderingsmässiga tanken hos Hedenius, har han lagt till en egen komponent: grundhållning, vilket framgår av definitionen ovan. Livsåskådning är, enligt Jeffner, ett samspel mellan de tre dimensionerna: teorier om människan, världen, samhället och historien, de centrala värderingarna samt grundhållning i livet. Eftersom Jeffners definition är förhållandevis vid försöker han själv begränsa den.

Den första punkten, som rör försanthållanden, avgränsar Jeffner genom att endast ta med de teorier om människan och världen ”som utgör eller har betydelse för en övergripande bild av världen och människan”. När det gäller värderingar menar Jeffner att det är mycket annat som också styr vårt handlande, till exempel rollförväntningar, biologiska faktorer, vanor, kulturella mönster eller rent pragmatiskt att utgå från situationens krav. Jeffner skiljer därför mellan värderingar i allmänhet, det som är eftersträvansvärt i livet (till exempel god hälsa eller ekonomiskt oberoende) och handlingar (till exempel att leva efter tio guds bud eller att vara en omtänksam människa). Den tredje punkten, grundhållning i livet, handlar om en mer varaktig känsla av optimism eller pessimism (1973, s 12 ff; Bråkenhielm, 2001, s 9-16; Kallenberg, Bråkenhielm & Larsson, 1996, s 15-47; Lindfelt, 2003, s 56 ff). Vidare framkommer i Jeffners definition att de tre dimensionerna inbördes ska relatera till varandra på så sätt att det som personen anser sig veta om sig själv och sin omvärld ”påverkar hans centrala värderingssystem eller grundhållning på ett sätt som personen själv är beredd att acceptera”, en punkt som jag återkommer till i metodkapitlet.

I Lindfelts begreppsdiskussion behandlas även frågor som sätter individuella aspekter i relation till kollektiva, samt frågor om en livsåskådningens föränderlighet över tid. Wrede (1978) pläderar för en vidgad definition av livsåskådning genom att ta in ”de överindividuella livsåskådningssystemens betydelse” och relationen mellan dessa och individens livsåskådning. Wrede anknäver även till Jeffners begrepp ”grundhållning”, och menar att ”vad som konstituerar en sådan konstans och hur den skall beskrivas behöver diskuteras närmare, när man står inför ett undersökningsmaterial” (s 11). Enligt Jeffner är grundhållningen en mer konstant eller stabil hållning som, vad jag förstår, inte förändras nämnvärt när det gäller situation och tid. Wrede menar att ”grundhållning” måste kopplas till ”centrala värderingssystem”. Grundhållningen lever inte något eget liv, utan styrs av och kan direkt följa av en människas centrala värderingssystem. Man kan få uppfattningen att centralt värderingssystem utgör ett mer sammanhängande och utförligt system av värderingar hos en människa, men det behöver det inte vara enligt Wrede.

Att tolka tillvaron

I den korta översikten av livsåskådningssystemet har visats att diskussionerna handlar om tolkningar av livet utifrån en föreställning om ”helhet”. Världsbilder, människosyn, värderingar och grundhållning ska ses tillsammans. En helhets-tolkning innebär, enligt Philipsson (1984), att vi människor måste varsebli oss själva och vår omgivning, men för att förstå vad vi varseblir krävs tolkning, som

beskrivs som ett sätt att använda sinneserfarenheter, ofta omedvetet, då vi skaffat oss en vana att tolka i specifika kulturella kontexter. Tolkningen försvåras därför vid möte med nya objekt/företeelser eller generella objekt/företeelser. För att ”förstå livet” behövs däremot tolkning på ”djupare nivå”.

Begreppet livstolkning skiljer sig från livsåskådning på så sätt att analytiskt fokus läggs på processen i högre grad än på innehållet. Förskjutningen från ”åskådning” till ”tolkning” för med sig att betoningen läggs på sådant som finns latent i en människas liv och därmed måste ”tolkas”. Philipsson (1984) och Wiedel (1999) utvecklar tolkningsaspekten på livsåskådningsfältet genom att lyfta in handling och reflektion i diskussionen. Philipsson lanserar begreppet orienteringssystem, som ger förutsättningar att studera handlande med betoning på moraliskt handlande. Genom att ta fasta på handlingsaspekten i livstolkande kan människors gestaltning påvisa vilka värdepreferenser de har i sina orienteringssystem. Vissa värden skjuts i förgrunden och påverkar handlingar (Philipsson, s 15). I likhet med Philipsson tar Wiedel (1999) upp tolkningsnivåer, och menar att den första nivån, reflektionen, handlar om att ”stanna upp för att se och betrakta, ofta att se tillbaka, medan själva tolkningen innebär ett försök att skapa förståelse av det som betraktas” (s 93). Wiedels definition av livstolkning som ”en reflektion kring och tolkning av livet såsom det erfarits med syfte att skapa en struktur av sammanhang, mening och handlingsmotiv”(s 93) handlar alltså om att förbinda tidigare erfarenheter med nuvarande, att skapa mening i nuet samt att hitta en emotiv kraft i de valsituationer som vi människor ställs inför och som leder till handling. Wiedel anknyter, genom begreppet handlingsberedskap, till Philipssons definition av orienteringssystem: ”Det utmärkande för orienteringssystemet är således den funktion som helhetstolkningen får för människans upplevelse av och uppfattning om sig själv i relation till omgivningen och den vägledning och handlingsinspiration hon därmed erfar” (Philipsson, 1984, s 16 f).

Livstolkande som erfarenhetsbaserat och processuellt

Min studie är inspirerad av livsåskådningsbegreppet så som det diskuterats inom ramen för den ”Jeffnerska” tolkningstraditionen. När ungdomarna till exempel uttrycker olika värderingar sker det alltså mot bakgrund av ontiska frågor (hur de upplever världen) och grundhållning i livet (t ex optimism eller pessimism). I min studie använder jag tankeinnehållet i Jeffners tre punkter, och ansluter mig i samma anda till en ambition att försöka fånga olika sidor av livstolkande. I likhet med Bråkenhielm (2001), Philipsson (1984) och Wiedel (1999) lyfter jag fram

handlingsaspekten i livstolkandet och driver denna ytterligare ett steg genom fokus på livstolkandet, det vill säga själva görandet.

En utgångspunkt i denna studie är att det inte görs någon analytisk skillnad mellan en social och en existentiell sida av livet (jfr Engdahl, 2009). Egentligen skulle vad som helst i en människas liv kunna betecknas som en livstolkning. Howarth (2005) skriver: ”[a]ll objects and practicies are meaningful, and that social meanings are contextual, relational and contingent” (s 317). För min egen studie innebär denna utgångspunkt en ambition att låta en rymlig etnografisk blick kombineras med ett begreppsligt analytiskt fokus.

Livstolkande ska i min studie förstås som en pågående process hos människan att skapa mening i det som sker. Det är alltså livstolkande som erfarenhetsbaserat och som processuellt som intresset riktas mot. Ett exempel på livstolkande i linje med denna studies ansats har jag hämtat från en föreläsning av islamologen Jan Hjärpe, som berättar att då han blev tillfrågad om hur värderingar skapas, lät frågan gå vidare till sin publik genom att fråga dem varför de trodde att pojkar går med i Hamas fotbollslag. - För att de är intresserade av fotboll, är svaret. Hamas ideologi kommer i efterhand, och det är först när konkreta situationer som längden på matchdräktens byxor diskuteras som det visar sig om det är Hamas ideologi eller Zlatan som blir förebild för pojkarna. Värderingar avspeglas i diskussioner, samtal och handlingar i de miljöer vi människor vistas, och tolkas kontextuellt då vi reflekterar eller berättar. I den diskursiva praktiken utmanas diskurser som blivit dominerande och får till följd att det som under en tid betraktas som självklart vid andra tillfällen kan ifrågasättas. Mönster förändras. Synen på fusk, svartjobb eller vad rättvisa innebär förhandlas ständigt av ungdomarna, och var gränsen går för skämt testas dagligen.

Religion

I likhet med livstolkande kan begreppet religion beskrivas som ett vagt begrepp. Religion har diskuterats och definierats inom såväl vetenskapliga discipliner som i samhällseliga och religiösa praktiker och ger konnotationer åt olika håll i vardagliga samtal. Flera forskare på fältet lyfter fram svårigheter att definiera och studera religion, till exempel Bertram-Troost & Miedema (2009): ”Crucial for such concepts is that there is continually debate about connotation and denotation of these concepts” (s 38). Detta betonas inte minst i studier bland ungdomar (jfr

Savage, Collins-Mayo, Mayo & Cray, 2006).¹⁷ Inom det vetenskapliga fältet har studier av fenomenet religion en lång historia i ett flertal ämnen och ämnes-traditioner såsom teologi, psykologi eller religionshistoria, och de vetenskapliga definitionerna är många (von Brömssen, 2003, s 39; Jeffner, 1973, s 26). En utförlig redogörelse över religionsbegreppet presenteras i von Brömssens studie (2003). Därför ges endast en kort inramning med fokus på religioners roll i den pluralistiska religions- och samhällskontext som ungdomarna i min studie rör sig.

I analyser av ett empiriskt material, som i denna studie, kan två begreppspår vara användbara: substantiell och funktionell samt kontextuell och dekontextuell. De substantiella definitionerna¹⁸ beskriver vad religion är, medan de funktionella beskriver vad religion gör (McGuire 2002, s 9-13). I min studie framträder den funktionella aspekten, görandet, i högre grad än den substantiella, varandet, men i likhet med Otterbeck (2000) samt Andersson och Sander (2005) menar jag att en substantiell definition kan användas tentativt, då jag utgår från ungdomarnas eget görande av religion i sitt livstolkande. Även om fokus i studien ligger på religionens funktionella sida, finns alltså även den substantiella närvarande genom att ungdomarna ger egna definitioner av vad religion ”är”. I empiriska studier av religion intas ofta en pragmatisk hållning med betoning på det som visar sig vara användbart (Otterbeck, s 25-26; Andersson & Sander, s 53 ff). Begrepps-paret kontextuell, (religionens koppling till tid och plats), och dekontextuell, (oberoende av tid och plats), används här, liksom i många andra studier om ungdomar och religion, genom ungdomarnas egna uttryck för kontextualiserade respektive dekontextualiserade inställningar. Denna studie grundar sig på en kontextualiserad syn – att religion tar sig olika uttryck i olika sammanhang. Däremot ger ungdomarna själva många gånger uttryck för dekontextualiserade inställningar, till exempel i sitt tal om att vara människa snarare än svensk, tysk eller iranier, eller i betoningen att uppenbarelsen är densamma oavsett sammanhang, vilket framgår i flera studier, till exempel Roy (2004, spec. s 232-289). Ett exempel på hur man utifrån ett kontextuellt analytiskt perspektiv kan observera och analysera dekontextualiserade inställningar är då muslimska ungdomar upp-

¹⁷ Att begreppet religion är ett vitt begrepp och även kulturellt betingat kan innebära metodologiska svårigheter. I en jämförande studie där man ville fånga ungdomars syn på religion i olika europeiska länder visade det sig att översättningen av ordet religion gav olika associationer. Ungdomar i Spanien betonade kulturella aspekter och ungdomar i Norge såg på företeelsen religion på ett nästan akademiskt sätt. I studien valdes istället öppnare frågor. Engelska ungdomar tillfrågades t ex om ”religion or world view” medan begreppet world view är svårt att förstå för franska ungdomar (Bertram-Troost, Miedema, 2009, s 31-33).

¹⁸ En substantiell definition anger kriterier som kännetecknar ett föremål, t ex en pall består av ett antal ben samt en sits. En funktionell beskrivning av en pall talar om hur man kan använda den.

vuxna i Sverige men med föräldrar födda utomlands inte ser sin egen kontext då de beskriver sina föräldrars tro som mer traditionsbunden än sin egen (Otterbeck, 2010, s 202, 115 ff).

Att definiera religion i en pluralistisk religions- och samhällskontext kan i sig verka begränsande, varför det är av vikt att föra fram nya förståelsehorisonter och studera religion utifrån nya perspektiv (jfr Gilhus & Mikaelsson, 2003, s 27 ff). Det är mot bakgrund av att nå nya förståelsehorisonter som jag har valt att inte använda ordet religion i mina frågor till ungdomarna utan istället fråga dem om livstolkning.¹⁹

Religion, sekularisering och sakralisering

Liksom när det gäller livstolkande måste begreppet religion studeras och diskuteras i relation till begrepp inom samma samtalsarena, till exempel sekularisering, sakralisering, fundamentalism, pluralism och postsekularisering.

Sekulariseringsdebatten bär spår från upplysningstidens tänkande där åtskillnaden mellan tro (religion) och ”vetande” kan ses som en effekt av denna idéströmning. Tidigare betraktades religion vara en del av vetandet och vetandet en del av religionen. Utifrån ”upplysningsperspektivet” kan man beskriva relationen mellan tro och vetande på så sätt att tro och vetande skurits av från varandra och att vetandet har brett ut sig på trons bekostnad. Effekten av detta blir att religion framträder som något som alltmer avgränsats till frågor som inte kan förklaras rationellt med ”vetenskapliga metoder”, till exempel etik, medan ontologiska frågor som ”varat” och ”världen” ges en vetenskaplig inramning (Thalén, 1994).²⁰ Genom denna avspjälkningsprocess har religion kommit att framstå som moralens väktare. En annan aspekt av denna avspjälkningsprocess är att religion gjorts till en privat angelägenhet. Från att före ”upplysningen” ha rört hela människans liv har religion genom upplysningsprojektet kommit att riktas mot något privat, det vill säga *en del* av livet. Denna privata del kan handla om andliga upplevelser, men också kognitiv övertygelse. Effekten på ett samhälleligt plan blir att religion inte framträder offentligt. Utifrån den sekulariseringsteori som framför allt härrör från femtio- och sextiotalsdebatten (men som också betraktas som en produkt av upplysningstiden) betraktas fenomenet

¹⁹ Jag ansluter mig därmed till den Jeffnerska traditionen. Jeffner skriver: ”[...] alla religioner blir livsåskådningar enligt vår terminologi (1973, s 26).

²⁰ Men även vetenskapen begränsas utifrån denna tankefigur eftersom den reduceras till områden som inte har med tro att göra (Thalén, 1994).

religion i västvärlden som något i avtagande. Exempel på traditionell religions minskade inflytande är att antalet kyrkobesökare har minskat och kunskapsnivån om traditionell kristendom sjunkit (Inglehart, Basáñez, & Menéndez Moreno, 1998; Gustafsson, 2000; Vestlund, 2002).

Men sekulariseringsprocessen, med religionens minskade betydelse för individ och samhälle som tagits för given, har också ifrågasatts. Redan 1967 problematiserar Luckmann i *The invisible religion* sekulariseringsbegreppet och menar att människor alltid är religiösa; det är bara samhällen som kan sekulariseras. Innebörderna i begreppen religion och sekularisering har diskuterats i studier av olika slag, såväl kvantitativa, till exempel Inglehart (1977) som kvalitativa, till exempel Hervieu-Léger (2000). Handlar sekularisering till exempel om att allt färre människor berörs av religion eller handlar sekularisering om att individers religion förändras genom förändrade livssituationer? Denna fråga är utgångspunkt i en undersökning av Hamberg (2000) som studerat fenomenet religion bland Sverige-ungrare mot bakgrund av migration. Sekularisering i nordisk kontext har lyfts fram av bland annat Thalén (2007), som menar att den sekulariserade nordbon ”är en myt”, som fått näring genom kvantitativa mätningar med kausalsamband (s 101-124). Kyrkan har ideologiskt varit sammanvuxen med upplysningstänkandet och genom ett allmänt traditionsförfall har kyrkan, liksom den omgivande kulturen, inte haft förmåga att frigöra sig (s 120). Begreppet sekularisering används alltmer varsamt i debatten. Göran Gustafsson (2000) skriver till exempel ”religiös förändring” i analys och tolkning av religionssociologisk data.²¹

I detta sammanhang vill jag lyfta fram två fenomen som kan ses som konsekvenser av sekularisering: fundamentalism och sakralisering. Fundamentalism kan ses som en konsekvens av ett sekulariserat samhälle genom att träda fram som en reaktion på sekulariseringen. Mer eller mindre fundamentalistiska rörelser framträder inom all religion och tar sig olika uttryck, men själva begreppet att gå ”till källorna” (ad fontes) blev i den kristna traditionen fundamentalisternas svar när historisk-kritisk bibelforskning menade att Bibeln, i likhet med all annan litteratur, skulle studeras med vad som ansågs som vetenskapliga metoder. Ett ifrågasättande av vad som uppfattas som ”fundamentala” trossatser eller värderingar framstår därmed som ett hot. Men religionens ställning kan också, som en konsekvens av ett sekulariserat samhälle, beskrivas i termer av ökat fokus

²¹ Flera av de kritiska punkterna mot sekulariseringstesen lyfts fram, sammanfattas och diskuteras av von Brömssen (2003, s 51 ff).

på andlighet, vilket brukar talas om som religionens sakralisering. Genom att sociala aspekter avspjälkas träder istället det andliga fram och gör religionen synligare, trots att den berör färre områden i människors liv. Konsekvensen av sekularisering och sakralisering blir att religionen förlorar ekonomiska, sociala och juridiska funktioner liksom att utgöra världsbildens självklara grund. Istället blir religionen uttryck för personlig fromhet, skriver Hjärpe (2003, s 42), och exemplifierar med konfirmation som en idag mer ”religiös” företeelse än för några decennier sedan då konfirmation även innebar ett kliv in i vuxenlivet, och för många även in i arbetslivet.

Genom att sekularisering alltmer börjat ifrågasättas har det offentliga och vetenskapliga samtalet om sekulariserings- och sakraliseringstendenser kommit i fokus. De flesta forskare på fältet menar att båda tendenserna pågår parallellt (Hagevi, 2001; Woodhead & Heelas, 2000). Bertram-Troost, Igrave, Jozsa och Knauth (2007) skriver mot bakgrund av resultat från den kvantitativa undersökningen *European Social Survey*²² om religionsbilden i Europa: ”The picture is far from being strait forward: from various recent studies into the religiosity of adults and young people throughout Europe it could be concluded that institutionalized religion is on retreat. Other surveys suggest that the picture is much more complex and present counter-examples of increased religious observance within traditional institution” (s 11). Även forskarens kontext har börjat problematiseras genom frågeställningar som: Utifrån vilka utgångspunkter diskuteras sekularisering respektive sakralisering? Woodhead och Heelas diskuterar detta utifrån begreppen ”regel” och ”undantag” när det gäller forskarens egen samhällliga utgångspunkt: ”[w]hich is the exceptional – the United State with (apparently) high levels of religious involvement, or Europe with (apparently) much lower levels? Secularization theorists would see America as being exceptional, whereas sacralization theorists would view Europe as the exception (s 429).

Ytterligare ett fenomen som lyfts fram som kännetecknande dagens religiösa situation i Sverige och västvärlden är pluralism. Genom migration och ökat resande beskrivs den religiösa kontexten idag som alltmer mångfacetterad; flera religioner och trosinriktningar möts. Detta faktum har fört med sig att religion blivit ett allt synligare fenomen och kommit att ta alltmer plats i samhälls- och kulturdebatt, i vetenskaplig debatt eller i vardagliga samtal. I studier av religion som ett samhällsfenomen är det emellertid viktigt, menar jag, att även rikta blicken mot samhället i termer av mono- respektive mångkulturellt. Henriksen

²² <http://www.europeansocialsurvey.org/>

och Christoffersen (2010) skriver: "[r]eligion i dagens samfunn er ett like mangfoldig og pluralistisk fenomen som samfunnet i øvrig. Det er altså ikke bare slik at en monokulturell religion møter et flerkulturelt samfunn [---]. Like viktig er det imidlertid at 'religion' som et flerkulturelt fenomen i dag også møter et samfunn som for øvrig er ganske monokulturelt" (s 46). I mötet mellan religion och samhälle finns, liksom i formandet av andra företeelser i samhället, en maktaspekt närvarande. Gilhus & Mikaelsson (2003) skriver: "att inte bry sig om maktaspekten i ren religion innebär att man underskattar en viktig realitet. På det sättet går man också själv maktens ärenden. Att förbigå sådant som makt, intressen, dominans och beräkning är uttryck för en bristande önskan att utsätta religion för en misstankens hermeneutik och ofrånkomligen skulle leda till avslöjandet att religion inte bara handlar om det heliga och om Gud." (s 85; jfr även Otterbeck, 2000; von Brömssen, 2003; Andersson & Sander, 2005). Religionens koppling till maktordningar har i särskilt hög grad lyfts fram i interseksionalitetsstudier²³ tillsammans med andra maktordningar som klass, kön och etnicitet (Appelros, 2005).

Beskrivningen av "den religiösa kartan" med begreppen sekularisering, fundamentalism, sakralisering och pluralism visar den samhälls- och skolkontext i vilken ungdomarna i min studie rör sig. Som en konsekvens av traditionell religions minskade inflytande i såväl samhälle och skola skapas utrymme för nytolkande. På skolområdet har traditionell religion minskat och fört med sig att andra "projekt" tagit över den plats som religionen (kristendomen i Sverige) innehåft. Religion har i Sverige ersatts med "det demokratiska projektet", ett projekt som också har sin grund i upplysningens frihetstänkande med en syn på människan som successivt fjärrat sig från auktoritetstro och skapat ett samhälle utan gudomlig auktoritet (Thalén, 1994;²⁴ jfr även von Brömssen, 2003).

Det finns undersökningar som pekar på att religion är ett levande samtalsämne bland somliga ungdomar, något som visas inte minst på olika chattsidor och

²³ Begreppet interseksionalitet har sitt ursprung i poststrukturalistiska och postkoloniala teorier samt black feminism men används även om andra maktordningar, främst i samhällsvetenskaplig forskning. I feministisk forskning har maktordningar mellan könen lyfts fram, liksom hur könsordningar har reproducerats. Den postkoloniala kritiken mot feminism går ut på att feminism ensidigt betonat kön utan att visa på, och problematisera samband (intersektioner) med klass, "ras"/eticitet, religion, ålder etc. Den vita medelklasskvinnan har fått representera feminism medan "rasifierade" kvinnor och arbetarklasskvinnor varit osynliga och uppfattats som "de andra" (de los Reyes & Mulinari, 2005, s 54-55; jfr även Appelros, 2005).

²⁴ Thalén lyfter i denna avhandling fram religionsfilosofins möjligheter att på ett kritiskt sätt granska den religionskritiska debatten som initierades av Hedenius och ifrågasätta det sekulära tänkandets bild av vad religion är.

sajter på internet (Lövheim, 2007; Larsson, 2002)²⁵ men också att religion i mer traditionell bemärkelse inte uppfattas intressant av ungdomar idag (Frilund Skårhøj & Østergaard, 2005, s 72 ff; Savage et al 2006, s 13 ff). Den brittiske religionssociologen Grace Davie har myntat begreppet ”Believing without belonging” för att åskådliggöra dagens ungdomars inställning till religion (Bertram-Troost et al, 2007, s 12). Huvudfrågan vad gäller ungdomar och religion i europeisk kontext handlar sålunda om att institutionaliserad och traditionell religion minskar medan olika former av individuell tro framträder liksom religioners ökande samhällliga och politiska roll. Bertram-Troost, et al (2007) skriver: ”A basic question to be answered in the discussion about secularism and pluralisation is whether there is a transformation of religion into manifold forms rather than a decline of religion.” (s 12)

Denna studies utgångspunkt, vad ankommer religion, är lyhördheten för ungdomarnas tal om, eller synliggörande av, religion. Religion kan influera familjeliv, samhälle, ekonomi och politik, samt påverkar människors inbördes relationer. Det är när ungdomarnas handlande och värderingar framträder som drivna av religion som jag ger akt på vad som framkommer och på vilka sätt.

Mångkultur

Det tredje och sista av begreppen i denna översikt är mångkultur. Begreppet mångkultur har ofta använts deskriptivt, det vill säga som benämning på ett samhälle bestående av individer som representerar skilda kulturer. För att synliggöra samspelet mellan dessa individer har mångkultur, inte minst i pedagogiska sammanhang, ersatts av begreppet interkulturell, (Bergstedt & Lorentz, 2006, s 14; jfr även Lundberg, 1991) ett begrepp som i högre grad ligger i linje med denna studies syfte om att fånga livstolkande i samspel med andra människor. Att jag trots detta använder begreppet mångkultur beror på min utgångspunkt i det empiriska materialet där ungdomarna själva talar om sin skola som mångkulturell och exemplifierar med mångfalden av religioner och kulturer. I von Brömssens avhandling (2003, s 95 ff) och i en utförlig begreppsöversikt

²⁵ Vid ett antal besök på debattfora med kopplingar till livstolkande och religion har jag mött diskussioner där ungdomar positionerar sig i frågor om kreationism och avbildningar av Gud, eller i frågespalter och diskussioner på olika religioners eller sekters hemsidor om vad som är tillåtet och otillåtet när det gäller litteratur, pojk-, flickvänner, matregler eller polygami. Internet framstår som en specifik arena för livstolkande. Men frekvent nätanvändning kan också göra att dialogerna på nätet snabbt får fotfäste även i andra situationer, och gör diskussionssidor på Internet intressanta även i ett vidare perspektiv.

(von Brömssen, 2011a, 2011c) ges redogörelser över begreppet ”mångkultur” i relation till ”interkulturell”, ”mångfald”, ”hybriditet” och ”kreolisering” (jfr även 2006) varför jag hänvisar till dessa studier för vidare läsning och i detta sammanhang endast gör en kortare översikt över några aspekter som går att relatera till min studie.

I likhet med livstolkande och religion kan mångkultur beskrivas som ett vagt begrepp och inordnas i en komplex begreppsapparat. Mångkultur består av två led ”mång-” och ”-kultur”. Mång- hänför sig till samhällen som kännetecknas av pluralism, och omtalas också i termer av ”multi-”. Begreppet kultur används med åtskilliga innebörder, inte minst med konnotationer till religion eller etnicitet. Men även de övergripande begreppen pluralism eller mångfald används för att beteckna individer och grupper där skillnader framkommer. Tillsammans med begreppet interkulturell kan det framträdande talet om mångkulturalitet i samhälle, politik och vetenskap ses som svar på olika sätt att uppfatta kulturell skillnad. Vertovec och Wessendorf (2010) lyfter fram flera olika modeller för hur mångkulturalitet kan uppfattas i det allmänna talet: ”radical multiculturalism”, ”polycentric multiculturalism”, ”insurgent multiculturalism”, ”public space multiculturalism” och ”difference multiculturalism” (s 12), vilket gör begreppet komplext och därmed försvårar jämförelser mellan olika nationers policy eller implementeringsprogram (von Brömssen, 2011c).

Mångkultur har också, och i allt högre grad, kommit att bli ett värdeladdat begrepp. Det mångkulturella samhället talas å ena sidan om i positiva termer i form av möten med nya kulturer, nationaliteter, etniska grupper och religioner, vilket i sin tur kan skapa internationella och globala identiteter. Å andra sidan har företeelser som terrorism, segregation, arbetslöshet och andra sociala problem fört med sig en alltmer samlad kritik mot ”det mångkulturella samhället”. Debatten om ”det mångkulturella” har i många fall blivit infekterad, och för att undanröja onödig diskussion om hur samhällen med kulturell mångfald kan beskrivas gör Parekh (2006) en åtskillnad mellan begreppen ”multicultural” och ”multiculturalist”. Begreppet multicultural bör användas deskriptivt menar Parekh till skillnad från multiculturalist som bör användas om det ethos som kännetecknar samhällets orientering gentemot det mångkulturella. Parekh skriver: ”It might welcome and cherish it (det mångkulturella), make it central to its self-understanding, and respect the cultural demands of its constituent communities; or it might seek to assimilate these communities into its mainstream culture either wholly or substantially (s 6). Parekh tar upp Frankrike

som exempel på ett mångkulturellt samhälle med ett nationellt ethos där medborgarna förväntas dela vad som har kommit att framstå som fransk kultur och franska värderingar. För Sveriges del har talet om ”det mångkulturella” dykt upp förhållandevis sent; Sverige har istället, historiskt sett, ofta beskrivits som kulturellt homogent. På senare tid har denna homogenitet ifrågasatts, och genom ett utredningsarbete där nationella minoritetsgrupper officiellt erkänts har beskrivningen av det historiskt sett homogena Sverige förändrats.²⁶ Tillsammans med de senaste decenniernas arbetskraftsinvandring, anknävningsinvandring och flyktinginvandring har Sverige alltmer kommit att talas om som mångkulturellt. I en svensk kontext har det mångkulturella samhället också diskuterats med fokus på hur motståndet har tagit sig uttryck. Eftersom svenskars attityder till flyktingar och invandrare generellt sett blivit allt mer positiv (Demker, 2010) måste den starka retoriken mot det mångkulturella samhället ”förstås som nationens svårigheter att hantera och lösa nationella/etniska identiteter i möte med transnationella och alltmer globala identiteter” (von Brömssen, 2011c, s 14).

Hur ser det då ut på skolarenan när det handlar om att möta den starka retoriken mot det mångkulturella samhället? Under senare tid har det gjorts ett antal utredningar och vetenskapliga studier om ”den mångkulturella skolan” där både idealbilder och problem lyfts fram. Granstedt (2010) visar att i talet om den mångkulturella skolan har ett bristperspektiv varit förhärskande i forskning och rapporter som hon analyserat (1980-2005). Men i studien framkommer också att lärare talar om den mångkulturella skolan i termer av utveckling och lyfter fram eleven som en resurs. Gruber (2007) visar genom deltagande observationer och informella samtal på en högstadieskola att trots lärares höga ambitioner att arbeta för jämställdhet och mot diskriminering produceras och upprätthålls i hög grad ojämlika relationer. Vetenskapliga studier med fokus på mångkultur, interkulturalitet och värdegrund i relation till skola och utbildning (men som inte är specifikt inriktade på religion) har gjorts av bland annat Bergstedt och Lorentz (2006), Carlson (2002), Gerle (1999, 2000), Gitz-Johansen (2006), Lahdenperä (1997, 2001), Lifmark (2010), Moinian (2007) och Runfors (2003). Samtliga diskuterar hur en alltmer mång-/interkulturell kontext kräver omfattande förhandlingar och utmanar rådande maktordningar i skola och samhälle.

²⁶ Språkpolitik: En samlad lag (2009:724) om svensk språkpolitik trädde i kraft i jan. 2010 efter utredningsarbete om nationella minoriteter och minoritetsspråk sedan 1970-talet och ratificering av finska, meänkieli, samiska, romani chib och jiddisch år 2000.

I ovanstående korta översikt har visats att det inte går att tala om mångkultur som en enhetlig företeelse. Att sätta begreppet i plural, ”mångkulturalismer” överensstämmer därför bättre med den verklighet som undersöks och det vetenskapliga samtalet om mångkultur. Genom att mångkulturella samhällens ethos och orientering skiljer sig åt behöver mångkultur undersökas och diskuteras inom ramen för en given kontext.

Kommenterande summering av forskningsfält

I detta kapitel har jag gett en översikt över det forskningsfält i vilket jag placerar min studie. Central litteratur på fältet har presenterats med utgångspunkt i begreppen *livstolkande*, *religion*, och *mångkultur*. Begreppen uppträder både i akademiska och andra samtal och lyfts i denna studie fram som begrepp ”i rörelse”. Livstolkningsbegreppet bygger på en stipulativ definition av livsåskådning (Jeffner, 1973, s 18) formulerad i ett samhälle med en pågående sekulariseringsdebatt. På senare tid har sekulariseringstesen börjat ifrågasättas, och diskuteras idag tillsammans med att religion fått en alltmer framträdande plats på den samhällliga arenan. Religion betraktas i denna studie som en aspekt av livstolkande. Genom att ställa frågor om livstolkande i en miljö präglad av religiös och etnisk pluralism och som ungdomarna beskriver som mångkulturell, är min föresats att uppmärksamma ungdomarnas livstolkande med speciellt fokus på religion.

Livstolkande och religion har ofta studerats utifrån fenomenologiska och hermeneutiska traditioner med fokus på individers uppfattningar och tolkningar. I denna studie tar jag fasta på hur individer, ungdomarna, uttrycker livstolkande och religion i en samhälllig kontext (den mångkulturella skolan). Denna samhällliga kontext, där olika företeelser som syn på världen och människan, värderingar och moral samt grundhållning i livet uttrycks, ska ses mot bakgrund av religion som ett pluralistiskt och postsekulärt fenomen. Gerle (2000) och von Brömssen (2003, 2011a, 2011c) diskuterar begreppet mångkultur tillsammans med mångkulturalismer mot bakgrund av det mångfacetterade talet om ”det mångkulturella”, och Hartman (2004) gör en markering med ett frågetecken i rubriken *Gemensamma värden?* för att problematisera ”värdegrunden” i singular. Mot bakgrund av denna kontext synliggörs i min studie olika röster i skolmiljön som, vilket beskrivits i inledningskapitlet, är en arena som omfattas av en specifik värdegrund.

KAPITEL 3

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER – SPRÅK OCH KONTEXT

I föregående kapitel presenterades avhandlingens forskningsfält utifrån tre områden: livstolkande, religion och mångkultur. I detta kapitel introduceras studiens teoretiska utgångspunkter och begrepp samt på vilka sätt teorier och begrepp formas i relation till ett empiriskt material.

Det finns en poststrukturalistisk diskussion som har att göra med de frågeställningar som lyfts i avhandlingen. Denna övergripande diskussion, som berör synen på språk och språkanvändning samt synen på subjektet, är gemensam för ett antal teorier. Min studies verksamma analytiska begrepp har mejslats fram ur en av dessa, diskursteori. Diskursteori kännetecknas av att fokus sätts på det diskursivas öppenhet, en utgångspunkt som ger möjligheter att fånga upp hur livstolkande och religion kan uttryckas inom ramen för det vida fält som beskrivits i föregående kapitel.

De teoretiska utgångspunkterna kan ses både som utåtriktande och avgränsande. Riktningen utåt mot det empiriska materialet bygger på grundantagandet att varje handling betraktas som meningsfull, varför jag så följsamt som möjligt försöker fånga upp såväl språkliga som kroppsliga gestaltningar av livstolkande. Avgränsningen handlar om att problematisera dessa skilda uttryck för livstolkande utifrån ett begreppsligt och reflexivt kritiskt perspektiv. Begreppen reflektion och kritik kommer att behandlas närmare i metodkapitlet.

Inledningsvis presenteras teoretiska utgångspunkter med fokus på ”språk” och ”subjekt”. Därefter introduceras de centrala begrepp som är verksamma i

analyserna. Avslutningsvis läggs den teoretiska grunden för studiet av hur livstolkande kan *göras*.

Språk och subjekt

Det teoretiska ramverk som studiens analyser utgår ifrån har hämtats från Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes diskursteori, med rötter i strukturalism, poststrukturalism, dekonstruktion och genealogi. I detta arbete har ramverket i hög grad anpassats utifrån uttolkningar och synliggöranden av Howarth (2005, 2007) och Torfing (1999, 2005). Centralt hos Laclau och Mouffe är att synen på subjektet ses som mindre determinerat än den syn på subjektet som exempelvis marxismen förutsätter. Mouffe (2000) skriver: ”I varje samhälle är varje sociala aktör inbäddad i en mångfald av sociala relationer – inte bara sociala produktionsförhållanden utan även sociala könsrelationer, rasrelationer, nationalitetsrelationer, grannskapsband och så vidare [---] Jag motsätter mig därför den klassiska marxismens klassreduktionism, där alla sociala subjekt med nödvändighet är klasssubjekt.” (s 28).

För min studie innebär detta ramverk att jag ser på livstolkande och religion som något som ungdomarna själva formar i tal och handlingar i den miljö där de lever och verkar, i det här fallet deras mångkulturella skola. Livstolkande och positioneringar om religion görs tillsammans, men det är också företeelser där varje individs egna erfarenheter och tillhörigheter spelar roll för samspelet. Språket är en gemensam utgångspunkt både i det interpersonella samspelet och i den egna reflektionen.

Språk, tanke och handling

Diskursteori bygger på en poststrukturalistisk grund där språket ses som utgångspunkt för den kunskap som eftersöks och diskursens villkor för produktion av makt och kunskap ses som given utgångspunkt för analyserna. Grundantagandet är att det som sägs får effekter för människors handlande, syn på sig själva och formande av sina tankar. Det som sägs är därmed inte bara språkligt förankrat utan även socialt förankrat (Howarth, 2007; Torfing, 1999).

Genom den så kallade språkliga vändningen (the linguistic turn) har språket inom samhällsvetenskaperna givits nytt intressefokus med hänsyn till vad det *gör* med verkligheten, inte bara hur det beskriver verkligheten (Clifford & Marcus, 1986; Clifford, 1988). Den problematiska frågan om människor verkligen menar

det de säger kan kortfattat beskrivas i termer av att det genom den språkliga vändningen skett en förskjutning mot de effekter människors uttalanden får oavsett vad som ligger bakom deras utsagor (Howarth, 2005, s 320). Bakgrunden till detta resonemang kräver en närmare titt på skillnaden mellan å ena sidan ett yttrande i sig och å andra sidan yttrandets intention respektive effekt. Med Austins terminologi (i Austin & Urmson, 1962) benämns dessa tre typer av yttranden som lokutionära (sant-falskt), illokutionära (intentionen i det sagda) och perlokutionära (effekten av det sagda). Andreasson och Asplund Carlsson (2009) förklarar skillnaden med hjälp av ett exempel från Quentin Skinner som menar att ett utrop som: 'svag is!' inte ska betraktas som en beskrivning av isen, utan som en varning som måste ses i ljuset av eventuella konsekvenser. Diskussionen om ett yttrandes intention och effekt spelar roll för analyser av livstolkande i min studie, och jag återkommer till detta, men presenterar först hur Andreasson och Asplund Carlsson använder begreppen i analyser av elevdokumentation:

Vi behöver begrepp som illokutionär och perlokutionär [...] för att vi behöver en distinktion som ser texthandlingen som ett uttryck för skolans ansvar, planering och verksamhetsinriktning, alltså intentionen bakom texthandlingen, men också som ett budskap till mottagarna med alla de känslor och reaktioner som texthandlingen väcker hos dessa. Om vi bara skulle se till den illokutionära handlingen, skulle texterna förstås i ljuset av intentionen och uppsåtet med dem och skulle då tolkas på ett sätt. Om vi däremot ser texterna som perlokutionära handlingar, måste vi ta in mottagandet av dem i tolkningen. Detta är helt avgörande för vår förståelse av elevdokumentationens praktik. (s 17).

När ungdomarna i min studie pratar om, eller på annat sätt ger uttryck för, livstolkande så finns det i många fall både intentioner bakom, och konsekvenser av, deras yttranden. Intentionen att uttrycka livstolkande ses i denna studie både som ett svar på skolans erbjudanden och som någonting som enligt Jeffner (1973) ligger i att vara människa; alla människor tolkar livet. Poängen är dock att även om det finns en intention går det inte att komma åt endast denna, utan intentionen måste ses tillsammans med yttrandet och dess effekt. När en pojke berättar att han vill åka på vallfärd till Mecka går det bara att ifrågasätta hans intention genom att titta på själva yttrandet och effekten av det. I det här fallet suckar han och kommer aldrig iväg.

Genom att sociala sammanhang ges en förståelse utifrån hur de konstrueras diskursivt fungerar de diskursanalytiska verktygen som analytiska redskap för

uttalanden som inte bara rör ”det diskursiva”, utan även ”det sociala”. Den sociala världen existerar i egenskap av att vara social värld, men får sin betydelse genom den diskursiva. Istället för att inrikta sig på hur språket ”speglar” verkligheten läggs alltså fokus i studier som omfattas av den språkliga vändningen på språket i sig, och vad det åstadkommer (jfr Lindgren, 2006). Winther Jørgensen och Phillips (2000) jämför diskursteorin med andra diskursanalytiska inriktningar som kritisk diskursanalys och diskurspsykologi, och menar att diskursteorin är den mest ”rena” poststrukturalistiska teorin. De förklarar detta med att ”diskursen konstruerar den sociala världen i betydelse, och att betydelsen aldrig kan låsas fast på grund av språkets grundläggande instabilitet”(s 13). Att fokus sätts på aktören (snarare än strukturen) är en viktig utgångspunkt i min studie vars utgångspunkt är att komma åt mångfalden av artikulation snarare än diskursens begränsningar.

Vardagens språk och betydelsesystem

I detta arbete är det ungdomarnas ”vardagsspråk” som undersöks, men också ”vardagshandlingar” genom den gemensamma representationen av tal och handling. Berättelser, reflektioner, samtal och diskussioner knyter ihop vardagens händelser med språkliga system som ger mening åt händelserna. Genom språkets (och tankens) förmåga att skapa vår syn på ”verkligheten” (den reella världen) knyts den enskilda människans erfarenheter ihop med den tolkning av världen som hon med språkets hjälp har skapat. Men den språkliga förmågan handlar inte bara om att knyta ihop språk med verklighet utan även om att, med språkets hjälp, integrera andra tider och olika sociala arenor i livstolkande. Människors minnen, fantasier, drömmar och berättelser från olika sammanhang och tider blir symbolspråk som abstraherats från erfarenheterna och framträder som konstruktioner, till exempel religion, filosofi, konst och vetenskap (Berger & Luckmann, 1998; jfr även Geertz, 1973). Kategoriseringar kan vara sociala/kollektiva konstruktioner, men också röra individers enskilda upplevelser. En subjektiv och unik upplevelse, till exempel ett gräl med kompis, typifieras och inordnas i en kategori: kompisproblem. Biografiska upplevelser placeras på så sätt in i allmänna betydelsesystem som är både subjektivt och objektivt verkliga (Talja, 1999). Den traditionella uppdelningen i subjekt och objekt kan alltså med språkets hjälp studeras utifrån en annan position, nämligen hur både subjekt och objekt *görs* diskursivt.

Språket som skillnad och likhet

En diskursteoretisk analys handlar i denna studie om att visa och analysera hur livstolkande framträder, uttrycks och förhandlas med utgångspunkt i språkets

system av *skillnad* och *likhet* (Jenkins, 2008, s 16-27; jfr även Brügger & Vigsø, 2004, s 16). Varje *tecken* står i ett dikotomt förhållande till ett annat tecken och framträder mot bakgrund av att en annan möjlighet väljs bort; att vara glad innebär att inte vara ledsen, och att vara förtryckt innebär att inte vara fri. Att vara ateist polariseras i de flesta fall mot att vara kristen, medan positionen kristen kan ställas såväl mot positionen ateist, som positionen muslim eller något annat. Kontexten avgör. Genom att vid ett specifikt tillfälle ge uttryck för en viss livstolkning väljs andra livstolkningsalternativ bort.²⁷ Likhet eller samstämmighet framkommer genom *konnotationer* (associationskedjor). En konnotation syftar till att definiera ett ords innehåll eller bibetydelser (till skillnad från en denotation som handlar om att inringa ett ords omfång), och verkar metonymt på så sätt att konnotationen alltid skiljer sig något från det ord som den utgår ifrån (Torfing, 1999, s 54, s 299). Fokus på likhet handlar därmed om att studera tecken som förs ihop genom konnotationer där tecknen länkas till varandra och bildar en form av kluster (Åkerström Andersen, 1999, s 96). Att studera livstolkande utifrån en syn på språket som ett system av skillnad och likhet innebär ett uppmärksammande av sådant som ungdomarna länkar samman, och därmed även vad de väljer bort. Skillnad och likhet studeras alltså tillsammans (Jenkins, 2008).

Subjektet

I denna studies empiriska material - brev, intervjuer och samtal med ungdomarna – visade det sig i ett tidigt skede av analysarbetet att livstolkande i hög grad kom att riktas mot det egna jaget genom ungdomarnas tal om ”att vara sig själva”. Det egna jaget framstod helt enkelt som ett ”svar” på mina frågor om livstolkande. Att vara sig själv framträder som en lite konturlös, men därför så laddad och intressant tankefigur. Denna beskrivs och analyseras i studien som en *flytande signifikant*, ett i hög grad öppet begrepp, där olika diskursiva anspråk på fixering görs (Laclau & Mouffe, 2008). Att livstolkande i så hög grad visade sig i berättelser och reflektioner om det egna jaget har fört med sig att jag även riktat den analytiska blicken mot begreppet identifikation (jfr Hall, 2000; Jenkins, 2008, speciellt s 37-48; Lawler, 2008, speciellt s 54-77; von Brömssen, 2006, speciellt s 45 ff). I denna studie används identifikation synonymt med ”subjektstillblivelse”.

²⁷ När det gäller synen på ”skillnad” har diskursteori kritiserats för brister kring vad skillnad egentligen står för på ”det diskursiva fältet”. Innehåller detta fält all möjlig betydelse-tillskrivning eller handlar det om skillnad gentemot andra konkurrerande diskurser? (jfr Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 34). I min studie skulle det innebära huruvida positionen ”muslim” skapar skillnad i relation till positioner som ”kristen”, eller ”icke-svensk” eller om positionen ”muslim” skapar skillnad i relation till hockey, gitarrspel eller alla möjliga tillskrivningar. Winther Jørgensen och Phillips föreslår att begreppet diskursordning (hämtat från Fairclough) ska användas i det första fallet (s 34).

Till skillnad från livstolkande, som presenterats i föregående kapitel och som tillhör studiens förutsättningar, tillhör identifikationer istället livstolkandets uttryck och kräver, för vidare analyser, en ytterligare teoretisk presentation.

Ett subjekt i tillblivelse – identifikationer

Identifikationer görs ständigt i möten, med både människor och institutioner, medan identiteter i det här fallet ses som tillfälliga fixeringspunkter i denna identifikationsprocess. Utifrån denna studies utgångspunkter betraktas begreppet identifikation således som överordnat identitet. Det specifika och intressanta blir på vilka sätt identifikationer görs mot bakgrund av livstolkningserbjudanden, och vilka identifikationer som görs i olika sammanhang.

Identifikation som tillhörighet (be-longing)

Utifrån frågor om livstolkande uttrycker ungdomarna både existentiella och sociala sidor av jaget. Existentiella sidor kopplas ofta ihop med människan som enskild och unik. Människor föds och dör ensamma, och har unika erfarenheter som inte helt och hållet går att delge någon annan. Sociala sidor grundar sig på människan som social varelse. Genom att spegla sig i, och avgränsa sig från, andra prövar hon subjekspositioner som är avhängiga av kultur, religion, kön, ekonomi eller andra kategorier. Jagets koppling till tillhörigheter handlar om hur identifikationerna görs utifrån erfarenheter knutna till familj, vänner, religion, språk eller etnicitet, men också genom en tillhörighet till ”sig själv”.

Vikki Bell (1999) hänvisar i sin inledande text i *Performativity and Belonging* (s 1-5) till Elspeth Probyn som har lyft fram begreppet ”belonging” (tillhörighet) som påverkande funktion i ett identitetsformande. Belonging handlar inte bara om be-ing, att vara, utan även om long-ing, att längta. I ungdomarnas tal om sig själva finns, menar jag, en längtan inbyggd, en längtan som pekar fram emot något annat än det som ”är” (jfr Ricœur, 2005). Denna studies fokus på identifikation (snarare än identitet) gör att den analytiska blicken snarare riktas mot ”longing” än ”being”. Identifikationsbegreppet är framåtpekande, och gör att be-ing knappast kan förstås utan longing. Åtskilliga teoretiker som behandlat begreppen identitet/identifikation har tagit fasta på denna performativa sida av tillhörighet. Jenkins (2008) skriver:

Identity can only be understood as a process of 'being' or 'becoming'. One's identity – one's identities, indeed, for who we are is always multi-dimensional, singular and plural – is never a final or settled matter (s 17).

I citatet framgår att identitet (identity) ses som någonting dynamiskt. Identitet handlar om att förstå sig själv och att förstå andra, men också iakttagelser över hur andra förstår sig själva och hur andra förstår andra (inklusive oss) menar Jenkins. Identifikation ses som en aktiv handling och måste kopplas till verben identifiera eller etablera. "It isn't 'just there', it is not 'a thing', it must always be established" (Jenkins, s 17). För min studie innebär detta att jag i högre grad riktar strålkastarljuset mot mängden av identitetspositioner som blir möjliga att uttrycka i en diskurs än på vilka sätt ungdomarna tilldelas specifika identiteter i diskursen (även om "determinerade identiteter" självklart kan framträda som resultat).

Identifikationer och livstolkande

Att föra ihop två så pass öppna begrepp som identifikationer och livstolkande kan det riktas kritiska invändningar emot. Alltför öppna begrepp ger helt enkelt inte alltid det stöd som behövs för att analysera ett empiriskt material. Men öppna begrepp kan i gengäld göra det möjligt att få en vidare blick på materialet. I denna studie har identifikationer trätt fram som ett svar på livstolkande genom ungdomarnas tal om att vara sig själva oavsett om jag ställt frågor om synen på människan, världen och omgivningen, om värderingar och moral eller om grundhållning i livet. Tankefiguren "att vara sig själv" har alltså framträtt som ett tidigt resultat i studien och därmed krävt en fördjupning i teoriramen i form av hur subjektet formar sig självt, vilket synliggjorts i detta stycke.

Centrala begrepp

De mest centrala begreppen som mejslats fram ur den diskursteoretiska ramen är *artikulation*, *positionering*, *diskurs*, *makt*, *dominerande* och *utmanande*. Begreppen bygger på språkets system av *skillnad* och *likhet* samt präglas av en *kontingent* syn på livstolkande och identifikationer; att synen på världen, människan, värderingar och moral bygger på representationer som också hade kunnat konstrueras på ett helt annat sätt under andra förutsättningar och i andra sammanhang. Utgångspunkten för ett studium av hur livstolkande kan göras handlar därmed om att ett stort antal möjliga positioner ges och att det pågår en diskursiv maktkamp om vad som artikuleras.

Artikulation, positionering och diskurs

Begreppet *artikulation* används oftast i betydelsen att uttala eller uttrycka något. I det engelska "articulate" finns dock även betydelsen "sammanlänka". Dessa

dubbla betydelser lyfts fram av Stuart Hall (2003) som i en intervju av Lawrence Grossberg ger en definition av begreppet artikulation:

An articulation is thus the form of the connection that *can* make a unity of two different elements, under certain conditions. It is a linkage which is not necessary, determined, absolute and essential for all time. /.../ The so called 'unity' of a discourse is really the articulation of different, distinct elements which can be re-articulated in different ways because they have no necessary 'belongingness'.(s 141).

Hall exemplifierar med ”artikulationen” lastbil, som länkats ihop av förarhytt och släpvagn, men sammanlänkningen betraktas som tillfällig och kan under andra omständigheter göras på andra sätt. Hall har hämtat sin teori om det ”icke nödvändiga” i sammanlänkningen av Laclau (1977) som lyfter fram det diskursivas öppenhet gentemot marxismen, som kritiseras för att vara alltför reduktionistisk. I spänningsfältet mellan artikulationens ”möjligheter” och diskursens ”begränsningar” riktar jag, i likhet med Laclau och Hall, den analytiska blicken mot artikulationens möjligheter. Jag använder begreppet artikulation för att visa hur livstolkande görs diskursivt (jfr Laclau & Mouffe, 2008; Howarth, 2005, s 322-323; Smith, 1998, s 87 ff; Torfing, 1999, s 101 ff; jfr även Asplund Carlsson & Lunneblad, 2009). I ett specifikt sammanhang, till exempel Noors brev som presenterades i inledningen, lyfts ett antal yttranden fram och skapar en specifik berättelse. I ett annat sammanhang, till exempel ett samtal med Noor och hennes vänner i skolans cafeteria, hade förmodligen andra yttranden format en delvis annan berättelse. Yttrandena betraktas som tillfälliga genom att de skapas i en specifik situation, men om de upprepas har de möjlighet att bli dominerande. Ett yttrande kan ses som en artikulation i relation till ”det upprepade talet”. I brevet sammanlänkas alltså Noors yttranden med livstolkningssyttringar från andra sammanhang, och speciellt med sådant som förutsätts ligga i brevgenren. Det upprepade talet kan, genom att ha formats till samhälleliga berättelser, blivit dominerande och ha avsevärt inflytande på hur Noor lyfter fram sin egen livstolkning, speciellt om det ligger förväntningar eller ideologiska och normativa krav på henne. Ibland samlas artikulationer som ligger nära varandra i en form av kluster på det diskursiva fältet. Jag benämner dessa ”artikulationskluster”.

Begreppet artikulation ska förstås inom ramen för en logik²⁸ där interaktion sker utifrån ”erbjudanden” i diskursen (Howarth, 2005, s 326 ff, 2007, s 118). I skolan erbjuds ungdomarna olika livstolknings- och identitetspositioner gentemot kamrater, lärare och annan personal utifrån specifika villkor som blir ideologiskt, historiskt, politiskt eller kulturellt bestämda utifrån en skolkontext. Att utgå ifrån artikulation handlar om att människan ständigt står inför möjligheten att göra nya val i den artikulatoriska praktiken där subjektet ses som *överbestämt*, alltså att flera möjliga positioner erbjuds subjektet (Laclau & Mouffe 2008, s 146-147; Howarth 2007, s 118). Laclau och Mouffe beskriver artikulationer som en kamp om att fixera betydelse enligt ett specifikt mönster, en diskurs. Begreppet diskurs kan på ett enkelt sätt utifrån Laclaus och Mouffes syn förklaras som ”en fixering av betydelse inom en bestämd domän” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 33). I diskursteorin betonas fixeringen som tillfällig genom fältets *kontingens*, att en artikulation betraktas som tillfällig och icke-nödvändig. Möjligheter till nya fixeringar uppstår i varje artikulation (Laclau & Mouffe, 2008, s 144).

Begreppet positionering har hämtats från Davies och Harré (1990) och används i denna studie för sådana fixeringspunkter i den diskursiva praktiken som återkommer i artikulationer om identitet. Ungdomarna talar till exempel om sig själva i termer av ”svenskar”, ”invandrare”, ”indier”, ”integrerade”, ”muslimer” eller något annat. Davies och Harré skriver fram begreppet positionering inom ramen för ett poststrukturalistiskt paradigm som de menar har en styrka i att det tar hänsyn till både diskursens konstituerande kraft och den diskursiva praktikens öppenhet för människor att utöva val (jfr Hall, 2003). Diskursen erbjuder olika bestämningar som människor kan positionera sig inom eller emot. Davies och Harré skriver:

A subject position incorporates both a conceptual repertoire and a location for persons within the structure of rights for those that use that repertoire. Once having taken up a particular position as one's own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, story lines and concepts which are made relevant within the particular discursive practice in which they are positioned. (s 46)

²⁸ Begreppet logik innebär alltså inte någon form av allmän deduktiv slutledning. Howarth skriver, med hänvisning till Laclau, ”a logic refers, first, to the rules governing a practice, institution or system of relations between objects, and secondly to the kinds of entities (and their relations) presupposed by the operation of such rules” (2005, s 323).

Som tidigare visats ligger min studies fokus på artikulationens möjlighet, vilket gör att begreppet positionering används med utgångspunkt i ungdomarnas val att låta sig tilltalas av positioner som erbjuds dem. Subjektet ges möjlighet att göra val genom mängden av olika, och många gånger motstridiga, positioner som erbjuds på grund av det diskursivas öppenhet (jfr Asplund Carlsson & Lunneblad, 2008, 2009).

En diskurs kan definieras vidsträckt, till exempel en marknadsekonomisk diskurs, men diskurs kan också definieras snävare, till exempel diskursen om invandrarfamiljen eller om det kompetenta barnet (jfr Gitz-Johansen, 2006; Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004; Wikström, 2007; Bjervås, 2011). Relationen mellan diskurs och artikulation beskrivs av Howarth (2007), med utgångspunkt i Laclaus och Mouffes teorier, enligt följande:

Diskurser försöker införa ordning och nödvändighet i ett betydelsefält, medan betydelsens grundläggande tillfällighet hindrar denna möjlighet från att förverkligas. Och eftersom diskurser är relationella enheter vars identitet är beroende av deras differentiering från andra diskurser, är de själva beroende av och sårbara för de betydelser som nödvändigtvis blir uteslutna i varje diskursiv artikulation (s 119).

I citatet framkommer komplexiteten på det diskursiva fältet. Vi människor kan artikulera motstridigheter beroende på situation och sammanhang, vilket har att göra med vilka subjekspositioner som görs möjliga vid det aktuella tillfället (Laclau & Mouffe, 2008, s 157 ff; Torfing, 1999, s 99; Howarth, 2007, s 119). Kännetecknande för diskursteorin, och som skiljer den från en del andra diskursanalytiska riktningar, är därmed att det diskursivas öppenhet för artikulation lyfts fram. Men en poäng med denna studie är inte bara lyhördheten för vad som artikuleras, utan även för de betydelser som blir uteslutna i varje artikulation. För att fånga det som ”står på spel” är det som inte artikuleras lika viktigt som det som artikuleras.

Makt, dominerande och utmanande

Begreppen *makt*, *dominerande* och *utmanande* relateras till varandra på så sätt att både det som dominerar och det som utmanar betraktas som resultat av maktförhandlingar. ”Makt” kan relateras till ett stort antal vetenskapliga traditioner och begreppet kan ges många innebörder. I denna studies inledning beskrevs en relationell syn på makt; nämligen att makt *görs* i interaktionen mellan människor (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Men Laclau och Mouffe

understryker också maktbegreppets koppling till kontingensen i den sociala världen, vilket innebär att även om maktförhandlingar har producerat kunskap, identitet eller en social relation på ett specifikt sätt i ett givet ögonblick hade denna kunskap, identitet eller sociala relation kunnat framträda på ett annat sätt under andra förutsättningar. Möjligheter och uteslutningar görs ständigt i form av maktförhandlingar som skapar dominerande och utmanande artikuleringar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 45). Makt kan således aldrig tänkas bort, utan skapas ständigt genom artikulering. Det maktbegrepp som används av Laclau och Mouffe ligger i linje med Foucaults syn på makt som produktiv. Makten producerar kunskap, identiteter och sociala relationer, men kan också fungera självdisciplinerande genom att vi människor gör det vi förväntas göra (Foucault, 1987).

När det gäller begreppen dominerande och utmanande blir den politiska dimensionen viktig, och innebär att det dominerande inte ska uppfattas som ett tillstånd, utan förstås som performativ. Ett dominerande görs ständigt genom (re)artikulering. Begreppet dominerande länkas till diskurs på så sätt att diskurser kan framstå som mer eller mindre dominerande i relation till varandra. Men en diskurs kan också i sig betraktas som dominerande genom att ha blivit ett resultat av betydelsefixeringar i en specifik domän (Winther Jørgensen & Phillips 2000; Laclau & Mouffe, 2008). Begreppet utmanande synliggör fokus på artikuleringar som ifrågasätter, eller bryter emot, maktförhandlingar som blivit dominerande. Laclau och Mouffe menar att det finns en tröghet i diskursen som gör att det sociala, trots alla möjligheter att omformas, ändå struktureras på ett delvis bestämt och handfast sätt (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s 25; Torfing, 1999), vilket framträder i somliga dimensioner av livstolkande, inte minst ”grundhållning i livet”.

En diskursteoretisk ansats med fokus på diskursens öppenhet gör den analytiska blicken riktad mot förändring. I denna studie tar jag fasta på artikuleringar om livstolkande och religion som kan fånga just förändring. Utifrån begreppen artikulering, diskurs, makt, dominerande och utmanande framträder vad som kan benämnas som ”upprepningens problematik”. Ett yttrande eller en handling bär spår från tidigare yttranden eller handlingar i diskursen vilket gör att yttrandet/handlingen framträder både som något individuellt och som bärare av något kollektivt. Hur upprepningen, eller återgivandet, kan gå till visar till exempel Nordenfors (2011) då han i analyser av ungdomars texter särskiljer citerande, kommenterande eller refererande ”röster” och på så sätt visar hur

återgivande kan göras mer eller mindre explicit. Ingen upprepning är helt exakt; även ”citering” görs med en liten skillnad (Loxley, 2007). Barthes (2007) analyserar företeelsen ”upprepningens problematik” med hjälp av metonymi, att en del görs till en helhet och synliggör, i likhet med Butler, det maktperspektiv som ligger bakom ”upprepningens problematik”. Den specifika delen har möjlighet att bli dominerande i kampen om definitionsföreträde i den artikulatoriska praktiken (Torfing, 1999, s 91 ff). Butler och Barthes bygger på den gemensamma föreställningen att det upprepade uppfattas som det normala, och det är i uppmärksammandet av normaliteten som det utmanande perspektivet ligger. Om rosa framställs som en färg för enbart unga flickor så är det upprepningen som gör det till norm. Ifall en pojke bär rosa blir det en utmaning.

Att göra - performativt livstolkande

Livstolkande och identifikationer *görs* gång på gång varje dag genom ungdomarnas uttalanden och aktiviteter. Dessa uttalanden och aktiviteter analyseras som performativa handlingar – språkliga och/eller kroppsliga. *Görandet* ska uppfattas i vid bemärkelse: språkligt genom berättelser och reflektioner, men också kroppsligt genom minspel, dans eller att överhuvudtaget visa sig på en specifik plats. Livstolkande och identifikationer kan på så sätt ständigt *göras* i vardagliga sysslor som att ta på sig vissa kläder, rynka på näsan åt discomusik, bli ledsen över ett dåligt provresultat, argumentera i en debatt eller fundera över sin framtid.²⁹ Berättelser, reflektioner och kroppsliga iscensättningar bygger alltså på grundantagandet att det finns en gemensam representation mellan det språkliga och det kroppsliga genom begreppet performativitet; vi ”gör” oss själva när vi berättar, reflekterar eller kroppsligt gestaltar någonting (Loxley, 2007, s 139 ff; jfr även Parker & Sedgwick 1995; Bell 1999; Madison 2005; Andreasson & Asplund Carlsson, 2009, Asplund Carlsson & Lunneblad, 2008). Men trots den gemensamma representationen mellan språkligt och kroppsligt finns det en skillnad vad gäller uttrycksformer.

I språkvetenskap är performativitet, genom sammankopplandet av *säga* och *göra*, inte något nytt, utan återfinns i många kända sammanhang, till exempel i Genesis, som börjar med Guds skapande ord: ”Varde ljus och det vart ljus”. Performativiteten kan kännetecknas av ett underförstått ”härmed”, vilket visar

²⁹ Företeelser betraktas som livstolkande i den mån de berör livstolkningsbegreppet. Se kap. ”Forskningsfält”.

att uttalandet betraktas som en del av handlandet, till exempel ”härmed dömer jag dig” eller ”härmed döper jag dig”. Sammankopplandet mellan säga och göra framträder tydligt i barns lekar, där till exempel ”lås, lås” med en eventuell handrörelse visar att tjuven är instängd bakom lås och bom, men också att uttalandet ”lås, lås” får konsekvenser för den fortsatta leken. Diskussionen om ”säga” och ”göra” har följt med i den filosofiska diskussionen genom historien och med boken *How to do things with words* (Austin & Urmson, 1962) kom språkets funktionella sida att användas i sammanhang utanför lingvistik och språkfilosofi.³⁰ Genom Derrida och Butler har performativitet utvecklats till redskap för studier av identitet, som en komplex form av citering³¹ (Bell, 1999, s 2 ff; Loxley, 2007, s 139 ff). Denna upprepande process bygger alltså på antagandet att identitet är något som ständigt görs i form av upprepning i vardagen, fast aldrig på exakt samma sätt, utan med en liten skillnad. Tiina Rosenberg (2005, s 9) och Ellen Mortensen (2007) skildrar i sina inledningar till böcker av Butler hur hon anknuter till Nietzsche och Foucault med poängen att ”avslöja de styrande praktiker som subjektet underkastas för att kunna yttra legitima meningar inom kulturen, praktiker som producerar den rådande köns- och sexualiseringsregimen som något naturgivet” (Mortensen, s 18). Butler använder performativitet genealogiskt för att visa att det vi uppfattar som verklighet ska betraktas som en effekt av diskursiva praktiker. Performativitet har således genom Derrida och Butler vidgats från att ha använts som ett språkligt begrepp till att inlemma förkroppsligade uttryck i diskursen.

I denna studie analyseras både språkliga och kroppsliga artikulationer inom ramen för performativitet. För att synliggöra den distinktion som ändå finns mellan olika artikulationer (jfr Rosenberg, 2005) används i denna studie ett specifikt verb, *gestalta*, när brev, intervjuer eller fältanteckningar analyseras utifrån sina specifika förutsättningar. ”Görandet” av livstolkning kan alltså gestaltas på

³⁰ Austins åtskiljande mellan konstativa satser som kännetecknas av att de kan verifieras/falsifieras, t ex ”Bordet är större än stolen”, och performativa satser som knyts till ett handlande, till exempel ”Härmed dömer jag dig” ledde till ett synliggörande av språkets performativa sida (Austin & Urmson, 1962). Genom att performativa yttranden påverkar, eller till och med förändrar, social status ledde Austins bok till att den performativa aspekten av språket blev intressant i ett vidare sammanhang. Tidigare har inom språkvetenskapen den strukturella sidan av språket stått i fokus för studier.

³¹ Derrida, samt Butler, som utgår ifrån Derrida snarare än Austin och Urmson (1962) och Searle (1969), använder den performativa sidan av språket, men till skillnad från dessa sätter Derrida och Butler in performativa yttranden i en kontext, och ser dem alltså inte som unika och enstaka yttranden. Språket uppfattas som något som citeras gång på gång. Ett yttrande fällt aldrig utom ramen för ett sammanhang, det är tvärt om beroende av alla andra gånger som det fällt. Derridas och Butlers syn på språket som ”repetition” skiljer sig alltså från talaktsteorin som fokuserar enskilda yttranden. Däremot är ”göraperspektivet” gemensamt (Madison, 2005, s 161 ff).

lite olika sätt beroende på om det är språkliga eller kroppsliga artikuleringar som står i fokus.

Språkligt gestaltande – att berätta och reflektera

Berättelser och reflektioner utgör en stor del av denna studies etnografiska material och visar hur livstolkande och identifikationer kan ”göras” språkligt. Vi människor ”gör” oss själva då vi berättar. I berättandet skapas intriger som får oss att värdera och omvärdera oss själva och vårt livstolkande. Drömmar, tankar och förhoppningar blir berättelser som framkallar mening om oss själva och vår omvärld. Lawler (2008) skriver: ”The narratives we produce in this context are stories of how we come to be the way we are. But it is through the narratives themselves that we produce our identities in this way” (s 13). En intrig blir till genom ”the active work of emplotment”. ”Emplotment connects” säger Lawler (s 15). Analyserna av ungdomarnas berättelser handlar sålunda om att ta fasta på de yttranden som skapar berättelsens intrig. Den aspekt av berättandet som jag, mot bakgrund av det empiriska materialet, särskilt vill lyfta fram är berättelsens koppling till tid och minne. *Tid* framträder som ett verksamt analytiskt begrepp genom att ungdomarna i intervjuerna ofta återkommer till sin barndom och uppväxt då vi samtalar om deras framtid. Denna aspekt fokuseras i ett avsnitt där jag använder begreppen *ännu* och *ännu inte* som analytiska verktyg för att fånga det större tidsspänn som kan säga någonting om ”grundhållning i livet” (jfr Jeffner, 1973). När det gäller berättelsens koppling till *minne* vill jag, med hänvisning till Ricœur (2005), poängtera vikten av tillit³² och förtroende i en intervjusituation, då berättelsen framträder i intervjukontexten. I hanterandet av minnet lyfter Ricœur (2005, s 22, 59) fram ”det lyckosamma minnet” i kontrast till det fokus på brister som så ofta tas upp i olika framställningar om minnet. Minnet är vår ”enda och unika resurs” att få tillgång till en föregående verklighet. Men Ricœur tar även upp det frånvarande, eller snarare ”det frånvarandes närvaro”, alltså vad från det förgångna vi bär med oss i ett nu. Vad minns vi? Vad glömmes vi? Hur påverkar det oss? Även om Ricœur fäster vikt vid det lyckosamma minnet beskriver han också minnet som sårbart och poängterar alltså vikten av tillit och förtroende när det gäller att komma åt minnet. I ett av resultatkapitlen presenteras några av de individuella berättelserna på individnivå. De berättelser som har valts ut i detta sammanhang är de som specifikt lyfter fram religion i livstolkandet. Avsikten med att lyfta fram dessa är att synliggöra

³² Tillit definierar jag som trygghet i relation till andra människor och världen omkring en utan behöva ha kontroll. Vi litar på att byggnader inte rasar, att vattnet rinner när vi vrider på kranen, att våren kommer efter vintern och att människor håller sina löften. När världen rämns genom jordbävningar och naturkatastrofer eller när människor ljugar brister tilliten och måste byggas upp igen.

ett ”inifrånperspektiv” på talet om religion. Dessa individuella berättelser ses, i linje med en diskursanalytisk utgångspunkt, som bärare av diskurser precis som alla artikuleringar i materialet och förhåller sig till de ”samhälleliga berättelser” som erbjuder mening i sammanhanget. Marie Carlson (2002) gör analyser på olika nivåer i sin avhandling om sfi-undervisning och skriver: ”[...] social interaktion och förhållande mellan liv och samhälle är högst möjliga att avläsa också i ’personliga’ berättelser” (s 249). Ett annat exempel på att lyfta fram individuella berättelser i relation till större berättelser om samhällsförändringar har gjorts i en studie av Haag (2001) som genom analyser av individuella berättelser visar att den barndom som beskrivs av kvinnor födda på 1950-talet ”inte kan ses som indragen i den kulturella moderniseringsprocessen på 1950-talet” (s 111). I min studie har jag dock inte haft för avsikt att lyfta fram minnet, utan det är ungdomarna själva som lyfter fram ”barndomsminnen”.

Reflektion framträder som en särskild aspekt av språkligt gestaltande och framträder då ungdomarna ger uttryck för ett ”å ena sidan” och ett ”å andra sidan”, till exempel: ”Om jag tror på gud, frånsäger jag mig då ödestro eller tro på slumpen?” Den reflexiva aspekten av livstolkandet synliggörs i livstolkandet som gjorts explicit genom att ett reflexivt jag distanserar sig genom sin reflektion (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 321 ff; Dysthe, Hertzberg & Løkengard Hoel, 2002). Distanseringen, och därmed reflektionen, framträder i ungdomarnas brev genom själva skrivprocessen där tankar och värderingar kommer till uttryck då de verbaliserats. Men genom att tankar verbaliseras tillhör de troligtvis inte de mest invanda värderingarna i en människas livstolkande. De invanda värderingarna påträffas snarare i de vardagliga upprepande handlingarna. Att lyfta fram reflektion som en specifik aspekt av hur livstolkande kan gestaltas handlar därmed inte om att nå de inrotade värderingarna, utan tvärt om, att nå just de sidor av livstolkandet som gjorts explicita genom att de debatteras, samtalas om och reflekteras över.

Kroppsligt gestaltande – att iscensätta

Förutom att livstolkande gestaltas verbalt genom berättande och reflekterande framträder livstolkandet även med kroppsliga gestaltningar. Dessa analyseras som *iscensättningar*. Iscensättandets gestaltning blir synlig då ungdomarna på skolans många arenor *visar* livstolkande performativt i vardagliga handlingar. Men livstolkandet sker också i ”lekar”, spel eller dramatiseringar av olika slag. Sådana iscensättningar kan använda teaterns representationer för att testa eller ironisera över olika åsikter eller ”leka” med identiteter. Den analytiska blicken

riktas utifrån iscensättandets gestaltning mot hur kroppen och andra icke språkliga uttrycksmedel samspelar med de språkliga.

I ungdomarnas tal framträder en mängd uttryck från teaterns värld: roll, agera, scen, mask eller framträda. Genom att ungdomarna agerar på offentliga arenor inför ”publik”, till exempel kamrater, lärare och mot mig, har jag tagit fasta på hur de, ungefär som i en teaterföreställning, iscensätter olika sätt att vara sig själva, där identifikationer och positioneringar om livstolkande prövas, förkastas, prövas om igen och successivt integreras i ”rollen”. Det finns en allmän och grundläggande tanke om att teater har något artificiellt över sig, vilket gör att teaterns iscensättningar kan tyckas utgöra en motsats till ungdomarnas sökande efter att hitta något ”sant” och ”äkta”.³³ Men det är just detta som är poängen. Genom teaterns frånvaro av autenticitet³⁴ blir det just autenticitet som kan testas på ett för ungdomarna tryggt sätt utan att någon behöver stå till svars för vad som är sagt eller uppvisat. I detta resonemang fungerar iscensättningarna som en sorts teater. Samma fenomen finns beskrivet med begreppet performance av Mörck och Tullberg (2004) som lyfter fram bolagsstämman som en ”performativ performance av maskuliniteter” och Petersson McIntyre (2003) som med begreppen performance och performativitet visar hur kön och etnicitet iscensätts i servicebranschen. Det finns en performativ dimension i framträdanden, riter, ceremonier, lekar och andra situationer omgärdas av ett synligt eller osynligt regelverk genom att dessa framträdanden fungerar som en upprepande praktik. Men ungdomarnas iscensättningar, till exempel genom att härma andra, dansa i korridoren eller inta en åsikt som inte uppfattas som ”ens egen” i en klassrumsdiskussion kan också ses som en performance. Teaterns representation av att någonting är på låtsas eller fantiserat kring framträder då ungdomarna prövar olika ställningstaganden och sätt att visa upp sig på.³⁵

³³ I detta sammanhang kan det också vara av vikt att nämna teatervärldens ”lek” med fantasi och verklighet utifrån många aspekter av representation. Teatern kan till exempel precis lika gärna stå för ”det verkliga” medan livet utanför är ”överkligt” eller ”falskt”; det är då skådespelaren går in i en roll som han eller hon ”blir sig själv”. Denna representation kom dock inte till uttryck i mitt material.

³⁴ Här används begreppet autenticitet utifrån en representation som handlar om att göra skillnad mellan äkta (autentisk) och falsk (icke autentisk).

³⁵ Begreppen performativ och performance har på senare tid börjat diskuteras i relation till varandra även om de bygger på två olika vetenskapliga traditioner (språkvetenskap och teatervetenskap) och bär på två olika representationssätt (Loxley, 2007, s 139 ff; Bell 2007, s 28; Şiray, 2009, s 11-14; Parker & Sedgwick, 1995, s 1-16). Parker & Sedgwick (1995) diskuterar performativitet och performance tillsammans, som: ”One of the most fecund, as well as the most under-articulated, of such crossings has been the oblique intersection between performativity and the loose cluster of theatrical practices, relations, and traditions known as performance” (s 1).

Att berätta och att iscensätta samverkar, men gestaltas olika

Då denna studie tar sin utgångspunkt i *själva görandet* (av livstolkning) blir de epistemologiska frågeställningarna utgångspunkter för den ontologiska grundvalen. Ontologin framträder alltså snarare utifrån hur någonting *blir* än hur någonting *är*. Ett annat sätt att beskriva relationen mellan vara och bli är att det är blivandet som lyfts fram, medan varandet inte kan förstås utan ett blivande. Ett enkelt exempel som synliggör den gemensamma logiken i ”blivandet” (eller görandet) utifrån de olika gestaltningarna som beskrivits ovan, kan vara att se handlingen ”att prata högljutt på lektionerna” som en handling vilken kan gestaltas på olika sätt. Upprepas det högljudda pratandet varje dag faller det inom performativitetens logik. Iscensätts det högljudda pratandet inför någon annan, till exempel att man vill visa upp sin högljuddhet, sätts det inom performansens gestaltning, berättar man för andra att man pratar högt på lektionerna träder berättelsens gestaltning fram, och börjar man reflektera över pratandet i relation till något annat, som att det vore bättre att spara sitt pratande till rasten, framträder reflektionens gestaltning. Med utgångspunkt i grundantagandet, att det inte görs någon skillnad mellan vad en människa säger och vad hon gör, utan det är effekten av vad som sägs/görs som blir intressant, handlar *berätta*, *reflektera* och *iscensätta* om olika gestaltningar av att prata högljutt på lektionerna som kan få olika effekter. Däremot går det inte att komma åt någon bakomliggande tanke med företeelsen.

Den syn på kunskap som fångas upp av den teoretiska verktygslådan kan betecknas som konstruktionistisk, att kunskap konstrueras diskursivt genom symbolikens kraft att erbjuda en mängd positioner. Genom att varje företeelse genom sin överbestämning ges åtskilliga symboliska innebörder betraktas ett konstruktionistiskt sätt att se på kunskap ibland som idealistiskt. Det är emellertid viktigt att påpeka att Laclau och Mouffe (2008) inte betecknar sig som ontologiska idealister. Istället går de i svaromål mot en sådan position med ett exempel som ofta blivit citerat, nämligen att en jordbävning i högsta grad är en reell händelse. Däremot kan jordbävningen som objekt konstrueras på olika sätt. Själva konstruktionen är diskursiv, och beroende på hur den artikuleras kan konsekvenserna se olika ut (Laclau & Mouffe, 2008, s 161). Lars Laird Eriksen (2010) säger: The full richness of Laclau’s and Mouffe’ thinking is better understood if the tables are turned. Rather than saying that everything that is material is actually discourse, they make more sense if understood as saying that

all that is discourse is actually material. They clearly want to go beyond the dualism and enter a material understanding of discourse.” (s 97-98).

För min studies vidkommande har avsikten med att lyfta fram den poststrukturalistiska samtalsarenan varit att synliggöra den ontologiska grund som studiens kunskapsanspråk vilar på samt presentera den diskursteoretiska arena varifrån de analytiska begreppen har hämtats. Mot bakgrund av att det i denna studie är ett empiriskt material som analyseras har jag valt att inte presentera teorierna närmare, utan enbart de teoretiska begrepp som spelar roll för att fånga upp de olika delarna av mitt empiriska material. Val av teoretiska begrepp har handlat om att hitta verktyg som kan fungera lätthanterligt och följsamt i förhållande till materialet, men som också blir utmanande att diskutera studiens syfte och forskningsfrågor mot bakgrund av.

Analysverktyg och arbetsgång

Som främsta förebilder för analysförfarandet av diskursteori har jag använt Howarth (2005, 2007), Torfing (1999, 2005), Åkerström Andersen (1999), Winter Jørgensen & Phillips (2000) men också avhandlingar och annan forskning som bygger på, eller är influerade av diskursanalytiska teorier, till exempel Andreasson och Asplund Carlsson (2009), Carlson (2002), Lindgren (2006).

Denna avhandlings analytiska utgångspunkt ligger i begreppet artikulation. Livstolkande och identifikationer artikuleras i en diskursiv praktik där subjektet ”anropas”³⁶, ”tilltalas” eller ”erbjuds” olika positioner. Vi människor kan bli anropade i olika sammanhang, till exempel då vi hör vårt modersmål på en främmande plats eller då någon anspelar på vår yrkesroll, religion eller vårt fotbollslag. Om vi ”känner igen oss” i anropet hörsammar vi det och svarar emot det genom att handla i enlighet med (eller mot) anropet (Torfing, 1999; jfr även Asplund Carlsson & Lunneblad, 2009). Analysen av artikulationer som svar på erbjudanden handlar därmed om vilka positioner som görs möjliga att artikulera i vilka sammanhang, till exempel brev, intervjuer och på offentliga arenor (jfr Asplund Carlsson & Lunneblad, 2008, s 7-8).

Analysmodellen har designats på ett sådant sätt att berättelser, reflektioner och iscensättningar ses som olika gestaltningar av data, men genom att de har ”översatts” till text blir de förenliga med diskursteorins ontologiska antaganden (jfr

³⁶ Begreppet anrop har hämtats från Althusser.

Howarth, 2007, s 158). Olika data analyseras emellertid utifrån sin egen kontext; ett brev är en privat text medan en fältanteckning från en lektion är ett resultat av ett offentligt tal. Somliga analyser, till exempel av breven, ligger på en språkligt mer detaljerad nivå än analyser av fältanteckningar och intervjuer. Artikulation utgör emellertid gemensam utgångspunkt för analyserna i alla resultatkapitel.

Efter transkribering av intervjuer samt renskrivning av fältanteckningar och brev har jag systematiskt gått igenom alla materialtyper var för sig och rubricerat innehållet. En intervju på en timme har tematiserats med cirka trettio rubriker, till exempel ”skolan är bra på elevdemokrati”, ”jag umgås fortfarande med mina dagiskompisar”, ”i Sverige har vi tappat bort familjebegreppet” eller ”min styvmamma förpestar livet för mig”. Därefter har jag klippt ut alla rubriker och sorterat innehållet i större teman, till exempel uttalanden om religion, etnicitet, familj eller värderingar. Brev, intervjuer och fältanteckningar har sorterats var för sig. Breven innehåller ontologiska uttalanden men också existentiella individnära frågor, de enskilda intervjuerna innehåller berättelser om familj och uppväxt, tankar om framtiden samt en hel del existentiella frågor relaterade till grundhållning i livet och i fältanteckningarna synliggörs både berättelser och kroppsliga iscensättningar kring värderingar och sociala sidor av identifikation.

I den första forskningsfrågan: Hur kan livstolkande uttryckas och förhandlas av ungdomar på olika skolarenor? riktas den analytiska blicken mot det ”offentliga livstolkandet” där skolkontexten utgörs av några fysiska och symboliska platser. Den andra frågan: Hur kan livstolkande uttryckas hos enskilda ungdomar? handlar om de individuella rösterna i skolkontexten. Fokus ligger på allmänfilosofiska och existentiella ämnen utifrån grundantagandet att alla människor ”livstolkar”. I den tredje forskningsfrågan: Hur kan religion framträda i talet om livstolkande? sätts fokus på ungdomarnas tal om religion (både egen och andras) som svar på mina frågor om livstolkning. Religionssamtalen har på så sätt initierats av ungdomarna själva. I detta sammanhang vill jag påminna om att forskningsfrågorna har ställts som hur-frågor, men att en hur-fråga också innehåller ett ”vad”. Mina arbetsfrågor under analysprocessen är många gånger formulerade som vad-frågor i syfte att fånga upp olika tillfälliga yttringar av livstolkande. Vad-frågor har alltså ställs inom ramen för ett övergripande ”hur”.

Första steget i själva analysprocessen innebär att jag, utifrån kartläggningsarbetet, inringat de mest framträdande gestaltningarna (språkliga och kroppsliga) om

livstolkandets tre dimensioner (världsbilder och människosyn, värderingar och etik/moral samt grundhållning i livet) samt hur religion framträder i materialet. I brev och intervjuer har jag systematiserat förekomst av specifika ord och analyserat hur dessa länkas till, eller avgränsas från, varandra utifrån konnotationer. I fältanteckningarna har jag fokuserat vilka positioner om livstolkande och religion som görs möjliga på lektioner och andra platser i skolan och hur dessa artikuleras. Genom detta första steg har jag kunnat inringa vad som framträder som dominerande på de olika arenorna. Det andra steget i analysprocessen handlar om att skärskåda de dominerande mönstren. Utgångspunkten tas i artikulationer som synliggör ”sprickor” och ”skärningspunkter” i de dominerande mönstren. För att komma åt dessa gäller det att hitta de ”flytande signifikanterna”, tecken som fixeras på olika sätt, och ibland motstridiga sätt, till exempel ”tolerans”, ”integration”, ”religiös” eller ”självständig”. Speciellt lyhörd har jag varit för om tecknen kan fixeras på olika sätt i olika kontexter (brev, intervjuer eller på offentliga arenor). Att hitta flytande signifikanter i brev handlar om att i detalj studera konnotationer som kan länkas till olika fixeringspunkter, medan flytande signifikanter på ett fältanteckningsmaterial handlar om att identifiera motstridiga positioner på sociala arenor. I analysprocessen har dock de båda stegen (dominerande och utmanande) pågått delvis parallellt utifrån en övergripande analysfråga: Vad står på spel? (jfr Lindgren, 2006).

Mot bakgrund av studiens teoretiska utgångspunkter och analysverktyg kan syftet mer precist formuleras som *att visa och analysera hur, och inom vilka områden ungdomarna artikulerar erbjudna subjektpositioner om livstolkande.*

Summering av teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel har avhandlingens teoretiska ramverk beskrivits utifrån dess diskursteoretiska ansats och dess syn på livstolkande som ett ständigt konstruerande. För att fånga upp såväl språkliga som förkroppsligade gestaltningar i det empiriska materialet utgår jag från en gemensam representation av språk och handling som synliggörs med verbet *göra*. I detta avsnitt har jag också visat att det kan finnas anledning att skilja mellan olika *gestaltningar* av verbet *göra* i syfte att fånga upp olika dimensioner (Jeffners stipulativa definition) av livstolkande; livstolkande kan alltså ”göras” både verbalt i berättelser eller skivande och med kroppsliga uttrycksmedel.

KAPITEL 4

METOD - FRÅN FÄLTARBETE TILL TEXT

Efter att i föregående kapitel ha redogjort för teoretiska utgångspunkter och analysverktyg presenteras i detta kapitel den skolarena där studien har utförts och det skrivarbete som pågått både under själva dataproduktionen och efteråt i analysarbetet. I kapitlet lyfts också forskningsetiska ställningstaganden och frågor om representation. Sist ges en kort disposition över de tre resultatkapitlen.

Genom närstudier av "vardagslivet" på en gymnasieskola har data producerats, problematiserats och reflekterats över inom ramen för etnografi (jfr Hammersley & Atkinson, 1995; Atkinson, 1990, 1992; Beach & Dovemark, 2007; Gordon, Holland & Lahelma, 2001). Etnografi har kommit att tilldra sig ett allt större intresse under senare tid, inte minst inom pedagogikämnet, vilket i sin tur utmanat det etnografiska forskningsfältet metodologiskt.³⁷ Utifrån denna studies

³⁷ Som process betraktat är etnografi kopplat till vissa ämnestraditioner med givna implicita teorier och som slutprodukt är "en etnografi" kopplad till ett speciellt sätt att skriva (precis som biografi eller monografi). Ethnos är den grekiska termen för folk/nation och grafein betyder skriva. Etnografi innebär alltså att skriva om folk, ett arbetsredskap för antropologer och etnologer, vilket gör att den teoriutveckling som skett inom det etnografiska fältet har starka kopplingar till ämnena antropologi och etnologi. Så småningom har studier av andra miljöer än antropologernas kommit att stå i fokus för forskning, till exempel skola, vilket fört med sig att nya grupper - sociologer, lingvister, pedagoger och andra samhällsvetare - börjat intressera sig för etnografiska fältarbeten, och genom sina frågeställningar förändrat och utvecklat etnografiska metoder (och teoribildning) inom dessa nya fält (Atkinson & Coffey, 2001, jfr även: Clifford & Marcus, 1986; Hammersley & Atkinson, 1995; Beach, 1997). Gemzöe (2004a) lyfter fram etnografins tvärvetenskaplighet med hänvisning bland annat till Fornäs begrepp "tväritet" (s 13). Om etnografins etablering i Sverige finns att läsa i Staffan Larsson (2006).

analytiska fokus på artikulation ser jag etnografins styrka i att under förhållandevis lång tid finnas i ungdomarnas skolvardag och upptäcka nyanser i livstolkandet.

I etnografisk metodlitteratur återkommer två begrepp: ”kritisk” och ”reflexiv”. Vad en kritisk ansats innebär är emellertid inte givet. Beach, Gordon och Lahelma (2003) skriver: ”Ethnographic research has always included critical voices, including theorization of tensions between structural constraints and human agency” (s 6) men författarna ansluter sig också, och mer specifikt, till ett kritiskt perspektiv i bemärkelsen att förändra (jfr McLaren, 2007). Denna politiska aspekt som uttryck för ett kritiskt perspektiv, och som särskiljande det från ett konventionellt, lyfts fram av flera forskare på fältet, medan andra använder begreppet kritisk utan en uttalad politisk agenda. Thomas (1993) uttrycker den kritiska aspekten såhär: “Conventional ethnography describes what is; critical ethnography asks what could be (s 4). Gemzöe (2004a) kopplar ihop begreppen ”kritisk” och ”reflexiv” som, när det gäller vetenskaplig forskning, innebär en medvetenhet om maktprocesser i forsknings- och skrivprocessen, men också om ett kritiskt och reflexivt förhållningssätt när det gäller forskningens plats i samhället, till exempel feministisk kritik av manligt dominerande (s 15). I relation till postmoderna och poststrukturalistiska hållningar har den etnografiska texten problematiserats (Clifford & Marcus, 1986), och ibland anklagats för att ha fjärrat sig från ambitionen att förändra praktiker. Men en kombination av kritisk etnografi och poststrukturalism har också problematiserat företeelser som kategorisering (och identitet) utifrån ett maktperspektiv (McLaren, 2007; Gordon, Holland & Lahelma, 2001). Flera etnografiska studier har behandlat frågor som kritik och reflexivitet i fältundersökningar, till exempel Berhanu (2001), som tar upp lärande och skolframgång bland etiopiska judar i Israel och behandlar frågor om integration, socialisation och kultur utifrån ett kritiskt perspektiv på skolans organisation, hur välmenande skolan än är. Johansson (2009), som lyfter fram ett kritiskt perspektiv på svenska gymnasieskolans selektionsprocesser och Andersson (2003), som tar upp identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel. Hansen (1999) och Gustafsson (2003) problematiserar i sina avhandlingar hur olika yrkeskulturer möts på ”fältet”, Abraham (2010) problematiserar demokratiseringsprocesser i klassrumspraktik i Sydafrika och Lunneblad (2006) i en förskola i ett multietniskt område. Ett kritiskt perspektiv i relation till fältarbetet vad gäller min egen studie innebär att jag försöker vara lyhörd för, och fånga upp, ett brett spektrum av artikulationer utifrån ställningstagandet att låta alla röster komma till tals, inte minst

artikulationer där dominerande mönster ifrågasätts. I min studie kopplas alltså begreppet kritisk i hög grad till reflektion. Jag är däremot försiktig när det handlar om att använda begreppet kritisk i bemärkelsen förändring av praktiker.

En viktig komponent i en metodbeskrivning handlar om att synliggöra på vilket sätt avhandlingens kunskapsproduktion har gått till och lyfta fram specifika eller problematiska ställningstaganden. All dataproduktion är på något sätt avhängig av forskaren, antingen genom direkta intervjufrågor eller genom forskarens blotta närvaro på fältet. Men närvaron finns också i metodologiska och teoretiska val och i produktion av text. Forskarens roll blir att försöka förstå vad som händer och vad som sägs, men också ifrågasätta och kritiskt granska (Larsson, 1998). Flera etnografer och sociologer lyfter fram etnografins styrka i det konkreta mötet med människor (Silverman, 1985; Fangen, 2005; Berger och Luckmann, 1998). Ett möte är emellertid inte maktneutralt, utan kräver reflektion över hur kunskapsprocessen går till. Carlson (2002) uttrycker denna maktaspekt med en fråga som: Handlar mötet om att en ”informant” delar med sig av kunskap eller handlar mötet om en gemensam kunskapsproduktion? (s 61-62). Men ett etnografiskt arbete har också en textuell sida, vilken börjar med fältanteckningar och utmynnar i *en etnografi*, den färdiga produkten (jfr Atkinson 1990; Madison, 2005, s 181 ff; Geertz, 1988). De interpersonella och de textuella processerna presenteras i detta kapitel var för sig även om processerna i praktiken överlappar varandra. Först fokuseras det interpersonella fältet som handlar om hur dataproduktionen gått till och vilket material som genererats. Därefter fokuseras det etnografiska skrivandet med analysmetod och representation.

Att vistas i fält– fältbegrepp, dataproduktion och material

Att fånga livstolkande i skolans vardagspraktik var mitt konkreta syfte i relation till fältet när jag påbörjade fältstudiearbetet. Denna ganska öppna hållning har varit min ledstjärna under hela fältarbetet och fört med sig en ambition att vara lyhörd för samtal och handlingar som berör livet i vidare bemärkelse,³⁸ men också en metodologisk medvetenhet om den passus ur Jeffners definition som handlar om att ungdomarna själva ska vara beredda att acceptera hur de olika

³⁸ Se citat från kapitel ”Forskningsfält”: [a]ll objects and practicies are meaningful, and that social meanings are contextual, relational and contingent (Howarth, 2005, s 317).

delarna i livstolkandet påverkar varandra.³⁹ Denna passus bygger på individuella livstolkningar, som endast utgör en mindre del i avhandlingens analyser. Alla ungdomar har emellertid blivit erbjudna att läsa de transkriberade intervjuerna, vilket många också har gjort, och de ungdomar som träder fram lite mer i analyserna har själva poängterat vikten av att de perspektiv de lyfter fram ”syns”. Att vistas i fält innebär också en form av textproduktion genom fältanteckningar och transkriptioner av intervjuer.⁴⁰

Mångfacetterat fältbegrepp

Ett *fält* i en etnografisk studie är ofta en plats, men fältet kan också innebära att en grupp människor följs.⁴¹ Jag kan urskilja båda dessa fältbegrepp i min undersökning: skolan och ungdomarna. Skolan har valts ut utifrån kriteriet att vara en ”vanlig” skola med ungdomar som positionerar sig inom olika religioner och etniska grupper. Den utvalda skolan betraktas av politiker och allmänhet som en väl fungerande mångkulturell skola, där det satsats på integration. Jag har ingen egen yrkesförankring eller personliga kontakter på platsen, men efter att ha vistats där under ett år har kontaktnät skapats, inte bara med studiens ungdomar, utan även med personal på skolan samt människor engagerade i föreningar, kyrkor och moskéer samt med politiker och tjänstemän. Det växande kontaktnätet har medfört att den fysiska plats jag vistats på vidgats under fältarbetets gång. Allteftersom jag lärde känna ungdomarna upptäckte jag dem allt oftare i busskurer eller i affärer där de shoppade eller hade extrajobb. Många gånger kom vi i samspråk, och de nya miljöerna ledde till mer informella samtal där ungdomarna kommenterade vad de sagt till mig i skolsammanhang. Mitt fält har alltså inte avgränsats till skolområdet, även om nästan all dataproduktion skett i skolan, utan fältet utgörs även av ungdomarna själva då jag möter dem i och utanför skolan.⁴²

³⁹ Jfr Jeffners stipulativa definition i kapitlet Forskningsfält.

⁴⁰ Jag har fått hjälp med renskrivning av några brev samt en första ”transkriptionshjälp” av några intervjuer. Jag har dock själv gjort huvuddelen av transkriptionsarbetet. De ”förtranskriberade” intervjuerna har jag gått igenom och ”transkriberat färdigt”. I detta skede av forskningsprojektet hade jag mycket egen undervisning och var mån om att ungdomarna inte skulle behöva vänta för länge på att få respons.

⁴¹ Karlsson Minganti (2007) som i en etnografisk avhandling följer muslimska kvinnor kallar sitt fält translokalt, då hon besökte kvinnorna på olika platser.

⁴² Gemzöe (2004b, s 28 ff) problematiserar det ”gamla” antropologiska fältet i form av en fysisk plats, och skriver: ”I senkapitalismens postkoloniala värld är förhållandet mellan folk, kulturer och platser präglad av rörelse och förändring.” (s 29) Detta för med sig ett nytt sätt att se på fältarbete. Antropologer har på senare tid, med inspiration från antropologen George Marcus, som förknippas med förnyelse i etnografisk textproduktion, gjort multilokala fältarbeten.

Dataproduktion

I begreppet dataproduktion (och inte datainsamling) ligger att det inte bara är forskarens ansatser som påverkar perspektiv och utgångspunkter, utan forskarnärvaron i sig har inflytande på materialet. Att beskriva ett fältarbete på generell nivå blir därför i det närmaste omöjligt; varje undersökning ses som unik och forskaren ställs inför speciella val som har med den specifika miljön att göra (jfr Bryman, 2004; Fangen, 2005). De olika stegen i forskningsprocessen kan dock kallas generella, menar Bryman: att få tillträde till det fält man avser att undersöka, att arbeta (öppet eller dolt), att under fältarbetet behålla goda relationer till informanterna, att reflektera över hur mycket deltagande observatör man bör vara, att ställa sig frågor om urval samt att göra fältanteckningar. I följande utdrag från min fältanteckningsdagbok (något redigerad) beskriver jag mitt första besök på lärarnas ämnesrum.

Arbetsplatserna på skolans samhällskunskapsinstitution är översållade av dagstidningar, och packar med material som väntar på att distribueras i olika klasser. Det är trångt i rummet och i bokhyllorna längs väggen trängs böcker med annat instuvat material, men ändå finns plats för en liten nisch med vattenkokare. Jag blir erbjuden kaffe medan lärare svishar förbi och elever knackar på dörren i olika ärenden. ”Har det blivit fult att vara religiös, tycker ni?” frågar Lotta sina kolleger. ”I dag har vi diskuterat religion som det nya klassbegreppet” fortsätter hon och sätter sig hos mig i den inklämda soffan. ”Sådana diskussioner kommer vi inte till på länge än”, svarar kollegan Hans. Den här gången blev det ingen debatt mellan lärarna eftersom en elev knackade på dörren, men så småningom skulle jag få se hur lärarnas olika ämnessyner, politiska uppfattningar och pedagogiska förhållningsätt förhöll sig till varandra under det år som jag vistades på skolan, och bildade bakgrund till mitt forskningsfokus – elevernas vardag. Men ännu är det bara början på september och jag gör mitt presentationsbesök bland samhällskunskapslärarna som jag blivit hänvisad till av rektor. (Fältanteckning, 2006-09-13, i redigerad form)

För tillträde till fältet kontaktade jag rektor via e-post, och blev kort därefter kontaktad av en lärare. Jag underströk för såväl rektor som läraren att mitt forskningsprojekt riktade sig mot ungdomars livstolkande, inte lärarnas, men att jag ändå ville delta på lektioner under några månader inför de intervjuer som jag planerade med ungdomarna. Läraren välkomnade mig strax efter läsårsstarten. Jag blev presenterad för kollegerna i ämnesrummet och fick en mer eller mindre uttalad stående inbjudan om att få delta i lektionerna: ”Du behöver inte tala om i förväg om du kommer på mina lektioner. Bara kom när du vill”. I mina fältanteckningar noterar jag: ”Kan det vara så enkelt?” En förklaring kan vara att

livstolkande uppfattas som ett angeläget ämne, men också som något individuellt, det vill säga ungdomarnas privata uppfattningar utan kopplingar till skolans undervisning. Att undersökningsfokus låg på ungdomarna, inte läraren, gjorde också att lärarna inte gav uttryck för att känna sig iakttagna av en forskares blick. Så här i efterhand kan jag konstatera att jag under året har blivit mottagen överallt utom hos en lärare som menade att mina besök inte passade hans undervisning då hans elever arbetade med självständiga arbetsuppgifter.

Efter att ha granskat scheman, klasslistor och almanackor samt samrått med lärare bestämde jag mig för att presentera mig för skolans fyra avgångsklasser på samhällsvetenskapligt program för att därefter koncentrera mig på en av klasserna. Så småningom skulle jag emellertid upptäcka intressanta skillnader mellan de fyra parallellerna, vilket ledde till att jag försökte, i så hög grad som möjligt, besöka alla fyra. Programidentitet eller jämförelser mellan gymnasieprogram är ingen central fråga i min studie. Samhällsvetenskapligt program valdes dels för att ungdomarna på detta program utgjorde en förhållandevis heterogen grupp vad gäller etnisk bakgrund och social klass, dels för att jag föreställde mig att karaktäristiska samhällsvetenskapliga ämnen skulle innehålla intressanta klassrumsdiskussioner och argumentation om livstolkande.

Nästa steg gällde tillträde till ungdomarna. Eftersom de var 18 och 19 år behövdes inte tillstånd ifrån målsmän. Däremot är det viktigt att skapa en tillitsfull relation till ungdomarna, så jag förberedde mig på att kunna möta olika reaktioner vid första mötet med klasserna. Vikten av gediget förberedelsearbete, både om fältet och genom inläsning, poängteras av många etnografer (t ex Madison, 2005, s 22 f). Jag presenterade mig för klasserna som forskare, lärarutbildare och före detta komvuxlärare och tryckte i presentationen på att jag aldrig arbetat på ungdomsgymnasiet och därför var nyfiken på just ungdomars liv och tankar. Vidare berättade jag att forskningsprojektet rör ämnet pedagogik och handlar om att jag vill fånga ungdomars liv och tankar både enskilt och i grupp. Jag redogjorde för forskningsetiska frågor om anonymitet när det gäller namn på personer och platser, men också om att jag inte kommer att skriva om något som det finns minsta misstanke om skulle kunna skada någon. Jag talade också om att det inte är ”det färdigformulerade” som jag är mest intresserad av, utan snarare vad man känner och tänker i den stund man berättar eller skriver. Att pröva tankar är lika viktigt som att ha fasta åsikter betonade jag, och poängterade att jag valt att vistas i deras skolmiljö så pass lång tid som ett år för att kunna lyssna till deras tankar utifrån många olika infallsvinklar. Det finns inga tankar som är bättre än andra och

inga som är mer korrekta än andra. Min nyfikenhet är lika stor vad det än gäller, inte minst om man ändrar sig, tvekar är osäker eller allmänt villrådig, sa jag, och berättade vidare att många tycker det är givande att prata om olika frågor som ett led i sin egen utveckling. Men jag underströk också att det är frivilligt att delta i intervjuer och annat som jag skulle komma att tillfråga dem om. Inga inspelningar har gjorts under lektionstid eller i korridorer. I analyserna av de sociala arenorna har jag utgått från fältanteckningar.

Mitt första möte med ungdomarna skedde redan morgonen därpå, då en av klasserna hade en genomgång av buddhismen för religionskunskapsläraren. Arton flickor och sju pojkar var samlade i klassrummet. Läraren hade kommit i god tid till lektionen och i förväg ritat upp en skiss på tavlan. Innan ungdomarna kom in ventilerade hon sin skiss med mig, och efter att ha diskuterat olika aspekter av buddhism bad hon mig att presentera även mina tankar på lektionen för klassen. Jag blev alltså i hög grad inbjuden att vara delaktig i själva undervisningen och upplevde detta spontant som problematiskt då jag var inställd på att sitta längst ner i klassrummet och föra fältanteckningar. I efterhand kan jag dock notera att denna lektion blev en bra ingång inför kommande möten med ungdomarna, som redan i början fick chans att möta mig ”lite på avstånd” längst fram i klassrummet. I de andra klasserna behövde jag en längre ”inkörningssträcka”. Samtidigt blev jag medveten om att i fortsättningen inte vistas inne i klassrummet när ungdomarna kommer till lektionen, utan vänta utanför tillsammans med dem. Att positionera sig som lärare kan således både vara en fördel och en nackdel liksom min egen bakgrund som lärare. Det är av vikt att i ett fält både kunna frigöra sig från sin förförståelse och kunna använda den.

Genomförande

Även om jag på ett smidigt sätt fick tillträde till skolan var det inte lika lätt att genomföra fältarbetet på alla de punkter som jag förväntat mig, då jag insåg hur tidsödande ett fältarbete kan vara.⁴³ Inför intervjuerna hade jag gjort ett underlag på mind-map, vilket kompletterades, fördjupades och problematiserades löpande under intervjuernas gång. Under varje intervju framkom nya saker som jag tog

⁴³ Känslan av att alltid sakna tid när intressanta saker på fältet tycktes infinna sig samtidigt som jag var upptagen av styrda arbetsuppgifter utanför mitt forskningsprojekt kan kännas lika frustrerande som fältarbetets vedermödor i form av trötthet över att efter en arbetsdag på fältet fundera över hur man kan vara så utmattad efter att ”inte ha utträtt någonting”, och ändå ha hela jobbet med sig hem, i form av renskrivning av fältanteckningar, ett arbete, som jag varit noga med att göra direkt. I slutet av varen hann jag knappast vara med på några lektioner alls då intervjuerna tog hela min fältarbetstid i anspråk. Men jag kunde också se en fördel med att inte vistas i fält alltför många dagar i veckan, utan i stället få chans att reflektera över fältupplevelser, inte minst hanterandet av etiska frågor.

med mig till nästa intervju, till exempel: ”Någon har sagt att... Vad säger du om det?” Om frågorna upplevdes som känsliga omarbetade jag dem för att inte intervjupersonerna skulle kunna härleda vad som sagts av någon speciell kamrat. Ibland har jag förlagt frågorna till en annan miljö, till exempel: ”Jag har i ett annat sammanhang hört någon berätta ... Har du också erfarenheter av...?”. ”Etnografiåret” har präglats av en iakttagelseprocess och en reflexiv process, vilket kännetecknar etnografiskt forskningsarbete (Hammersley & Atkinson, 1995; Fangen, 2005; Beach, 2005; Delamont, 1992) I uppställningen nedan beskriver jag min egen arbetsgång under året.

Aug. 2006	Kontakt tas med skolans rektor. Jag blir tilldelad kontaktperson
Sep. 2006	Träffar kontaktperson och lärare i samhällsvetenskapliga ämnen. Deltar i studiedag för lärarna. Presenterar mig i klasserna och följer två av klasserna under några dagar i alla ämnen. Fokuserar därefter karaktärsämnen på programmet, samhällskunskap, religion, historia, filosofi, svenska och svenska som andraspråk.
Okt. 2006	Fältstudier i korridorer, bibliotek och cafeteria
Nov. 2006	Fokuserar religionsundervisningen mer specifikt i två av klasserna, men fortsätter med besök i alla klasser
Dec. 2006	Fältstudier i korridorer, bibliotek och cafeteria. Alla fyra klasserna skriver brev ”Min livsfilosofi” till mig sista lektionen på terminen
Jan. 2007	Följer religionsundervisningen i två av klasserna
Feb. 2007	Följer alla klasserna med fokus på likheter och skillnader, även klassråd, naturkunskap och matematik
Mars 2007	Följer religionsundervisningen i två klasser. Gruppintervjuer (alla klasserna)
Apr. 2007	Gruppintervjuer och enskilda intervjuer. Fältstudier i korridorer, bibliotek och cafeteria
Maj 2007	Gruppintervjuer och enskilda intervjuer. Fortsätter med besök på religionslektioner samt några klassråd. Fältstudier i korridorer, bibliotek och cafeteria
Jun. 2007	Någon enstaka intervju. Fältstudier i samband med förberedelser för studentexamen.
Året 2008	Utskick av transkriberade intervjuer. E-post och telefon/sms-kontakt med de ungdomar som tackat ja till att ta del av transkriberade intervjuer.

Jag har försökt att vara tydlig med att det är ungdomarna jag följer, inte lärarna, men det är också viktigt under ett fältarbete att ha goda relationer med all personal. Genom att upprätthålla en ”lärargemenskap” har jag blivit uppdaterad om undervisningsinnehåll och vad som pågår i olika ämnen samt fått fortsatt access till lektioner. Jag har även pratat med expeditionspersonal, städpersonal, studievägledare och kuratorer. Ofta har praktiska frågor varit en ingång till samtal, till exempel att jag behövt nycklar för att kunna komma åt salar för intervjuer.

Kontakten med ungdomarna – om makt och förtroenden

Det ligger i mitt intresse som forskare att skapa förtroende mellan ungdomarna och mig (jfr von Brömssen 2003; Johansson, 2009). Jag väntade därför med att göra intervjuer till slutet av min vistelsetid och använde de första månaderna till att följa klasserna i deras undervisning och prata med ungdomarna på raster. Mötena på fältet blev den plattform där ungdomarna och jag lärde känna varandra. En etnografisk ansats med syftet att komma åt livstolkande samtal innebär att jag som forskare finns i ungdomarnas vardag och försöker vara lyhörd för det livstolkande som tar sig uttryck i samtal om "livet i allmänhet", och om de olika dimensionerna i livstolkning i synnerhet. Grundhållning i livet – optimism, pessimism och allt däremellan – tillhör det som är svårt att fånga i olika vardagssammanhang, men genom att vistas bland ungdomarna förutsatte jag att det skulle bli lättare att prata om denna dimension i enskilda intervjuer ett drygt halvår senare. I intervjusituationerna och breven, styr forskaren i högre grad erhållen data än i observationer, genom att ungdomarna blir ombedda att berätta och reflektera. Hammersley och Atkinson (1995) beskriver fyra fältidentiteter: "Complete participant", "Participant as observer", "Observer as participant" och "Complete observer" (s 104). De två första positionerna lägger huvudvikten vid subjektivitet medan de två senare lägger huvudvikten vid avståndstagande. I min studie, liksom i de flesta etnografiska undersökningars, pendlar fokus mellan de två mittpositionerna. I lektionen om buddhism, beskriven ovan, blev jag en i hög grad "participant as observer" medan jag vid andra tillfällen har intagit en mer avståndstagande position som "observer as participant". I de flesta fall får situationen avgöra på vilka sätt forskaren blir medkonstruktör. Under en lektion konkretiserades min närvaro i samband med att läraren frågade klassen om vilken betydelse skolan har i samhället. Följande dialog utspann sig:

- Så här är det, att skolan som institution är viktig för andra områden i samhället. Vilka kan vara intresserade av vad vi på skolan gör? Kan ni nämna några?
 - Våra föräldrar
 - Signild
 - Arbetsmarknaden
 - Politiker
 - Kyrkan
- (Fältanteckning 2007-02-12)

Att ungdomarna är medvetna om min närvaro råder det ingen tvekan om. Frågan handlar snarare om *hur* jag "smälter in" och vilka fältidentiteter som görs möjliga (och som jag väljer) i olika situationer, det vill säga en reflexiv hållning till

sin egen närvaro. När Carlson (2002) lyfter fram relationen mellan forskarsubjekt och intervjupersoner i sin avhandling om sfi-undervisning problematiserar hon frågor om representation i samband med dataproduktion, till exempel beroendet av, och benämmandet av intervjupersoner i relation till sin egen roll som forskare och intervjuare. Hon skriver: ”Fastän jag valt att inte kalla någon av de intervjuade för ’informant’ har jag i vissa stunder ändå sett de så kallade nyckelpersonerna och skolledarna mer som ’informationsgivare’ än som ’medredaktörer’ eller ’utforskare’ i samtalet eftersom jag valt att se dem som representanter och kunskapsbärare/kunskapsförmedlare av en institutionell verksamhet (s 61-62). I linje med Carlsons reflektioner kring metodologiska överväganden i intervjusituationer vill jag lyfta fram vikten av att i mina möten med ungdomarna se lyssnandet som ett lika viktigt inslag som talandet. Lyssnande är en förutsättning för att alla röster ska få komma till tals, men lyssnande handlar också om att lyssna till egna tolkningar; att föra ett samtal med sig själv under analysarbetet (Kvale, 1997, s 44-49, 58-59; Alvesson & Sköldberg, 2008, s 321 ff; Gemzöe, 2004a, s 15 ff). Under fältarbetets gång har det visat sig att etnografiskt arbete handlar om att fånga situationer som framstår som intressanta och relevanta snarare än att fundera över sitt deltagande i termer av deltagande observatör respektive observerande deltagare. Anpassning till situation och ständig uppmärksamhet riktad mot ungdomarna är det ideal jag strävat efter, vilket innebär att deltagarrollen och observatörsrollen får berika varandra istället för att stå i motsättning till varandra.

I kontakten med ungdomarna uppfattar jag att jag har betraktats som lärare, representant för högskolan, förälder och allmänt nyfiken person som håller på att skriva en bok om ungdomars livstolkande. Ungdomarna konsulterade mig som ”språkgranskare” av inlämningsuppgifter, läxhjälp eller en person man vände sig för att få tips i grupparbeten och projektarbete. Jag fick även svara på frågor om högskole- och universitetsutbildningar, inte minst under våren, då många sökte kurser och utbildningsprogram. Så gott som varje dag bad ungdomarna om goda råd vad gäller skolarbete eller i någon privat angelägenhet. I en del fall blev jag bollplank i diskussioner om kläder, ekonomi, moral eller relationer. Eftersom ungdomarna visste att jag hade barn i deras egen ålder diskuterades relationer mellan föräldrar och barn eller regler i hemmet. Ungdomarna kunde fråga hur sent mina barn fick vara ute på kvällarna och om jag hade synpunkter på deras yrkesval. Jag har emellertid försökt att vara noga med att inte tränga mig på eller bli alltför privat. Ofta satte jag mig på en central plats i en korridor eller i cafeterian med en bok eller mitt fältanteckningsblock och lät

ungdomarna välja att komma till mig.⁴⁴ Om diskussionerna tenderade att bli alltför fokuserade på mitt liv försökte jag styra upp samtalen samtidigt som jag försökte hålla en hjärtlig och öppen stämning. Att genomföra ett fältarbete kan tidvis innebära att gå en balansgång mellan olika intressen, men jag har aldrig känt att jag behövt göra våld på mig själv utan uppfattar att ungdomarna och jag har haft goda och öppna relationer under hela året och att de förstod mitt äkta intresse av att lyssna till dem.

Sammanställning av dataproduktion

I centrum för studien finns cirka nittio ungdomar som läser tredje och sista året på samhällsprogrammet. De går på samma skola, och är indelade i fyra parallellklasser, beroende på inriktningsval (samhällsinriktning, språk och ekonomi). Jag har haft långt ifrån samma relation till alla; medan jag nickat ett försiktigt hej åt somliga har jag fört många och långa samtal med andra. Jag har följt ungdomarna periodvis från september 2006 till deras studentexamen i juni 2007, samt haft kontakt med en del av dem via e-post fram till vintern 2008/2009. Men min kontakt med de olika klasserna har också skiljt sig något åt. Två av klasserna har jag följt mer aktivt på lektioner medan jag träffat ungdomar från alla fyra klasserna ungefär lika mycket i bibliotek, korridorer och uppehållsrum. Jag har gjort intervjuer, både i grupp och enskilt, med ungdomar från alla klasserna. Här följer en sammanställning över dataproduktionen:

⁴⁴ I efterhand kan jag kanske tycka att jag var alltför försiktig med att ta kontakter, då det i första hand kom att bli de initiativrika och pratglada ungdomarna som sökte sig till mig. De blygare kom i högre grad om jag satt kvar efter skolans slut och det var tommare i korridorerna.

Klass 1	Klass 2	Klass 3	Klass 4
Deltagit i klassråd och lektioner då och då sept 2006 - mars 2007	Deltagit i klassråd och lektioner då och då sept 2006 – mars 2007	Följt klassen i de flesta ämnen, aktivt i kärnämnen och speciellt i religionskunskap sept 2006 – juni 2007	Följt klassen i de flesta ämnen, aktivt i kärnämnen och speciellt i religionskunskap sept 2006-juni 2007
Brev ”min livsfilosofi” dec 2006	Brev ”min livsfilosofi” dec 2006	Brev ”min livsfilosofi” dec 2006	Brev ”min livsfilosofi” dec 2006
Gruppintervju om livstolkning i skolan april-juni 2007	Gruppintervjuer om livstolkning i skolan april-juni 2007	Gruppintervjuer om livstolkning i skolan april-juni 2007	Gruppintervjuer om livstolkning i skolan april-juni 2007
Enskilda intervjuer om livstolkning april-juni 2007	Enskilda intervjuer om livstolkning april-juni 2007	Enskilda intervjuer om livstolkning april-juni 2007	Enskilda intervjuer om livstolkning april-juni 2007
e-postkontakt med ungdomar från alla klasserna under läsåret och med somliga, som ville läsa sina transkriberade intervjuer, fram till våren 2009.			

Material

Det analyserade datamaterialet består av 144 datorskrivna sidor fältanteckningar, 86 brev och 23 intervjuer, med 29 inblandade ungdomar.⁴⁵ Några har intervjuats enskilt fler gånger, andra dels enskilt dels i grupp, och några endast i grupp. Intervjuerna har för det mesta ägt rum i skolan, på håltimmar och efter skolans slut. I några fall har individuella intervjuer skett på ett café i närheten. Materialet kan delas in i två kategorier: dels fältanteckningar och gruppintervjuer, vilka synliggör sociala aspekter av livstolkande, dels brev och individuella intervjuer, vilka i högre grad fångar upp existentiella sidor. Materialet åskådliggörs enligt följande:

⁴⁵ Under året producerades även ett rikt material i form av olika dokument: ungdomars projektarbeten, hemtentamen i religion B, ett inlämningsarbete om religiösa sekter, ett inlämningsarbete om valfritt ämne i religion B samt ett etikarbete. I detta material finns diskussioner om abort, homosexualitet, hedersmord, kärlek, könsstympning, vegetarianism, vapenexport, mord, lycka, övervakningssamhället, personlig integritet och mycket mer. Jag har dock valt att inte ta med detta material i min studie då det helt enkelt skulle bli alltför omfattande. Jag har inte heller bett att få något material, men genom att jag samtalat med ungdomarna om deras läxor, prov och inlämningsuppgifter visade de sina resultat och kommenterade uppgifter. När jag visade intresse frågade de om jag ville ha uppgifterna, varpå jag tackade ja, men kopierade och lät ungdomarna själva behålla sina original. Vid ett tillfälle hörde en lärare att jag fått material och frågade klassen om alla ville ge mig en av inlämningsuppgifterna. Jag svarade då att det var frivilligt samt att man också kunde lämna in anonymt om man ville. Ingen opponerade sig och jag fick en stor hög uppgifter.

Fältanteckningar: 144 datorskrivna sidor.

Brev: 86 st.

Gruppintervjuer: 9 st med 22 ungdomar. En grupp bestående av två ungdomar har jag intervjuat tre ggr.

Individuella intervjuer: 14 st med 13 ungdomar. En är intervjuad två ggr. Till denna grupp hör också två parintervjuer med 4 ungdomar. Sammanlagt är alltså 17 stycken intervjuade om ”enskilt” livstolkande.

Sammanlagt har 29 stycken ungdomar intervjuats⁴⁶, vilket innebär nästan en tredjedel av det totala antalet som jag följt i de fyra klasserna. Intervjuerna har för det mesta ägt rum i skolan, på håltimmar och efter skolans slut. I några fall har individuella intervjuer skett på ett café i närheten.

Fältanteckningar och gruppintervjuer

I början av mitt fältarbete var jag inställd på att bygga studien på intervjuer och brev. Deltagandet i fält syftade i det läget främst till att lära känna ungdomarnas miljö för att få gemensamma referenspunkter samt att skapa förtroende inför intervjusituationen. Under fältarbetets gång upptäckte jag dock hur mycket av värde som utspelades på fältet och som jag kopplade till ungdomarnas livstolkande. Fokus kom på så sätt även att riktas mot observation och spontana samtal. Jag blev väl mottagen av både personal och ungdomar, och upptäckte att jag behövde utvidga min analytiska blick för att komma åt aspekter av livstolkande som i hög grad formas på offentliga arenor. Även om jag oftast suttit längst ner i klassrum och fört anteckningar i ett block som jag bar med mig har jag då och då deltagit i undervisningen, och fått föra anteckningar efter lektionen. I dessa fall har jag naturligtvis inte kunnat fånga språket exakt, även om jag använder förkortningar, symboler, och pilar som stöd för minnet. Jag har till exempel, för att markera jämförelser i ungdomarnas tal, ritat en pil med två riktningar medan jag åskådliggjort följd eller kausalitet med två pilar intill varandra. Jag har lyckligtvis haft tillgång till ett grupprum som jag då och då har dragit mig tillbaka till för att kunna föra anteckningar löpande under dagen, och göra om förkortningar, symboler och pilar till löpande text.

I gruppintervjuerna har 22 av ungdomarna intervjuats i sju olika grupper och vid ett, två eller i något fall tre tillfällen. Jag har i intervjusamtalen utgått från händelser som ungdomarna och jag varit med om tillsammans, och bett dem reflektera vidare över sådana frågor som jag (eller i viss mån ungdomarna själva) tyckt varit intressanta som ”livstolkningshändelser”. Händelser som tagits upp

⁴⁶ Somliga är alltså intervjuade både enskilt och i grupp medan andra bara är intervjuade i endera formen.

har väcks i en klassrumsdebatt, en gästföreläsning, projektarbeten och nationella prov eller något som ägt rum i korridoren. Intervjuerna i sig är reflexiva processer, där ungdomarna verbaliserar sina erfarenheter och formulerar ställningstaganden i olika frågor. I många fall har ungdomarna och jag tillsammans rekapitulerat undervisningssekvenser och jag har utmanat dem på delvis samma sätt som deras lärare gjort, men nu i ett sammanhang där de inte ska bli bedömda/betygsatta och där de inte utsätts för att argumentera för sin ståndpunkt inför en hel klass. I intervjusituationen kan ungdomarna reflektera över olika ställningstaganden, men också över vad som aldrig blir sagt, och vad som kanske "borde" sägas offentligt i olika situationer. Livstolkande på lektionsarenorna synliggör studiens specifika problemställning extra tydligt, nämligen att skolan har i uppgift att hjälpa eleverna till "en egen livshållning" i livsfrågor samtidigt som alla tolkningar av livet inte omfattas av skolans värdegrund. Bedömning och betyg fungerar som maktinstrument på en arena där artikulationer handlar om varsamhet vad gäller positionering, speciellt i religionskunskapsämnet där det ingår att eleven ska kunna argumentera för ett ställningstagande i frågor om tro, etik och livsåskådning. I gruppintervjuerna har händelser som ägt rum både i klassrum och på andra skolarenor varit föremål för diskussion.

Brev och enskilda intervjuer

Den andra materialkategorin består av brev och enskilda intervjuer. Breven, med titeln "Min livsfilosofi", skrevs av 86 ungdomar och följdes upp av enskilda intervjuer för dem som önskade.

Att skriva brev innebär att förhålla sig till en genre som har lång tradition och som är bekant för ungdomarna. Brev som genre ställer inte några höga formella krav på språklig korrekthet. Ett brev representerar istället något personligt, och öppnar för ett språkbruk där en personlig stil tillåts. Att skriva är ett sätt att öppet kunna berätta om sig själv, och på samma gång vara anonym. Breven analyseras som berättelser riktade till mig som läsare. Även om det är ungdomarnas texter som står i fokus för analys, inte min egen medverkan som vid intervjuerna, är jag medveten om min påverkan på ungdomarnas skrivande, dels i skrivsituationen, dels genom hur de lärt känna mig som åhörare på lektioner och i en del fall som samtalspartner i deras skolmiljö.

Ungdomarna har fått skriva breven på lektionstid, i kursen religionskunskap A, fast då kursen var avslutad. Skolämnena religionskunskap och filosofi har dock kommit att spela roll för innehållet i breven. Religionskunskapsämnet spelar roll

genom att breven skrevs på en religionskunskapslektion samt att frågeställningarna kring livstolkande utgör en väsentlig del av ämnet. Filosofifämnet spelar roll genom själva ordet ”livsfilosofi”. Jag valde bort begreppet livstolkande som rubrik på breven då ungdomarna associerade ordet tolkning till dikttolkning där somliga tolkningar förutsattes vara mer korrekta än andra. Livsfilosofi uppfattades som ett öppnare begrepp.

Ungdomarna hade någon vecka i förväg fått veta att jag vid det aktuella lektionstillfället hade tänkt be dem att skriva brev till mig. De var medvetna om utgångspunkterna för mitt projekt: att jag var intresserad av ungdomars livstolkande och deras tankar om framtiden. Nästan alla dök upp på lektionen trots att kursen var slut och det var sista lektionstillfället före jul. Religionskunskapsläraren var inte med på lektionen utan det var jag ensam som gav instruktioner och satt med under hela skrivtiden (längst ner i klassrummet). Jag gav lite stödfrågor⁴⁷ på tavlan för att ingen skulle känna sig osäker på vad som förväntades, men poängterade att det var vad de själva förknippade med livsfilosofi som var utgångspunkten för mitt intresse. De flesta kom igång att skriva utan vidare instruktioner, men några behövde lite hjälp, vilket jag uppfattar snarare var uttryck för osäkerhet på huruvida de utförde uppgiften rätt än osäkerhet inför att formulera sig skriftligt. Till skrivtillfället hade jag tagit med glögg, frukt och godis och vi lyssnade till svag julmusik i bakgrunden. Nästan alla var engagerade i sitt skrivande större delen av tiden (80 minuter) och i en av klasserna satt några stycken kvar på rasten. Ungdomarna fick välja mellan att lämna in breven till mig och att behålla dem själva. Om de valde att lämna in sitt brev till mig kunde de i sin tur välja om de ville skriva namn eller lämna in anonymt. De kunde också skriva telefonnummer eller e-postadresser på breven ifall de var intresserade av att bli intervjuade. Några få valde att behålla sina brev, vilket innebar att av cirka 90 personer lämnade 86 sina brev till mig. Ungefär hälften (fast ojämnt fördelat i klasserna) skrev namn och telefon/e-postadress på sina brev. Högst var intresset för intervjuer i de två klasser som jag varit i mest kontakt med. Breven har skrivits för hand, men renskrivits på dator. Jag har valt att rätta stavfel för att underlätta

⁴⁷ 1. Berätta om dig själv, om människor som betytt extra mycket i livet. 2. Hur vill du beskriva din livsfilosofi? Vad påverkar dig, och ditt sätt att tänka just nu? Vilka personer påverkar dig? Har religionskunskap A påverkat ditt tänkande och i så fall hur? 3. Vad är livets mening?/värdefullast i livet? Vilka frågor är viktiga för dig? Vad oroar och vad gläder dig? 4. Fundera över hur ditt liv ser ut om tio år. Vad har du för tankar och drömmar? Kan du förverkliga dem? Vad skulle hindra dig?

sökningar på ord i analyserna. Då analyserna inte ligger på individnivå, utan på texten, ser jag inget hinder med att göra smärre stavningskorrigeringar.⁴⁸

De enskilda intervjuerna bygger på det innehåll som ungdomarna tagit upp i sina brev, fast med fokus på deras tankar inför framtiden i syfte att försöka fånga den tredje dimensionen i livstolkningsbegreppet: grundhållning i livet.⁴⁹ Fjorton enskilda intervjuer har gjorts med tretton ungdomar. En person har alltså intervjuats vid två tillfällen. Ytterligare fyra av ungdomarna skulle intervjuas enskilt, men önskade att komma två och två, varför de teman som togs upp både i de enskilda intervjuerna och i gruppintervjuerna i dessa fall togs upp i parintervjuer. Sammanlagt har alltså sjutton personer intervjuats om frågor som följer upp breven, det vill säga en femtedel av ungdomarna (totalt i materialet har däremot nästan en tredjedel intervjuats).

I uppföljningsarbetet ingår att jag har haft kontakt med ett tiotal av ungdomarna i samband med att jag skickat ut utskrivna intervjuer. Mot bakgrund av passusen i Jeffners (1973) definition om hur ”det personen anser sig veta om sig själv och sin omvärld [...] påverkar hans centrala värderingssystem eller grundhållning” har alla ungdomar erbjudits att ta del av transkriberade intervjuer. Flera av dem har tackat ja till detta. De har med sms och e-post kommenterat och skrattat åt uttalanden de gjort vilket fört med sig viss korrespondens oss emellan. Ingen har bett mig ändra eller ta bort något ur intervjuerna. De färdiga analyserna har dock inte skickats ut. Ingen av ungdomarna frågade efter dessa eller uppgav nya adresser. I möten med somliga av dem fick jag reda på att många flyttat hemifrån under den period då jag analyserade materialet.

I de enskilda berättelser som presenteras i några av resultatkapitlen har intervjupersonerna bett mig lyfta fram saker som riskerar att drabba dem själva eller stigmatisera människor och grupper. Med respekt för dessa ungdomar och deras uttalanden har jag varit mån om att synliggöra livstolkningsfrågor som de har velat lyfta fram, men också varit mån om att reflektera över min egen roll som intervjuare och forskare samt den kontext i vilken etnografin utförs. I valet mellan att synliggöra och skydda enskilda individer måste skyddet alltid

⁴⁸ Det kan finnas skäl till både att rätta och inte rätta. Tove Frisch (2006) har valt att inte ändra stavfelen med respekt för sina informanter, (att inte peta i deras texter). I min undersökning har jag i samband med ”rättandet” noterat vilka språkliga fel som gjorts, då det var intressant att ungdomarna ibland försökte använda svåra eller specifika termer, till exempel dystopi. Ibland blandades begreppen ihop, till exempel surrealist i st f sekularist.

⁴⁹ Se kap ”Forskningsfält”.

prioriteras, men i många fall har jag stått inför avvägningar som jag upplevt svåra. Vid ett flertal tillfällen har jag hamnat i lägen där jag i hög grad tvingats reflektera över om den forskning om livstolkande som jag utför riskerar att marginalisera grupper och befästa fördomar eller om den ger möjlighet för individer och grupper att lyfta fram sina egna tankar i ett nytt sammanhang. Jag har lutat mig mot hur andra etnografiska studier är utförda, liksom hur andra forskare har tagit sig an liknande situationer (t ex Carlson, 2002; Fangen, 2005). Dessa forskare lyfter fram vikten av att problematisera sin egen roll och synliggöra sin reflektion.

Att skriva om fältet – en etnografi

Efter att ha fokuserat den interpersonella ”verkligheten” på fältet med presentation av fältbegrepp dataproduktion och material står i denna andra del av metodkapitlet textproduktionen i centrum. Etnografi har präglats av en realistisk tradition när det gäller ontologisk grundsyn och sätt att skriva med ett tämligen okritiskt förhållningssätt till sitt material. Men genom den teoretiska/intellektuella vändningen på etnografins område framträdde en legitimitetskris, som i hög grad synliggjordes genom *Writing culture* (Clifford & Marcus, 1986), och som tillsammans med ”den språkliga vändningen, den interpretativa vändningen, den retoriska vändningen” eller bara ”the turn” förde med sig en nyorientering vad gäller kvalitativa metoder. Richardson (1990) skriver: ”No textual staging is ever innocent. We are always inscribing values in our writing. It is unavoidable” (s 12); jfr även Atkinson, 1990, s 6; 1992, s 8 ff; van Loon, 2001). Fokus på den etnografiska skrivprocessen diskuteras i detta avsnitt utifrån förhållningssätt till fältanteckningar, transkribering och representation.

Fältanteckningar, renskrivning och transkribering

Efter den språkliga vändningen framträder legitimitetsspektivet allt tydligare på fältanteckningar, som måste öppnas utifrån olika krav på forskarens överväganden. Det är inte bara produkten som värderas, utan även etiska aspekter och intellektuell auktoritet hos etnografen själv. I en skrivprocess, som börjar med fältanteckningar, konstruerar etnografen subjekt och objekt, men skapar även betydelser och producerar värderingar (Richardson, 1990, s 12; jfr även Wolf, 1992). I detta sammanhang har västerländsk etnografisk tradition problematiserats (Clifford, 1988; van Loon, 2001, s 273 ff) och kritik mot eurocentrism har framförts, inte minst från postkolonialt håll (Marcus, 2001, s 109 ff; Clifford

& Marcus, 1986, s 10; Denzin, 2008, s 435 ff). Ett skrivarbete handlar därför om så mycket mer än att behärska en teknik. Ett skrivarbete handlar om fortlöpande metodologiska och etiska ställningstaganden där fältanteckningar måste omläsa och analyseras kontinuerligt utifrån aspekter som handlar om lyhördhet och respekt för informantens utsagor samt en kritisk reflexiv blick vad gäller tolkning och analys (Carlson, 2002; Lather, 2001; Talja, 1999). Procedurer kring fältanteckningar och analys ska alltså ses mot bakgrund av frågor kring representation och forskningsetik.

Fältanteckningar, transkriberade intervjuer och brev är i denna studie utgångspunkt för analys, även om analysförfarande påbörjas redan i produktionen av fältanteckningar, transkribering och renskrivningsförfarande. Fältanteckningarna har i särskilt hög grad varit föremål för egen kritisk granskning. I efterhand har det visat sig att en del ”strötankar” i min fältanteckningsbok blivit mer värdefulla än jag inledningsvis trott. Ganska snart i fältarbetet kom jag att använda vänstersidan i en anteckningsbok till att fånga så mycket jag kunde av skeendet medan högersidorna avsattes åt mina personliga tankar och reflektioner. Så småningom kom jag i kontakt med en artikel av Lofland (2001), vilken stämde väl in i mitt sätt att föra fältanteckningar, och som utvecklade mina högersidor till att göra en åtskillnad mellan analytiska idéer, personliga känslor och konkreta anteckningar om hur jag skulle gå vidare och få ny information. Vänstersidorna kallar Lofland ”Running descriptions” och ger två råd som jag försökt följa: vikten av att vara konkret och vikten av att tydligt markera vilken grad av citat jag gör: exakt, nästan exakt eller parafras?

Alla intervjuer har spelats in och transkriberats. Då transkriptionerna, inte inspelningarna, utgör grund för analysarbetet är det angeläget att ställa sig frågan hur transkribering bör göras och vad det innebär att utgå från text till skillnad från inspelning i analysförfarandet (jfr Atkinson, 1992, s 8). Vad ankommer diskursanalys noteras att transkriptionerna inte betraktas som illustrationer av data, utan transkriptionerna *är* data (Wetherell & Potter, 1992). Utifrån intentionen att fånga upp olika gestaltningar av livstolkande (och religion) har jag valt att inte göra den form av detaljerade transkriptioner som tillämpas vid till exempel samtalsanalys. Däremot har jag i gruppintervjuer varit noga med att ange vem som säger vad för att kunna studera samspelet i det gemensamma livstolkandet.⁵⁰ Allt som yttras har emellertid transkriberats ordagrant. Pauser, skratt eller minspel som kan ha betydelse för analysen har noterats separat. Jag har varit

⁵⁰ Jag har dock inte alltid angett namn.

lyhörd för intonation, röstläge, pauser och tveksamheter, vilket jag i förekommande fall har gjort noteringar om inom parentes. Intervjuerna har skrivits ut på skriftspråklig nivå, men på ett taltroget sätt. I etnografin har jag vinnlagt mig om att få en läsarvänlig text. Därför har jag korrigerat språkliga fel, men också gjort smärre textredigeringar. Långa pauser, hm-ljud och meningar som påbörjas på flera olika sätt innan de slutförs har, om det inte visar sig vara viktigt för analysen, redigerats något. I arbetet med renskrivning av fältanteckningar och transkribering av intervjuer, vilket påbörjades under etnografiåret, skedde också de första tolkningarna. Det var till stor del i renskrivningsskedet av fältanteckningar som jag upptäckte det framträdande talet om ”att vara sig själv”, vilket föranledde den teoretiska fördjupning i identitetsbegreppet som redogjorts för tidigare.

Utifrån de analyser som är aktuella i denna studie kan det vara viktigt att hålla isär uttalanden i brev (och i så fall om de är anonyma eller undertecknade med namn), personliga intervjuer, gruppintervjuer och iscensättningar.

Etnografi som skrivtradition

Inom det etnografiska fältet finns ett stort antal skrivtraditioner och intertextualiteten i skrivandet påverkar och bildar genrer för hur ”en etnografi” kan se ut. Flera etnografer tar upp skrivandets betydelse i etnografisk forskning (t ex Clifford & Marcus, 1986; Beach, 2001; Hammersley, 2004; van Maanen, 1988 och Larsson, 2000; Richardson, 1990; Wolf, 1992). van Maanen (1988) beskriver tre etnografiska stilar: den realistiska som beskrivs som lokal, detaljerad och konkret, den bekännande, där fältarbetarens egen syn ska genomsyra texten och den impressionistiska, som är dramatisk och målande. I praktiken blandas dock stilarna (s 31). Dennis Beach (2001) liknar det etnografiska skrivandet vid konst. Realism förklaras som en avbildande representation där skillnaden mellan subjekt och objekt upprätthålls i skrivandet. I det impressionistiska skrivandet finns dualismen mellan tanke och objekt kvar, men istället för en avbildande representation handlar skrivandet om en representation där tanken formar objektet. Det expressionistiska skrivandet beskrivs som en post-strukturalistisk upplösning av subjekt-objektrelationen men också med ett fokus på samhällskritik. Synen på representation i denna avhandlingsstudie påminner mest om det expressionistiska skrivandet genom den upplösning av subjekt-objektrelationen som en diskursteoretisk ansats bygger på och genom en problematisering av forskarens egen föreställningsvärld.

I det skede av skrivandet när en text ska möta läsaren ställs skribenten inför frågor om läsarens reception av texten. Vilka läsare vänder sig skribenten till och på vilket sätt etableras kontakt? Stuart Hall beskriver textens möte med läsaren i termer av "kulturkodning" (encoding och decoding) som i korthet innebär att en text tas emot utifrån läsarens specifika erfarenheter och kulturbakgrund (Hall, 1999, 227 ff). De skrivtekniska frågor som en etnograf ställs inför relateras till stor del till läsare av etnografiska texter, vilket kan spela roll för utformningen av den färdiga produkten. Etnografi utgör emellertid inte en enda teori eller metod, utan som Willis och Trondman (2000) uttrycker i sitt öppna manifest: "a family of methods involving direct and sustained social contacts with agents and of richly writing up the encounter, respecting, recording, representing at least partly in its own terms, the irreducibility of human experience" (s 5). Detta innebär att varje etnograf måste ta hänsyn till de krav som det egna fältet ställer och diskutera det i relation till en etnografisk skrivtradition. Problemet med etnografiska texters representation handlar om det dubbla kravet på å ena sidan kritisk medvetenhet och å andra sidan litterär skicklighet (Larsson, 1998, 2000). Genom att fältforskning ställer allt högre krav på båda aspekterna måste representationsfrågan lyftas fram på nytt. Larsson (1998) understryker vikten av att inte ge avkall på vare sig kritisk medvetenhet eller litterär skicklighet och lyfter fram publikens roll, läsaren och forskarsamhället, som kritisk granskare då texter kommuniceras, citeras, och presenteras på konferenser och seminarier. I denna studie har konferenspresentationer gjorts både i Sverige och internationellt med de flesta avsnitt.

Diskussion om representation leder över till en mer övergripande presentation av frågor om vetenskapliga kvalitetsaspekter där metodfrågor och metodologiska resonemang måste diskuteras tillsammans med syfte, frågeställningar och teoretiskt ramverk.

Vetenskaplig kvalitet och etiskt förhållningssätt

Yttre kännetecken som visar vad god vetenskaplig kvalitet innebär i ett enskilt fall kan skilja sig i en del avseenden mellan olika forskningsperspektiv. Vetenskaplig kvalitet på ett arbete måste bedömas utifrån det enskilda arbetets epistemologiska utgångspunkter. Kan den färdiga produkten - i det här fallet "etnografen" - sägas representera det material som producerats på fältet utifrån syfte och frågeställningar? Att forskningsfrågor ska ligga i linje med teori och metod samt

vara förankrade i vetenskaplig litteratur på fältet är ett grundläggande krav på god vetenskaplig kvalitet även om traditionella mått som validitet, reliabilitet och generaliserbarhet har ifrågasatts i studier vars epistemologiska grund inte har sin givna utgångspunkt i dessa begrepp (Bryman, 2004, s 257 – 275). Bryman tar, med utgångspunkt i Lincoln och Guba (1985), upp två alternativa kriterier för bedömning av kvalitativ forskning: trovärdighet och äkthet (s 258). Trovärdigheten handlar om tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera. Dessa delkriterier överlappar varandra delvis och handlar om att säkerställa forskningsprocess och rapportering av resultat på ett trovärdigt sätt genom till exempel respondentvalidering, triangulering, fylliga redogörelser eller kollegial granskning. Äkthetskriterierna handlar för det första om att ge en rättvis bild av det som studerats och för det andra om ett krav som i korthet går ut på att förbättra situationen för de medverkande. Det senare av äkthetskriterierna relateras snarast till aktionsforskning, alltså en annan typ av studie än jag gör. Men även om jag inte gör anspråk på att förändra livssituationer för ungdomarna, utan snarare varit försiktig med min påverkan i mötet med ”den andre”, har jag funnits till hans för ungdomar som uttryckt att de mår dåligt, och även fått möjlighet att samtala med några stycken om svårare livssituationer. Dessa ungdomar tillhör emellertid inte den grupp som anmält sig till intervjuer, utan dessa samtal har uppstått spontant i eller omkring skolan efter skoldagens slut.

Vad ankommer etnografiska arbeten betonas i metodlitteratur noggrannhet, lyhördhet och urskilningsförmåga i forskningsprocessen och fylliga beskrivningar som en del i att synliggöra den kontext som resultatet diskuteras inom. Larsson (2005) visar, med hänvisningar till etnografiska sammanställningar, att etnografer i hög grad legitimerar sin forskning med hänvisning till vikten av den egna närvarons betydelse för analysen samt till ”fylliga beskrivningar” (jfr även Geertz, 1973), ett kvalitetskrav som jag i huvudsak ansluter mig till. Etnografiska studier relateras ofta, vilket visats ovan, till triangulering genom de olika materialtyperna. Frågan är dock, menar jag, i vilken mån metaforen triangulering, som är en metod som går ut på att mäta avståndet till en i förväg definierad punkt fungerar på den typen av etnografiskt material som förekommer i min studie. Triangulering, som används i kartritning, lantmäteri och sjöfart, går ut på att mäta avstånd till en punkt utifrån två punkter med känt avstånd emellan, vilket skiljer sig från min studies utgångspunkt i att fånga upp ett stort antal positioner om livstolkande utan någon i förväg utsatt position. Min studies utgångspunkt kan snarare liknas vid Johanssons (2010), som beskrivs som att följa ungdomars ”vindlande

rörelser i tid och rum” (s 25). De olika typerna av material i min studie analyseras istället utifrån likhet skillnad, vilket redogjorts för i föregående kapitel.

Ur valideringssynpunkt är det viktigt att inte bara titta på kunskapsstillskott och noggrannhet vid dataproduktion, utan också förmågan att kunna placera in sina resultat i ett vidare sammanhang. Att synliggöra sin egen studies ansatser och resultat på ett forskningsfält och i relation till centrala begrepp är ett viktigt kvalitetskrav (Larsson, 2005). Men god kvalitet handlar inte bara om att uppfylla i förväg uppsatta kriterier, utan också om att skapa utrymme för originalitet och nytänkande. Larsson (1998) lyfter dessutom, för etnografins räkning, fram vikten av att resultaten inte bara är presenterade på ett trovärdigt, utan också på ett väl-skrivet, sätt.

Det går inte heller att bortse från att mitt fokus på, och analyserande av, livstolkande på ett etnografiskt fält för med sig en medvetenhet om mitt eget livstolkande. Jag ser det som omöjligt att gå in i ett socialt sammanhang utan att på något sätt bära med sig sitt eget liv in i detta sammanhang. Hur frågor av sådan art hanteras epistemologiskt skiljer sig dock åt. Traditionella epistemologiers mål, i syfte att uppnå så god objektivitet som möjligt, har varit att osynliggöra forskarsubjektet. Som reaktion mot denna inriktning har ett nytt kontextuellt sanningsbegrepp som istället tar fasta på ett synliggörande av subjektet vuxit fram (Lather, 2001; Code, 1991; Sporre, 2007). I Lorraine Codes (1991) uppgörelse med universella sanningar lyfts subjektet fram som ansvarigt för den kunskap som skapas, vilket också är en central tanke i poststrukturalistisk forskning. Det kritiska moment som Code för in handlar om forskarens egen granskning av sin förförståelse genom hela tolkningsprocessen, vilket konkret innebär att inte bara acceptera en utsaga utan också att öppna sig för det som framstår som an-norlunda. Smith och Hodkinson (2007) lyfter fram egenkritik i forskningen i relation till innevarande vetenskaplig tidsanda. Oavsett om realistiska, idealistiska eller diskursanalytiska teorier ligger i tiden, och oavsett om metoderna är kvalitativa eller kvantitativa, pekar Smith och Hodkinson på vikten av att inte luta sig emot en teori eller modell som råkar ligga i tiden. Författarna skriver: “Power and politics are with us, and the only issues are how power is used and how the political process is played out. And of course, the answers will not be found in epistemology; instead, they will be found in our reasoning as finite practical and moral beings” (s 432). I mitt arbete har jag försökt att arbeta inte bara med en yttre kontext, utan även en inre i form av min egen. Tydlighet med egna funderingar och ifrågasättanden av livstolkningsmönster har i min egen tanke- och

skrivprocess, inte minst i fältanteckningarna, hjälpt mig när det gäller uppmärksamhet på fältet och analytisk skärpa i intervjuer. På så sätt har jag upptäckt att medvetenheten om egna livstolkningsprocesser kan vara en hjälp under fältarbetet.

Etiska frågor aktualiseras under hela forskningsprocessen, från ämnesval till ansvar för hur resultaten kan användas, varför etiska frågor har lyfts fram löpande i detta kapitel. Ett generellt forskningsetiskt påpekande som dock alltid behöver diskuteras i relation till ett empiriskt datamaterial är relationen mellan forskningskravet (att kunskapsområden utvecklas och metoder förbättras) och individskyddskravet (att individer inte utsätts för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning). Forskningskravet handlar om att förbättra människors situationer, vilket ibland kan innebära att det är oetiskt att avstå ifrån forskning. Men förbättringar för stora grupper kan drabba enskilda individer, till exempel genom att de "hängs ut" till allmänt beskådande. Forskningskravet måste därför alltid ställas i relation till individskyddskravet. Skärningspunkten mellan de två kraven, forskning och individskydd, har jag i min egen studie relaterat till de klassiska huvudkraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Tidigare i texten har jag beskrivit hur informationen till ungdomarna (och lärarna) och samtycke från dem gått till. Information och samtycke sker parallellt då jag i varje ny situation påminner om att det alltid går att ångra sig även om man anmält sig till en intervju (eller avbryta mitt i), att ett brev inte måste lämnas in till mig utan kan behållas och att jag valt att konsekvent avstå bandspelare under lektionerna då en av flickorna antydde att hon kände sig lite obekvämt med detta. Konfidentialitet är viktigt att handskas varsamt med, då ungdomarna i en del fall pratade på om en hel del känsliga frågor som de insisterade att jag skulle skriva om, men där jag trots detta valt att avstå. I renskrivna brev, transkriptioner och fältanteckningar är alla namn fingerade och en del känsliga (och inte relevanta) frågor har tagits bort. Nyttjandekravet till sist handlar om att inget av det insamlade materialet kommer att användas till annat än som forskningsändamål.

Summering av metod

I kapitlet har studiens dataproduktion lyfts fram och problematiserats. Jag har synliggjort vilken sorts kunskap som produceras på det etnografiska fältet och i den etnografiska skrivprocessen, men också lyft fram svårigheter och kritiska punkter.

I kapitlet har inledningsvis fältarbetet med dataproduktion och datamaterial presenterats. Därefter har den etnografiska skrivtraditionen, med fältanteckningar, renskrivning och transkriptioner diskuterats som länkar mellan den sociala ”verkligheten” och den färdiga etnografien. Språket betonas. Dess roll och funktion har i teorikapitlet presenterats som själva föremålet för analys. I detta kapitel har jag lyft fram språkets roll genom den etnografiska skrivprocessen och dess kopplingar till fältet (Larsson, 1998). Vetenskaplig kvalitet, representation och forskningsetik har diskuterats löpande, men i slutet av kapitlet har även ett samlat grepp över dessa frågor tagits.

Presentation av resultatkapitel

Efter att ha presenterat relevant forskning inom fältet, teoretiska utgångspunkter och analysverktyg samt metod går jag över till avhandlingens andra del, resultat och diskussion. Resultatdelen består av tre kapitel, vilka svarar mot de tre forskningsfrågorna: Hur kan livstolkande uttryckas och förhandlas av ungdomar på olika skolarenor? Hur kan livstolkande uttryckas hos enskilda ungdomar? och Hur kan religion framträda i talet om livstolkande? Men de olika avsnitten i resultatkapitlen skiljer sig också åt på några plan. Olika dimensioner⁵¹ av livstolkande (världsbilder och människosyn, värderingar och etik/moral samt grundhållning i livet) och olika gestaltningar⁵² av livstolkande (berättande, reflekterande och iscensättande) sammanflätas innehållsmässigt och dramaturgiskt på olika sätt i kapitlen. Ricœur (2005, s 277 samt 282 ff) använder begreppen ”teleskop” och ”skala” för studium av olika nivåer av socialt samspel. Dessa metaforer kan appliceras på de olika avsnitten i resultatkapitlen på så sätt att i somliga avsnitt har objektivet ställts in på enskilda individers livstolkande medan andra kapitel har utgått från data där alla ungdomarna ingår.

Längre utdrag från fältanteckningsdagboken presenteras med observationsdatum, medan kortare dialoger är odaterade för att inte störa läsningen. I somliga citat framträder fiktiva namn (som ungdomarna själva fick välja). I förekommande fall har jag gjort markeringar, till exempel ”lärare”, ”elev”, ”flicka”, ”pojke” eller numrerat eleverna/ungdomarna för att synliggöra antalet röster i en dialog. Mina egna uttalanden som ”intervjuare” har särskiljts genom kursiv stil.

⁵¹ Dimension relateras till de olika aspekterna (dimensionerna) av livstolkande som ingår i Jeffners definition. De tre dimensionerna har redogjorts för i kapitlet ”Forskningsfält”.

⁵² Gestaltning är ett begrepp som jag själv valt och relateras till de olika aspekterna av livstolkningens görande. Gestaltning har redogjorts för i kapitlet ”Teoretiska utgångspunkter”.

DEL 2

RESULTAT OCH DISKUSSION

Mitt liv har inte varit en roman, utan en novellsamling
säger jag till min förläggare.

[---]

Jag önskar, säger jag, att mitt liv hade hängt samman. Att jag hade utfört en viktig
livsresa. Men ingenting blev som det var tänkt.

Kan man veta det? frågade hon. Hur det var tänkt?

I min släkt, säger jag, har alla varit tänkta. Till och med de liv som blivit till av en
slump har varit tänkta. Allting var meningen.

Meningen?

Ja. Meningen.

Om någon blev sjuk och dog av kräftan eller hjärtat eller lungsoten, när tre pojkar
gick ner i en vak på Raggsjön och drunknade, när rötan fräste sönder potatis-
skörden, när kusin Sten körde ihjäl sig hitom Kvammarlandet, då sa man: Det var
meningen.

Var det till tröst?

Förmodligen inte. Bara ett klargörande: Det var oundvikligt, det skedde med nöd-
vändighet, det ingick i världsordningen.

Innebar det att skulden låg hos Gud eller Ödet eller naturlagarna?

Knappast. Men det var som det var. Allting är som det är.

Minnen av Torgny Lindgren, (2010, s 208-209)

KAPITEL 5

LIVSTOLKANDE PÅ SKOLARENOR - DET SYNLIGA LIVSTOLKANDET

I detta inledande resultatkapitel sätts fokus på den första forskningsfrågan: Hur kan livstolkande uttryckas och förhandlas av ungdomar på olika skolarenor? Kapitlet består av tre avsnitt som vart och ett tar fasta på sådana dimensioner av livstolkande som blir synliga på, eller i relation till, den sociala kontext som ungdomarna vistas i, nämligen klassrum, bibliotek, korridorer och cafeteria och i viss mån områden utanför själva skolan. Inledningsvis lyfts positionen samhällsvetare fram. Denna framträder starkt i fältmaterialet och spelar roll i diskussion om, och förhandlingar av, livstolkande och ”den mångkulturella skolan”. Efter detta avsnitt analyseras livstolkande på två arenor: klassrumsarenan och en plats i en korridor, ”invandrarhörnan”.

Att göra sig till samhällsvetare

Ungdomarna i studien diskuterade ofta sig själva i relation till sitt gymnasieprogram. De är samhällsvetare. När fyra pojkar i dialogen nedan beskriver den typiske samhällsvetaren och den typiska samhällsvetarklassen ger de en bild (och en idealbild) av sig själva.

- Alltså vi är nog en ganska stark klass för vi kan få igenom ändringar. Vi kan trycka oss igenom en mur och få igenom...
- Vi har starka personer som verkligen kan argumentera för sin sak.
- Och så har vi byggt upp ett förtroende och alla tycker att vi är duktiga och så ..

- Man har en bild av sig själv och då...
- Och dom lyssnar mer på en person som är smart än en som kommer med en massa...

Att vara stark, kunna argumentera, bygga upp förtroende och vara duktig och smart är positioneringar som träder fram i beskrivningar av samhällsvetaridentitet. De fyra pojkarna talar om att de byggt upp sitt självförtroende i samspel med lärarna under de tre år som de gått på skolan genom att inta positionen ”duktig”. Argumentation och stark personlighet kopplas ihop. Formandet till duktig samhällsvetare uttrycks av Lasse i följande citat då han svarar på frågan om hans livstolkande påverkas av skolan:

- Ja, jag får väl referera till en lärare jag hade som vikarie på högstadiet. Han sa: ”Går du samhäll så kommer du att gå ut i tron att alla människor kan förändra sig från ont till gott, alltså att det finns nåt gott i alla människor”. Han hade rätt. Det trodde jag inte innan, men det finns hopp för allt, mänskligheten. Människosynen är nog det som ändrats mest. Alla har något att bidra med. Det lärde jag mig redan i ettan faktiskt.

- *Är det speciella lektioner eller tillfällen som varit viktiga för dig?*

- Det är väl samhällskunskapen. Lektionerna där, och mångfalden på skolan. [...] Jag ska erkänna att jag hade främlingsfientliga åsikter i början av högstadiet. Men jag kom till insikt om det. Nu inser jag att det finns inget försvar för det, för alla har någonting att tillföra och lära sig utav.

I samtalet med Lasse visas att samhällsvetaren inte bara förväntas vara kritisk och diskussionslysten, utan även tro på människan som förnuftig och god. Att kritiskt granska samhället och hitta argument för sina egna ståndpunkter handlar därmed om att tro sig vara kapabel att förändra sitt sätt att tänka. Om man går samhällsvetenskapligt program får man lära sig att människan kan förändras ”från ond till god”. Positioneringar i relation till ”samhällsvetare” artikulerar ungdomarna som ”allmänbildning”, en ”kritisk inställning” i samhällsfrågor och ”social kompetens”. I följande avsnitt synliggörs på vilka sätt samhällsvetaridentitet söker fixering i den diskursiva praktiken genom konnotationer till vart och ett av dessa tre.

Samhällsvetaren som allmänbildad

Samhällsvetaren som allmänbildad är en uppfattning som framträder både av samhällsvetare och om samhällsvetare på skolan. Positionen allmänbildning länkas till samhällsvetenskapligt program i högre grad än andra program, såväl yrkesprogram som studieförberedande. Exemplifieringar på allmänbildning har i

hög grad hämtats från karaktärsämnen, till exempel filosofi, varifrån följande excerpt från en fältanteckning har tagits. Ungdomarna ombeds fundera över begreppen ideal och verklighet:

- Varför nöjer vi oss inte med verkligheten som den är? (läraren). - Vi har en bild av perfektion (Emilia). - Sofisterna ser det ju inte så. De är ju fenomenalister. De nöjde sig med det som framträdde (Björn). - Vad är det för fel med det, en fylla här och en bakelse där? (läraren) (Allmänt skratt). - Vi ska nu se att strävan finns hos alla oavsett idealism eller realism (läraren). - Jag vill ifrågasätta Aristoteles som säger att människan är förnuftig. Människan är den enda som kan förintä sig själv (Petter) (Fältanteckning 07-09-21)

I dialogen visas hur världsbilder och människosyn avhandlas med utgångspunkt i en intellektuell debatt under århundradena före vår tideräkning. Ungdomarna speglar sig i, respektive argumenterar emot, sofism och platonsk eller aristotelisk filosofi medan läraren uppmanar till nya ifrågasättanden.

I gruppintervjuerna, som utgår från händelser av ovanstående slag, framträder emellertid olika betydelser av allmänbildning, då det å ena sidan uppfattas som den kunskap som anses karakteristisk för en samhällsvetare, och å andra sidan uppfattas som den kunskap alla bör inneha, inte en samhällsvetares specifika kunskaper utifrån konnotationer som ungdomarna gör till begreppet allmänbildning. Följande uttalanden pekar på ett allmänbildningsbegrepp som står för en specifik kunskap:

”En samhällsvetare är allmänbildad och vet att kunskap är föränderlig”, ”En samhällsvetare är allmänbildad och ska kunna fokusera och följa allt som händer. Det är ganska mycket plugg”, ”En samhällsvetare är smart och allmänbildad”, ”En samhällsvetare kan analysera, hantera bilder av problem och tankar och mest av allt allmänbildade” och ”[...] svaret är medvetenhet om allt som pågår i världen, allmänbildning”.

I dessa uttalanden visas att samhällsvetaren görs till företrädare för en specialiserad kunskap som inte i lika hög grad ges på andra program, en kunskap som skulle kunna benämnas som en metakunskap om kunskap, och som i citatet ovan talas om som ”allmänbildning”. Samhällsvetaren förutsätts veta att kunskap är föränderlig och äga förmågan att hantera och analysera samhällsproblem. Men allmänbildning har inte bara kopplats till kunskapsteoretiska förmågor, utan även till förmågor som en uppövd medvetenhet om samhällsfrågor. Allmänbildning ger därmed konnotationer till såväl olika former av kunskap som förmågor att

upptäcka och analysera samhällsfenomen. Uttalandena nedan pekar på en helt annan syn på allmänbildning, där begreppet står för något som inte framstår som specifikt för en samhällsvetare.

”Allmänbildning är en kunskap som alla har. Vissa samhälleliga fundament som demokrati ska alla veta”, ”Det är inget märkvärdigt med att vara samhällsvetare – man är lite allvetare bara” och ”Jo, jag håller med om att det kan finnas en viss identitetslöshet i detta program”.

Enligt detta konnotationsmönster framställs allmänbildning som något icke specifikt för en samhällsvetare. Allmänbildning framstår som en bildning för alla människor, något som riskerar att göra samhällsprogrammet identitetslöst. Kunskap om demokrati till exempel, förutsätts alla känna till. Talet om samhällsvetaren som allmänbildad växlar alltså mellan två motsägelsefulla positioner, en kring samhällsvetaren som innehavare av en specifik kunskap och en annan om samhällsvetaren som identitetslös. Flera av ungdomarna artikulerar denna motsägelsefullhet, och i en intervju konstaterar Neeraj att samhällsvetaren står inför ett val, antingen kan man identifiera sig med detta allmångods och göra sig till talesman för den specifika kunskap som ska känneteckna en samhällsvetare och på så sätt få en tydlig identitet i relation till andra program och i förlängningen till kommande arbetsgivare eller kan man ge upp och utplåna sig.

Allmänbildning som tecken organiseras och fixeras genom andra tecken, dels ett kluster av tecken som pekar på samhällsprogrammet som särskilt i sitt slag: ”medveten kunskapssyn och samhällssyn”, ”analytiskt tänkande”, ”kognitiv förmåga” och ”smarthet”, dels sådana som pekar på samhällsprogrammet som allmänt och vagt: ”inget märkvärdigt”, ”sådant som alla kan” och ”identitetslöshet”. Allmänbildning kan alltså som ett tomt tecken fixeras i betydelse genom två artikulationskluster av tecken.⁵³ Detta pekar i sig på att programidentitet är något som lyfts fram och förhandlas.

Samhällsvetaren som kritisk

Förutom allmänbildning framträder ”kritisk” i ungdomarnas tal om samhällsvetaridentitet, till exempel: ”lärare lär oss att tänka kritiskt”. Följande två samtalssekvenser ur mina fältanteckningar visar den kritiska hållningen. Den första har hämtats från ett handledningssamtal mellan en elevgrupp och en lärare inför en rapportredovisning.

⁵³ Tecken som också kan vara tomma.

- Ska vi skriva fakta först? (elev) - Vad menar du med fakta, jag är inte förtjust i det ordet (läraren) - Ja, men man skriver först om sekterna utifrån en objektiv källa och sen värderar man (elev) - Vad är en objektiv källa då? (läraren). Dialogen utmynnar i att eleven börjar diskutera företeelsen objektivt - subjektivt som en gradskillnad istället för en artskillnad utifrån kritisk granskning av referenser. - OK, jag förstår. Du menar att det handlar om att skriva referenser, som man måste värdera och inte ta förgivet. (elev). Precis (läraren).

(Fältanteckning 06-12-08)

Genom att ta fasta på och utmana ordval som ”fakta” och ”objektiv” initierar läraren en ny tankeriktning när det gäller att värdera källor på ett kritiskt sätt och eleven säger sig förstå att all information i en eller annan mening är värderad information som måste ifrågasättas. I dialogen nedan står en moralisk fråga i fokus då ungdomarna ifrågasätter att klassen ska titta på Al Gores film⁵⁴ på en företagsekonomilektion.

-Varför ska vi titta på filmen? Det har väl inte med ekonomi att göra? (elev) - Det har det i högsta grad. Jobbar man på ett litet företag måste man syssla med ekonomi i ett vidare perspektiv (läraren). - Men detta är ju miljö, inte ekonomi! (elev). - Så ditt företag bryr sig inte om någon miljöpolicy då? (läraren). - Jojo, men jag ska arbeta på ett stort företag.(elev). - Jaha, och om du sitter på ett stort företag, hur tänker du då behandla ett litet? (läraren). - Ja, okey. (elev)

Det är en elev som initierar diskussionen, men läraren provocerar (med glimten i ögat) tillbaka och tar upp företagsekonomiämnet koppling till miljöfrågor, något som verkar vara en ny dimension för klassen. Eleverna är med i argumentationen och accepterar Al Gores film. Klassen, som har valt ekonomisk inriktning på samhällsvetenskapligt program har egna företag och diskuterar tillväxt, något som läraren menar att man också måste kunna ifrågasätta i företagsekonomiämnet. (Fältanteckning 07-03-07)

Genom att introducera frågor som handlar om miljö och moral utmanar läraren ungdomarnas (och ämnets) syn på kapitalackumulation. Ungdomarna, som inom ramen för ämnet sköter sina egna företag, uttrycker först skepsis mot ett ”nytt” ämnesinnehåll, men i dialogen framkommer att ungdomarna låter sig övertygas om vikten av att diskutera miljöfrågor i ämnet.

I intervjuer med ungdomarna lyfts samhällsvetaren som kritisk samhälls-iakttagare fram dels gentemot naturvetarprogrammet dels gentemot yrkesinriktade program och, beroende på hur ungdomarna positionerar sig,

⁵⁴ Filmen *An inconvenient truth* (En obekvämt sanning) från 2006.

presenteras olika föreställningar av samhällsvetaren som kritisk analytiker. Gentemot naturvetaren, som ungdomarna på samhällsprogrammet benämner smarta men fogliga, poängteras kritiskt tänkande som en nyckelkompetens hos samhällsvetaren. Naturvetenskapligt program, statusprogrammet, identifieras som det program ”där de mattebegåvade går”. Samhällsvetarnas specifika kompetens ligger i kritisk granskning gentemot naturvetarna som i högre grad beskrivs som metodiskt och teoretiskt omedvetna.

”Vi är smarta på ett annat sätt än naturarna. Vi kan diskutera samhällsfrågor”,
”Det är olika pluggstilar på natur och samhäll. Naturämnen kan man göra lite då och då. Med samhäll måste man sitta i lugn och ro hemma och analysera”, ”Det tar tid att vara samhällsvetare för man förutsätts vända och vrida på allting och ifrågasätta allt” och ”En samhällsvetare ska kunna se kritiskt på samhället och utifrån många olika perspektiv”.

En flicka som bytt från naturvetenskapligt program till samhällsvetenskapligt initierar ett samtal där naturvetenskapligt och samhällsvetenskapligt program jämförs:

- Att välja samhäll är en kunskapsteoretisk fråga.
- Det är mer ... att vi läser av människor lite mer ... Vi är lite mer..
- Alltså vi är lite mer kritiska.
- Dom sitter ensam i ett rum och Schhhhhhh, tyst!
- Och hanterar..
- Det känns som att dom...
- Alltså när dom har läst färdigt en kurs...
- (alla gapskrattar)
- Vad sa du?
- Alltså när dom har läst en kurs ... alltså, japp nu har jag läst fysik B. Nu kan jag allt det som står i den där läroplanen.
- (skratt)
- Men när vi har läst samhäll C så tänker vi hur vi kan använda det här så mycket i livet.

Man är inga ”riktiga” samhällsvetare om man inte läser huvudämnet samhällskunskap. Samhällskunskapsämnet står i centrum på programmet, och visar sig vara det ämne som främst förknippas med kritisk analys. Över huvud taget lyfts det kritiska tänkandet fram som en utmaning för det egna livstolkandet och som någonting som det samhällsvetenskapliga programmet drivit längst. I en intervju med Johan om samhällsprogrammet som diskussionsarena säger han: ”Nästan varje gång någon tycker annorlunda än mig tänker man: O, fasen, finns det någon som tänker annorlunda mot mig, men man lär sig”. Somliga av ungdomarna

beskriver hur de tar utmaningar från skolan på allvar och integrerar kritiska perspektiv i sina liv. Linus beskriver hur han kommit i kontakt med tänkare som utmanat honom: ”Den som fått mig att tänka lite mer är Nietzsche. Han är fel-tolkad så jag går till originaltexter”. Bengt anser att samhällsprogrammet fått honom att reflektera mer kritiskt på sitt eget liv och vad han vill göra av det. Om inte skolan lärde honom att tänka långsiktigt så hade han tagit dagen som den kommer.

Då samhällsvetarprogrammet ställs emot yrkesinriktade program handlar det kritiska tänkandet på samhällsvetarprogrammet om att lyfta fram kritisk analys som en specifik kompetens som ersättning för att programmet inte innehåller någon yrkespraktik. Lärarna ställer högre krav på samhällsvetarna än på de yrkesinriktade programmen, berättar de ungdomar som i nian stod inför valet mellan samhällsprogram och ett yrkesinriktat program. En pojke säger: ”Lärarna måste driva oss eftersom vi går samhällsvetenskapligt program”, men ”arbetsgivare fattar inte vad det är vi egentligen har”. I artikulationerna om samhällsvetaren som kritisk (gentemot både naturvetenskapligt program och yrkesprogram) framträder ”kritiskt tänkande” som en kompetens som enligt ungdomarna ”borde synliggöras på programmet”.

Samhällsvetaren som socialt kompetent

En tredje position som kan urskiljas kring samhällsvetaridentitet är social kompetens. Denna framträder inte lika starkt som de andra, men finns ändå i anmärkningsvärt hög grad. ”En samhällsvetare har människan som sitt studieobjekt, precis som naturvetarna har naturen som studieobjekt” och som ”människokännare” får man kunskap om människan som social varelse, säger några av flickorna. En av dem tar upp ämnesintegreringen som förklaring till att samhällsvetarna tränas i social kompetens, och i flera intervjuer framkommer social kompetens i samband med diskussioner om grupparbeten. I en av intervju-grupperna sägs: ”Det blir också ett vända och vrida på alla kompisrelationer men genom att vi jobbar så mycket ihop och umgås så mycket på håltimmar tränar vi social kompetens på ett sätt som naturvetarna nog inte gör. Fast det kommer ju inte fram i våra CV:n”. Social kompetens kopplas till ett arbete som ”kräver träning” och ”tar tid”, men länkas också till ”livlighet” och ”förstå sig på människor”: ”Vi förväntas ha social kompetens och då måste vi träna på det, vilket också tar tid” och ”Samhällsvetare är lite livligare... förstår sig på människor” säger några flickor i gruppintervjuerna. Ett gäng pojkar jämför sig med naturvetare, och säger: ”Elever med 20.0, då tänker man matte E, glasögon, inga

kompisar, och det tänker man inte [med oss]”. Naturvetare får med andra ord inte lika mycket träning i social kompetens då de förutsätts behöva lägga tid på komplicerade mattekurser istället. Så här framträder talet om social kompetens i en fältanteckning:

Jag noterar att uttrycket social kompetens används ofta av eleverna i samband med grupparbeten, men vid ett tillfälle berättar en av flickorna hur en lärare använt uttrycket som argument för att hennes och kamratens projektarbete skulle bli färdigt när samarbetet inte fungerade så väl. Så här säger hon: ”Det har alltid funnits spänning mellan oss, (två elever) och hon är avundsjuk på mig, men det var då lärarna sa att klarar ni detta så har ni fått den bästa möjliga träning i social kompetens”. Flickan berättar alltså om så stora konflikter i samarbetsituationer att lärarna fått gå in och utbilda i just social kompetens. Fältanteckning (2007-01-31)

Lärare och elever talar om konfliktsituationer med i termer av ”social kompetens” och diskuterar den sociala kompetensen utifrån ett progressionsperspektiv med skolans mål i förgrunden. Men social kompetens framstår inte bara någonting som tränas i klassrumsinteraktion och grupparbeten, utan också i cafeterian och i korridorer. Social kompetens förenar olika arenor på skolan och fungerar alltså inte bara som ett egenvärde utan också som något som kan tränas på, till och med betygsättas. Ungdomarna talar om social kompetens som någonting som tränas i lite högre grad på samhällsprogrammet än på andra program. Social kompetens handlar alltså om något mer än att uppföra sig ordentligt, det handlar om att tillägna sig en speciell människosyn och samhällssyn. ”Alla människor kan bidra med något och det finns alltid hopp. På skolan har vi god möjlighet att påverka när det gäller elevdemokrati och sådant”. Social kompetens beskrivs därför också som kopplat till att mogna som människa genom att höra andras tankar och få nya perspektiv som kan utveckla empati och förståelse. Ungdomarna beskriver hur de formas, kunskapsmässigt och socialt genom möten i skolan. Projektarbeten och gruppuppgifter fungerar inte bara som kognitiva utmaningar, utan ger även träning i vad ungdomarna benämner som ”social kompetens”.

Önskvärd och regisserad samhällsvetaridentitet

Att företeelser över huvud taget verbaliseras kan ses som ett uttryck för en pågående diskursiv kamp om företeelsen, i det här fallet samhällsvetaridentitet. Artikulationen kring samhällsvetaridentitet handlar alltså om att tecknet samhällsvetare behöver synliggöras, kanske från en utgångspunkt där samhälls-

vetaren kan vara ifrågasatt. I avsnittet har givits exempel på hur subjekspositionen samhällsvetare artikuleras av ungdomarna genom konnotationer till allmänbildning, kritisk inställning och social kompetens. Allmänbildning, kritiskt tänkande och social kompetens spelar roll för det sociala sammanhang i vilket ungdomarna skapar ”samhällsvetaridentitet” som svar på frågor om livstolkande. Att gå på ett program där ”människan är studieobjektet” formar diskussioner i samhällskunskap, psykologi, historia och religion utifrån talet om att samhällsvetaren faktiskt är både allmänbildad, kritisk och socialt kompetent. Likt Lasse, artikulerar ungdomarna på samhällsvetenskapligt program en människosyn som går ut på att människan är god, kapabel till allt och har möjlighet att förändra allt. Lasse säger vidare, kanske lite ironiskt, ”och det är det jag tror nu”. Utifrån lektionsexcerpten i detta avsnitt visas att ungdomarna utmanas av lärarna i olika frågor som har med världsbilder, människosyn, miljö, ekonomi eller kunskapssyn samt att ungdomarna talar om sig själva som samhällsvetare med begrepp som kunskapssyn, till exempel: ”Att välja samhäll är en kunskapsteoretisk fråga” och ”Vi är smarta på ett annat sätt än naturarna”. Skolan som skapare av elevidentiteter har lyfts fram i studier kring klassrumspraktik, elevdokumentation och utvärderingspraktik och visat hur elevidentiteter skapas (t ex Johansson, 2009; Andreasson, 2007). Bartholdsson (2008) tar upp skolan som kontrollinstrument för styrning av elevers känslor genom ”den vänliga maktutövningens regim”. Elevsubjektet underordnar sig ”den goda skolan” genom att vara glad, trevlig och positiv (det vill säga socialt kompetent). I skolan lär sig eleverna att upptäcka sina egna fel och genom att alltid tala sanning sker en synlig ”bekännelse” i normalitetens riktning (jfr Bartholdsson, 2008). I min studie, med fokus på hur ungdomarna själva artikulerar (samhällsvetar)identiteter framträder en medvetenhet om skolans identitetssträvanden. Lasse ”vet” att han ska lära sig att människan ”är” god, men också att han i viss mån förväntas ifrågasätta människosyn och värderingar. I intervjun med mig re-/produceras diskursen om ”den kapabla människan” och beskrivs dessutom som en form av samhällsvetenskapligt kompetensområde. Att vara allmänbildad och kritisk samt ha social kompetens kan ses som en önskvärd, och därför regisserad, identitet bland ungdomarna i min studie.

Livstolkande i kläm mellan kritiskt tänkande och social kompetens

I detta andra avsnitt sätts fokus på klassrumsarenan. I ämnen där jag har följt klasserna, speciellt religionskunskap, samhällskunskap, historia, svenska och filo-

sofi handlar det dominerande talet om trivsel och harmoni, inte minst i religionskunskap. ”Vi älskar vår skola”, ”Vi älskar religion”, ”Vi har dom bästa lärarna där” (i samhällsvetenskapliga ämnen och inte minst religion) ”är vanliga uttalanden. Trots det dominerande positiva talet framträder emellertid ”sprickor och skärningspunkter” när livstolkande artikuleras inom ramen för religionskunskapsämnet där en ”personlig livshållning” lyfts fram explicit i kursplanen. Den problematik som aktualiseras i avsnittet är hur livstolkande förhandlas som något känsligt.

Religionskunskapsämnet

Vid ett tillfälle på en religionskunskapslektion ombeds ungdomarna lyfta fram frågor som de själva upplever som viktiga livsfrågor. Läraren säger: ”Detta är ett område att identifiera och beskriva, och det finns olika sätt att se på dessa frågor. Nu ska ni lyfta frågor och argumentera”. Efter sondering och diskussion i smågrupper presenteras gruppernas diskussioner i helklass och whiteboarden fylls med följande:

barnarbete, abort, eutanasi, homosexualitet, djurförsök, etik och moral i arbetslivet, tjuvjakt, jämställdhet, fattigdom, bostadssegregation, självmord, prostitution, dödsstraff, adoption, köttätande, polygami, arrangerade äktenskap, vapenexport, civilmotstånd, hedersmord, genteknik, hur begravningar går till, regler för spridning av aska efter döda, lagstiftning kring självmord, att utbilda sig till präst utan att vara troende samt val av språk i korridorer och uppehållsrum.

Listan på livsfrågor innehåller en hel rad teman, men främst frågor relaterade till moral/värderingar och identitet. Några speciella teman lyfts fram, till exempel om man kan vara präst utan att vara troende och hur begravningar går till, vilka regler som gäller för spridning av aska efter den döde eller vad som ligger bakom lagar som förbjuder och straffar självmord. Därefter dyker en så kallat ”känslig fråga” upp: ”Alltså jag vill säga en sak som faktiskt är ganska känsligt om man säger så och det är vilka språk som ska talas i korridorer och uppehållsrum”. Frågan föranleder en längre diskussion där några i klassen berättar att det finns personer som inte tar kontakt med kamrater i korridorer om de pratar ett språk de inte förstår medan andra reagerar och hävdar ”vars och ens rättighet att tala vilket språk man vill”. Positioneringarna i debatten rör språkets vikt för identitet, men också om risker med ryktesspridning när inte alla förstår vad som sägs. Att frågan framstår som känslig kan vara en orsak till att endast en mindre grupp i klassen deltar aktivt i diskussionen, men orsaken kan också vara att frågan inte framstår som viktig för det stora flertalet.

Oavsett vilken livsfråga som diskuteras handlar argumentationen om den enskildes rätt att få uttrycka sin åsikt och handla därefter, till exempel:

- Ska staten bestämma var man ska bo?
- Vissa invandrare vill bo i invandrarområden och andra inte.
- Låt var och en bestämma.
- Samhället blir ju inte bättre för att staten bestämmer var man ska bo.

Det egna valet ställs mot ”samhället”, ”medier”, ”skolan” eller som i detta fall ”staten”. I många av ämnena, bostadssegregation, integration, arbetsmarknad, mångfald, genus etcetera polariseras samhällets begränsningar mot den enskildes frihet. Detta framkommer i nästa exempel där utgångspunkten för diskussionen är ett aktuellt domslut som handlar om att en flicka som blivit våldtagen i viss mån själv måste ta ansvar för sin klädsel (sin korta kjol). Flera i klassen stödjer domslutet, men läraren utmanar dem:

- Ni har kloka tankar, men jag vill provocera er. Var går gränsen? Jag håller med er om att det inte är särskilt klokt att gå hem ensam i natten iförd kort kjol sådär, men det jag är ute efter är att försöka prata om gränser och var de går. Om hon blir våldtagen, är det hennes fel då? (läraren)

Flera i klassen begär ordet. Ett par av flickorna är upprörda och menar att det är vars och ens frihet att gå klädd som man vill. Andra menar att utmanande klädsel är en provokation och argumenterar för att man i viss mån får skylla sig själv. Diskussionen leder över i vad som är klokt respektive oklokt att prata högt om.

- Alla svenskar vill att allt ska vara exakt lika. Det blir ett sånt jäkla halabado... om någon skulle vara homo eller så. Det är oklokt att säga att man är homo i skolan. (elev)

- Om någon i vår klass skulle säga det skulle nog vi andra killar reagera... (elev)

- Men är det brottslingen som ska definiera, sätta normen, till exempel kort kjol? (läraren)

- Nej, men man får ju räkna med att... (elev)

- Men är det de intoleranta som ska sätta normen? (lärare)

- Ja, tråkigt nog, men tyvärr är det nog så. (elev)

Jag lägger specifikt märke till uttalandet: ”Om någon i vår klass skulle säga det skulle nog vi andra killar reagera” som kontroversiellt. Påståendet lyfts fram vid senare tillfällen i intervjuer, både av den pojke som fällt repliken och av kamraterna och omtalas i negativa eller positiva ordalag, till exempel: ”I vår klass är vi fria att säga vad som helst” eller ”I vår klass finns en politisk korrekthet som gör att man inte kan säga vad man tycker”. Men även kommentarer som ”I vår klass finns personer som har ganska kontroversiella åsikter” (och underförstått: vi måste uppfostra dem) framkommer. (Fältanteckning, 2007-02-12)

I diskussioner erbjuds ungdomarna möjligheterna att hålla med eller att opponera sig i olika sakfrågor och argumentera för sina ståndpunkter. De förväntas utifrån skolagendan att kritiskt granska och ifrågasätta, men med relevanta argument och blir påmindas av lärare om att lärarens uppgift handlar

om att utmana elever i kritiskt tänkande. Det dominerande artikulationsmönstret sker inom ramen för en i samhället framträdande frihetsdiskurs, där idealet är att få tycka som man vill. Men i diskussionen framträder även ”värderingsarenan” som handlar om att allting inte är så klokt att berätta offentligt. Diskussionen leds in på identitetsfrågor snarare än argumentation i relation till det aktuella domslutet.

Trots de engagerande debatterna berättar ungdomarna att de inte påverkas i särskilt hög grad i religionskunskap. Alicia och Anna diskuterar hur de påverkas av olika skolämnen:

- Det beror på vad det är för lektion, till exempel religion då känner jag att nej, jag formas inte så mycket här. Det är ju typ: jag lär ju mig lite mer, men som jag ser på saker det har ju inte förändrats så mycket. Men på samhällslektionerna, då formas det lite, då ändras saker och ting. Det känner jag. (elev 1)
- *Vad är det som formas då?*
- Förut så var det typ oj, men nu börjar man se kritiskt på saker och ting, att kan det här verkligen stämma? (elev 2)
- Religion liksom dom lektionerna, det är så olika från familj till familj. Med samhällskunskap och sånt att man tänker mer kritiskt, granskar lite och så. När ungdomarna talar om hur de påverkas av de olika ”samhällsvetenskapliga ämnena” träder religionskunskapsämnet i bakgrunden trots att religionskunskap många gånger lyfts fram som ett ”extra roligt ämne”. (elev 1)

Religionskunskapsämnet artikuleras i högre grad inom ramen för en privat diskurs än andra ämnen, till exempel samhällskunskap, som artikuleras inom ramen för en offentlig diskurs, där ämnesfokus ligger på granskning av kommersiella budskap. Det egna jaget länkas i religionskunskapsämnet snarare till familj än till skola. Religionskunskap framträder därmed som ett öppet tecken med konnotationer i olika, och delvis motstridiga riktningar, å ena sidan till det privata, lite känsliga och att inte påverkas, och å andra sidan till att debattera och ”tycka som man vill” inom ramen för ett skolämne. Öppna tecken är i extra hög grad mottagliga för tillskrivning av ett innehåll (Laclau & Mouffe, 2008), och mot bakgrund av religionskunskapsämnets nära koppling till värdegrund, till exempel ”behovet av en medveten etik baserad på en i samhället allmänt accepterad värdegrund” (Sverige, Skolverket, 2000, s 152) ”anropas” ungdomarna i hög grad med positioner som handlar om att offentligt synliggöra värdegrundens specifika värden. Men innan jag visar sådant som ”står på spel” lyfter jag fram några aspekter av hur klassrumsarenan blir en förhandlingsarena mot bakgrund av ungdomarnas tal om social kompetens och kritiskt tänkande.

Klassrummet som träningsfält

I de positioner av samhällsvetaridentitet som visades i förra avsnittet framgick att social kompetens artikuleras som ett specifikt kompetensområde (snarare än som en egenskap). Skolarenan beskrevs som ”ett träningsfält” med lärare som ger utbildning i att kunna kompromissa och ”bjuda på” sig själva. När jag i gruppintervjuerna ber ungdomarna berätta om lektionerna framträder en positiv bild, som i följande dialog:

- Det är nästan så här att här finns inget rätt och fel.
- Man ska ju vara sig själv..
- och få ha vilka åsikter man vill och just det där att förstå andras åsikter, diskutera och ...
- kanske få upp en häftig diskussion och så.
- Det är jättehärligt.

Ungdomarna ger uttryck för allas rätt att fritt framföra sina tankar och åsikter: ”inget rätt och fel”, ”vilka åsikter man vill”, ”förstå andras”, häftig diskussion” och ”jättehärligt”. Denna öppenhet länkas till ”att vara sig själv”. Att öppet stå för sina åsikter och att vara öppen med sina känslor talar ungdomarna om som social kompetens. Kontrasten till social kompetens är att vara blyg.

- [M]an kan ju inte vara hur blyg som helst för då..
- då kommer man ingen vart.
- precis.
- Då blir man överkörd.
- Därför har vi också social kompetens.

Blyghet framställs som motsatsen till social kompetens och i den mån ungdomarna menar sig ha brister tillhandahåller skolan rätt verktyg för att åtgärda dessa genom träning i social kompetens. I intervjuer berättar ungdomarna hur de under gymnasietiden successivt arbetat på att bli av med blyghet. En av flickorna beskriver sin egen process:

Jag menar, man förändras ju. Alltså inte personligheten men jag är fortfarande inte sådär jätteutåtriktad, men det har blivit mycket bättre sen jag började på gymnasiet.

Även när det gäller kritiskt tänkande framträder ett starkt engagemang. Ett exempel på en undervisningssekvens där läraren lyfter fram kritiskt tänkande är då temat dödsstraff behandlas. Ämnet har lyfts fram på begäran från ett par av klas-

serna som exempel på en viktig livsfråga. Även om läraren ifrågasätter ungdomarnas val av fråga: - Är frågan kontroversiell? - accepteras valet och arbetsområdet läggs upp utifrån en kritisk granskning av argument från såväl förespråkare som motståndare. Samtalet är engagerat och involverar många:

- Hur lång tid tar det innan man dör av gas? (elev 1)
 - Jag läser här att det i ett fall har tagit 18 minuter. (elev 2)
 - Men för nazisterna kunde det ta 30-40 minuter i gasugnarna. (läraren)
 - Ja, och det finns spår av att kvinnor har hållit sina barn med uppåtsträckta händer. (läraren)
 - Nästa punkt är hängning. Det finns två metoder här, en snabbare och en mer långsam. (läraren)
 - Hur kan man hängas långsamt? (elev 3)
 - Det kan väl inte vara någon lucka då? (elev 4)
 - Man stryps helt enkelt långsamt. (elev 5)
 - Men dödlig injektion då? (elev 6)
 - Javisst ja, det står ju också i Amnestys rapport. Det är det vanligaste i USA. Det är tre injektioner, en som gör en medvetslös, en muskelavslappnande och en som dödar. (elev 2)
 - Det måste ju vara det mest humana. (elev 6)
 - Det tog 18 minuter innan de dog på det sättet. (elev 2)
 - Det finns också vittnesmål om att kroppar tagit eld, att hjärnor bränts innan döden inträtt. (läraren)
 - Men korsfästelse då? (elev 7)
 - Det var ju på romartiden. (elev 2)
- (Fältanteckning 2007-01-26)

Efter arbetsrådets inledande presentation och diskussion, som visats i ovanstående dialog, ombeds ungdomarna analysera förespråkares respektive motståndares argumentation i mindre grupper. ”Vad ligger bakom argumenten, och vad kan man säga om den livssyn, moral eller tankevärld som argumentationen grundar sig på?”

- Vi får inte diskutera, vi ska prata om diskussionen.
- Men vi skriver upp argumenten så här så ser vi vad som är gemensamt för åsikterna..
- Gemensamt är ju livets okränkbarhet.
- ... en moralisk syn då...
- Men vad ska vi säga om samhällssyn då?
- Men det är ju i länderna som har sharialagar.
- Jag blev ganska chockad över det här att homosexuella blir avrättade i Saudi...
- eller att en kvinna med utomäktenskapligt barn blir stenad.

- Ja, nu alltså, en annan sak hade det ju varit om det var 1915 liksom.
 - Religionen spelar stor roll.
 - Men dom samhällena med sharialagar har ju haft så mycket krig och annat att tänka på så dom har inte hunnit med samhällsutveckling.
- (Fältanteckning 2007-01-26)

I excerptet visas hur både uppgiftens innehåll och uppgiftens art diskuteras i en av grupperna. Innehållsmässigt visas att "samhällssyn" ger konnotationer till "sharialagar" som i sin tur ger konnotationer till en föråldrad syn på straff. "Religion" nämns, men det visar sig vara islam som åsyftas. När det gäller uppgiftens art framkommer att ungdomarna vill utföra uppgiften korrekt och påminner varandra om instruktionerna: att inte uttrycka egna åsikter utan "prata om diskussionen". Medan ungdomarna gruppvis diskuterar går läraren runt bland grupperna och påminner om "tänkandet bakom argumenten" samt uppmanar till granskning av argumentationskedjor: "Granska argumenten!" och "Hänger argumenten ihop?". Somliga opponerar sig dock mot lärarens instruktion och ger uttryck för att debatten inte blir på riktigt om inte var och en får föra fram sin egen åsikt. Läraren insisterar och svarar:

I dag ska ni analysera argument för att försöka förstå hur andra kan argumentera. Andra som kanske inte har samma åsikter som man själv har. Det handlar om att ställa sig vid sidan om sina egna åsikter. Det är jättesvårt, men jag vill att ni ska försöka. Lämna dina egna åsikter nu och försök förstå hur människor som har de här åsikterna tänker. (Fältanteckning 2007-01-26)

Efter inläsning av material och gruppdiskussioner iscensätter läraren en debatt mellan förespråkare och motståndare. Alla uppmanas att delta, men somliga behövs till specialuppgifter. "Vem vill vara debattledare?" frågar läraren. "Vilka vill argumentera för, och vilka vill argumentera emot?" Flera anmäler sig till båda sidor och en grupp observatörer med uppgift att iaktta vad som sker under debatten utses. Observatörerna ombeds anteckna, och får presentera sina iakttagelser efter debatten. Arbetsområdet diskuteras i sin helhet med gruppprocesserna i centrum och eleverna får reflektera över vilka roller de tar på sig respektive tilldelas i sin grupp och hur det känns att inta och tillskrivas andra åsikter än man har.

Utifrån skolans värdegrund, med människors lika värde som grund, skulle man kunna utgå ifrån att diskussionen om dödsstraff inte är någon större autentisk debattfråga, utan snarare ett kunskapsområde att sätta sig in i eller en argumentations- och inlevelseövning som går ut på att sätta sig in i argument

från båda sidor. Detta framgår också av lärarens instruktioner. Majoriteten av ungdomarna berättar i intervjuer vid senare tillfällen, då vi rekapitulerade lektionssekvensen, att de uppfattar arbetsområdet väldigt positivt och har blivit stärkta i sin uppfattning mot dödsstraff, till exempel: ”Det är bra att man lägger upp det så att alla får prata om sin uppfattning om dom vill men att man inte måste om man inte vill”. En annan flicka säger: ”Jag håller med Lotta (läraren) om att det hade funnits viktigare frågor att ta upp, men om det nu sitter sådana som vill diskutera detta så är det förstås viktigt. Det är bra att i smågrupper tänka på alla argument och sen ta upp det med härskartekniker också”. Men av en mindre skara ungdomar togs arbetsområdet upp som tillrättalagt: ”Det blev ju aldrig på riktigt”, ”Man kunde ju inte säga vad man tyckte”, ”Den svenska skolan ska alltid vara så politiskt korrekt” och ”Man är rädd för allt som sticker ut”. Dessa ungdomar ger inte uttryck för att vilja ”testa åsikter”, utan vill diskutera ”på riktigt”. ”Man måste stå för vad man tycker” säger en pojke och fortsätter: ”Det känns fegt att inte öppna upp skolan för kontroversiella frågor”. Det arbetsområde som majoriteten av ungdomarna uppfattar som ”autentiskt” genom ett aktivt kunskapssökande och prövande av argument uppfattar alltså några som någonting ”på låtsas”, det vill säga icke autentiskt i bemärkelsen icke politiskt gångbart. Utifrån gruppintervjuer med ett tjugotal ungdomar som deltagit i arbetsområdet framkommer att det finns några stycken som ger uttryck för att inte känna sig ”tilltalade” i dödsstraffsdebatten. Inställningen att vara *för* dödsstraff har inte givits utifrån vad dessa ungdomar uttrycker, vare sig av lärare eller av kamrater. De engagerande diskussionerna i kombination med det motstridiga talet i fråga om öppenhet och frihet att säga och tycka som man vill visar att frågan om dödsstraff är något som engagerar, men också att det är en fråga som framstår som så känslig att somliga av ungdomarna säger sig inte kunna diskutera ”på riktigt”. Uttalanden från den lilla kritiska gruppen synliggör ”sprickor och skärningspunkter” i förhandlandet av livstolkningsfrågor på ”den offentliga arenan”.

I diskussioner om livstolkande på lektionsarenan framträder de positioner om samhällsvetaridentitet som presenterats i föregående avsnitt, speciellt kritiskt tänkande och social kompetens. Genom kopplingarna till kritiskt tänkande och social kompetens ställs vissa frågor på sin spets, till exempel: Hur synliggörs subjektet på lektionsarenan och vart riktas den kritiska blicken?

Att offentliggöra värderingar, känslor och sig själv

I följande klassrumsdialog initierar en av pojkarna en diskussion om sig själv i relation till värderingar:

- Om man är ensam kille i en tjejgrupp känner man sig ensam och ifrågasatt. Alla är emot en. (pojke)
 - Varför känner du så? (läraren)
 - Jo, men det är så många gånger att alla tjejer tycker en sak och att de är emot en som kille... (pojke)
 - I vilka situationer känner du så? (läraren)
 - Jag tror att jag kan förstå vad han vill säga... Om killar och tjejer tänker olika på vissa sätt så blir man ensam i sitt tänkande om man är kille bland en massa tjejer. (annan pojke)
 - Tjejer och killar har alltid tänkt lite olika. Tjejer tänker mer på jämlikhet och så eftersom de har varit utsatta för ojämlikhet, medan killar för det mesta inte gör det eftersom vi är mer gynnade liksom... (annan pojke)
 - Men jag tror också att du är specialist på att ha åsikter där du har tjejer emot dig. (flicka)
 - Man kan ändå bara vara som man är. (annan pojke)
- (Fältanteckning 2007-01-22)

Det kan tyckas anmärkningsvärt att pojken själv offentliggör sina känslor i en fråga som är ganska kontroversiell, och talar om sig själv som ensam och ifrågasatt. Men i dialogen framkommer också att han blir lyssnad på, och att somliga av kamraterna försöker utveckla hans tankar. Meningserbjudandena handlar dels om att hans känslor ligger i linje med sådant som pojkar förutsätts känna, dels att hans känslor beror på honom själv. Att berätta offentligt om sig själv kan därmed framstå som ett modigt och starkt självutlämnande. Dialogen är ett exempel på att ”jaget” formas offentligt i klassrummet, men också att jaget skapas utifrån normer om hur man ”ska vara”. Dialogen kan relateras till ungdomarnas tal om social kompetens och kritiskt tänkande. Utifrån social kompetens sätts fokus på förandet av jaget. Genom kopplingar till att vara öppen och bjuda på sig själv innebär den kritiska inställningen inte bara att vara kritisk i förhållande till omgivande samhällsfenomen utan också om att utveckla en förmåga till kritisk självgranskning.

Att rikta den analytiska blicken mot livstolkande utifrån ”social kompetens”, ”kritiskt tänkande” och religionskunskap som ett ”känsligt ämne” handlar om att analysera ungdomarnas yttranden på en arena som synliggör hur identifikationer görs mot bakgrund av att föreställningen om att ”vara sig själv”, i detta fall att

vara ”sann” och ”äkta”. Att livstolkande i så hög grad framträder med yttranden som ”att vara sig själv”, att ”vara socialt kompetent”, att ”känna frihet att tycka och tänka som man vill” och att ”klassrumsklimatet är öppet” visar ett offentligt manifesterande av det egna jaget. Blyghet behöver arbetas bort och ”jaget” behöver synas. Men i ungdomarnas tal om livstolkande framträder inte bara vikten av att synas, utan även vikten av att synliggöra sådant som upplevs äkta och sant. Att vara ”sann mot sig själv” prioriteras framför att hitta ”sanna argument” i de olika livstolkningsfrågorna. ”Öppenhet” och ”frihet” i klassrumsdiskussionerna för emellertid också med sig att övervakning och kontroll av livstolkandet möjliggörs på ett enkelt och effektivt sätt. Paradoxen blir att livstolkande, även livstolkande som tar sig uttryck i positioner om religion som i hög grad kommit att bli den enskildes privata angelägenhet, genom religionskunskapsundervisningen har hamnat mitt i ett offentligt sammanhang där kamrater och lärare ges möjlighet att ha uppsikt över, och värdera det livstolkande som gestaltas (jfr Bartholdsson, 2008).

Livstolkande inom ramen för religionskunskapsämnet synliggör dels frågor som rör värderingar och moral, dels identitetsfrågor. Frågorna talas om i termer av kritiskt tänkande och social kompetens. Vi har i ovanstående avsnitt sett att många av ungdomarna engagerar sig i diskussioner, men också att det finns ungdomar som ger uttryck för att de känner sig begränsade att framföra sina åsikter på lektionsarenan, till exempel i dödsstraffsdebatten. I återstoden av avsnittet sätts fokus på utmaningar och motstånd, inte bara i religionskunskap.

Dömd att vara fri – lågmäلت motstånd

Rubriken ”Dömd att vara fri” anspelar på att en del av ungdomarna berättar att de känner sig begränsade trots allt tal om frihet. Det finns således en agenda som sätter upp gränser för det gemensamma handlingsutrymmet i klassrummet, och som framstår som tvingande. De uttalanden som ger uttryck för begränsningar på klassrumsarenan handlar dels om att uppleva sig vara ”stämplad” som individ, dels att det existerar ”dolda agendor” som gör att det i praktiken sätts upp gränser för vilka åsikter som tillåts respektive inte tillåts. Det första, ”att känna sig stämplad”, artikuleras som en kritik emot det ständiga synliggörandet av jaget, medan ”dolda agendor” artikuleras i relation till det framträdande talet om värdefrågor.

Att känna sig stämplad

Ungdomarnas återkommande tal om sig själva som blyga, annorlunda eller som ”klassens clown” innebär enligt denna studies teoretiska ansats att subjekspositioner om detta tal ”repeteras” (jfr Bell, 1999). Somliga berättar hur svårt det kan vara att bryta sin egen tystnad och plötsligt börja ha åsikter när lärare och kamrater vant sig vid att man är tyst. Den uppmuntrande friheten att uttrycka åsikter talas till och med om som ett upplevt tvång att över huvud taget presentera en åsikt även om man inte tycker sig ha någon. Den tyste förblir tyst och den pratsamme förväntas alltid ha något att säga. Både ”den tyste” och ”den pratsamme” tar i intervjuerna upp kategoriseringar som problem. Intressant är att det nästan bara är pojkar som talar om svårigheten att bryta mönster och visa upp fler sidor av sig själv. Bengt säger: ”Man gör vad som förväntas av en. Det är svårt att bryta mönster”. Lasse, som har erfarenheter både av att vara anonym och pratsam under olika perioder av sin skoltid berättar om svårigheterna med båda. ”Jag var mycket mer anonym innan. När jag kom till gymnasiet började jag spexa och för att behålla kompisarna måste jag fortsätta såhär. Jag tjänar socialt på det men blir studiemässigt lidande.” I Lasses tal framträder positioner som medvetna iscensättningar, till exempel den som ”är anonym” eller den som ”spexar”, och positionerna länkas till strategier ”socialt” och ”studiemässigt”. Att positionera sig i klassen blir en form av performance, (jfr Loxley, 2007) som i Lasses fall handlar om att spexa. Pojkarna berättar om uppväxt på landsbygden och svårigheter med anpassning till stadsmiljö, men också om svårigheter att forma sig själv när de möter nya företeelser som invandring, och nya kulturella beteenden som det finns förväntningar att förstå. ”Antingen drar man sig tillbaka eller blir man lustigkurre” säger Lasse. Av Bengts och Lasses uttalanden om hur svårt det kan vara att bryta invanda beteenden framgår att de upplever sig begränsade trots allt tal om frihet.

Fatima artikulerar begränsningar i relation till ”annorlundaskap” och säger: ”Det går inte att vara hur annorlunda som helst”. Hon berättar att ”det gjorde ont i kroppen” då hon i en diskussion tyckte sig inte kunna stödja en kamrat som var ensam om att inta en kontroversiell ståndpunkt i en diskussion om abort där hon själv hade samma åsikt eftersom hon redan haft ”udda åsikter” i tidigare debatter. Salma berättar om samma fenomen. Hon klarar inte att både vara muslim, klä sig konstigt, vara blyg och argumentera emot abort. Det blir för mycket. I samtal med ungdomar som beskriver sig finnas i marginalen – de uttrycker att de är blyga, osäkra eller har jobbiga livssituationer - artikuleras både en önskan om att kunna ”stå för sina åsikter” och samtidigt inte behöva uppfattas som alltför annorlunda. Men stämplingar kan också gå i motsatt riktning då ungdomarna

tillskrivs ståndpunkter eller egenskaper som de inte står för. Pelin återger denna uppfattning genom andras uttalanden om henne: ”Alltså jag har väl känt så att just det där med religion och så, att (de tänker) hon är sån bara för att hon är turk”. Pelin berättar att man avstår vissa samtal för att slippa riskera att ”bli kategoriserad som något man inte är”. I följande exempel från en klassrumsdialog visas att diskussioner avstannar på grund av risker för att bli utsatt för ”felaktiga” kategoriseringar.

- Jag vet att en indisk kvinna som säger: Ni blir kära och gifter er sen, men vi gifter oss först och blir kära sen. (Sandra)
 - Jamen så är det ju för oss. (Pelin)
 - Alltså för dig också? (Fatima)
 - Alltså man kan ju inte bara säga så eller så. Det är mycket mer krångligt. (Pelin)
- (Fältanteckning 2007-02-06)

Pelin som känner igen sig i kamratens berättelse om indiska kvinnans situation väljer först att synliggöra sin egen liknande situation, men tonar i nästa replik ner sin ståndpunkt genom att tala om att synen på kärlek är ”krånglig”. I Pelins tal framkommer att hon ser det som svårt att presentera en nyanserad bild av en alternativ syn på äktenskap och kärlek än ”den västerländska” varför hon väljer att avstå. Sammanflätningar mellan religion, kultur, tradition, uppfostran och etnicitet riskerar att förstärka och befästa kategoriseringar som ungdomarna inte känner igen sig i (jfr de los Reyes & Mulinari, 2005), vilket också framkommer i Fatimas, Salmas och Pelins uttalanden.

”Dolda agendor”

Den upplevda friheten kan också handla om ”tom retorik”, menar några av ungdomarna, eftersom alla åsikter inte anses opportuna att uttrycka. Skolan beskrivs som ”alltför politiskt korrekt” och det går inte att ha en avvikande mening utan att bli klassad som främlingsfientlig, antifeminist, konservativ eller intolerant, säger några av ungdomarna. Aishya berättar att hon är rädd för en av lärarna som hon menar ogillar att hon för fram ”felaktiga åsikter” på lektionerna, Olle anser att han inte kan säga vad han tycker inför en lärare som han säger är feminist och en grupp ungdomar säger att betygen står på spel om de inte bejakar en lärares lite ”konstiga åsikter”. Intervjudialogen nedan visar att skolans offentliga arena kan vara känslig både när det gäller att uttrycka åsikter och låta bli att uttrycka åsikter. I intervjun refererar några pojkar till klassrumsdiskussioner då känsliga värdefrågor tagits upp och hänvisar till skolan som alltför ”politisk korrekt”:

- Okey... Vill nån mer kommentera något om det här som vi pratat om nu?
- Alltså det låter kanske lite hårt .. alltså det låter som vi sitter här och dikterar om hur dåliga invandrare är, men det är inte det som är meningen riktigt, men det är faktiskt ett ganska känsligt ämne både för invandrare och för svenskar.
- Jag tror det är för att diskussionen är så ovanlig. Invandring diskuteras aldrig. I politiken, till exempel diskuterar man jämställdhet men när det gäller invandring så, det är aldrig nån som diskuterar det, så därför låter det så bryskt när man väl tar upp det.
- Vi säger ju liksom inte: utrota...
- Nej..
- Utan vi säger ju bara att en lite mindre invandring vore att rekommendera.
- Ja, jag vet inte hur politiskt korrekt det är, men du får ändå vara väldigt neutral liksom när du har åsikter om något speciellt, typ invandring och så, man kvinna, könsroller och så. Alltså du får alltid vara lite mer försiktig med vad du säger och tänka efter lite mer, för du är ändå så pass subjektiv. Och i könsroller, är det åt nåt håll så är det ju åt mannens perspektiv och i invandrarfrågan så är det ju svenskens. Då måste du vara lite laid back ännu.
- Det tror jag allt.
- hmmm annars
- Den här varsambeten ni beskriver, är det i skolan också?
- Alltså det behöver det inte vara att det är invandrare i klassen som får en att tänka efter, utan jag tycker ändå att man.... Eller som vi pratat nu, jag menar vi har ändå tassat lite... vi har inte klampat på. Det går ju ändå att vara mycket hårdare.
- Vi diskuterar inte så himla mycket så starka ämnen, för det är oftast det när man diskuterar om folkgrupper typ, homosexuella, invandrare och sådär. Då blir det väldigt mycket
- egna känslor...
- Ja, precis. När vi har dratt upp sådant, invandrarfrågor eller vad som helst som blir lite mer personliga så att säga. Då blir det alltid att debatten övergår till lite mer personliga angrepp och det är därför som det är så lite debatt kring det också, tror jag
- ...för det berör så jädra mycket åt båda sidor.
- Det har man ju sett i när Sverigedemokraterna kom fram att det blev mycket hållå för dom har ju riktat in sig på en mycket ensidig politik.

Pojkarna diskuterar inbördes med varandra och med mig om att de, till och med i intervjun, ”tassar” kring känsliga frågor istället för att tala rakt ut. De säger också att det så lätt blir missförstånd i klassrumsdebatterna att det många gånger kan vara lättast att hålla tyst, eller att uttala ”det politiskt korrekta”. ”Kritiken får liksom bara gå åt ett håll” säger en pojka. Föreställningar som rör feminism, invandring och homosexualitet (eller sexualitet) anges som extra känsliga, något

som återkommer i flera av intervjuerna. På min fråga om vad som är skolans viktigaste uppgift svarar Karl (i en annan intervju):

Alltså jag kan nog säga att det största hotet är det där överdrivna politiskt korrekta. Detta att många lärare har anammat att de måste sprida den rätta åsikten och inte vågar säga någonting som kan väcka upp. Alltså även om det är sant eller så, så kan man bara uttrycka en åsikt, och det tror jag är det största hotet mot skolan.

I ungdomarnas tal framträder alltså skolan, och särskilt det samhällsvetenskapliga programmet, med ordet ”kritisk” samtidigt som den kritiska inställningen inte tycks gälla i alla sammanhang. Ungdomarna ger uttryck för att olika agendor gäller i olika ämnen och sammanhang.

I detta avsnitt har visats att utmaningar mot synliggörandet av jaget och det framträdande talet om värdefrågor handlar om risken med kategoriseringar samt att det finns dolda agendor bakom talet om värdefrågor. I nästa avsnitt riktas blicken mot livstolkningssamtal som initierats på lektioner, men som aldrig blir offentliga debattämnen.

Inofficiella samtal på ”offentliga arenor”

En del ungdomar, som beskriver sig som blyga eller anser sig ha en alltför avvikande syn på frågor som berör religion och livstolkande, väljer att inte delta i den offentliga religionsdebatten. Däremot avstår de inte från samtal om religion och värdefrågor. Flickorna Fatima och Jasmina diskuterar med varandra vad den kunskap de fått i skolan betyder för dem i deras liv som muslimer, och några andra flickor berättar för mig att samhällsvetarklasser är kända för ett ganska hett debattklimat, och att de därför föredrar att diskutera lektionsinnehållet med varandra efter lektionerna. Men även under lektionerna pågår inofficiella samtal parallellt med de officiella i form av småprat med bänkgrannen. Följande utdrag från min fältanteckningsbok visar detta:

Jag lyssnar till några flickor som sitter framför mig. En av dem berättar att hon vid ett tillfälle på en lektion i ett annat ämne gjort sig ovän med läraren för att hon hävdade att aga inte är så farligt som det låter. - Aga är en känslig fråga, kommenterar bänkgrannen och säger att det aldrig skulle bli folk av hennes bror om han inte fått lite aga ibland. - Aga handlar bara om en markering, säger den första flickan. - Men det kan man inte prata om för då tror alla. - Ja, så är det. (Fältanteckning, 2007-02-12)

Flickorna, som sitter längst ner i klassrummet, diskuterar i detta fall aga istället för att lyssna på sina kamraters redovisning. De är överens i sin syn på aga som någonting kontroversiellt, men också som en ibland nödvändig ingrediens i barnuppfostran. I det lilla samtalet legitimerar de sin syn på förbud mot aga som någonting upphaussat i samhället och befäster sin egen inställning med bekräftande exemplifieringar. Vid ett annat tillfälle diskuteras etiska frågor och värdefrågor i smågrupper, för att därefter lyftas fram i helklass. Merparten av samtalet i den grupp som jag ”deltog i” som berörde sanning och lögn, förlåtelse och otrohet presenterades aldrig i helklass, utan istället presenterade gruppen en kortare diskussion om eutanasi och abort. Följande utdrag är hämtat från fältanteckningarna då jag lyssnade till gruppsamtalet:

En annan fråga som initieras i gruppen är lögn. Flera i gruppen har funderingar över i vilka situationer det kan vara rätt att ljuga. I gruppen ges många exempel på lögner gentemot föräldrar, vänner och pojk- respektive flickvänner. - Ljuger gör man för att inte bli missförstådd, säger en flicka, som menar att det kan vara sannare att ljuga än att tala sanning ibland eftersom ”våra världar ser så olika ut”. En pojke frågar vad hon menar, och hon ger ett exempel som handlar om att föräldrarna en fredagskväll hade frågat henne om hon druckit och hon svarat nej fastän hon faktiskt druckit lite. ”Hade jag sagt lite skulle det blivit ett jäkla halabalo” svarar hon, och menar att det faktiskt är sannare att svara nej eftersom hon bara drack ”så lite”. En av flickorna leder över lögnproblematiken till en diskussion om otrohet som i sin tur går över till att handla om förlåtelse. En i gruppen frågar de andra: - Vad betyder egentligen förlåtelse? - Det går nog inte att helt förlåta, säger en pojke. - Man minns alltid lite. - Men att minnas är ju en annan sak, svarar en annan. - Minnas kan man göra fastän man förlåter. - Vissa saker går inte att förlåta svarar en flicka. - Alltså jag har varit med om saker som man inte förlåter. Det gör man bara inte. (Fältanteckning, 2007-02-12)

Av fältanteckningarna att döma initieras, vad jag förstår, angelägna ämnen utan att de lyfts fram i en offentlig diskussion. Om aga framstår som ett kontroversiellt ämne så framstår lögn och sanning, förlåtelse och otrohet som känsliga ämnen. Kännetecknande för båda diskussionerna är att problematiken kräver utrymme för nyanser.

Även om ungdomarna inte talar om skolan som någon livstolkande arena (i relation till hemmet) kommer det ofta fram i intervjusamtalen att undervisning och diskussioner i klassrum påverkar dem mer än de hade trott. Sådär säger Alicia:

Jag påverkas mer av att jag hör deras argument och jag förstår och börjar reflektera över hur det skulle kunna passa in i min tro och mina tankar, men och så upptäcker man att nej, det låter inte bra ändå. Och så blir man såhär ”Nej, det är ingenting jag tror på” så då har man ju ändå provat det alternativet. Men det är många, speciellt i vår klass, som är väldigt envisa. Men det kanske du hör att vi är väldigt sådär mot varandra och då blir det ju att man håller nästan ännu hårdare fast vid sin första åsikt, så det blir nog lite åt andra hållet där att man går längre isär.

Alicia skulle kunna betraktas som en aktiv lyssnare som prövar kamraters argument på sin egen tro. Hon beskriver sig som nyfiken på klasskamraternas åsikter, men berättar också att debattklimatet är så pass hårt i klassrummet att hon väljer ”tryggare” miljöer och kamratgrupper att ventiler sina åsikter i. ”Jag är så rädd för att det ska bli sådana gräl för alla är så tävlingsinriktade också i vår klass, så då blir det att då vill liksom, då går man på som en ångvält med sina åsikter och så blir det lite mer det stuket”.

I detta avsnitt har visats att livstolkande artikuleras, speciellt inom ramen för ämnet religionskunskap, som ett individuellt ställningstagande. Å ena sidan uppfattas livstolkande snarare beröra familj än skola, å andra sidan berör livstolkande i hög grad skolan, och handlar om att synliggöra värderingar, moral och identifikationer, specifikt i ämnet religionskunskap. Det som står på spel när värderingar, moral och identifikationer uttrycks handlar, enligt ungdomarna, om vilka ”känsliga ämnen” som kan uttryckas offentligt och hur, till exempel dödsstraff, äga och förlåtelse. Skärningspunkter kring ”sant”, ”rätt” eller ”genuint” blir därför föremål för ”förhandlingar” och gör kritiskt tänkande svårt i religionskunskap. I relation till kritiskt tänkande och social kompetens, som artikuleras som samhällsvetaridentiteter, framträder delvis olika ämnesidentiteter där religionskunskapsämnet framstår som vagt. Samhällskunskap beskrivs på ett annat sätt. Ungdomarna berättar att diskussionerna där påverkar dem. I samhällskunskap ”lär man sig att se igenom reklam och lär sig hur påverkan går till”, säger en flicka. Om samhällskunskap handlar om övningar i kritiskt tänkande kan religion delvis knytas till samma kritiska diskurs, men också uppvisa något som kan uppfattas som dess fullkomliga motsats: att tränas i vidsynthet och tolerans. Uttryck som ”att se med andra ögon” och ”förstå andra perspektiv än de egna” lyfts fram. Ungdomarna talar om att de i någon mån påverkas av diskussioner och debatter i klassrummet, men snarare i termer av att de genomskådar intolerans än att de kritiskt utmanar olika ställningstaganden och trossystem. Det kritiska tänkandet riktas snarare mot värdefrågor och

etik/moral än att granska innebörden i, eller konsekvenser av, olika världsbilder, trossystem eller uppfattningar om människosyn, något som däremot initierades av lärare, men också reflekterades över i breven om livsfilosofi (som presenteras i nästa kapitel). Skärningspunkter som dyker upp i undervisningen handlar om ifall det i en klassrumsdiskussion går att ta upp så kallat ”avvikande åsikter”, till exempel som att vara för dödsstraff. I avsnittet har också visats att ungdomarna diskuterar känsliga ämnen i vad de beskriver som tryggare sammanhang än i den offentliga klassrumsdebatten. ”Diskussioner följer med ut i korridoren och det är många som inte kan skilja på person och sak” säger en flicka. Livstolkande är därför något man ”måste vara försiktig med” säger en annan av flickorna. Livstolkande artikuleras alltså i hög grad som ett ämnesområde i skärningspunkten mellan offentligt och privat.

”Invandrarhörnan” – plats för identifikation och motstånd

Från att ha fokuserat lektionsarenan vänds i detta avsnitt blicken mot en plats i en korridor, ”invandrarhörnan”, som förs på tal i varje intervju. Detta avsnitt tar sin utgångspunkt i ungdomarnas tal om sig själva i relation till ”invandrarhörnan”, men också hur de uttrycker olika identifikationer i relation till social kategorisering och värderande tal om ”invandrare”. Avsikten är att visa hur ungdomarna testar olika sätt att bete sig genom skapande av gränser mellan ”invandrarhörnan” och omgivningen. Men genom identifikationerna i invandrarhörnan växer även en alternativ syn på vad integration kan innebära fram och utmanar en officiell integrationspolicy. I detta avsnitt visas hur ungdomarna argumenterar för sina ställningstaganden och legitimerar olika former av performativitet då de visar hur kön, etnicitet, klass och generation kommer till uttryck på platsen.

Invandrarhörnan består av ett bord omgivet av några bänkar på en plats i en korridor och har av ungdomarna fått många namn. Förutom invandrarhörnan kallas den bland annat ”djungelhörnan”, ”invandrarverket” och ”migrationsverket”. Platsen anses som ”blatteklassens” (en av klasserna) hemvist, enligt ungdomarna själva, men till detta långbord kommer även ungdomar från andra klasser. Invandrarhörnan finns på en synlig plats och omnämns av alla ungdomar. Skolledning och personal talar om platsen som stökig i en skola som de menar i övrigt är känd för ett fungerande integrationsarbete. Ungdomarnas tal om invandrarhörnan framstår dock som mer mångbottnat.

Att visa upp sig i "invandrarhörnan"

Invandrarhörnan märks innan man hunnit fram till platsen. Ofta spelas hög musik: arabisk, indisk eller bosnisk, som ibland tystas ner av förbipasserande personal. Ungdomarna är mer högljudda än på andra ställen och "tar plats" volymmässigt. I talet om invandrarhörnan framkommer att det är en plats där ungdomarna säger sig kunna "vara sig själva" genom att dansa, spela, sjunga på ett sätt som inte accepteras i andra delar av skolan. Men de ungdomar som sitter där säger också att de är medvetna om att det finns personal och kamrater som tycker att det är stökigt, och att somliga till och med tar omvägar förbi platsen.

Mitt första intryck av invandrarhörnan är att den tycks fungera som en plats där man visar upp sig. Invandrarhörnan blir en scen där ungdomarna "spelar upp" sina berättelser offentligt för publik: jämnåriga och förbipasserande personal. I invandrarhörnan visar man att man har roligt; det skämtas, dansas och skrattas. Däremot är det inte vem som helst som sitter i invandrarhörnan. "Det är coola typer som sitter där", säger en av flickorna och fortsätter:

Det har med status att göra var man sitter och invandrarhörnan framstår som en mycket känslig fråga. Alla spelar roller, både dom som sitter där och dom som inte gör det.

Ett gäng flickor som jag intervjuar är också självironiska när de säger: "Du måste ha med dig typ ipren och alvedon för dom skriker så". Ett annat gäng säger: "Man får nästan ha öronproppar för dom skriker så". De betraktar invandrarhörnan med vad de avser vara en utomstående blick. Kanske ser de med min blick då de använder pronominet dom om sig själva? Kanske är de själva publik ibland? I sitt tal visar flickorna att de kan "spegla sig" i sig själva genom möjligheten att kliva av scenen och skratta åt sig själva. De markerar att de känner sig inkluderade i begreppet invandrare samtidigt som de skrattar högljutt åt "invandrades" temperament, som de även liknar vid ADHD och problembarn. Ironi används som medel att överdriva sin egen invandraridentitet. När man "står på scenen", invandrarhörnan, beter man sig också som man menar förväntas av invandrare, men möjligheten finns att kliva ner från scenen och spela andra roller. Invandrarhörnan som plats gör det möjligt för de ungdomar som sitter där att överdriva och ironisera över sig själva i relation till företeelsen "invandrare".

I flickornas tal om invandrarhörnan som högljudd och livlig träder språkbruket fram som en synlig form av identitetsskapande. Enligt ungdomarna är det tillåtet

att tala ”blattespråk” och andra språk än svenska, till exempel arabiska och bosniska: ”Dom pratar sitt språk när dom vill vara i fred” säger en flicka, och en annan replikerar: ”men om man närmar sig så går dom över till svenska”. En annan talar om utanförskap när det gäller språksituationen: ”Det är svårt att prata om saker som man inte varit med om. Då är man utanför, och språket är en sådan sak som gör att man är utanför”. Flera av pojkarna artikulerar invandraridentitet genom att synliggöra sitt ”blattespråk” med ”felaktig” ordföljd och brytning, men också genom att de talar om sitt språkbruk explicit. Språkbruket kodas könsmässigt då ”blattespråket” framför allt talas av pojkarna i invandrarhörnan, och dessutom förknippas med manlighet (jfr Jonsson, 2007; Jonsson & Milani, 2009). Språk och språkbruk fungerar således inkluderande genom att skapandet av ett ”vi”, som i invandrarhörnan framträder i diskussioner, skratt och livligt pratande. Exkluderingen blir tydlig i gränssättningen mot ”det svenska”. Men språkbruket iscensätter också i hög grad maskulina positioner kring begreppet ”invandrare”.

Pojkarnas plats i ”invandrarhörnan”

Det sitter fler pojkar än flickor i invandrarhörnan, men det kan vara värt att notera att det har varit riktigt svårt att nå de pojkar som brukar vistas i invandrarhörnan för intervjuer. De pratar gärna spontant när vi träffas, men den ende som dök upp på avtalad intervjutid markerade att han inte brukade sitta i invandrarhörnan. Visserligen säger han sig inte ha något emot platsen men rör sig själv främst i miljöer ”bland svenskar” och umgås mest med flickor. Begreppet invandrarhörna är dock ett ganska roligt ord, tycker han.

Ja, det är ett humoristiskt inslag. Jag har kallat det invandrarverket själv en gång. Jag gillar humor och det kan man ju slå in på. I min umgängeskrets använder vi inte dom uttrycken, men alla vet ju vad det är.

Även om pojkarna i invandrarhörnan inte låter sig intervjuas i speciellt hög grad omtalas de ofta av flickorna. Flickorna i följande textutdrag beskriver pojkarna i invandrarhörnan enligt följande:

Dom vill känna att vi har makten liksom. Det känns i alla fall att dom sitter där för att ”Vi sitter här för att vi bestämmer över alla andra och vi sitter här i ett gäng och kontrollerar”. Det är en statusfråga var man sitter. Det är inte världens töntkillar som går och sätter sig där, utan dom som sitter där har status. Dom representerar vissa grejer liksom.

I det här fallet står ”vi” för pojkarna i invandrarhörnan, inte ”vi invandrare” gentemot svenskarna. Flickorna säger vidare: ”Svenska killar är ganska försiktiga med invandrarhörnan” och funderar: ”Jag vet inte någon svensk kille som...” Så återger de en dialog där en svensk pojke suttit i invandrarhörnan:

- Vem sitter där jag brukar sitta?
- och ja bara: Jag vet inte, typ någon svensk kille.
- Va?
- Gå och ta upp han då. Va fan gör han här? Va fan gör dom på min plats?

Ett annat gäng flickor beskriver i lite ironiska ordalag en fiktiv dialog:

- Ja, där sitter dom.
- och om det kommer en svensk kille då..
- Va fan gör du här? Gå bort och sätt dig i cafeterian!
- *Skojar dom då eller är det allvarligt menat?*
- Dom säger det nog mer på skoj, men det finns ju dom som tar det på blodigt allvar.

Att många etniskt svenska pojkar håller sig borta från invandrarhörnan hänger inte bara ihop med att de inte vill bråka med ”invandrarkillarna”, utan de säger sig vara lite rädda för att vistas alltför nära ”invandrartjejer” då de kan förvänta sig repressalier från hennes bröder och släktingar i invandrarhörnan. Det pågår alltså ett maktspel i invandrarhörnan, där pojkarna tar makten. Flickorna framträder emellertid inte som ”kuvade”. De hörs och syns genom att sjunga och dansa. Flickorna beskriver gärna hur ”invandrarkillarna” markerar sin plats. Att det är pojkar som styr uttrycker de flesta av ungdomarna och förklarar att flickor anpassar sig efter varandra medan pojkar lever mer segregerat. ”Det gäller inte bara invandrare”, säger en av flickorna. Pojkarna i invandrarhörnan iscensätter maskulinitet genom att avgränsa sig dels från ”icke invandrare”, dels från flickor. Det kan vara värt att notera att samma revirmarkering som pojkarna gör i invandrarhörnan togs upp redan på 1970-talet i Paul Willis (1977) studie av ”the lads” i *Learning to labour*. Pojkarna reproducerar alltså sin egen marginalisering och formar sina hierarkier liksom 30 år tidigare, men i invandrarhörnan utgår pojkarnas retorik ifrån etnicitet, inte klass. En, inom sitt område, dominerande diskurs kring manlighet skapas alltså utifrån marginaliserade positioner i båda fallen (jfr Mac an Ghail, 1994; Warin & Dempster, 2007). Vi har sett att flickorna, men också pojkar som positionerar sig som ”svenskar” beskriver pojkarna i invandrarhörnan utifrån mönster om maskulinitet kopplade till makt och kontroll. ”Invandrartjejerna” däremot växlar i betydligt högre grad position

mellan att ibland agera som ”invandrare” i invandrarhörnan och andra gånger agera på andra sätt utanför invandrarhörnan, till exempel som duktig och ambitiös i skolan. ”Invandrantjejerna” positionerar sig sålunda i förhållande till olika sociala arenors olika krav på identifikationsmönster i högre grad än pojkarna tycks göra. Genom detta närmar vi oss sammanflätningar mellan etnicitet, kön och klass.

Sammanflätningar mellan etnicitet, kön och klass

Att vara sig själv i invandrarhörnan iscensätts genom att offentligt visa upp sig som invandrare. De som visar upp sig i högst grad är, vilket visats i föregående avsnitt, ”invandrarkillarna”. ”Invandrantjejerna” markerar i sitt tal att de å ena sidan tillhör invandrarhörnan gentemot något ”svenskt”, men att de å andra sidan inte betar sig som pojkarna. Positionen ”tjej” artikulerar de tillsammans med svenska ”tjejer”, och positionen invandrare artikulerar de tillsammans med ”invandrarkillarna”. När etnicitet och kön sammanflätas framkommer att ”kille” i hög grad positioneras som antingen ”svensk” eller ”invandrare” medan ”tjej” positioneras som ibland ”svensk” och ibland ”invandrare”. De intervjuade flickorna berättar att pojkarna överlag markerar tydligare revir i skolan än flickor, som i högre grad umgås över etniska gränser än pojkar. Flickorna upprättar också en ny dimension som ”tjej” genom att markera kön på olika sätt inom och utanför invandrarhörnan. Sammanflätningarna mellan etnicitet och kön uttrycks ibland med ironi, till exempel ”är syriska tjejer bitchiga eller?” Bitchigheten iscensätts med kroppen genom minspel och låtsasgräl. Men kvinnlighet uttrycks även på ett kroppsligt sätt genom flickornas dans mellan stolarna och borden i invandrarhörnan. På ungefär samma sätt som ungdomarna i invandrarhörnan låter kropp och plats samverka performativt i skapande av kön och etnicitet beskriver Anne-Marie Fortier i en artikel (1999) hur kropp och sexualitet i en italiensk stadsdel i London görs italiensk. “[...] embodiment is reduced to sexualization and thus becomes the matter and symbol through which identities and spaces are sexualized within already culturally defined spaces” (s 48). I invandrarhörnan finns redan en dominerande maskulint kodad invandraridentitet, som repeteras genom språkbruket ”blattespråket” och håller ställningarna genom att flera av pojkarna på platsen sällan synliggör andra positioner än ”invandrar-skap”. De positioner i invandrarhörnan som flickorna antar handlar om iscensättningar där kön och kropp får betydelse.

Gemensamt för pojkar och flickor i invandrarhörnan är talet om omgivningen som seriös. Ungdomarna markerar ett avståndstagande ifrån “dom som pluggar

och ska ha MVG i allt”. Detta gör att invandrarhörnan också blir klassad som ”slapphörnan”, de som inte är intresserade av skolarbete. På så sätt sker en avgränsning emot de ”invandrarungdomar” som satsar på höga betyg och kommer från statusområden. I de följande excerpten riktas blicken emot etniskt svenska ungdomars uttalanden om invandrarhörnan. I dialogen nedan diskuterar fyra pojkar integration:

- En invandrare som är uppvuxen i ett statusområde är ingen riktig invandrare.
- Bella hade säkert varit annorlunda om hon vuxit upp i ett lågstatusområde.
- Däremot kan man undra med Zahra, för hon är ju integrerad trots att hon vuxit upp i ett lågstatusområde.
- Ja, det är konstigt. Det kan man inte förstå.

Att Zahra bryter ett mönster gör pojkarna konfunderade, men de kommer samtidigt fram till att hon passar precis in i den klass där hon går, (kramklassen och inte blatteklassen). De invandrare som inte går till invandrarhörnan svarar på andra subjektspositioner om svenskhet och integration än de som väljer att sätta sig där. För Zahra, som bor i ett lågstatusområde, blir social tillhörighet i skolan viktig för identifikation. Zahra väljer att inte sätta sig i invandrarhörnan alls.

Invandrarhörnan som social arena leder ofta samtalen vidare till frågor om integration och markeringar mellan de olika samhällsvetarklasserna, speciellt mellan ”blatteklassen” och de andra klasserna. När ungdomar från ”kramklassen” får beskriva sin klass säger de: ”Vi tänder inte till så mycket i vår klass för det är så få invandrare”. En klasskamrat säger: ”Invandrarna i vår klass är inte så högljudda, så vi är ganska lugna och trygga i vår klass. Det är därför som vi har så god sammanhållning.” Ytterligare en från klassen säger:

- I vår klass har vi ju nästan bara fem invandrare, men dom räknar jag inte.
- *Hurså menar du?*
- Men dom är ju så integrerade.

I den korta dialogen framkommer att ordet invandrare används om personer som uppfattas som icke assimilerade, och ger konnotationer till högljuddhet och att bo i ett lågstatusområde. ”Integrerade invandrare” ger konnotationer till trygghet och lugn samt att bo på högstatusområden. Begreppet invandrare knyts därmed inte bara till låg status vad gäller boende utan också till beteenden som att vara högljudd. Som invandrare kan det därmed bli extra viktigt att markera utbildning och intresse för skolan samt att uppföra sig lugnt och sansat. Sam-

tidigt betonas bland ungdomarna att det inte behöver vara negativt med viss segregation. ”Det är viktigt för invandrare att få vara högljudda. Det har sina naturliga orsaker” fastslår en flicka:

Det är inte dåligt att dom är högljudda, det beror bara på deras bakgrund. Invandrare har ett så temperamentsfullt sätt att umgås på och det skrämmer svenskar, men alla måste få känna sig trygga i sitt.

Högljuddhet görs till en uppfostransfråga där gemensamma mönster är betydelsefulla för trygghet i en grupp, men lika viktigt är acceptans för andra uppfostransmönster. Allas rätt att vara sig själv tillsammans med ”sina egna” bejakas. De invandrarungdomar som vuxit upp i statusområden, till exempel Bella, har ”samma uppfostran som svenska ungdomar”, och betraktas inte som riktiga invandrare, säger pojkarna i ovanstående dialog, medan de är funder samma över Zahra som integrerad trots att hon vuxit upp i ett lågstatusområde.

I diskussionerna om invandrarhörnan målas även svenskhet upp. En grupp svenska pojkar börjar i en intervju fundera över hur de själva uppfattas av ”invandrarna”:

- Undrar hur det skulle se ut om invandrare satt och diskuterade så här..
- Ja...
- Undrar vad dom tänker om oss...
- Dom tänker nog att vi är viktigpettrar...
- Ja...

Att ”invandrarna” kan uppfatta dem som viktigpettrar blir pojkarnas syn på sig själva som svenskar (eller tillhöriga majoritetssamhället). Det svenska framställs därmed som en kontrast till ”invandrarskapets” högljuddhet eller livfulla tal. I pojkarnas fortsatta samtal kommer dock diskussionen att formas kring kommunikationsmönster där de beskriver ”invandrare” och ”svenskar” som spelande olika roller på en yttre arena, även om båda grupperna egentligen har något inre som är ”sannare” än den yta de visar upp.

- Fast egentligen kanske vi är mer upprörda än vi visar. Vi håller oss till svenska samtalsregler och visar en yta som kanske inte är helt sann.
- Ja, därför måste vi kanske inse att den yta dom visar upp kanske bara är en roll det också.

I likhet med ”invandrartjejerna” speglar sig de svenska pojkarna i ”den andres” blick då de funderar över hur de själva uppfattas av ”invandrarna”. De kommer fram till att skillnader mellan ”invandrare” och ”svenskar” kanske handlar om en yta som man visar upp genom att hålla sig till kulturellt varierande kommunikationsmönster. Pojkarna säger: ”Vi människor spelar alltid roller oavsett vilka grupper vi anser oss tillhöra”. Det går aldrig att vara ”helt sann”. I Sverige förutsätts man vara lugn och sansad, en kod som också framstår som normerande i skolan. Samtidigt uttrycker de fyra pojkarna att ”den politiska korrektheten gör att man lindar in budskap så att de blir mesiga”. Samtalsmönster gör att man inte riktigt kan komma åt någonting som ”ligger bakom” och förutsätts vara mer autentiskt än det man visar upp på ytan. Genom att leva upp till skolnormen måste man göra lite avkall på att vara sig själv, berättar pojkarna. Jag uppfattar deras resonemang som om de hade önskat att de kunde prata mer fritt om känsliga frågor och uttrycka ilska eller aggression på ett spontanare sätt än de tycker sig kunna göra utifrån kulturella normer i Sverige. Det går också skönja ett drag av ironi i deras beskrivning av sig själva som mesiga för att leva upp till en norm om att vara ”politiskt korrekt”. Pojkarnas självdistans och självironi påminner därmed om flickornas självironi, som beskrevs tidigare.

I diskussionerna om ”invandrarhörnan” framkommer formanden av mönster som inte syns vid en första anblick. Sammanflätningar mellan etnicitet och kön synliggör ett manligt dominerande i invandrarhörnan, men också att ”invandrartjejerna” svarar på fler av skolans subjektserbudanden än ”killarna”. Vidare framkommer att det som vid första anblicken tycks utgöra etnicitet också handlar om ett klassperspektiv. De identifikationer som formas i invandrarhörnan länkar samman ”invandrare”, ”killar”, ”stökighet” och ”blattespråk”. Pojkarna i invandrarhörnan tycks reproducera sin egen marginalisering genom att i huvudsak begränsa sig till invandrarhörnan som arena, men en fråga värd att ta upp är om de över huvud taget erbjuds alternativa positioner eller om de väljer sin marginalisering själva. Skolpersonalens försök att få bort invandrarhörnan handlar troligen inte bara om integration, utan också om att begränsa pojkarnas maktanspråk. I det här fallet tycks pojkarna bli erbjudna begränsade alternativ genom dikotomin ”invandrare” eller ”icke invandrare”. Detta leder in på frågan: Hur legitimerar ungdomarna själva invandrarhörnan och hur ser deras argumentation ut kring allas rätt att vara sig själv?

Naturlighet, frihet och tolerans legitimerar ett "vi" och ett "dom"

I ungdomarnas tal återkommer vänskap genom olika positioneringar, men med den gemensamma utgångspunkten att det står var och en fritt att välja sitt umgänge. Flera av ungdomarna säger att vänskap och grupperingar i skolan avgörs av vem man umgås med på fritiden. Ett vanligt konstaterande i mina intervjuer med etniskt svenska ungdomar är därför: "Invandrarna har sina intressen och vi har våra, så jaha, där sitter dom och här sitter vi". Livet tolkas ihop med dem man umgås, och gör att identifikationer formas inom olika kategoriseringar, i det här fallet invandraridentitet. Men invandrarhörnan formas också av dem som inte sitter där. I mina intervjuer markerar så gott som alla ungdomar att det i princip är tillåtet för vem som helst att sitta var som helst, även om svenskar (speciellt pojkar) i praktiken kan bli bortmotade, även fysiskt. Ingen tvingas att gå till invandrarhörnan, lika lite som att någon tvingas att hålla sig borta från den, poängterar ungdomarna, och markerar på så sätt sitt eget val av sittplats, och därmed också av identifikationer.

I invandrarverket känner sig invandrarna accepterade. Man ser ju att dom kommer från andra kulturer. Om vi försöker försvenska dom så sluter dom sig istället för sig själva. Dom vill inte bli försvenskade. Var och en måste ju få vara som den vill. Det är roligt att vara lite olika. [...] Dom kan inte ändra på oss och vi kan inte ändra på dom. Punkt slut.

Argumenten för invandrarhörnan sker utifrån ett par olika utgångspunkter. För det första argumenterar ungdomarna utifrån begreppet naturlighet; det kan handla om naturlighet kopplat till kategorier som kultur, nationalitet eller kön. Ungdomarna säger att invandrarungdomar går på handelsprogrammet "för att det tillhör deras kulturer att vara handelsfolk", eller att "invandrarungdomar precis som alla andra grupper, vill vara tillsammans. Det ligger i människans natur", säger de. "Svenskar höll ihop när de emigrerade till Amerika och gör fortfarande när de är utomlands." Men ungdomarna drar även paralleller till andra lika "naturliga" grupperingar som att det inte är konstigare att invandrare söker sig till sina egna program än att pojkar och flickor söker sig till olika program på gymnasiet. Invandrare läser ekonomiutbildningar för att de har kontakter i affärsvärlden "precis som pojkar söker sig till byggprogrammet för att de är fysiskt starkare än flickor. Människan söker sig till sina egna. Det är helt naturligt".

För det andra argumenterar ungdomarna för ”invandrarhörnan” utifrån begreppen frihet och tolerans. ”Det är helt fritt för var och en att umgås med vem som helst” säger flera av ungdomarna men ger också uttryck för vikten av acceptans och tolerans: ”Somliga vill ha sina kompisar ifred”. Uttalanden om frihet och tolerans riktas i hög grad gentemot vuxensamhället, vilket gör att ett nytt ”vi och dom” utspelas kring generation. ”Vuxna måste ge oss möjlighet att välja våra gymnasieprogram” (och därmed inte styra in oss på program som ska motverka könsmissig och etnisk homogenitet). Ungdomarna poängterar vikten av att var och en ges frihet att välja, och att varje val ska tolereras även om man vill vara ”bland sina egna”. Det finns också bland ungdomarna ett tydligt tal om att vara sig själv som ung gentemot vuxensamhället, eller att på andra sätt än de som vuxensamhället förespråkar försöka överbrygga skillnaden mellan att vara ”invandrare” och ”svensk”. Ungdomarnas tal om frihet handlar också om reaktioner på olika former av invandraridentitet som tillskrivs dem. Då ungdomarna diskuterar vad som kännetecknar olika etniska grupper gör en del av dem en egen konklusion: ”Fast det funkar inte på mig.” En flicka säger: ”Jag har liksom inte hittat en identitet på den nivån ännu, så jag menar mer att jag är mig själv.” Hon säger sig inte veta om hon är ”svensk” eller ”indisk” när hon talar om sitt ursprung. Somliga ungdomar talar om att de tillhör två kulturer, andra att de känner sig utanför (som invandrare) i båda (eller i fler kulturer). Många säger: ”Jag är människa helt enkelt”. En flicka från Turkiet säger: ”Jag är europé.” Azar (2001) talar om svenskheten som ett högre värde än invandraridentitet och genom att bryta mönster, till exempel en förälder av varje sort, bryts exklusiviteten med det svenska, och ungdomarna känner inte igen sig i samhällets färdiga mallar eller normer för hur de ska vara och agera. Istället markerar de sin valfrihet kring på vilka platser de vill sitta i korridoren och därmed vilka identifikationer de vill synliggöra. I ungdomarnas tal om att vara sig själva som fria att sitta var de vill ligger en reaktion på ett tilltal som de upplever som en förenklad antingen-elleridentitet.

De identifikationer kring att vara sig själv som ges uttryck för i relation till invandrarhörnan kan relateras till två slags gränsdragningar. För det första artikuleras en ganska tydlig gräns mellan positionerna ”invandrare” och ”svensk” där allas rätt att vara sig själv som tillhörig någon grupp betonas, det vill säga att kunna kalla sig invandrare, svensk eller något annat. För det andra artikuleras ett avståndstagande ifrån att över huvud taget göra dikotoma positioneringar av detta slag.

Ungdomarnas svar på normer om integration

Många ungdomar reagerar emot vad de uttrycker som en påtvingad integration i skolan. I följande citat framkommer en trovärdighetskris då några etniskt svenska ungdomar ger uttryck för att samhället tycks acceptera segregation med ”invandrare” i speciella stadsdelar och samtidigt kräva av ungdomarna på skolan att de ska sitta blandat, det vill säga integrerat, på alla bänkar.

Skolan är ju bara en avspeglning av samhället. Invandrarna bor på sina områden och vi på våra. Det är ingen som flyttar, så varför ska vi plötsligt flytta på oss i skolan? Om invandrarna bor i sin stadsdel så är det väl inte så konstigt att dom vill umgås på skolan också?

Dessutom finns det, berättar ungdomarna, ingen logik i skolans resonemang att försöka integrera med en hand och låta alla svenska-som-andraspråk-elever gå i en gemensam klass. Det skapar istället segregation genom att ”man gör rena invandrarklasser”. Den påtvingade integrationen är speciellt tydlig i klassrummen, berättar ungdomarna och säger därför att de behöver ”en friyta” i korridorerna. Många talar om ett överdrivet tal om integration och ser hela frågan om integration och segregering som ett lärarproblem mer än ett elevproblem. Det blir så lätt ett tal om att ”vi ska hjälpa dom”, säger en av flickorna.

-Jag tycker det är så överskattat hela diskussionen om integration och så. Lärarna säger så olika. Somliga säger att det är integrerat och andra att det är segregerat, fast jag brukar inte tänka på det alls.

-Invandrare och svenskar lever sida vid sida på skolan och flyter aldrig ihop, men so what? Varför måste de göra det? Jag förstår egentligen inte problemet.

-Vi elever har inget problem med det. Vi kan sitta var vi vill. Jag har också suttit i invandrarhörnan två gånger när det var fullt där jag brukar sitta.

De ovan beskrivna citaten från samtal med några av ungdomarna visar att de som elever framhåller en delvis annorlunda bild av skolans integration än personalens. Om personalen (och samhället) kräver att eleverna ska integreras, i betydelsen att låta invandrarhörnan försvinna, ”när hela stan är segregerad” blir diskussionen förnumstig och ungdomarna reagerar på personalens ”överdrivna klagomål på invandrarhörnan” genom att säga sig vara ”blessé på hela debatten” eller på ett ironiskt vis härma lärarnas tal om ”god integration” trots att de uttrycker ett intresse för integrationsfrågor. Det motstridiga talet om integrationsarbete - att ungdomarna å ena sidan säger att de är intresserade av integrations-

frågor och i många fall tycker att skolan kan göra mer, och å andra sidan säger sig vara trötta på hela integrationsdebatten – handlar därmed om att de visserligen är måna om god integration, men också att de inte på alla punkter delar den syn som framkommer i skolans integrationspolicy. Vad som sker här är att performativiteten i och kring invandrarhörnan har gått över till att bli ett ideologiskt förhandlande om synen på integration. Att ungdomarna erbjuds vad de talar om som en påtvingad integration visar att integrationsdebatten har antagit moraliska aspekter, till exempel god och dålig integration. God integration kommer till uttryck genom att ”vi måste blandas i korridorer och uppehållsrum” säger en flicka medan dålig integration tar sig uttryck i att ”invandrare umgås för sig själva i invandrarhörnan”, säger en annan av ungdomarna kritiskt. Synen på ”invandrarhörnan” har alltså kommit att bli en spegel av synen på integration och framställs som en moralisk fråga där motsättningen handlar om ont och gott och inte om olika synsätt på vad integration kan innebära. Mouffe (2008) lyfter fram risker med att demokratin urholkas på sikt när politiska frågor börjar utspelas i moralens register. Genom att integrationsfrågan formas till en moralisk fråga görs motståndaren till en moralisk ”fiende” istället för en intressant meningssmotståndare och hindrar en öppen dialog. Integrationsfrågor framstår som känsliga, vilket gör att iscensättningarna i invandrarhörnan tar sig uttryck i talet om frihet och naturlighet där motargument är svåra att övertyga med. Men integrationsfrågans känslighet tar sig också uttryck i performance där ungdomarna genom ironi prövar och utmanar synen på vad god integration kan innebära, vilket visas i nästa stycke.

Ironi som utmaning och identifikation

I flertalet intervjugrupper kändes stämningen mycket lättsam, och i några fall riktigt uppsluppen. Eftersom jag vid intervjutillfällena hade följt klasserna under nästan ett år så kunde ungdomarna och jag dela minnen och gemensamt skratta åt situationer vi varit med om. Ungdomarna pratade på och föll varandra i talet påfallande ofta när de byggde upp gemensamma berättelser om ”invandrarhörnan” och lärarnas reaktioner på denna. Ofta bröt ironi fram, med imitation och förställda röster:

- Åh, så jobbigt. Vår skola är segregerad.
- Tufft alltså.
- (alla skrattar)
- Ja fy!

Ungdomarnas repliker framförs med förstådda röster och ska tolkas som ironi mot lärarnas tal om skolans integrationsarbete. Ungdomarna talar om vikten av att inte linda in avvikande åsikter i ett ”politiskt korrekt” tal, något som de anser att lärarna ibland gör. Det är mot detta ”politiskt korrekta” tal de riktar sin ironi även om de stödjer skolans integrationsprojekt. I följande dialog kan ironin vara riktad mot olika håll:

- Vi försöker banka fördomarna ur farfar och farmor.

(skratt)

- Jag vet inte hur många diskussioner jag har haft med min farfar. Det är så sjukt.

Han lyssnar inte. Och farmor kommer från Finland så hon är ju själv invandrare, så jag fattar inte varför hon är emot invandrare.

I dialogen berättar ungdomarna om sammanhang utanför skolan och ger exempel på ”fördomsfulla” och ”intoleranta” äldre personer, men jag uppfattar också en god portion självironi i talet om att ”banka ur fördomar” tillsammans med hejdlöst skratt. Men i dialogen framträder också ett allvar. Ungdomarna ger uttryck åt att mänskligheten blir alltmer upplyst. Själva uppfattar de sig som mer toleranta än sina föräldrar, och framför allt än sina far- och morföräldrar, och förklarar detta med att den äldre generationen inte hade klasskamrater som var invandrare. Sålunda görs i retoriken nästan kausala kopplingar: ökad erfarenhet ger ökad tolerans. Ungdomarna berättar också gärna historier om hur de själva varit fördomsfulla, men blivit toleranta genom nya erfarenheter. De säger också att de möter fördomar hos arbetsgivare, och berättar om kamrater som varit med om att få byta namn från Muhammed och Ali till Anders och Johan när de jobbat som telefonförsäljare. ”Det är bara så förljuget alltså” säger Lisen och säger att hon bara blir cynisk när hon hör kompisar berätta liknande historier. Hon skrattar uppgivet tillsammans med sina tre kompisar under intervjun. ”Om man får vara med om sådant så är det väl klart att man går till invandrarhörnan och söker stöd”, säger hon, och sammanfattar vår diskussion: ”Allt är invirat i ett stort skämt, tror jag”.

Men det finns också en ironi i ungdomarnas tal som riktas mot den egna gruppen, en sorts ironisk identifikation. De flesta ”invandrantjejer” i mina intervjuer driver dels med sig själva som invandrare, dels med de pojkar som de anser styr i invandrarhörnan. En grupp etniskt svenska pojkar uttrycker också viss självironi när de reflekterar över sig själva som ”viktigpettrar” i invandrarnas ögon. När vi kommer in på frågan om tolerans gentemot andra grupper, och hur långt toleransen kan sträcka sig dyker olika berättelser upp med ungdomarnas

egna erfarenheter i centrum. Vid ett tillfälle diskuterar några flickor i samband med en gruppintervju ett fall med en somalisk man som har tre fruar, och blir tveksamma om hur de ska förhålla sig till sina ideal om både tolerans och frihet. Talet blir då ironiskt:

- Tre fruar?
- Men det är förbjudet!
- Vilka ska han skilja sig från då?
- Äsch vad jobbigt det blev.
- Fast man tänker ju inte varje dag på att om en somalier med tre fruar kommer, vad gör vi då?
- Jo, jag tänker faktiskt varenda dag på om en somalier med tre fruar kommer...
(alla skrattar)
- Tänk när tjugo syskon firar jul!
- Haha, tomten där alltså...
(alla skrattar)

Talet omvandlas till ironi genom att ungdomarna övergår från att tala om sakfrågan till att börja fantisera och berätta. Repliken: ”Jo, jag tänker varenda dag på om en somalier med tre fruar kommer” visar att samtalet övergår från att vara en argumentation till att bli en berättelse där ungdomarna kan föreställa sig en situation där tjugo syskon firar jul och får en mängd presenter. Berättelsen avslutas med ett gemensamt skratt. När ungdomarna blir osäkra på vad de egentligen tycker om polygami kan alltså hela frågeställningen drivas i en ny riktning och skämtas om. Ironi är användbart då det gäller att testa gränser. Trampar man över gränserna är det lätt att säga att man bara skojade.

Det kan vara värt att notera att oavsett om det ironiska talet bland ungdomarna riktas mot sakfrågan i sig eller om den riktas mot dem själva i relation till sakfrågan är måltavlan för det ironiska talet ”tolerans” och ”intolerans”. Dels ironiserar ungdomarna över skolans tal om tolerans, dels ironiserar de över sig själva och sin osäkerhet vad gäller hur långt toleransen bör sträcka sig. I detta sammanhang kan det vara intressant att notera hur ungdomarna använder samma begrepp i sin argumentation gentemot ”vuxenvärlden”, som vuxenvärlden signalerar till ungdomarna, nämligen frihet och tolerans. Ungdomarna använder sig av ”vuxenvärldens” språkbruk, men skapar med hjälp av ironin andra innebörder kring vad frihet och tolerans kan innebära och därmed nya diskursiva gränsdragningar. Då personalen på skolan vill ”städa bort” invandrarhörnan i syfte att skapa god integration framträder i somliga ungdomars tal frihet

att få sitta var man vill och tolerans gentemot ”sådana som vill sitta tillsammans och prata om sin kultur”.

Invandrarhörnan synliggör två processer. Den första handlar om ungdomarnas identifikationer, som i detta avsnitt rör positionerna ”invandrare” och ”svensk”. Invandrarhörnan används som arena för att testa identitet, inte minst av flickorna. I de fall då ungdomarna inte har några givna svar i en argumentation framstår det som möjligt att med hjälp av ironi testa var gränserna går eller att undvika frågan. Något som från början uppfattats som ett rollspel eller en lek på en bestämd plats i en korridor kan alltså vid närmare granskning beskrivas som erbjudanden av och svar på olika positioner där kön och etnicitet i hög grad framträder som verksamma i talet om ”att vara sig själv”. Engdahl (2008) beskriver i *Konsten att vara sig själv* denna lekprocess som ett krävande och hårt arbete. ”Framför allt krävs det hårt arbete om vi inte bara ska leka våra roller utan även leka med dem. [...] Det är när vi leker med våra roller som vi i en genuin mening gör dem till våra egna. Det är först då det individuella får fritt spelrum inom ramarna” (s 49). Ungdomarnas testande av identitetspositioner i invandrarhörnan kan ses som en lek där sökandet efter autenticitet kanske allra tydligast uttrycks i relation till ”vuxensamhället”, som en del av ungdomarna reagerar på och upplever som oäkta, oetiskt och fördomsfullt.

Den andra processen handlar om en reaktion mot skolans och samhällets officiella syn på integration. Jag har visat att integration i högre grad tas upp som ett lärarproblem än ett elevproblem. Mitt intryck är att performativiteten i och kring invandrarhörnan skapar en dynamik som påverkar hela diskussionen om integration i skolan. Bengt säger: ”Skolan uppfostrar oss. Den ger oss kunskap, men det är vi själva som bestämmer vad vi vill göra av den”. En del känner sig knäppta på näsan när skolan signalerar övertydliga budskap till ungdomar som vill tänka själva, och det är här ironin gentemot skolans ideologiska erbjudanden kommer fram. Att ”invandrarhörnan” finns kvar kan alltså ses som resultat av artikulering motstånd mot positioneringar om integration. Men att ungdomarna berättar om sina erfarenheter i ”invandrarhörnan” kan också ses som ett uttryck för en grundläggande tillit som de burit med sig under sin skoltid, och som gör det möjligt att uttrycka kritik.

Summering av kapitlet "livstolkande på skolarenor"

I detta resultatkapitel har fokus satts på den första forskningsfrågan: Hur kan livstolkande uttryckas och förhandlas av ungdomar på olika skolarenor? I kapitlet har livstolkande som äger rum på, eller relaterar till, några av skolans arenor lyfts fram med fokus på det spänningsfält som beskrivits mellan skolans krav på att förmedla och gestalta en specifik värdegrund och dess samtidiga uppmuntran till eleverna att skapa en egen tolkning av livet. Två artikulationskluster träder fram. Det första handlar om synliggörande och testande av egna identitetspositioner med fokus på sökande efter "autenticitet", inte minst i talet om, och kroppsliga uttryck för "att vara sig själv". Det andra handlar om testande och förhandlande av olika positioner, där den dimension av livstolkande som rör värderingar och människosyn träder fram på arenorna i betydligt högre grad än diskussioner om världen och dess beskaffenhet. "Social kompetens" och "kritiskt tänkande" lyfts fram som önskvärda samhällsvetaridentiteter och får konsekvenser i klassrumsdiskussioner, speciellt i religionskunskapsämnet med livstolkning inskrivet i kursplanen. Somliga livstolkningsfrågor, till exempel integration, betraktas som "extra känsliga" och "förhandlas" i inte bara verbalt utan i form av olika iscensättningar.

KAPITEL 6

LIVSTOLKANDE HOS ENSKILDA UNGDOMAR – BERÄTTA OCH REFLEKTERA

I förra kapitlet synliggjordes livstolkande på några offentliga arenor. I detta kapitel sätts livstolkande under lupp utifrån ett annat perspektiv, nämligen livstolkande i individuella brev och intervjuer. Kapitlets kontextuella ram utgörs, liksom i föregående kapitel, av skolan, men kapitlets delvis annorlunda perspektiv handlar för det första om att analyserna bygger på ett datamaterial som producerats genom ett individuellt möte mellan en person och mig. I en del fall är jag intervjuare i ett gemensamt samtal och i andra fall är jag mottagare av ett brev. För det andra handlar det delvis annorlunda perspektivet om att analyserna i högre grad än i föregående kapitel inriktas på att fånga upp livstolkande utifrån allmänfilosofiska motiv medan skolkontexten tonas ner något. De yttranden som presenteras är alltså enskilda individers svar på mina ”frågor” om synen på människan, världen och samhället, om värderingar och moral samt om grundhållning i livet. Forskningsfrågan lyder: Hur kan livstolkande uttryckas hos enskilda ungdomar?

Kapitlet inleds med ett lite längre avsnitt där de 86 breven med rubriken ”Min livsfilosofi” presenteras. I detta avsnitt sätts i hög grad fokus på dominerande artikulationsmönster. Alla 86 breven finns representerade i materialet och synlig-

görs genom något citat. Uttalanden från de olika breven samlade i blockcitat med en gemensam kommentar.

Efter detta avsnitt följer ett kortare avsnitt där jag sätter fokus på utmaningar eller problematiserande av dominerande mönster. Sist i kapitlet riktas strålkastarljuset mot den dimension av begreppet livstolkande som handlar om grundhållning i livet. För att komma åt denna dimension, som enligt Jeffner handlar om ett mer långvarigt förhållningssätt till livet, till exempel optimism eller pessimism, har jag ställt frågor till ungdomarna om framtiden.

”Jag är för komplex för mig själv”

Rubriken har hämtats från ett av breven och ger en föreställning om höga ambitioner att reda ut komplexa tankegångar och existentiell problematik, vilket kan bero på indirekta signaler från mig.

Det här var inte särskilt djupt eller beskrivande inga ingående förklaringar. Jag är för komplex för mig själv. Hah...

Innan jag presenterar breven närmare vill jag kort nämna något om deras typiska drag och övergripande innehåll. Många skribenter tar fasta på brevgenrens interpersonella sida och vänder sig explicit till mig i sitt skrivande, vilket visas i följande uttalanden från breven:⁵⁵

”Hej Signild!”, ”Lycka till med ditt arbete”, ”Detta är svårt att reda ut, men du får gärna kontakta mig”. ”Nu orkar jag inte skriva mer, men hoppas att detta kan vara en hjälp till dig”, ”Hej! Nu ska ni få läsa om mitt liv. Undrar du över något så kan du ringa mig. Jag skulle gärna bli intervjuad. Det skulle bli givande för båda parter”, ”Frivillig till intervju och även diskussion om existentiella frågor samt rådgivning i livet =)”, och ”Jag orkar inte skriva mer nu, men tack för allt!”.

Det kortaste brevet är bara några rader långt (118 ord) medan det längsta är på nästan två sidor datorutskrivet (911 ord). Den formella uppbyggnaden ser emellertid ut på ungefär samma sätt, vilket kan vara ett resultat av de ”hjälpfrågor”⁵⁶ som gavs, men som också pekar på ganska givna teman i ett brev om livsfilosofi. Ett representativt brev inleds med en presentation av brevskrivaren själv, famil-

⁵⁵ Här vill jag påminna om att jag i blockcitat har samlat ihop uttalanden från olika brev med citationstecken emellan.

⁵⁶ Se ”Metod – från fältarbete till text” (kap 4).

jesituation och uppväxt med betoning på kamrater och fritidsintressen samt ibland skolsituation. En stor del av brevet upptas av någon, eller ett par speciella händelser som spelat stor roll för hur skribenten tycker sig ha formats som individ. Alla brevskrivare nämner existentiella frågor, till exempel livets mening eller tankar kring vad som händer efter döden. I två tredjedelar av breven diskuteras religion. Ett mindre antal brev kretsar kring en speciell, ofta svår, fråga, till exempel ätstörningar, fobier, existentiell oro, en trafikolycka eller fenomenet kärlek. I en del brev framträder situationer av kaos, tragik eller oreda, som skribenten reflekterar över.

Noors brev i inledningen har givit en föreställning om hur ett brev kan se ut. Ytterligare ett brev får exemplifiera brevens karaktär, ett brev där religion står i fokus för det existentiella intresset.

Jag är uppvuxen i en kristen familj där vi bad innan maten, vi gick i kyrkan, deltog i kristna aktiviteter mm. Men när mina föräldrar skiljde sig så blev allting väldigt snurrigt och oroligt. Min pappa har behållit sin tro genom åren, men mamma har glidit längre och längre bort från Gud, så som jag också har gjort. Jag tror på Gud fortfarande, det kommer jag alltid att göra. Jag pratar med honom, ber och sjunger. Men ibland känns det som att det är så mycket man ska leva upp till och så många regler man ska följa. Jag har verkligen inte varit någon ängel om man säger så. Och sen har det varit lite svårt eftersom min (eller mina) familjer betyder väldigt mycket för mig och jag vill gärna vara alla till lags, att tillfredsställa alla, t ex min pappas tro och mammas mer vanliga "svensson-liv". Som sagt så har allting varit väldigt snurrigt, men det är inte förrän på sista tiden som jag har börjat förstå att det är JAG, och ingen annan, som bestämmer över mitt liv. Jag tror att vi skapar vårt eget öde. Eftersom vi väljer våra egna vägar och vi gör våra egna misstag. Som jag skrev innan så tror jag på Gud och därmed på livet efter döden. Det finns ett helvete där det onda härskar och en himmel där Gud möter oss med vita kappor och guldkronor. Det är bara vägen dit som jag är osäker på.

Detta brev kan sägas vara representativt för de flesta brev, som en berättelse i kronologisk ordning med betoning på existentiella frågor. Efter att inledningsvis ha presenterat en egen livstolkning beskrivs förändringar i livet, som får skribenten att ställa livstolkande frågor utifrån nya förutsättningar. I brevet framträder orden "snurrigt", "oroligt", "vara till lags" och "tillfredsställa" för att beskriva förändring. Föräldrarnas olika ståndpunkter tycks driva ställningstaganden om tro till sin spets, vilket leder till utmaningar för skribenten som uttrycker sin livssituation som kaotisk. Lösningen beskrivs som en insikt i nödvändigheten av att ta kommando över sitt liv. Även om analyserna i detta avsnitt inte görs på

enskilda brev kan varje specifikt brev synliggöra enskilda händelsers sammanlänkande till en intrig som ger mening åt händelserna (jfr Ricoeur, 2005). Det som beskrivs som snurrtigt formas till en livslärdom, nämligen att jaget, som särskilt markeras med versaler, måste styra sitt eget liv.

Både Noors brev och ovanstående anonyma brev visar att skribenterna reflekterar och uttrycker att de själva tar ansvar för att forma sin livsfilosofi. Även om det ges möjlighet att skriva att man följer sina föräldrar, Gud, ödet eller något annat ligger det implicit i både uppgiftens art och brevgenren att skriva utifrån sig själv. Det individuella livstolkande som efterfrågas görs synligt främst genom det framträdande pronomenet ”jag”, till exempel:

”Jag lever nu och får se till att göra något med mitt liv nu”, ”Jag har chans att påverka mitt liv mycket själv också”, ”Jag har lärt mig att ta vara på livet. För ett par månader sedan insåg jag hur nöjd jag är över mitt liv” eller “ Jag lever ett bra liv med många händelser”.

Element som ”mig själv”, ”mitt” eller ”egen”, till exempel ”mitt liv kommer att summeras som bra” eller ”varje liv ska fyllas med ett eget innehåll” förstärker vikten av att ta kommando över det egna livet, som byggs upp som en dominerande diskurs i breven. Analysen i avsnittet kommer att handla om *vad* ungdomarna uttrycker att de ”tar kommando” över, det vill säga vad som framstår som dominerande i deras livstolkande, och *hur* de artikulerar detta.

Livstolkandets *vad* - att ta kommando över sitt liv

Yttranden inom tre olika områden framträder och visar hur diskursen ”att ta kommando över sitt liv” artikuleras. Det första handlar om förklaringsmodeller för världsbilder, det vill säga yttranden om slump, gud och öde. Det andra handlar om synen på livets mening. Det tredje handlar om skribentens grundhållning i livet. Dessa presenteras i tur och ordning.

”Ödet vägrar jag tro på” - yttranden om slump, gud och öde

Yttranden om slump och öde framträder förhållandevis frekvent i breven, och mot bakgrund av en optimistisk grundhållning som framkommer i de flesta brev är det intressant att notera att många av ungdomarna uttalar sig med förhållandevis stor säkerhet i frågan om slump och öde:

”Livets uppkomst är slumpartad”, ”Ödet vägrar jag tro på”, ”Ödet tror jag är en nödvändighet för att man ska kunna leva lyckligt”, ”Jag tror varje människa kan

påverka sitt eget öde”, ”Jag tror inte på ödet. Jag tror inte det finns något öde som skulle styra våra liv” eller ” Slumpen styr våra liv och jag tror inte det finns något öde”.

I en del brev framkommer ambivalens:

”Slumpen styr kanske, men någon gång ibland kanske det finns en mening med det som hänt” eller ”Jag tror att slumpen avgör mycket också. Jag tror mer på slumpen än ödet”.

I somliga av breven länkas reflektioner om slump och öde till frågor om guds existens, till exempel:

”Jag tror på Gud men även ödet så jag vet inte vad jag ska säga”, ”Tror jag på Gud? Nej. Ödet? Nej. Slumpen? Delvis inte, snarare kausaliteten”, ”Livet är en slump och Gud är ett fantasifoster liksom ödet”, ”Sen vet jag inte vad jag tror på, om det är GUD, ödet eller slumpen”, ”Gud, ödet eller slumpen är inget jag ägnar någon seriös tankeverksamhet åt” eller ”Slumpen och ödet däremot (till skillnad från Gud) kan finnas”.

Ödet tas i följande brev upp som en teori som brevskrivaren lyfter fram som ett alternativ, men också tar avstånd ifrån:

“Ödet är en intressant teori, men jag vill inte tro på det. Då skulle man inte behöva aktivera sig”. ”Jag är ingen person som tror på ödet utan jag tror man kan välja sin egen väg”.

Ovanstående citat visar att skribenterna förhåller sig till frågan om slump, öde och gud. De flesta markerar ett avstånd från ödestro. Någon uttrycker avståndstagandet med verbet vägrar: ”Jag vägrar tro på ödet”. Istället framkommer ett eget forfarande av livet, i kombination med slumpen. Ontologiska frågor uttrycks med ganska kortfattade konstateranden av vad man tror eller inte tror i följande exempel:

“Jag tror inte på ett liv efter döden”, ”Jag tror på Gud och därmed på livet efter döden”, Gud finns inte och inte något liv efter detta. Jag ser på livet som någon-ting som börjar med en graviditet och slutar med döden”. ”Livet efter döden är något som jag varken tror på eller förnekar helt”, ”Döden är också livet och jag tror på Nangiala”.

Vad Nangiala står för i detta specifika sammanhang framkommer inte, men jag uppfattar att skribenten ger uttryck för tankefiguren "liv efter döden" med konktion från en bok/film som ger positiva associationer.

Parallellt med korta hävdanden eller förnekanden framkommer ett reflexivt drag, där olika ställs emot varandra och prövas, i form av ett å ena och å andra sidan, vilket jag kommer att visa senare.

"Livet blir vad man gör det till" - yttranden om livets mening

Det andra området som artikuleras i relation till "att själv ta kommandot över sitt liv" handlar om meningen med livet, livet som intention.

"Jag tror att livets mening blir det man gör det till", "Man får bestämma själv vad meningen med livet är", "Livets mening blir aldrig bättre än du gör det", "Livets mening? Man lever bara en gång. Se till att göra så mycket som möjligt med livet", "Livets mening är att vara nyfiken och våga upptäcka och utforska" eller "Vad beträffar livets mening så säger jag som Nietzsche: Carpe Diem".

Jag kan urskilja fyra ståndpunkter när det gäller meningsfrågan i existentiell bemärkelse: "att själv påverka livet", "att livet är förutbestämt", "att livet re-producerar sig självt" samt "att livet är meningslöst". Den första, att själv påverka livet, framstår som dominerande i relation till de andra tre, och synliggörs i följande exempel:

"Jag tror inte att det finns något förutbestämt öde utan livet blir vad man gör det till". "Våra handlingar i det här livet påverkar händelseförloppet, men avgörs inte i nästa liv". "Hur vi handlar påverkar hur vi kommer att återfödas i nästa liv". "Karman spelar stor roll för hur man ska leva nästa liv".

I citaten visas att denna dominerande ståndpunkt får ytterligare genomslag då den länkas till en existentiell fråga som meningen med livet. Kombinationen av yttranden om "att själv ta ansvar för livets mening" och yttranden om österländsk karmalära, som i korthet går ut på att det finns ett kausalsamband mellan handling och konsekvens, för med sig att livstolkningens positionen "att ta kommando över sitt liv" i hög grad framträder. Men eftersom inte bara fysiologi, utan även moral lyder under gemensamma kausala lagar inom karmaläran träder moralen fram som en viktig ingrediens i livstolkandet. Människors moraliska handlande görs därför till en framträdande del av hennes livstolkande och hennes identitet. Den andra ståndpunkten, att livet är förutbestämt, är mindre frekvent i breven, men kan sägas framträda i uttalanden som: "Livet, eller ja, allt

är förutbestämt” eller ”Alla har en mening i livet tror jag”. Den tredje ståndpunkten, att livet reproducerar sig självt, framträder i exempel som: ”En händelse efter en annan ledde till liv” och ”Jag ser på livet som någonting som börjar med en graviditet och slutar med döden”. Den fjärde, att det inte finns någon mening, exemplifieras med följande uttalande: ”Men till livets mening så måste jag tvivla på existensen av en mening med livet” framträder i lägre grad. Livet som meningslöst länkas i följande uttalande till tecknet ”slump”:

”Livets uppkomst: slumpartad. Nu låter jag kanske pessimistisk, men det finns väl ingen direkt mening med livet”, ”Jag tror inte det finns någon speciell mening med livet. Slumpen styr våra liv”, ”Jag tror inte det finns några öden som kan styra våra liv”.

Livet som meningslöst uttrycks i detta fall inte bara som ett ställningstagande utan är också länkat till ett uttalande som berör frågan om grundhållning i livet: ”Nu låter jag kanske pessimistisk”. Det tredje och fjärde ställningstagandet: ”livet reproducerar sig självt” och ”det finns ingen mening” kan antingen uppfattas som om livets mening skapas utanför skribentens egen kontroll eller som om skribenten själv skapar mening utifrån livsomständigheterna, till exempel att skribenten har erfarenhet, eller genom reflektion kommit fram till, att livet är meningslöst. Dessa två ganska olika förhållningssätt utvecklas emellertid inte närmare i breven.

”Mitt liv kommer att sluta där jag vill” - yttranden som uttrycker grundhållning

Det tredje området som artikuleras inom ramen för att ta kommando över sitt liv handlar om ”grundhållning i livet”, där en optimistisk syn dominerar. I breven uttrycks önskningar som pekar fram emot liv fyllda med innehåll och nyfikenhet på framtiden. Exempel på detta är: ”Kan egentligen bara hoppas på att jag ska få fortsätta leva ett fortsatt bra liv och vara nöjd”. I flertalet brev uttrycks framtids-optimismen med förhållandevis hög grad av säkerhet:

”Jag tror mitt liv kommer att sluta där jag vill”, ”Livet ligger framför mig. Jag tror att jag kan summera mitt liv som väldigt bra”, eller ”Jag tror att jag kommer att klara mig bra i livet”, ”Jag vet precis hur mitt liv ser ut om 10 år och så kommer det att bli”.

I flera brev länkas framtiden till ”ljus” och ”glad”, till exempel:

”Jag blir glad när jag tänker på vad som väntar mig i livet”, ”Det finns saker jag ser fram emot i mitt liv”, ”Det finns många meningar med livet och leva för, som väntar en i livet”, ”Får testa olika saker efter studenten och göra allt det där man kanske bara gör en gång i livet” och ”Jag ser livet lite ljusare med tanke på hur dåligt det kan vara”.

I dessa exempel framkommer en öppenhet och en nyfiken förväntan, en framtidsoptimism som länkas till det egna livet. Skribenterna uttrycker att de i framtiden kommer att summera sina liv som bra. Den optimistiska grundhållningen träder fram genom att uttryck som ”Jag är glad” förekommer i betydligt högre grad än ”jag är rädd, orolig eller ledsen”, vilket visas i exemplet nedan:

”Jag är en glad människa”, ”Jag är glad och stolt över att ha funnit mina vänner”, ”glad över att ha familj och vänner som stöttar mig när det är svårt”, ”Glad över att ha förstående föräldrar”, ”Glad över allt och inget”, ”Glad över de händelser och personer som har danat min personlighet”, ”För ett par månader sedan insåg jag hur nöjd och glad jag är över mitt liv”, ”Glad och skulle inte vilja ändra på något”, ”Glad över att ha en så bra familj och bra vänner”, ”Glad att bo i ett mångkulturellt land”, ”Glad över mitt liv i Tanzania”, ”Glad för det mesta”, ”Mycket glad och nöjd med hur jag lever”, ”Lycklig och glad över mycket”, ”Glad att mamma mår bra efter att ha varit psykiskt sjuk, Glad för hennes skull”, ”Glad över att mina föräldrar aldrig har curlat för mig”, ”Glad åt min pojkvän”, ”Glad över min familj”, ”Glad över att jag har bestämt mig för yrke”, ”Glad över privilegiet att få födas”, ”Glad över att mina närmaste och även jag lever”, ”Glad över att vara tränare i gymnastik”, ”Glad över att jag träffade min pojkvän vid den tiden jag gjorde”, ”Glad åt min syster”.

Sammanfattningsvis kan sägas om ”vad-innehållet” i breven att de innehåller ontologiska frågor (om öde, gud och slump), existentiella frågor (om meningen med livet) och frågor relaterade till grundhållning (en optimistisk bild). Den jagbild som artikuleras i brevutdragen synliggör livstolkande som ett eget ansvar på dessa tre plan och har i avsnittet beskrivits som ”att ta kommando över sitt liv”. I breven framträder alltså berättelser om optimistiska tonåringar som berättar om sin familj och uppväxt i positiva termer. Ungdomarna säger sig vara måna om att få ett bra liv, och uttrycker tilltro till att realisera sina drömmar. Denna jagbild överensstämmer med vad som visas i andra studier (jfr Frilund Skårhøj & Østergaard, 2005; Pettersson, 2005; Torstenson-Ed, 2003).

Religion som livstolkande

I två tredjedelar av breven nämns religion, och i en del fall positionerar sig brevskrivarna som kristna, muslimer, hinduer, agnostiker eller i något fall som ateist. I talet om religion och tro framträder för det första ganska utförliga resonemang om ontologiska frågor, vilket beskrivs under rubriken ”Världens beskaffenhet och talet om Gud/gud”, för det andra resonemang om religion i värderande termer, vilket beskrivs under rubriken ”Värderande omdömen om religion” och för det tredje vikten av att göra sina egna val, vilket beskrivs under rubriken ”Religion som eget ställningstagande inom ramen för familjetillhörighet”.

Världens beskaffenhet och talet om Gud/gud

Tecknet ”Gud”,⁵⁷ och begreppet gud (som inkluderar gudsbilder inom olika religioner och traditioner, t ex Allah) artikuleras i form av bejakande och dementerande av gudsbilder, ibland med en förklaring eller kommentar:

”Jag tror på Gud, men även på ödet”, ”Jag tror inte på Gud, utan istället på någonting annat”, ”Jag tror inte att Gud skapade världen”, ”Jag säger inte att det inte finns någon Gud, men jag tror inte på honom”, ”Dör man av att hjärtat slutar så tror jag inte att det var guds vilja, utan hjärtats trötta vilja”, ”Jag har aldrig varit med om att en icke-troende plötsligt blivit kristen för att den fått hjälp av Gud. Däremot har jag hört troende säga: Gud har hjälpt mig igenom detta. Det borde betyda att Gud bara hjälper dem som tror på honom” eller ” Gud kunde ha gjort denna plats till ett paradiset men människan har en fri vilja som förlätt henne att göra dåliga saker”.

I följande exempel framträder gudsbilder som beskrivs i relation till skribenten själv eller, i sista uttalandet, människan som varelse. Gud ges (eller innehar) vissa kännetecken som skribenten antingen bejakar eller tar avstånd ifrån, till exempel:

”Jag tror inte på Gud och därför litar jag inte på att ”han” kan hjälpa mig med något”, ”När jag var liten trodde jag på Gud och bad varje kväll. När jag blev lite äldre fick jag dödsångest och slutade tro på Gud”, ”Jag har lovat Gud att inte svära om han skonade mig från tinnitus”, ”Svårt att tro på Gud när jag inte har sett något bevis på det. Jag vill ändå ge det en ärlig chans för det är han värd, Gud, ödet eller slumpen”.

⁵⁷ Som förekommer 72 gånger.

I citaten framkommer skribenternas ställningstaganden som aktiva val relaterade till den egna livserfarenheten, till exempel ”om gud kan hjälpa mig”, att ”jag behöver bevis” eller att skribenten vill ”ge Gud en chans”.

Yttrandena visar att vanligast företrädd är en personlig gudsbild, men även pan-teistiska tankegångar förekommer: ”Därför finns Gud i alla” eller uttalanden som handlar om att Gud, öde och slump är underställda världens gång vilket för tankarna till österländsk religion. En del skribenter uttrycker att de tar avstånd från gudsbilder och presenterar ”alternativa” tolkningar till livets ursprung som: ”Jag tror vi har utvecklats från aporna och att jorden skapades av Big Ben,⁵⁸ och jag tror att när vi dör så slutar vi existera helt och hållet”. Det visar sig också att skribenter som positionerar sig som muslimer använder både ”Gud” och ”Allah” medan de som positionerar sig som hinduer enbart använder ”Gud”.

Slående, vid en jämförelse med en undersökning om livsfilosofi bland komvuxelever (Risenfors, 2004), är att ”Gud” i studien bland ungdomar används utan obestämd artikel samt skrivs med stor begynnelsebokstav. I undersökningen från Komvux skriver kursdeltagarna: ”Jag har tagit avstånd från en gud eller från en gudsbild”. Exempel från de olika breven i denna studie bland ungdomar synliggör hur påtagligt detta är:

”Jag tror inte att Gud skapade världen”, ”Mamma har glidit längre och längre bort från Gud”, ”Jag tror på Gud fortfarande”, ”Som jag skrev innan så tror jag på Gud”, ”Jag tror på ett helvete och en himmel där Gud möter oss med vita kappor och guldkronor”, ”Jag tror inte att Gud skapade jorden”, ”Hoppas att Gud eller någon planerat det bra efter döden”, ”Vi är inte så religiösa, men vi tror fortfarande på Gud”, ”Ibland tvivlar jag på att Gud finns... men då återgår jag snabbt till tanken att Gud finns”, ”Just detta gör att jag tror på ett liv efter döden och Gud”, ”Nej, Gud finns inte, vi skapar vårt eget öde” eller ”Om jag frågade om Gud när jag var liten sa de alltid att jag fick tro vad jag vill”. Men det finns ett slående undantag: ”För att beskriva min negativa syn på gud skriver jag hans namn med liten bokstav i början: gud, gud, gud”.

Om skillnaden i artikelbruk samt val av versal respektive gemen begynnelsebokstav ska ses som om de lite äldre kursdeltagarna från Komvux intar ett mer distanserat och i högre grad reflekterande förhållningssätt kan i detta sammanhang inte generaliseras över, men kan ses som en intressant anmärkning.

⁵⁸ Sic. Åsyftar Big bang.

Värderande omdömen om religion

Det andra området där talet om religion framträder är värderande omdömen där religion omnämns utifrån skribentens inställning till religionen ifråga. I somliga brev omtalas religion i form av generella uttalanden med betoning på vikten av tolerans, men också faror med religion. Yttranden som: ”Jag tycker inte religion är något viktigt i mitt liv” kan tolkas som om skribenten har intresse av att synliggöra icke-religion, men kan också tolkas som svar på en förmodad förväntan (från min sida) om att över huvud taget uttala sig om religion (speciellt då breven skrevs på en religionskunskapslektion). I detta avsnitt visas hur religion ger positiva, negativa respektive ”neutrala” konnotationer.

Ordet ”religion” nämns 57 gånger i brevmaterialet. 11 uttalanden tolkar jag som en positiv bild av religion, 33 som en negativ eller ljum bild, 2 uttalanden handlar om att religion ska tolkas på ”ett eget sätt”, 8 talar om religion på ett neutralt eller övergripande sätt och 3 uttalanden rör religionskunskapsundervisning i skolan. Dessutom nämns ”religiös” 28 gånger. 22 av dessa uttalanden förenas med en egen religiös identitet. De återstående 6 handlar om familjens eller den nära kretsens religionsitet. En positiv religionsbild uttrycks enligt följande:

”Jag har inget emot religion i sig”, ”Sedan dess har jag inte kommit ifrån kärleken till Gud och min religion”, ”Det är viktigt att ha en religion”, ”Jag har förståelse för alla religioner”, ”... att man förstår hur bra religion är eller ”Jag respekterar alla religioner”.

En negativ/ljum religionsbild uttrycks enligt följande:

”Jag är skeptisk till många saker inom religion”, ”Jag är inte engagerad i någon religion”, ”Jag låter inte religion påverka mig”, ”Jag utövar inte någon religion”, ”Jag är inte uppfostrad i någon religion”, ”Religion leder till krig och förtryck”, ”Jag bryr mig inte så mycket om religion”, ”Jag tycker inte att religion är något viktigt i mitt liv”, ”Vår familj är inte så bundna till religion. Vi låter inte religion styra oss”, ”Jag är uppvuxen utan religion. Vår familj är inte så noga med religion”, ”Religion är inget jag tänker på”, ”Religion ser jag mest som tradition”, ”Jag är uppfostrad i en religionskritisk familj” eller ”Jag tror inte på Gud som han framställs i religionerna”.

Yttranden om religion som inte uttrycks i specifikt positiva termer uttrycks snarare som ljumhet än direkt negativt. Den egna religiösa ljumheten eller avståndstagandet handlar om föräldrars ljumma eller negativa attityd till religion.

Några yttranden ger uttryck för att religion uppfattas som en bundenhet och negativ styrfaktor som skribenten tagit avstånd ifrån.

Kategorin ”neutrala påståenden” innehåller allmängiltiga yttranden om religion, till exempel om företeelsen religion eller om någon som positionerar sig som religiös. I ungdomarnas brev framkommer också yttranden som knyts till vikten av att få kunskaper om religion, att diskutera religion eller att ”få nya tankar” genom religion. Några uttalanden handlar om skolämnet religion och i vilken mån skribenten menar sig ha påverkats av undervisningen. Åsikterna skiljer sig åt. ”Religionskunskap har inte påverkat mig” säger någon, medan en annan säger: ”Jag har påverkats av religion i skolan. Religion A har påverkat mig”.

Religion som eget ställningstagande inom ramen för familjetillhörighet

Det tredje området där talet om religion framträder i breven om livsfilosofi är att religion artikuleras i relation till familj, antingen genom att familjetillhörighet lyfts fram som religiös tillhörighet (eller avståndstagande) eller genom att den religion som skribenten positionerar sig inom uttrycks som ett eget val, inte påtvingad av familj. Oftast framträder tillhörigheten och den egna positionen tillsammans. Religioner som finns företrädda i materialet genom ungdomarnas egna positioneringar är kristendom, islam och hinduism.⁵⁹ Positioneringar inom andra stora världsreligioner som buddhism, zoroastrism eller sikhism görs inte även om buddhism nämns. Inte heller judendom förekommer mer än på ett ställe där religionen omnämns. I följande uttalanden framkommer uttalanden som synliggör tron i relation till familj och släkt:

“Jag är troende kristen (katolik)”, ”I vår familj är vi inte så intresserade av religion och kyrka”, ”I vår familj är vi inte så bundna till religionen, islam”, ”Jag är uppfostrad inom islam”, ”Jag har en muslimsk tro och tror på Allah”, ”Det jag vill komma fram till är att vi är religiösa muslimer, vi varken dricker eller äter griskött under ramadan”, Jag är lika mycket muslim som någon annan som ägnat hela sitt liv åt islam”, ”Min farfar lärde mig religionen” och ”Jag är uppvuxen i en hinduisk religiös familj”.

Men även om religion länkas till familj och tradition beskrivs det egna ställningstagandet bland de ungdomar som positionerar sig som troende som ett eget val.

⁵⁹De religioner som företräds i materialet är kristendom (2 ggr), kristen (14 ggr), kyrka (38 ggr), islam (10 ggr), muslim (10 ggr) och hinduism (5 ggr).

Mina föräldrar har betytt mycket för mig, det som påverkade mig starkt till att tro mer på islam, är att en gång i TV var det ett barn som föddes av kristna föräldrar började läsa Koranen när han var 3 månader, och kunde hela Koranen, Det är så jag har fått kunskap om religion.

I citatet framgår att skribenten legitimerar sin tro utifrån ett ”bevis”. Det räcker inte att överta en tradition, utan den ska utsättas för kritisk granskning innan den integreras i det egna livet. Skribenterna artikulerar sitt eget sätt att förhålla sig till religion (eller tro) som ett övervägt val genom ord som ”fast” eller ”men”:

”Jag är troende, men på mitt eget sätt”, ”Jag är muslim, fast inte bokstavstroende” eller ”Jag tror inte på Gud som han framställs i religionerna”.

I ett brev lyfts religion upp explicit som ett ”icke-problem”, till exempel: ”Hinduismen är inget hinder för mig”, ett uttalande som kan tolkas som om hinduismen ändå skulle kunna vara ett problem. I de flesta fall handlar det egna valet om en positionering där skribenterna snarare framhåller sig som mer religiösa än föräldragenerationen, men det egna ställningstagandet kan också ta sig uttryck i motsatsen, till exempel: ”Jag är uppfostrad muslim, men inte fullt ut”, ”Jag delar inte hela hinduismens tro”. I brevmaterialet framkommer en förhållandevis markant skillnad mellan yttranden om andras religion, där familjen framhålls som orsak till religionstillhörigheten, och den egna religionen, som framhålls som självvald. Denna iakttagelse återkommer jag till i ett senare kapitel.⁶⁰

Utifrån ovanstående citat har visats att även om religion manifesteras inom ramen för familj och uppfostran framträder religion som ett område som knyts till den enskilde, till exempel: ”Jag är kristen och upp vuxen i ett hem där grunden är lagd efter erfarenheter och Gud.”. Oavsett om skribenterna positionerar sig inom familjens religion eller tar avstånd ifrån den görs ställningstagandet till ett eget. Religion artikuleras sålunda både som ett individuellt val och som en tillhörighet. Individuellt val och tillhörighet länkas också till positioneringar om religion, känslor och familj. En pojke beskriver sina känslor i samband med en hockeymatch som så starka att de var ”nästan religiösa” och en annan säger: ”Jag beundrar invandrarfamiljerna för de har så stark sammanhållning. Det blir nästan religiöst när familjen står för någonting”. Även hockeymatchen länkas till familjesammanhållning genom att hejarklacken är ”som en stor familj”.

⁶⁰ Talet om egen respektive andras religion går även att läsa mer om i von Brömssen (2003).

Precis som när det gäller livstolkande betonas religion som ett eget val. Däremot artikuleras religion i betydligt högre grad i värderande termer samt som tillhörighet än livstolkande i vidare mening.

Livstolkandets *hur* – att känna och reflektera

I analysen av livstolkandets innehåll har jag visat att subjektet artikulerades som ansvarigt för att fylla sitt liv med ontologisk och existentiell mening, men också för att forma sitt liv ”som optimist”. Det övergripande artikulationsmönstret beskrevs som ”att ta kommando över sitt liv”. I detta avsnitt vänds blicken mot *hur* skribenterna positionerar sig i förhållande till mig som läsare och hur de positionerar sig själva i relation till uppgiften: att skriva om livsfilosofi. Jag har studerat två språkliga företeelser som synliggör hur skribenterna förhåller sig till livstolkande. Först presenteras en verbundersökning utifrån modalitet, det vill säga talarens inställning till det sagda. Därefter presenteras textbindning i breven, vilket synliggör skribenternas tal om att de ”är komplexa” och att livsfilosofi ”är svårt”.

Livstolkande tar sig uttryck i något som känns

Vid genomläsningarna av breven visar det sig att verben i hög grad synliggör *hur* livstolkande kan ta sig uttryck. Följande brevutdrag, med verben understruken, visar detta.

Men jag tror att om jag tror på honom (gud) så finns han för mig. Efter döden hoppas jag att man får träffa alla igen, känns så hemskt att tänka att allt bara tar slut. Så att man på nått sätt lever vidare eller i alla fall för en stund förenas med sin familj och vänner, det hoppas jag!

I brevet artikuleras verbet ”tro” med två olika innebörder: övertygelse om Guds existens samt kvalificerad gissning. Livet efter döden uttrycks med verbet ”hoppas” och i det egna reflekterandet används verbet ”känna” som en form av indikator eller bekräftelse på giltigheten i det livstolkande som skribenten hoppas på, nämligen att leva vidare efter döden och förenas med familj och vänner (åtminstone för en stund). Synliggörande av verb kan ge indikationer om vilket livstolkningssinne som funderas över, inses, tros eller känns, och kan säga något om hur skribenten artikulerar världsbilder, människosyn, värderingar och etiska frågor.

Mot bakgrund av verbens framträdande funktion har jag gjort en frekvensundersökning och listat förekommande verb relaterade till livstolkande och

religion med inspiration från en modell av Edwards (1997, s 57). Undersökningen, som inkluderar verben ”känna”, ”fundera”, ”tänka”, ”veta”, ”inse” och ”tro” samt kopulan ”vara” (framför allt presensformen ”är”), har granskats i relation till uttalanden om livstolkande och visar att verbet ”känna” uppträder mer än dubbelt så mycket som något av de andra verben när det gäller kopplingar till de olika dimensionerna av livstolkande. I följande exempel visas ”känna” i relation till ett kognitivt livstolkningsinnehåll:

”[D]et känns meningslöst att man bara lever för att dö”, ”Det känns som att världen någon gång kommer ha sitt slut. Men när och hur, det är bara en tidsfråga”, ”Det känns inte rätt att det bara sa ”pang”, och vips så fanns världen o människan”, ”[D]et känns som det borde finnas något efter döden” eller ”[I]bland känns det som att det är så mycket man ska leva upp till och så många regler man ska följa”.

I ett brev där skribenten positionerar sig som muslim framställs religion som det regelverk som ”känslor” ventileras emot: ”Vi låter inte religionen styra våra liv, känner vi för att göra en viss sak, äta, dricka eller ta på sig ngt så gör vi det och tänker inte: Får jag göra det enligt Koranen?” En skribent beskriver sina känslor inför livets ursprung, och konstaterar att frågan är lite för komplicerad att ta ställning till i nuläget: ”Angående livets uppkomst vet jag inte riktigt vad jag ska tro. De känns som att det är för komplicerat för att förstå sig på, just nu i alla fall”. Men ”känna” kopplas också till religiös eller etnisk tillhörighet:

”[J]ag känner en starkare närhet till mitt folk och ursprung, där kan jag träffa människor med samma uppväxt” eller ”Jag tycker det har varit väldigt jobbigt, för det känns som om jag inte hör hemma någonstans”

”Känna” artikuleras även inom ramen frågor knutna till värderingar och moral, till exempel:

”Min farmor, och farbror har ett sätt som känns enkelt. Inga fördomar eller komplikationer i livet” eller ”Det känns orättvist av mig att hata livet nu när jag lever, samtidigt som min vän dog i en bilolycka och ville fortsätta leva”, ”[D]å jag konfirmerade mig så känns det som jag gör en bra sak ifall han (Gud) finns” eller ”Vad Gud då är för mig? Han tillber man då man känner att man gjort allt man kan”.

Verbet ”känna” framträder som ett övergripande mönster för hur skribenten relaterar till sin omgivning, inte bara i att känna sig själv och sin omgivning, utan

också genom att ta fasta på känslor när religionen kan framstå som ett alltför styrt regelverk eller när tankar blir så komplicerade att man relaterar till känslor istället. Verbet känna används alltså inte bara emotivt, utan även i relation till ett kognitivt livstolkningssinne, i relation till tillhörighet samt i relation till värderingar och moral.

Förutom ”känna” har jag närmare granskat verben ”fundera”, ”tänka”, ”veta”, ”inse”, ”tro” och ”hoppas”. Fundera och tänka brukar hänföras till gruppen ”kognitiva verb” (Teleman, Hellberg & Andersson, 2010) och förbindas med tankeverksamhet, vilket också framkommer i breven:

”På sista tiden har jag börjat fundera på Gud”, ”Efter den dagen har jag funderat på om det kanske finns en mening med livet”, ”Jag brukar inte fundera så mycket på livsfrågor”, ”När jag tänker att Gud inte finns så återgår jag snabbt till tanken att han finns”, ”Jag tänker och oroar mig för mycket”, ”Döden vill jag inte heller tänka på, ”alla har ju sina stunder då dom tänker på meningen med livet” eller ”När jag tänker på svåra saker blir jag knäpp”.

Verbet ”tänka” framträder mer frekvent än ”fundera”, och länkas till en rad olika betydelseområden. Verben ”inse” och ”veta” knyter i hög grad livstolkandet till egna erfarenheter, till exempel ”Gud vet jag och känner på mig finns”, ”Jag vet att jag har kunskapen att bli någonting stort”, ”Innerst inne vet jag att jag inte behöver oroa mig” eller ”Jag vet verkligen att jag älskar någon” uttrycker ett inre vetande som också kan vara erfarenhetsbaserat. ”Inse” används vid ett tiotal tillfällen, och handlar om att skribenten tycker sig ha fått en livslärdom genom någon annan människa eller genom en konkret erfarenhet av något: ”Det är först när något drastiskt händer som man inser hur töntigt vissa saker är”, ”en av tjejkompisarna har fått mig att inse att det är insidan som räknas. Hon fick mig att inse att man ska ta vara på allt som är en kärt”. ”Även om jag inte är så jättereligiös och gör precis som det står i Koranen, så har jag insett att det spelar ingen roll”. I meningen ”Jag inser att döden är en del av livet” framkommer livserfarenheten implicit.

”Veta” kan också länkas till att inneha information: ”Herregud, vad vet dom om mig egentligen?” och ”Jag har ingen brådska med att veta – jag väntar tills jag dör och ser”. Men mer frekvent än ”veta” är kontrasten, att ”inte veta”. I följande exempel berörs icke-vetandet ontologiska utsagor: ”Jag vet inte om det finns någon Gud eller inte, så jag betecknar mig som agnostiker” och ”Jag vet inte vad som påverkar mitt sätt att tänka. Kanske min sinnesstämning”. Att inte veta

används liktydigt med ”att inte komma på” som i exemplet: ”Jag har inte kommit på vad meningen med livet är”. Att inte veta kopplas till konnotationer rörande framtiden, till exempel ”Jag vet inte vad jag ska utbilda mig till” eller relationen till anhöriga, till exempel ”Jag vet inte hur jag skulle klara mig utan honom (eller henne)”, ”Jag vet inte hur pappa skulle reagera om han fick veta...” eller ”Jag vet inte om pappa har tappat tron eller om han inte fick någon”.

Verbet ”tro” ger konnotationer till allt ifrån gissa till att vara övertygad, men även i de fall då tro handlar om gissningar finns, vilket visas i följande exempel, en egen drivkraft: ”Jag tror jag kommer att kunna summera mitt liv som bra”, ”Jag tror att jag alltid kommer att vara kär i honom”, ”Jag tror att mitt liv kommer att sluta där jag vill” eller ”Jag tror att bara man vill något tillräckligt mycket kommer man att få det”.

I relation till existentiella frågor används även verbet ”hoppas”, till exempel: ”Även om man aldrig kan veta, så hoppas jag att det finns ett liv efter detta” eller ”Hoppas att man får träffa alla igen efter döden”. Men ”hoppas” förekommer också när det gäller framtiden: ”Jag hoppas att jag ska ha levt ett bra liv innan jag dör”, ”Jag hoppas det håller mellan mig och min kille” eller ”Jag hoppas att jag är gift och har ett barn om tio år”. ”Hoppas” innehåller ett större mått av osäkerhet än ”tro”, och kan därmed synliggöra vad som står på spel när det gäller önsknings respektive farhågor utifrån ett framåtblickande. I verben ”tro” och ”hoppas” framträder en intention (illokutionär aspekt) från skribentens sida.

I somliga brev uttrycks livstolkande helt enkelt utifrån hur tillvaron ”är”. I följande brevutdrag är kopulan (är) underförstådd: ”Hur vi handlar påverkar hur vi kommer att återfödvas i nästa liv. Karman spelar stor roll för hur man ska leva nästa liv”. Återfödelse och karmatanke är alltså ingenting som argumenteras för; tankarna bara ”är”, och har inte gjorts explicita.

Valet av verb kan synliggöra förhållningssätt till världens beskaffenhet, till exempel genom ett studium av vilka innebörder som framträder i de förekommande verben. Av den frekvensundersökning jag gjort att döma framträder ”känna”, som ger konnotationer till den egna kroppen, i högst grad. Men verbet ”känna” artikuleras också tillsammans med andra verb på så sätt att ontologiska uttalanden delvis legitimeras med hjälp av känslor, till exempel ”det känns rätt att gud finns”. Verben kan också i viss mån påvisa grad av säkerhet i olika livsfrågor. I denna studie framkommer att framtid i hög grad artikuleras med verb

som ger uttryck för förvisning även om verben ”tro” och ”hoppas” också riktas mot framtid.

Ett reflekterande livstolkande

Det andra fokus som handlar om *hur* livstolkande framträder analyseras mot bakgrund av hur olika uttalanden länkas samman i breven. I breven framträder kontraster, oklarheter och motsägelser, men också frågor som brevskrivaren ställer till sig själv eller till mig som läsare. I breven, liksom i varje mänsklig tankeprocess, framkommer kontraster, oklarheter och motsägelser. Att hoppa från ett ämne till ett annat eller att motsäga sig själv är något som beskrivs i många intervjustudier, till exempel Runfors (2003). Motsägelser och oklarheter kännetecknar varje tankegång; ingen människa framträder som entydig och konsekvent i allt. Jag uppfattar att detta reflekterande drag även kännetecknar breven; ungdomarna ville få med ett så rikt innehåll som möjligt i sina brev och därför inte lade ner så stor möda på systematik och struktur. Det intressanta att titta lite närmare på är alltså vilken typ av kontraster, motsägelser och oklarheter som företräds och vad dessa kan säga om positioneringar om livstolkande. Vad står på spel när det gäller livstolkande?

Ett exempel på kontraster är ett hoppande från ämne till ämne som: “Det har nog hänt att vi gått till julottan någon gång. Mina intressen är att sporta”. Oklarheter hänger i följande fall ihop med svårigheter att definiera begrepp, till exempel: “Jag har tagit avstånd ifrån religionen men jag är fortfarande kristen” eller om följande uttalande ska tolkas som determinism eller fri vilja: “Alla har en mening i livet tror jag, men det viktigaste är att ha roligt och att själv bestämma om vad man vill göra”. I följande uttalande artikuleras både determinism och egenutveckling: ”Jag tror att det finns en förutbestämd väg för mig att gå, och att jag ska lära mig av alla misstag och goda gärningar jag gör. Vad Gud då är för mig? Han tillber man då man känner att man gjort allt man kan. Han blir som ett sista hopp och den sista gnutta energi som man får av Gud. Därför finns gud i oss alla”. Inget av förhållningssätten, vare sig determinism eller egenutveckling, knyts till gudstro, men “han finns” som ett sista hopp och samtidigt finns Gud i oss alla. I citatet framkommer tendenser till flera sätt att tolka ontologiska utsagor, till exempel ödestro, utvecklingslära, deism och panteism. Motsägelser kan utgöras av logiska kullerbyttor, till exempel: ”Jag säger inte att det inte finns någon gud, men jag tror inte på honom”. I nästa citat visas att skribenten är medveten om motsägelsen: [Jag är] en ateist som inte riktigt förstår sig på varför folk är troende... En ironisk sak med detta är att jag är rädd för spöken.” Gud, öde och slump beskrivs ibland som samma sak och senare i samma brev som olika

företeelser. I ett brev presenteras en gudsbild som skribenten tar avstånd ifrån, men senare i brevet uttrycker som ”någon som styr ödet”. I ett annat brev tas avstånd från himmel och paradiset, men skribenten säger sig tro på Nangiala, alltså någon form av liv efter detta. Liknande förhållningssätt framträder i en engelsk undersökning (Collins-Mayo & Rankin, 2010) där ett citat visar att en flicka insisterar på att hon tror på himmelen men inte gud, då hon av en kamrat blir uppmärksam på att hon motsäger sig själv.

Kontraster, oklarheter och motsägelser framträder, utifrån exemplen, som en naturlig del i reflektandet. Gud, öde och meningen både finns och inte finns. Brevskrivandet sker utifrån en ”här-och-nu-situation”, där tankegångarna går både bakåt i historien till erfarenheter som skribenterna gjort, och pekar mot en framtid, som skribenten i hög grad säger sig kunna styra, men också uttrycker osäkerhet inför.

Även om många av breven innehåller motstridigheter finns en motsatt tendens som pekar på en önskan om att få livet att ”gå ihop”:

Undra om det fortfarande hade varit jag som fötts, även om ett annat ägg och en annan spermie mötts? Det vill säga, att min ”själ” förr eller senare fyllt en plats i världen oavsett vilket, eller om den människan som fötts vore någon annan. Men den måste ju också ha kunnat funka, och varför skulle inte de kunna vara jag, i ett annat skal bara? Har trott/tillbett på gud några år, i tillfälliga tillstånd av psykisk/fysisk svaghet främst. Kommit fram till en teori => ju starkare människa, desto starkare tro. Ödet är en intressant teori, men jag vill inte tro på det.

Skribenten lyfter fram ett existensfilosofiskt problem, synliggör reflektion med en retorisk fråga och kommer fram till en teori. Men skribenten uttrycker också livstolkande som en viljehandling: ”jag vill inte tro på det”. I de flesta brev framträder inte intentionen ”att få livet att gå ihop” lika tydligt. Samband framträder antingen genom sambandsord (därför, eftersom, sedan) eller genom att meningar helt enkelt länkas till varandra och därmed på ett implicit sätt ger uttryck för ett samband, till exempel: ”Hon var den gladaste och spralligaste i klassen. Nu ligger hon på sjukhus”. I breven framkommer också en benägenhet att vilja förklara tankegångar och reda ut orsakssammanhang. Kausalitet tycks spela roll i exempel som följer: ”annars ter sig livet grymt”, ”jag inser att...”, ”jag tror på Gud och därmed...” eller ”Jag ser ingen mening i att en människa föds för att...” I vissa fall uttrycks inte kausaliteten direkt, men den finns antydd: ”Jag är född i en ateistisk familj och har aldrig direkt brytt mig”. Men även intentionalitet fram-

träder:”[J]ag tror det behövs ett liv efter döden”. En skribent återger sina egna tankar i relation till att träffa nära och kära i ett kommande liv: ”Det känns bättre att tro att man träffar dem igen efter detta livet”. En flicka skriver, nästan på ett lite förhandlande sätt, hur hon hoppas att alla ska återförenas efter döden: ”Efter döden hoppas jag att man får träffa alla igen, känns så hemskt att tänka att allt bara tar slut. Så att man på nått sätt lever vidare eller i alla fall för en stund för- enas med sin familj och vänner, det hoppas jag!”. En annan flicka beskriver hur hennes liv räddades av en bilförare som upptäckte henne när hon var på väg att ta sitt liv, och skriver: “Kanske var det en mening med att bilen kom eller var det en slump?” I brevet länkas händelsen samman med en form av gudomligt ingripande som gör att frågan om Guds existens måste ställas på nytt.

Sammanhang byggs också upp genom frågor där livstolkningspositioner prövas eller legitimeras. Tankemässiga utmaningar framträder tydligast då brevskrivaren ställer frågor till sig själv. En fråga har alltid en riktning mot en läsare, och blir därmed ett synligt uttryck för hur skribenten framställer (eller vill framställa) sin åsikt eller sig själv som individ. I exemplet ”Vad Gud då är för mig? Han tillber man då man känner att man gjort allt man kan” sanktionerar skribenten sin egen personliga inställning. I flera av breven handlar svaret på den retoriska frågan om att livet i sig är mer värt än att reflektera över dess mening, vilket följande citat visar:

”Så meningen med livet? Att leva”, ”Livets mening? Livets mening för mig är att leva”, ”Livets mening? Man lever bara en gång se till att göra så mkt med livet som möjligt sova kan du göra när du blir gammal” eller ”Vad är meningen med livet? Min mening är att vara realistisk o ärlig”.

Utifrån de retoriska frågorna framställer skribenterna sig som kompetenta att ge svar på frågor om livstolkande. I två av breven ställs livets väsentligheter på sin spets då två av ungdomarna mist familjemedlemmar och sätter familj och vänner emot mindre viktiga ting i livet, till exempel: ”Vad är ett misslyckat prov jämfört med en förlorad pappa? Det går alltid att ordna upp senare men min underbara pappa kommer inte tillbaka när jag knäpper med fingrarna hur mycket jag än önskar det”.

Skolkontexten

I breven länkas livsfilosofi, som vi sett, till föreställningar om ontologiska frågor, frågor om livets mening och till existentiella frågor (om grundhållning i livet)

liksom att livsfilosofi ibland kopplas samman med religion. Vidare kopplas livsfilosofi till känslor och reflektion och till en tro på att ”hantera sitt liv”.

Breven har skrivits på en religionskunskapslektion, och även om de inte riktas till lärare så formuleras de i en skolmiljö med erbjudanden som ger mening i skolmiljön. Genom yttranden om gud, slump och öde, meningen med livet eller att helt enkelt beskriva sig som ett reflekterande subjekt förhåller sig ungdomarna till skolans krav på reflektion och argumentation och även till religionskunskapsämnetns syfte, med en begreppsapparat som ”hör till” ämnet, till exempel agnostiker.

I reflekterande framställningar är det inte ovanligt med uttalanden som att något är svårt eller komplext. I breven finns exempel på detta där begreppet ”svår” handlar om intellektuella svårigheter att ta till sig religion eller något ”övernaturligt”, till exempel:

”Jag har svårt att tro på sådant”, ”Det är svårt att tro på Gud när man inte har något bevis för det”, ”Det är givetvis väldigt svårt att säga något om det med tanke på människors extremt olika förutsättningar”, ”[j]ag har svårt att tänka mig det övernaturliga abstrakta dyl. Nu kanske det låter som att jag inte respekterar de som är troende, men så är det inte. Jag har bara svårt att förstå det”.

Flera av brevskrivarna kopplar ihop reflektion med komplexitet, och skriver att deras tankegångar blir komplexa. En av skribenterna uttrycker komplexitet i lite humoristiska ordalag, och tar själv delvis avstånd från att reflektera över alltför komplexa problem:

Livets uppkomst, slumpartad, en händelse efter en annan ledde till liv. Inget övernaturligt. Gud är ett fantasifoster liksom ödet. Min fritid spenderar jag på dagdrömmeri om kvinnor och glädje. Allt ska vara ett konstant lyckorus.[...]Det här var inte särskilt djupt eller beskrivande inga ingående förklaringar. Jag är för komplex för mig själv. Hah...

Flera av skribenterna ”vrider och vänder på” sina tankar för att hitta något som de ”kan stå för”. Någon säger: ”Jag undrar var mina tankar kommer ifrån” och en annan: ”Jag kanske bara har en massa konstiga tankar som inte alls är rimliga”. Att trassla in sig i språklig komplexitet slår ibland över i tanken att det inte är bra eller nyttigt att reflektera för mycket. Någon uttrycker i klartext: ”Vi bör inte tänka alltför mycket i komplexa frågor”. Reflektion och komplexitet framträder alltså både som önskvärt och inte. Men oavsett om skribenterna före-

språkar reflektion eller inte så förhåller de sig till företeelsen reflektion. Hade det i ett skolsammanhang över huvud taget varit möjligt att skriva: ”Jag är troende eftersom mina föräldrar är det”?

Skolan tillhandahåller ett argumenterande och resonerande språk för livstolkande och ungdomarna använder sig av detta då de beskriver livstolkande i termer av ett kognitivt innehåll. Även om brevens innehåll inte handlar om skolan i nämnvärt hög grad framkommer, som visats i materialet, en begreppsapparat som kan vara förmedlad genom skolan: ”Jag är nog en empiriker jag tror starkt på att vi lär oss av våra erfarenheter och upplevelser”. Många av de ungdomar som positionerar sig som ateister, agnostiker, pragmatiker eller realister träder in i språkvärldar som de förhåller sig till och skapar utrymme inom, till exempel ”Jag hoppas att min framtid kommer att bli lycklig och inte den dystopi som rullats om och om igen i mitt huvud genom åren”. Ibland fångas ett felaktigt begrepp: ”Jag ser mig som en egoistiker”. Troligtvis åsyftas ”agnostiker”. Någon säger: ”vi är inte så bundna till religionen, islam, vi är mer av den sorten som kallas surrealist”. (Troligtvis åsyftas sekularister). Ord som ”agnostiker”, ”empiriker”, ”evolutionist” eller ”pragmatisk” utgör positioneringar där subjektet upprättas genom det språkbruk som förmedlas genom de olika skolämnena. Detta gör att breven kan framstå som mer välformulerade än de kanske skulle gjort i ett annat sammanhang. Ungdomarna tycks i forandet av livsfilosofi svara emot skolans och mina erbjudanden kring vikten av att använda en gängse begreppsapparat samt att reflektera och vara välformulerad. Även om skolans krav på värtalighet för att få bra betyg i religionskunskap och filosofi, och mina anspråk på att få ut så mycket som möjligt av ungdomarnas reflektioner har ställts utifrån olika utgångspunkter kan effekten, det vill säga ungdomarnas uttalanden, bli densamma. Ungdomarna vet dessutom att jag är utbildad gymnasielärare i religionskunskap och svenska, vilket gör att jag kan fungera som ”testperson” att pröva (lite vågade?) tankar på.

Individuellt livstolkande i relation till andra studier

I livsåskådningsstudier visas att barn och ungdomar i hög grad reflekterar över livsfrågor. Torstenson-Ed (2003) sammanfattar forskningsläget när det gäller tonåringar att de i hög grad intresserar sig för etik och ansvarstagande samt lyfter fram handlingsaspekten vad gäller samhällsfrågor (s 51). Så kallat triviala frågor blandas med djupa och existentiella (Hartman, 2000, s 56). Men det framkommer också att ungdomar intresserar sig för livsfrågor knutna till andlighet och existentiella frågor (Sjödén, 2001, s 105). I olika undersökningar fram-

kommer att det individuella livstolkandet lyfts fram på bekostnad av minskat förtroende för auktoriteter och etablerade former av religion och tradition (t ex Brunstad, 1998; Birkedal, 2001; Dahlin, 1989; Eriksson, 1999; Gunnarsson, 2008; Hallgren, 2003; Hartman & Furehned, 2003; Sjödin, 2001 och Torstenson-Ed, 2003). I den kvantitativt stora och mellan många länder jämförande studien World Value Survey⁶¹ visas att Sverige är det land som visar sig vara mest av-traditionaliserat och sekulariserat. Lindfelt (2003) skriver: ”Den enskilda individen vill tänka själv. Hon vill också välja och vraka bland de olika föreställningar och symboler som finns för att skapa sin egen personliga livsåskådning” (s 13; jfr även Frilund Skårhøj & Østergaard, 2005; Savage, et al 2006). Ett eget ställnings-tagande i livstolkningsfrågor har alltså stöd i tidigare forskning.

Ungdomstid har ofta förknippats med framtidsoptimism, löften och hopp. Ungdomar själva, oavsett generation, har många gånger talat om sig själva utifrån en optimistisk utgångspunkt; att ha livet framför sig skapar drömmar och förväntningar. Även om det finns undersökningar som visar att alltfler ungdomar mår dåligt (t ex Utredningen om ungdomars psykiska hälsa, 2006) uttrycker ändå majoriteten att de mår bra (Frilund Skårhøj & Østergaard, 2005; Pettersson, 2005). Kombinationen av en optimistisk och tillitsfull grundhållning i livet och synen att det kommer an på den enskilde att skapa sin livstolkning kännetecknar det dominerande talet i breven, och ligger även i linje med Westerlunds (2001) studie av grundhållningar i livet relaterat till världsbilder. I denna studie, som dock inte handlar specifikt om ungdomar, framkommer att ”grundhållningar och världsbilder varierar oberoende av varandra” (s 196) men att det också finns ett samband mellan upplevd frihet att forma sitt liv och optimistisk grundhållning. Det livstolkande som framträder i ungdomarnas brev pekar, liksom i ovanstående studier, på optimism och egenansvar. I relation till brevkontexten, som kan utgöras av mina, skolans och ungdomarnas egna förväntningar och krav, framträder agendan om människans (ungdomarnas) egen kompetens att reflektera och utveckla sitt livstolkande.

”Vara sig själv”- sprickor och skärningspunkter

Efter att i föregående avsnitt ha satt fokus på artikulationer som bygger upp det dominerande talet om livstolkande (att ta kommandot över sitt liv genom att känna och reflektera) tar jag i detta fasta på de sprickor och skärningspunkter som framträder i det mångfacetterade talet om ”att vara sig själv”, som

⁶¹<http://www.worldvaluessurvey.org/>

framträder i breven (liksom i materialet i övrigt). ”Att vara sig själv” är ett tecken som i hög grad framstår som en flytande signifikant med diskursiva anspråk från olika håll. Inledningsvis presenteras helt kort artikuleringar om ”att vara sig själv” inom ramen för det dominerande talet om livstolkande. Huvudpoängen med detta avsnitt är emellertid att lyfta fram de anspråk som problematiserar och utmanar detta tal.

Vara sig själv, tro på sig själv och klara sig själv

Uttrycket att vara sig själv framträder på flera ställen i materialet som en tillhörighet, till exempel familj, släkt, religion, nation eller kamrater, men utifrån granskning av tillhörigheter länkade från tecknet ”Jag är” (som förekommer 240 gånger i breven) ger de flesta konnotationer till att tillhöra sig själv.⁶² Exempelen nedan visar hur tecknet ”jag är” (i brev och intervjuer) är länkat till att tro på sig själv och att klara sig själv:

”Jag är en ganska envis och självständig tjej”, ”Jag är inte rädd”, ”Jag är en sån som helst vill lösa allt själv”, ”Jag är omnipotent” eller ”Jag är lättpåverkad och har ganska mycket temperament”.

”Jag är-påståendena” kan ses som egna önskningar och idealbilder, men också som subjektserbjudanden från rådande diskurser om att vara självständig och orädd (jfr Bartholdsson, 2008). ”Envishet” och ”att ha temperament” framträder som ideal, men knappast uttalanden som ”Jag är väldigt känslig för allt” och ”Jag är ganska blyg och orolig”. I de fall då ungdomarna skriver om osäkerhet och blyghet beskrivs målet i de flesta fall som att bekämpa detta, till exempel: ”I sommar ska jag försöka komma ifrån min blyghet”. Men i breven och intervjuerna talas inte bara om att bli av med ofördelaktiga egenskaper, utan det framkommer även en indirekt kritik mot ett samhälle där skribenterna ger uttryck för att det inte går att vara ensam och rädd. Sprickorna och skärningspunkterna i den dominerande diskursen träder fram i talet om misslyckanden, rädslor, ångest eller destruktiva beteenden. I dessa fall ger ”att vara sig själv” konnotationer till att ”inte tro på sig själv” och att ”inte klara sig själv”.

Presentation av brev som behandlar svårigheter och problem

Ett tiotal brev (av de 86) innehåller problematik kring ett specifikt och avgränsat tema. Det är i första hand dessa som ligger till grund för detta avsnitt. Skri-

⁶² Övriga tillhörigheter handlar främst om familj och religion.

benterna har i dessa fall valt att inte ”följa mallen” utan tar upp en egen frågeställning eller existentiell problematik som fyller hela brevet, till exempel:

En del säger att vi lever för att göra vår del för världen och sen skaffa barn så de kan göra deras del. Det känns så fruktansvärt hemskt, att leva som en arbetare och sen dö. Det är ju jobbigt som det är, vill man då ha en destruktiv syn på livet blir det bara värre?

I detta brev framträder såväl ontologisk som existentiell problematik, en problematik som handlar om vad människan har för värde och uppgift i världen.

I det tiotal brev som fokuseras framträder en utsatthet, och i många fall berättas om svåra tankar och livssituationer, till exempel: ”Jag är livrädd för att allt ska ta slut bara sådär. När jag tänker på det blir livet svårare och jobbigare”. I ett brev radas ett antal svåra livsfrågor upp. Brevet slutar: ”Jag började tänka på jobbiga frågor om livet och det slutar alltid med att jag börjar gråta”. Andra kopplar rädsla till brist på tillfredsställelse i livet: ”Jag är mest rädd för att inte vara nöjd med mitt liv”. I mötet mellan olika livstolkningalternativ framträder i flera av breven talet om (eller uttryck för) ”att vara sig själv” som ett sätt att stå emot yttre upplevda krav, till exempel: ”Ibland blir allt bara snurrigt och då inser jag att jag bara kan vara mig själv”.

Flera av de brev som analyseras i detta avsnitt lämnades in utan namn. Det faktum att författarna valt att vara anonyma gör att jag lyfter fram deras tal om, eller uttryck för, att vara sig själva som en form av utmaning emot, eller svar på, det känsliga i att inte tro på sig själv och att klara sig själv. Sådan problematik nämns inte offentligt eller synliggörs med namn. Tre olika positioner framträder när ”att vara sig själv” artikuleras som utmaningar mot det dominerande talet. För det första handlar talet om att vara sig själv om drömmar och ideal, att *bli* sitt rätta jag. För det andra talas om att vara sig själv som att *ta av en mask* och visa sig som den man är. För det tredje beskrivs i en del brev svårigheter och existentiella problem på ett sådant sätt att de tenderar att formas till *egenskaper* hos skribenten.

Att vara sig själv som att bli sig själv

I utdraget från brevet nedan reflekteras över ett jag i tillblivelse, ett performativt jag, som snarare handlar om ett blivande än ett varande.

Jag tror jag är en person som är ganska osäker och detta är något jag vill ändra på. Det känns som att det är min osäkerhet som kommer att sätta stopp för mina

framtidsdrömmar. Det är nog det jag är rädd för, att inte vara nöjd med mitt liv. Att inte hitta någon trygghet utan att leva helt förvirrad och inte veta hur jag ska spendera mitt liv. Innerst inne vet jag att jag inte behöver oro mig utan jag kan så mycket bara jag tror på mig själv. Jag tror inte det är det att jag har fått lite trygghet och kärlek i min uppväxt. Det är nog bara det att jag har så dåligt självförtroende och självkänsla. Det känns som jag inte vågar leva som jag vill ibland, utan jag försöker leva som andra.

I brevet uttrycks dålig självkänsla och dåligt självförtroende med länkar till ”osäkerhet”, ”vara rädd”, ”inte vara nöjd”, ”inte hitta trygghet”, ”förvirrad” och ”inte våga”. Men i brevet uttrycks också jaget i termer av förändring: ”något jag vill ändra på”, ”Innerst inne vet jag att jag inte behöver oro mig” och ”bara jag tror på mig själv”. Meningen ”Det är nog det jag är mest rädd för, att inte vara nöjd med mitt liv” formuleras från en framtida tillbakablickande position om att se tillbaka på sitt liv och kunna känna sig nöjd. Även i nästa brevutdrag, som berör mat och kroppsfixering, uttrycks en önskan om att bli kvitt de vändor kring mat, som påverkar skribentens hela liv och hennes relation till familj och pojkvän.

Jag tror att jag har ett problem. En sak som länge funnits i bakhuvudet och som jag gått runt och burit på. Nu känner jag att det blivit för jobbigt. Ända sedan jag i samband med att jag växte och gick upp ganska mycket i vikt så har jag vändats över mat. Det har genom åren gått upp och ner. Ibland har jag ätit jättemycket, ibland ganska ordentligt på regelbundna tider och ibland inte alls. Det är ganska pinsamt att tycka att man ät tjock och egentligen kan jag tycka att det är snyggt med en liten mage som putar ut lite. Jag vet inte vad det är som gör att mina tankar kretsar kring detta onödiga problem. Detta har nu lett till att jag har blivit ganska lättirriterad. Mitt humör går upp och ner, jag har aldrig varit med om sådana humörsvängningar som jag haft. Det har också gått ut över min pojkvän. [...] Jag vill inte ha det så här längre.

I brevet framträder ett perspektiv som pekar på förändring. Matfixeringen framstår som ett stort problem för både skribenten själv och för hennes omgivning, vilket skribenten presenterar som en insikt: ”Jag vill inte ha det så här längre”. I många av breven ges uttryck för skribentens egen reflektion kring förändring: ”Varför bara inte tro på sig själv, att man kan lyckas bra i livet med den du är och vad man är kapabel att göra”. I ett brev står det: ”Jag är ganska blyg och orolig nu och åren efter gymnasiet ska jag försöka bli av med allt det”. Identitetsarbete handlar därmed om ett blivande. Flera av skribenterna uttrycker att de vill komma över oro och blyghet, våga ta för sig och satsa.

Att vara sig själv som att ta av sig en mask

Ett annat sätt att tala om sig själv när det gäller ofördelaktiga egenskaper är att synliggöra dem, att ta av en mask. I följande brevutdrag visas identifikationer som bärs av höga ambitioner vad gäller att visa upp ett "äkta" jag.

Ibland kan det kännas som om de (pojkvän och kamrater) inte känner mig alls, som om de lärt känna fel sidor av mig. Alla tror till exempel att jag alltid är glad och sprallig och så vidare, men jag vet inte varför jag ger det intrycket. Hemma är jag annorlunda, jag gillar mig själv bättre hemma. En gång, till exempel, så orkade jag bara inte vara jätteglad i skolan så jag var bara helt "vanlig", det vill säga inte med ett leende fastklistrat i ansiktet. Då frågade två eller tre stycken om jag var ledsen och om det hade hänt något.

Skribenten talar om en synlig sida av identifikation med ord som "sprallig" och "glad", men också om en kritik emot denna med yttranden som "orkar inte", "inte vara jätteglad", "bara helt vanlig" och "ett leende fastklistrat i ansiktet". Detta leder till att skribenten funderar över sig själv och det intryck som hon ger inför andra människor, och uttrycker att det inte tillåts att vara ledsen, som en aspekt av att vara "vanlig". I dikotomin mellan skola och hem kopplas äkthet, vanlighet och hem ihop. I flera brev framkommer att skribenterna känner sig fångade i roller som "lustigkurren", "den ordentliga", "den blyga" eller "den omhändertagande". Upplevelsen av att inte kunna visa upp ett "äkta" jag synliggör en utsatthet i spänningsfältet mellan det jag som visas upp och det jag som upplevs som autentiskt. Då skribenten blir varse diskrepanser mellan det som framträder och det som hon hade önskat skulle framträda reagerar hon på att det som de facto framträder inte är något "äkta" jag. Det glada sprudlande framstår som en önskvärd position, men kan också konstrueras som ett yttre krav och därmed upplevas som fiende till en "egentlig identitet".

Att vara sig själv som att göra "det svåra" till en egenskap

I en del brevutdrag beskrivs svårigheter, misslyckanden och existentiell oro på ett sätt som varken ger uttryck för en önskan om att ändra sig och bli något annat eller för att lyfta av en yttre mask och visa upp något som framställs som äkta. Svårigheter och misslyckanden beskrivs som problem utan lösning, och skribenterna framställer sig själva som sårbara, misslyckade eller ensamma. En flicka skriver:

I alla 18 år som jag levt har jag varit extremt rädd för mörkret och döden. Det är inget som jag vill diskutera egentligen. Hemma har jag en del ritualer som jag måste göra, innan jag lägger mig på kvällen. I stort sett går de ut på att kolla runt

och förbereda så att igen kan eller har tagit sig in i mitt rum. Jag vill vara helt säker på att jag kommer vakna nästa morgon. [...] Jag vågar inte tänka på döden. Ända sedan vi började med religion har jag upplevt det svårt att vara ensam. Jag började tänka på jobbiga frågor om livet och det slutar alltid med att jag börjar gråta. Nej, nu klarar jag inte att skriva mer.

I brevet kopplas ”ensamhet”, ”rädsla”, ”mörker” och ”död” ihop. En sårbarhet och utsatthet framträder då hon uttrycker att hon inte lyckats komma fram till någon lösning på sin existentiella oro, utan upplever den så svår att hon egentligen inte ens vill skriva om den. I några anonyma brev berättas om självmordstankar och försök till självmord. I brevutdraget nedan berättar en flicka om en drastisk händelse då hon planerade att ta sitt liv, och vid detta tillfälle inte tyckte sig se någon lösning på en svår ensamhet:

När jag var femton år hade jag ingen livslust, jag såg ingen mening med livet och jag kände mig fruktansvärt ensam. Varje dag var en plåga, inte för att jag på något vis var mobbad (snarare tvärtom) men för att jag kände mig oförstådd. En kväll hade jag bestämt mig, på riktigt. Jag ville inte leva mer, jag ville försvinna.

I brevet beskriver flickan hur hon gick tillväga men också hur hon ”upptäcktes” och räddades. Det framgår av brevet att hon kände sig oförstådd, men inte någon orsak till detta. Däremot beskrivs i flera av breven känslor kring att inte bli betraktad för den ”jag är”, utan för någon jag förväntas vara. Utöver det tiotal brev som står i fokus i detta avsnitt finns bland de andra breven berättelser om kompisar som försöker ta sina liv (och som i några fall inte lever längre). I berättelserna beskrivs dessa som de ”gladaste och spralligaste”, och att självmordsförsöken och självmorden därför framstår som obegripliga.

Sprickor och skärningspunkter som utmaningar

Att lyfta fram ett äkta jag i tillblivelse, att synliggöra ett äkta jag bakom en mask, och att över huvud taget ge uttryck för existentiell problematik på ett sådant sätt att det sårbara jaget framträder, kan ses som utmaningar mot det dominerande talet om att vara sig själv med innebörden att klara sig själv och att tro på sig själv.

Vad finns det då för gemensam drivkraft som håller ihop de yttranden om att vara sig själv som utmanar den dominerande föreställningen? Gemensamt för de tre utmanande positionerna visar sig vara talet om att vara ”ärlig” och ”sann”, något som ligger i linje med vad som framkommit i andra undersökningar om

ungdomars livstolkning, till exempel Torstenson-Ed, (2003) som betonar att egenskaper som att vara sann och ärlig premieras av ungdomar. Det finns ett drag i ungdomarnas yttranden som tycks handla om att de vill stå emot yttre påverkan och synliggöra något eget. I avsnittet har visats att utmaningar mot själv-säkerhet och självförtroende artikuleras i termer av att vara sig själv, men att vara sig själv handlar både om en önskan om att bli av med sårbarhet och en önskan om att kunna synliggöra sårbarheten. Yttrandena kan diskuteras med hjälp av begreppen autenticitet och performativitet. Yttranden om att hitta ett äkta jag bakom en yttre fasad kan ses som en önskan om autenticitet genom synliggörande av ett essentiellt jag bakom en "falsk" fasad. Yttranden om att förändra sig själv och bli av med ett falskt jag kan peka på vikten av att iscensätta sig själv i syfte att "hitta" eller "forma" sitt autentiska jag. I sammanflätningarna mellan det som framställs som något inre autentiskt och det som framställs som synlig autenticitet artikuleras ett gemensamt mönster som handlar om starka drivkrafter att visa upp identitet. Att framträda och "tala om" vem man är finns med som en röd tråd i alla 86 breven och på så sätt manifesteras en performativ sida av subjektstillblivelse. Att vara äkta och sann framstår visserligen som viktigt, men det räcker inte. Lika viktigt tycks det vara att visa upp äktheten och sanningen. Exemplet: "Då kände jag bara "Herregud, vad vet de om mig egentligen?!" Vad gör jag för intryck, liksom?" åskådliggör att innehållet i "att vara sig själv" och det uppvisande "att vara sig själv" behöver artikuleras tillsammans. Att vara (eller bli) den man innerst inne vill vara handlar därför i ungdomarnas tal om att ett iscensatt "jag" ska överensstämma med ett autentiskt "jag". Det går inte att nöja sig med att *vara* äkta, utan äktheten behöver även *synliggöras*. Problemet är att det inte alla gånger görs självklart vad som upplevs äkta eller vad som ges möjlighet att visa upp. Vad som "är äkta" måste därmed testas. Ungdomarna uttrycker att de prövar olika livstolkningar i syfte att "finna sig själva", eller utveckla olika sidor hos sig själva.

Av analysen framgår att artikulationer kring att vara sig själv sker inom ramen för något som omtalas som kravfyllt (jfr Åkerberg, 1987; Utredningen om ungdomars psykiska hälsa, 2006). Det visar sig vara utifrån de upplevda högt ställda kraven som ungdomarna formulerar önskingar om att vara sig själva i termer av gott självförtroende och god självkänsla, men det är utifrån samma högt ställda krav som ungdomarna tycks formulera sin kritik kring stress och utsatthet, vilket också gör jaget extra sårbart i hanterandet av frågor som handlar om längtan, trygghet, rädsla och oro. Genom att förvandla svårigheter i det förflutna till livslärdor samt reflektera över att vara sig själv i termer av självförtroende och

självkänsla förstärks en stark individuell diskurs, men en individuell diskurs där också sårbarhet framkommer då sårbarhet och misslyckanden för somliga görs till egenskaper. Det faktum att det finns ungdomar som beskriver våndor och olösta kriser i brev, men väljer att vara anonyma kan därför bekräfta den starka individuella diskursen om att tro på sig själv och att klara sig själv, men den kan också ses som en form av, visserligen lågmält, men ändå motstånd emot densamma. Genom att dessa berättelser framträder, om än bara i breven och om än anonymt, kan de ses som en önskan från skribenternas sida om vikten av att uttrycka sårbarhet i ett samhälle där styrka och självständighet dominerar. Det framgår emellertid inte av breven om skribenterna har försökt att berätta och inte blivit lyssnade på eller om de medvetet valt att behålla dessa tankar för sig själva (och berätta om dem anonymt).

I nästa avsnitt, som är det sista om enskilt livstolkande riktas fokus mot den dimension i Jeffners stipulativa definition som särskilt avser att fånga upp ”grundhållning i livet”.

Framtiden med det förflutnas ögon- om grundhållning i livet

Utgångspunkten i detta avsnitt som handlar om enskilt livstolkande är den öppna frågan: ”Hur har du det?”, som formulerades på lite olika sätt till ungdomarna i de individuella intervjuerna och avsåg att fånga den mer varaktiga dimensionen av livstolkande: ”grundhållning i livet”.⁶³ Ett sätt att fånga varaktiga känslor (optimism eller pessimism) är att ställa frågor om framtiden, vilket jag också gjort under en period då framtid är en aktuell fråga för ungdomarna, nämligen veckorna före deras studentexamen. I ett antal intervjuer berättar 17⁶⁴ av ungdomarna om sina tankar inför att sluta skolan och börja ett ”nytt liv”. Till skillnad från förra kapitlet, där breven stod i fokus för analyserna, är alltså enskilda intervjuer det huvudsakliga datamaterialet i detta kapitel.

Det som visade sig i intervjuerna var att i talet om framtiden återkom ungdomarna ständigt till ”sin historia”. En av dem, Linus, gick så långt tillbaka i tiden som till ”dags”, och berättade att personalen kontaktat hans föräldrar när

⁶³ Grundhållningen beskriver Jeffner (1973) som svaret på frågan: ”Hur känns det att leva?”, en fråga som han själv utvecklar till att gälla en mer varaktig känsla än tillfälliga yttringar.

⁶⁴ 13 ungdomar är intervjuade individuellt, men ytterligare fyra ville bli ”individuellt intervjuade” tillsammans med sin kompis, varför två stycken parintervjuer också ingår i detta material.

han vid ett tillfälle ”startade upplopp”. Som läsare av intervjun anar man att Linus hört föräldrarnas berättelser om honom, och väljer att lyfta fram en händelse som ligger långt tillbaka i tiden då han talar om på vilket sätt han formar sig själv.

Alltså jag svor jättemycket när jag var fem år och alla fröknar hatade mig och jag startade nästan upplopp på dagis när jag vägrade ha galonbyxor på mig när det regnade. Jag tyckte att galonisbyxor var så fula och ville inte ha på mig dom. Det var ingen annan som vägrade, men då började andra barn också vägra, så mina föräldrar fick många samtal hem från dagis. Så jag startade uppror där, och sån har agendan varit...

Citatet utgör en del av en längre berättelse, där yttranden analyseras som ”plots” som bygger upp själva berättelsen. ”Sådan har agendan varit” säger Linus och markerar därmed att han uppfattar sig som en som bryter mönster. I citatet framkommer hur Linus identifierar sig utifrån sina föräldrars (eller andra vuxnas) berättelser om honom. Jag fördjupar emellertid inte detta berättartekniska perspektiv, utan stannar vid tidsaspekten i citatet, där det framkommer att Linus inte bara beskriver sig själv utifrån ett historiskt sammanhang, sin barndom, utan också att han utifrån sin historia talar om hur han vill betrakta sig själv och forma sitt liv. Hans berättelse påverkar livet genom att den antas ge beredskap för handlande och identifikation. Linus och de andra ungdomarna ger med andra ord uttryck för grundhållningar i livet då de berättar hur de uppfattar världen, formar moral och positionerar sig själva i relation till *tid*. I detta avsnitt visas, liksom i förra, hur ”att vara sig själv” artikuleras inom ramen för den dominerande bilden av en optimistisk tonåring, men också hur ”att vara sig själv” artikuleras som en utmaning av samma bild. I analysen visas på vilka sätt ungdomarnas presentationer av sig själva kan spela roll för hur de riktar sin uppmärksamhet mot framtiden, och hur deras självpresentationer kan synliggöra dominerande mönster om ”den önskvärda grundhållningen”.

Ännu och ännu inte

I intervjusamtalen med ungdomarna knyts tillbakablickar och framtidsperspektiv ihop, och tidsformerna *då*, *nu* och *sen* framträder i tolkandet av deras berättelser. I avsnittet används begreppen *ännu* och *ännu inte* som analytiska verktyg för att rikta uppmärksamheten mot tidsaspekten i ungdomarnas tal om sig själva. ”Ännu” fångar upp konnotationer länkade till dåtid och synliggör berättelsen om hur livet har formats medan ”ännu inte” fångar upp konnotationer som pekar fram emot möjliga framtidsbilder. I Linus’ berättelse om dagis skedde inte bara

ett återberättande, utan även, genom att varje berättelse bär på ett mått av fiktion, ett nygestaltande av livet (Ricoeur, 2005). Fiktion och händelser leder till att minne (dåtid), förväntan (framtid) och uppmärksamhet (nuet) får en form i berättelsens intrig. I intervjun med Linus framkommer alltså inte bara talet om hur han uppfattar sig själv utifrån sin historia, utan också hur han positionerar sig i mötet med existentiella frågor och värderingar.

Trygghet och tillit

I avsnittets inledande citat visades hur Linus markerat att han inte var speciellt disciplinerad som barn, utan hade ett ”fult språk” och var så ostyrig att han till och med startade upplopp på dagis. Linus befäster sin ostyrighet genom att exemplifiera med en händelse som ligger långt tillbaka i tiden. Linus och de andra ungdomarna säger i intervjuerna att de tycker sig leva i ett mellanrum då de är på väg att lämna föräldrahemmet och söka sig ut emot något nytt. I detta ”mellanrum” mellan ett ”ännu” och ett ”ännu inte” artikuleras i de flesta fall tillit och optimism. Barndomen framträder som trygg, framtiden ger konnotationer till förväntningar och drömmar, och ålderdom och död ligger utom räckhåll. Barndomen framstår som en positiv investering att bära med sig in i vuxenlivet:

Jag har två underbara föräldrar och jag känner mig väldigt lyckligt lottad för jag har även alla mor och farföräldrar kvar i livet. Jag har på så sätt haft en väldigt bra och trygg uppväxt där jag verkligen har haft en massa människor som brytt sig.

Flera kommenterar explicit att familj och uppväxtförhållanden påverkat dem.

Något som starkt påverkat mig är min familj. De är en sån där stöttande familj som jag inte vet vad jag skulle göra utan. Vi står väldigt nära varandra.

Men ”mellanrummet” mellan ”ännu” och ”ännu inte” kan också framträda som ett spänningsfält där det finns orosmoln. Johan ger uttryck för ”det trygga föräldrahemmet” som ett problem:

Detta är dock ett utav mina problem/funderingar. Frigörandet, det riktiga livet som finns utanför det säkra och bekväma föräldrahemmet.

Johan håller sig inom ramarna för ett tryggt liv, men säger att han är på väg mot något som finns utanför föräldrahemmet som han benämner ”det riktiga livet”. Vid närmare granskning av vad som står på spel i ”mellanrummet” framträder i flera av berättelserna hur svåra situationer i ungdomarnas liv omvandlas till livs-

lärdomar. Olle menar att han tillägnat sig något som går att bära med inför framtiden:

Jag har reflekterat en hel del över på min familj i form av att mina syskon, min mamma och jag har blivit osäkra på oss själva och har svårt att släppa in människor på livet eftersom vi har blivit förrädda av pappa under 15 år. Men det har faktiskt fört en hel del positivt med sig eftersom jag kommit fram till flera insikter.

Det är ganska slående hur svåra situationer från ungdomarnas barndom genom berättelsens intrig kan "vridas" i en ny riktning och värderas på ett mer positivt sätt i ett nytt sammanhang. Flera beskriver till synes ohanterliga dilemman, paradoxer och livssituationer som, genom att de artikuleras tillsammans med "nya erfarenheter", "ny kunskap" och "lärdomar", vrids i ny riktning i berättelsernas plots och skapar hoppfullhet inför framtiden. Natasja, som vill jobba som diplomat, har förälskat sig i en man som inte vill bo utomlands, men säger sig inte se några bekymmer med framtiden. "Det löser sig säkert på något sätt". Paula vill bli en "ung mamma" samtidigt som hon ger uttryck för att hennes pojkvän som hon bor ihop med utnyttjar henne både ekonomiskt och i hemarbete trots att det är hon som går i skolan och han "tjänar pengar". Kraven på att prestera i skolan, arbeta extra för att klara hyran för deras gemensamma lägenhet och att hålla honom "på gott humör" är en nästan omöjlig uppgift, säger hon, men understryker den "livskompetens" som hon säger särskiljer henne från alla andra i klassen. Att "bli ung mamma" framstår, mot bakgrund av hennes nuvarande erfarenheter, inte som så problematiskt, utan snarare som en utmaning i hennes liv. Ungdomarna ger uttryck för tillit trots att, som Anna uttrycker det: "Livet är ett enda stort kaos". De teman som återkommer i nästan alla intervjuer är en längtan efter upplevelser, men också ganska konkreta planer och ambitioner när det gäller studier och familjeliv. Nästan alla talar om utbildning och så småningom familjeliv, men också om att hinna med att uppleva mycket i livet: "Jag vill koppla av studier, tjäna pengar, göra lumpen, resa. Och sen studera. Jag vill ha familj och ett jobb jag trivs med. Jag vill vara nöjd när jag dör".

I de flesta av berättelserna artikuleras framtid tillsammans med begrepp som "trygghet", "tillit" och "trivsel" eller genom avsaknad av dess motsatser: "rädsla", "oro" eller "vantrivsel". Paula säger:

Man måste leva. Man kan inte gå och vara rädd känner jag hela tiden. Jag känner att jag orkar inte vara rädd, jag har varit det under så stora perioder att jag känner att det löser sig.

Med den analytiska blicken riktad mot begreppet ”ännu” framträder alltså berättelser om en trygg barndom även om avsaknad av trygghet tycks ha utmärkt barndomen. Talet om ”att vara sig själv” länkades till ”jag hittar kraft i mig själv” och ”jag hittar trygghet i mig själv”. När livet kör ihop sig träder den egna berättelsen fram med hjälp av minnet. Men ett blickande in i framtiden förknippas också med ovisshet. I nästa stycke fokuseras den framtid som ”finns närvarande” i ungdomarnas tankar, alltså en närvaro om det frånvarande.

Det frånvarandes närvaro

Det frånvarandes närvaro handlar om närvaron av orosmoment som kan bli verklighet så småningom i ungdomarnas liv, men som ett ”ännu inte” kan ge skydd för. Framtiden är trots allt fortfarande framtid, vilket sätter fokus (och ganska hård press) på det egna handlandet i nuet. Genom att peka på *det frånvarandes närvaro*, det som ungdomarna inte lyfter fram explicit, kan osäkerheten inför framtiden synliggöras. Ayshas berättelse om kärleken till sin familj får här exemplifiera en utsatthet som träder fram då tillit sätts i relation till ett ”ännu inte”. Aysha säger:

Det som jag värdesätter väldigt mycket i mitt liv är kärlek och att kunna ha tillit till mina vänner och min familj. Jag skulle bli väldigt ledsen ifall någon jag litar på sviker mig. Därför kan det kännas som att jag har svårt att lita på folk som har inflytande i mitt liv.

I Ayshas tal framträder en motsättning mellan ”tillit” och ”svek”, vilken uttrycks med ord som ”väldigt ledsen”, ”svårt att lita på” och andras ”inflytande” i hennes liv. Genom att lyfta fram sveket som en tänkbarhet inför framtiden ställs tilliten på sin spets och görs till någonting sårbart. Nästa citat, som har hämtats från ett brev som Aysha skrivit till mig, ska ses mot bakgrund av samma motsättning. Aysha skriver:

Här kan man känna lite dubbelhet gentemot familjen. Pappa accepterar nog inte min pojkvän och jag är orolig över att inte få en framtid med honom. Jag oroar mig över mina föräldrars åsikter, men de vill väl överbeskydda sina döttrar.

I talet om tillit kan man till och med ana en motsats: en rädsla och en oro som riktas mot pappa, som hon i framtiden inte vill bli sviken av. Att pappa ogillar pojkvännen uttrycks med ord som ”oro” och ”ingen framtid” (med honom). I skärningspunkten mellan ”ännu” och ”ännu inte” framträder oron och den bristande tilliten i nuet.

Vi återgår till Linus, som i nästa citat får illustrera en annan sorts skärningspunkt, nämligen mellan att vara lycklig och att leva ett insiktsfullt liv. I citatet framkommer att ”ännu inte” kan synliggöra ett ifrågasättande av reflektion, och därmed också av den tolvåriga skoltid som han snart ska lämna. Linus uttrycker hur en alternativ syn på ”den goda reflektionen”, som kännetecknar skolan och hela det kunskapssamhälle som ungdomarna lever i, kan se ut.

alltså det är... hm, i reflektionen kan det ju också komma fram att det helt enkelt inte finns någon mening. Det är ju också ett svar på en reflektion. Men sen tror jag att människor som aldrig reflekterar är lyckligare än andra. Alltså sådana här människor som aldrig grubblar över någonting utan bara lever livet utan problem och så och får några motgångar och liksom aldrig reflekterar. Alltså du är ganska lycklig, fast kanske ingen så insiktsfull existens.

I Linus' konklusion framkommer en ambivalens kring företeelsen reflektion. Kanske är det inte så bra alla gånger? I resonemanget uttrycks en indirekt önskan om att slippa grubbla och istället nöja sig med att vara lycklig, utan några egentliga yttre krav. Visserligen missas den insiktsfulla existensen, men kanske hade det varit bättre med enbart lyckan? Till det vuxna livet hör insiktsfullhet och reflektion medan barndomen förknippas med en form av lycklig omedvetenhet. Linus' tal om ”reflektion”, ”insikt”, ”problem” och ”motgång” artikuleras mot bakgrund av diskussioner om utbildning. Flera av ungdomarna beskriver ”mellanrummet” som ett språng in i vuxenlivet. Evas reflektioner över vuxenblivande kan ses som representativt för många av ungdomarna:

Jag har märkt att jag har börjat få lite åsikt i hur livet fungerar, på gott och ont. Man börjar bli vuxen, lite skrämmande men samtidigt skönt. Jag frågar mig ständigt var meningen/målet med livet är. När jag tänker på det blir livet svårare och jobbigare. Utan att tänka och bara leva villkorslöst känns allt lättare.

I Evas reflektioner framträder konnotationer till ”ännu” om att hon fått åsikter i ”hur livet fungerar”, medan ”ännu inte” kännetecknas av dikotomier mellan gott och ont, vuxen och barn samt skrämmande och skönt. Förfluten tid och framtid framträder som verksamma då hon ställer frågan till sig själv om mening och mål med livet.

Natasja berättar om en livssituation som fört med sig att hon tidigt flyttat hemifrån och samtidigt tvingats ta ansvar för såväl sin familj som för den pojkvän hon lever ihop med. Hon berättar:

Man kan inte få allt på ett bananskal. Det har jag fått erfara. Man får helt enkelt bita ihop och ta för sig. Jag har inte alltid varit glad, utan jag har gråtit mig igenom perioder av mitt liv, men det har stärkt mig med.

Natasjas berättelse utifrån ”ännu” handlar om att ”bita ihop”, ”ta för sig”, ”inte varit glad” och ”gråtit”. Men genom att hon länkar ihop dessa yttranden med ordet ”stärkt” artikulerar hon genom berättelsens plot en stark individ. Utifrån ”ännu inte” artikuleras en indirekt önskan om att få uppleva mer kärlek från sin pojkvän och mer förståelse från familj och vänner. Natasja uttrycker i intervjun en förhoppning om att få ta del av detta i framtiden, men menar att det inte är någonting hon kan förutsätta. Därför måste hon bygga upp en egen styrka. Natasja suckar när hon berättar om klasskamrater som fortfarande lever omedvetna om de krav som att sköta sin egen ekonomi kan innebära, men menar samtidigt att hon har blivit bättre rustad inför framtiden än dem. Hon har lärt sig hur man får ett jobb och hon vet vad det innebär att försaka sådant som kostar pengar. I Natasjas retorik går det att utläsa såväl ett identifierande med, som en kritik mot den starka, självständiga och vuxna individen.

I citaten från ungdomarnas berättelser visas med hjälp av de analytiska begreppen ”ännu” och ”ännu inte” att ”tid” spelar en central roll i ungdomarnas positionerande av grundhållning i livet. När Ricœur tar upp ”det frånvarandes närvaro”, fäster han inte bara vikt vid det lyckosamma minnet, utan beskriver också minnet som sårbart; det finns risker med att minnas (2005, s 108 ff). I Johans, Annas, Paulas, Aishyas, Linus’, Evas och Natasjas berättelser finns en insikt i att framtiden kan formas på ett annat sätt än den önskvärda. Utifrån ett ”ännu inte” går det att avläsa rädslor och orosmoln. När ungdomarna tillfrågades om framtiden sökte de sig tillbaka till sitt minne: Vad från det förgångna bär jag med mig? Men analysen har inte enbart handlat om ungdomarnas berättelser utifrån: Vad minns vi? utan även utifrån: Hur påverkar det oss? Även om de flesta av ungdomarna artikulerar både tillit och individuell styrka går det att utifrån ett ”ännu inte” problematisera såväl tilliten som styrkan. Utifrån ”det frånvarandes närvaro” i berättelsernas intrig träder en utsatthet fram. Aishya ger uttryck för att inte vara helt trygg i sin familj, Linus säger att han inte är helt säker på reflektionens nytta och Natasja ger uttryck för att inte känna fullständig tillit i sin pojkvän.

Utsatthet i spänningsfältet mellan *ännu* och *ännu inte*

Ungdomarnas framåtblickande visade sig ta sin utgångspunkt i ett tillbakablickande för att i nästa steg blicka framåt igen, och att såväl tillbakablickande

som framåtblickande är verksamt i formandet av grundhållning i livet. I det spänningsfält, eller ”mellanrum” som ungdomarna benämner den närvarande tiden framträder, trots talet om trygghet och tillit, en viss oro inför framtiden. Utifrån de individuella intervjuernas öppna frågeställningar (med syftet att fånga livstolkandets grundhållning i livet) berättar ungdomarna i högre grad om sin oro över att kanske inte bli lyckliga än över frågor som att kanske inte komma in på önskade utbildningar. Även om resor, utbildning och välbetalda arbeten hägrar, är det inte avsaknad av resor, att inte komma in på önskade utbildningar eller dålig ekonomi som utgör orosmolnen. Snarare framträder en sårbarhet som handlar om rädsla över att ”det goda livet” kanske inte slår in. Ungdomarna artikulerar livstolkande som har bäring långt bak, men kanske också långt fram, i deras liv. ”Att vara sig själv” artikuleras inom ramen för förväntningar om att leva ett lyckligt liv. Det är utifrån förväntningarna som ungdomarna formulerar vad som kan uttryckas som ”det utopiska hoppet”, men det är utifrån samma förväntningar som ungdomarna formulerar sin kritik kring stress och utsatthet, vilket också gör jaget extra sårbart i hanterandet av frågor som handlar om längtan, trygghet, rädsla och oro. Genom att i en intrig förvandla svårigheter i det förflutna till livslärdomar förstärker ungdomarna positioner kring en stark individuell diskurs. I de enskilda intervjuerna framträder en mer nyanserad bild av de existentiella sidorna av livstolkande än vad som framträder i breven.

Framtidsoptimism framkommer i de flesta studier med fokus på ”Grundhållning i livet” (Kallenberg, Bråkenhielm & Larsson, 1996; jfr även Torstenson-Ed, 2003). Samtidigt framträder pessimism. Pettersson och Geyer (1992) hänvisar till en undersökning de gjort i slutet av 80-talet som visar en oväntat pessimistisk inställning bland folkrörelsemedlemmar som uttrycker pessimism om såväl Sveriges framtid och den egna organisationens möjligheter att påverka (s 20). Författarna menar att tron på att världen och samhället utvecklas mot det bättre har börjat ifrågasättas, bland annat genom miljöhot, vilket är ett led i ökad individualism och kortsiktigare livsmål. Individer och grupper av individer med sina särintressen kommer att driva sina speciella krav (s 25).

Summering av kapitlet ”livstolkande hos enskilda ungdomar”

I detta resultatkapitel har jag visat och analyserat yttranden som rör den andra av avhandlingens tre forskningsfrågor: Hur kan livstolkande uttryckas hos enskilda ungdomar? Enskilt livstolkande fångas upp i brev och individuella intervjuer och

har analyserats med betoning på yttranden som visar såväl dominerande som utmanande positioner.

Breven visar sig innehålla komplexa kluster om livstolkande med fokus på talet om att klara sig själv och att vara sig själv. Livstolkande relateras till den egna kroppen genom verbet ”känna”, som tillsammans med kognitiva verb som ”fundera” och ”tänka” kombinerar kroppsliga sidor av livstolkande med reflektion och tankeverksamhet. Vad gäller dimensionen ”grundhållning i livet” framträder berättelser om barndom i hög grad i formandet av framtiden. Somliga skribenter positionerar sig som kristna, muslimer, hinduer, ateister, syrianer, pingstvännen eller något annat, och ger i hög grad uttryck för att religion (eller avståndstagande från religion) är deras eget val. I talet om ”den andres” religion ges uttryck för en ljum hållning, i en del fall negativ. I både brev och intervjuer framträder talet om ”att vara sig själv”. Denna tankefigur synliggör såväl dominerande som utmanande livstolkningspositioner om individen som självsäker och med högt självförtroende. Optimism och framtidstro präglar både brev och intervjuer, men det går också att spåra utsatthet, främst i anonyma brev. I de individuella intervjuerna dominerar en grundhållning som beskrivs med ord som ”trygg” och ”tillit”, men också med ord som ”oro” och ”inte lycklig”. Framför allt träder berättelser om barndomen fram i talet om framtiden.

KAPITEL 7

RELIGIONSPOSITIONERINGAR – EGEN OCH ANDRAS RELIGION

I förra kapitlet synliggjordes enskilt livstolkande från brev och individuella intervjuer. I detta kapitel fokuseras den tredje och sista forskningsfrågan: Hur kan religion framträda i talet om livstolkande? Det material som lyfts fram är följaktligen ungdomarnas uttalanden om religion - egen och andras - som svar på mina frågor om livstolkande. Den kontextuella ramen kan beskrivas med livstolkande som ett "tilltal" eller "erbjudande" som finns närvarande antingen genom mina direkta frågor eller genom att ungdomarna utifrån min inledande presentation "vet" mitt intresse.

Av breven, presenterade i förra kapitlet, framgår att somliga skribenter reflekterar över religion som svar på frågor om livsfilosofi och några positionerar sig själva i relation till religion. I spontana samtal och intervjuer är det få som talar om livstolkande i termer av religion men då och då dyker religion upp som samtalsämne. För att visa hur religion kan träda fram i vardagliga samtal inleds kapitlet med ett exempel från en gruppintervju där ett gäng flickor berättar om en dialog mellan två muslimska ungdomar som de hamnat som åhörare till och uppfattat som intressant:

- Jag hörde två muslimer igår, som typ diskuterade hur dom skulle tolka Koranen. Dom höll på att utbryta i ett tredje världskrig nästan. (allmänt skratt)

- En var väldigt strikt och liksom läste väldigt bokstavligt, och en liksom bara ”Äsch, man behöver väl inte gå till moskén jämt typ”. Det var rätt roligt att höra på.
- Här på skolan eller?*
- Ja, på biblioteket.
- Det var rätt intressant att höra för att deras värderingar krockade ju också.
- *Mmm...*
- och det måste ju ha med uppväxt att göra, hemifrån, från familjen eller just varifrån dom kommer. Från vilket land eller så.
- ... och hur religiösa dom är.
- Man kan ju tolka på väldigt många olika sätt att man tycker att Koranen är väldigt strikt så, men då är det ju liksom helt beroende på hur liksom religiös man är, hur bokstavligt man vill ta det. Det är ju väldigt individuellt, Sânt vet jag för jag är ju ganska religiös..
- (en i gruppen skrattar glatt)
- Jo, men det är jag ju, ganska religiös i alla fall. Alltså jag går i en väldigt liten kyrka och det är inte så mycket folk som kommer dit, men du vet, bara bland dom få som arbetar där så är det väldigt stora meningsskiljaktigheter om hur man ska tolka texter och sådär. Det är väldigt personligt tror jag.
- Sen tror ju inte jag att det är bara i sådana där religiösa böcker, utan man tolkar ju allting.
- ja, ja...
- Allting är olika. Det spelar ingen roll att man tolkar det olika för man har olika syn på saker och ting.
- Ja, precis. Det är vad som hänt tidigare i livet och...
- Precis.
- Influerad av andra och sådär.

I dialogen framkommer att religionssamtal pågår i vardagen, men också att de intervjuade ungdomarna lägger märke till tolkningsproblematik och värdekonflikter inom en och samma religion samt har intresse av att fundera över varifrån tankar och värderingar kommer. Flickorna i intervjun betonar gång på gång ”den egna tolkningen”, vilken särskilt legitimeras av en av flickorna med argumentet att hon ”vet” hur det ligger till mot bakgrund av att hon positionerar sig som religiös (kristen). Koranen beskrivs som strikt, men det som avgör tolkningen relateras till egna erfarenheter. ”Individuell” och ”personlig” ställs i fokus inom ramen för grundantagandet att det existerar mångfald och meningsskiljaktigheter. Men det egna valet framhålls också som avhängigt av erfarenheter i livet. Religion, tradition och familj sammanflätas i samtal med de flesta ungdomar oavsett hur de positionerar sig själva i relation till religion.

Tre punkter, relaterade till tolkning, finner jag intressanta i ovanstående dialog. För det första artikuleras synen på tolkning som personlig och inte kopplad till någon yttre auktoritet eller uppenbarelse. Tolkningen av en text (Koranen eller Bibeln) förläggs alltså snarare i mötet mellan text och läsare än mellan text och författare (eller text och gudomlig uppenbarelse).⁶⁵ För det andra artikuleras texttolkning på samma sätt av flickan som positionerar sig som religiös och de andra tre flickorna. Tolkning som någonting personligt tycks gälla oavsett egen religiös positionering. För det tredje framkommer att synen på tolkning av religiösa skrifter inte skiljer sig från andra (sekulära eller vardagliga) tolkningssituationer. Allting tolkas, säger flickorna. Religion diskuteras därmed, liksom annat livstolkande, med det egna vardagslivet som utgångspunkt. I dialogen framkommer även att tolkningsfrågor sammanflätas med positioneringar om identitet: ”Sånt vet jag, för jag är ju ganska religiös”, säger en av flickorna. Tolkningsanspråk utgår från de egna livserfarenheterna, och befästs genom kamratdiskussionen. På min följdfråga om religion över huvud taget diskuteras bland ungdomar idag utspinner sig följande dialog:

- Som när det började komma mer invandrare och det var oroligt i världen så blev det ju att dom kom med sin religion och dom ...
- Den kom med det onda på nåt vis. Det hade varit krig och så kom dom med den nya religionen från ett krig och då ser man den nya religionen som något dumt för man förknippar..
- Ja, just det. Man förknippar religionen med kriget.
- Så kan det vara.
- Och så 11 september också.
- Ja, det var ju fruktansvärt där.
- Det var ju hemskt för muslimer över huvud taget.
- Ja, men det blir ju också så när det kommer nya, att man kollar på sin egen religion och då blir man ju mer skyddande och att traditioner som jul och midsommar, fast det inte är så religiöst egentligen så blir det ju mer att: ’jul, det är en svensk tradition’ fast Jesus inte var svensk.
- Fast man firar det över typ hela världen.
- Ja, precis.
- Fast det blir ju så att dom firar inte jul och då är dom inte svenskar för att jul är en svensk tradition.

⁶⁵ Uppfattningen att texten i sig inte bär på någon universell sanning, utan att dess budskap (’sanning’) framträder i mötet mellan text och läsare har blivit en allt vanligare uppfattning och diskuteras i receptionsteorier inom olika vetenskapliga discipliner (jfr Ricœur, 1993). Kristensson Uggla (1994) skriver i inledningen till sin avhandlingsstudie om Ricœur: ”[...]menar jag – i linje med Ricœurs egen texttolkningsteori – att uppgiften att förstå en text också består i att förstå den annorlunda än författaren, men även förhoppningsvis i viss mån att förstå den bättre” (s 40).

- Alltså framför allt så tycker jag att vi alltid är rädda för allt som är nytt. Det spelar ingen roll om det är religiöst eller...
- Det kan vara mat.
- Så: 'Nu har det kommit en ny bil, men näää...
- (alla skrattar)
- Nä, jag gillar min Volvo.'

Religionsbegreppet visar sig vara något som i högsta grad ger konnotationer till islam genom länkarna "krig", och "11 september". I exemplet visas hur effektivt konnotationer verkar som ett led i ett metonymt förfarande som gör att en företeelse successivt övergår till att betyda något annat. Islam bär på negativa konnotationer till krig sedan tidigare, men genom att orden "muslimer" och "religion" länkas till varandra som en form av synonymer artikuleras inte bara islam, utan religion som helhet, och görs till något negativt. Men genom att följa ungdomarnas associationer går det också att avläsa hur skillnad skapas. Genom kopplingar mellan religion och islam framträder en dikotomi mellan "vår" religion och "deras" religion där "vår" beskrivs som mindre religiös. "Deras" beskrivs även med ord som "ny", "hela världen", "dom", och leder till att blicken riktas mot det egna, "svensk mentalitet" som flickorna ironiserar över. Ungdomarna konstaterar lite utmanande att vi (svenskar) inte är pigga på att pröva nytt, utan håller på egna traditioner och värderingar. Identifikationer diskuteras i ovanstående dialoger både i relation till individuellt livstolkande och i relation till tradition och fördomar, där effekten av identifikation genom "den andre" blir att svensken görs traditionsbunden och förändringsobenägen. Svensken framstår inte som pigg på något nytt, vare sig mat eller bil: "Nä, jag gillar min Volvo".

I kapitlet följer nu tre avsnitt. I det första analyserar jag det allmänna talet om religion medan jag i de två följande sätter fokus på några enskilda ungdomars berättelser.

"Alla får tro som dom vill, men inte sticka ut för mycket"- om tolerans och valfrihet

Det som kan tyckas anmärkningsvärt då livstolkande granskas lite noggrannare i relation till hela intervjumaterialet är den förhållandevis stora "tystnaden" som "artikuleras" om religion. I ungdomarnas skolmiljö finns religion ändå så synlig i många ungdomars klädedräkt och i intervjuer och på offentliga arenor är talet

om tolerans mot oliktankande ett återkommande inslag. Många av ungdomarna återkommer till ”den härliga mångkulturella stämningen” på skolan.

Inledningsvis presenteras ett religionssamtal som jag skulle vilja beteckna som representativt för flertalet ungdomar. Eva får stå som företrädare. Samtalet illustrerar de teman som i intervjuerna identifierats som centrala då ungdomarna berättar om religion.

Jag tror att ingen vågar berätta att man är starkt kristen eller att man har någon tro, att det finns ju folk som är mormoner och dom pratas det illa om, eller dom är konstiga för att dom kan man inte va med, hör man ju liksom. Dom får inte göra det här och det här som vi gör, och jag tror att man håller sig borta från en som är starkt troende på nåt vis. Fast jag har en kompis som är troende och lite åt pingstvänhållet. Han är ju precis som vem som helst egentligen. Han är ju väldigt trevlig så att det är svårt att säga. Men det beror ju på hur allvarligt troende de är, om de följer böckerna ordagrant som det står och inte tolkar någonting eller inte vågar släppa på nån gräns sådär. Då är det ju jobbigt. Eftersom det inte är många som lever så idag i Sverige i alla fall. Men sen känns det ju som om en muslim skulle göra så att, då är det ju okej för att det är ju deras religion. Men det känns som att i Sverige har vi ingen religion kvar. Ungefär, att skylla på. På samma sätt.

Är det bra det eller är det synd?

Det är väl lite både ock. Det är ju bra för då får man ju tänka själv, då är det ju ingen bok eller präst eller någonting som säger att såhär ska du vara. Men det känns väl som att det borde ju finnas någonting som man är säker på. För att det är ju ingen som är säker på vad dom tror på nästan. Om dom tror på Gud eller ödet eller slumpen. Känns som att det kanske är bra att ha något ansikte på det man tror på. Eller namn.

[...]

För mig känner jag, det viktiga är att man tar vara på den tid man har då. Och värdesätter vänskap. Att man lever och inte sårar någon annan utan att man kan få andra människor att må bra. Det känner jag är oerhört viktigt. Och samtidigt att andra människor tycker om en själv också. Litar på en. Just tillit, och för mig är det viktigt. Jag vill gärna ses som en bra person med bra personlighet och inte som någon som bara är jobbig. [...] Sen är det klart, alla undrar väl vad som händer efter döden. Men det är ingenting man kan veta så det känns liksom, det får man ta den dagen det kommer.

I Evas berättelse framträder religion som ”det andra”. Religion länkas till ett regelverk, som i sin tur kan graderas i mer eller mindre ”allvarligt troende”. Talet om allvarligt troende leder tankarna till islam, men det är också intressant att notera passusen: ”sen känns det ju som om en muslim skulle göra så att, då är det ju okej för att det är ju deras religion”. En muslim förutsätts på ett annat sätt

än en kristen att vara en del av sin religion, och därmed också ha något att kunna ”skylla på”. Sverige förknippas med kristendom, och här finns inget att ”skylla på” säger Eva. Att vara religiös i Sverige uppfattas som lite suspekt samtidigt som Eva känner en kristen person som är som ”vem som helst”.

För Evas egen del framstår det som viktigt att ”tänka själv” och inte förlita sig på auktoriteter. Det hade visserligen varit skönt att ha en tro i form av ”ett ansikte, eller ett namn” men Eva vill inte vara fången i en troslära, så lösningen för Eva, och många av de intervjuade ungdomarna, blir en pragmatisk inställning. Om man trivs med, eller behöver, en tro tar man till sig en, men det viktigaste är att vara ”en bra person med bra personlighet”. Att reflektera över ontologiska frågor, till exempel vad som händer efter döden, blir däremot obefogat.

Evas tankar om religion blir signifikanta i ett samhälle där institutionaliserad religion tappat mark. Collins-Mayo (2010, s 1-2) beskriver religionens roll bland ungdomar i Västeuropa som överlag mindre viktig än för föräldragenerationen. Esposito, Fasching och Lewis (2006) kännetecknar dagens religiösa situation enligt följande:

In the past the message of prophets and sages reflected primarily local situations – typically the incursion of elements imported from nearby religions and cultures. Today, however, many new religious movements reflect not just a response to local diversity – to this or that movement that has entered the environment of relatively stable culture. Rather, they are indicative of an awareness of global religious diversity as a whole, past and present.” (s 497-498).

I intervjuer diskuterar ungdomarna vad som utmärker islam, hinduism eller kristna grupper, men de talar också om fundamentalistisk religion, fanatisk religion eller om religion som trygghet och tillit. I hög grad artikuleras religion tillsammans med värderingar och somliga använder ordet ”religion” för att beskriva ett starkt känslomässigt engagemang (vilket även framträder i breven).

I det allmänna talet om religion, eller ”den andres” religion, dominerar två ord: ”tolerans” och ”valfrihet”, vilket också framkom i excerptet från Eva. Dessa båda analyseras som flytande signifikanter med konnotationer åt olika håll. Först sätts fokus på yttranden som i ungdomarnas tal länkas till tolerans, det vill säga toleransbegreppets ”byggstenar”.

Tolerans

I ungdomarnas tal om religion artikuleras tolerans med konnotationer till ”acceptans”, ”förståelse”, ”frihet” och ”respekt”.

Tolerans byggs upp av acceptans, förståelse, frihet och respekt

Den tydligaste länken till tolerans som framträder i materialet visar sig vara ”acceptans”, och nästan lika frekvent ”förståelse”. Natasja berättar att acceptans och förståelse för olika åsikter är en viktig ingrediens i skolans arbete, och att man diskuterar sakfrågor istället för att gå till personangrepp i hennes klass.

Man lär känna nya folk och lär sig ta andras perspektiv och eftersom det är så kul och eftersom vi accepterar varandras åsikter, så även om vi kan skrika på varandra så när vi har debatter så är det väldigt sällan personangrepp och: Hur fasen kan du tycka så och det tror jag hänger mycket samman med att vi har läst samhäll och lärt oss att förstå, och det tycker jag är kul för att det får en ju att tänka till i vuxenlivet sen också ju. Att han får tycka vad han vill. Och det tycker jag är en himla bra lära som vi får här: acceptans.

Acceptans legitimeras genom hänvisning till skolan och samhällsvetenskapligt program, och betraktas som något viktigt att bära med sig in i vuxenlivet. Att acceptera handlar också om att skilja mellan person och sak och tar sig uttryck i att man undviker personangrepp och bråk. I flera brev framträder acceptans tillsammans med ett positivt tal om olik tänkande. Olikhet uppfattas per automatik som en tillgång och målet för människan blir att sträva mot en förståelse för det annorlunda. Bengt säger:

Näe, jag försöker ju se hur dom tänker och sen kolla på deras tro. Alla kan ju inte tänka lika, det måste man ju acceptera och det är ju, ja det skiljer sig från person till person. Så jag försöker ju, se på mig själv som jag accepterar det mesta. Om det inte är så här väldigt vrickade saker.

Toleransens uttryck i acceptans och förståelse för olikhet och annorlundaskap förekommer rikligt i materialet och formar mångfald till något positivt. Men tolerans länkas också till orden ”frihet” och ”respekt”. I flera intervjuer talas om ”andras” religion, och vikten av att tolerera och respektera denna eftersom det står var och en fritt att välja sin religion. Johan säger:

Alltså, det är klart, i och med att jag inte ägnar mig åt samma saker så har jag ju svårt att förstå liksom vad det stora är i det. Och liksom vad de ser som är så oerhört värdefullt för dom. Samtidigt, jag kan ju förstå varför, i och med att jag har

andra saker som jag känner så för, så kan jag ju förstå varför dom gör det och hur, alltså hur dom gör det. Alltså inte att jag känner att jag skulle göra likadant men jag kan samtidigt förstå att det är oerhört viktigt för dom och jag respekterar det.

Hur långt friheten och toleransen sträcker sig kopplas i ungdomarnas tal ihop med att inte skada andra. Var och en får tro och tänka vad som helst så länge det inte drabbar någon annan. När jag frågar Neeraj om hans förhållningssätt till andras värderingar säger han:

- Ja, att vara öppen och tolerera allas värderingar liksom, det är väldigt viktigt tycker jag.

- *Kan man tolerera vad som helst?*

- Det är helt lugnt liksom, det är okej liksom, jag blir inte sur för det så. Utan var och en människa får tycka det dom vill bara så länge ingen annan människa tar skada utav det, då är det lugnt tycker jag.

Tolerans byggs alltså upp utifrån konnotationer till ”acceptans”, ”förståelse”, ”frihet” och ”respekt”, som är positivt laddade begrepp och gör tolerans till en diskurs som i hög grad dominerar det allmänna talet om religion. Det finns få yttranden om intolerans. Snarare framträder två andra artikulationskluster i ungdomarnas tal om tolerans, nämligen ljumhet/ointresse och samstämmighet/likhet.

Närmare precisering av tolerans som uttryck för ljumhet

Den ljumhet som framträder i samtalet om religion och tolerans framkommer i citatet nedan. En av Evas kamrater positionerar sig som buddhist, och på min fråga om Eva är intresserad av att ta reda på hur kompisen resonerar, svarar hon:

Jag tror jag frågade hur hon blev det eller hur hon kom fram till det och då sa hon väl att hon hade läst om det och tyckte att det passade henne bättre helt enkelt. Att hon tyckte att det var en bättre religion för hennes sätt att leva än kristendomen. [...] Det finns ju ingen som kan säga att det är rätt och fel heller. Jag kan ju inte säga till henne att men där har du fel, kristendomen är bättre för dig. För jag är ju ingen expert på kristendomen och hur hon betar sig heller. Hur hon lever.

Eva visar inte bara att hon och kompisen har sin fulla frihet att välja religion, utan även – genom hur hon använder det lilla ordet ”ju” - att den givna utgångspunkten när det gäller val av religion är människan själv. För Eva själv tycks det

inte spela någon roll vilken religion kamraten väljer, och ingen kan göra anspråk på att förstå någon annans religiösa erfarenheter.

Betraktar vi citaten av Natasja, Bengt, Johan och Neeraj i föregående stycke lite närmare framkommer i talet om acceptans, förståelse, frihet och respekt som uttryck för tolerans även en form av ointresse eller ljum inställning till religion. Natasja säger att hon inte är förtjust i debatter där man ”skriker på varandra”, utan talar om tolerans i termer av att vara sansad. I de andra citaten finns uttalanden som ”det är lugnt liksom”, ”inte för att jag kan förstå varför, men...”, ”alla får väl tro vad dom vill och själv tror jag inte så mycket” eller ”alltså inte så att jag känner att jag skulle göra likadant”, vilka tyder på att en tolerant syn gentemot andras religion även pekar på en ljum inställning. I materialet framträder därmed ett frekvent tal om att tolerera andras religion, men också att religion för ett stort antal ungdomar inte tycks ha någon större aktualitet.

I somliga fall utmanas emellertid den ljumma inställningen. Johan, som framställer sig som tolerant tar också upp vissa problem med religiösa uttrycksmedel:

-Vad tänker du om religion?

-Då tänker jag att alla får tro på det dom tror på men att jag själv är väldigt skeptisk till såna som lägger ner enormt mycket tid till religioner och dyrkan av olika saker när man... Det känns inte som man, man kan ju aldrig veta om det finns nåt. Nån som sitter däruppe, men man lever inte så länge heller så ska man lägga ner så mycket tid på att dyrka något som kanske inte ens finns så har man kanske bättre saker att göra på, när man väl lever. Men alla får väl tro vad dom vill och själv tror jag inte så mycket faktiskt.

Johan blir skeptisk mot sådana som ”lägger ner enormt mycket tid till religioner och dyrkan av olika saker”. Detta uppfattas som en lite trångsynt inställning till livet när det enligt Johan kan finnas ”bättre saker att göra”. Den skeptiska inställningen handlar sålunda inte om en persons inställning, ”var och en får tro vad den vill”, utan om trons praxis. Det blir i ungdomarnas tal *extremism* och *fanatism* som sätter gränser för hur långt toleransen kan drivas, inte åsikterna i sig. Den som väljer att vara alltför religiös utmanar ljumheten, och därmed toleransen genom att inta alltför extrema åsikter. Så länge var och en behåller sin tro som en privatsak framstår toleransdiskursen oproblematiskt, men då tron tas som intäkt för handlingar kan den bli problematisk. Att i namn av religion uttala sig i frågor om homosexualitet eller abort, ekologisk mat, slöjbärande, dödsstraff, jämställdhet eller något annat som ungdomarna upplever sig berörda av kan

ställa toleransen på sin spets. Om uttalandena dessutom uppfattas ligga utanför vad som anses lämpligt att säga offentligt utmanas toleransen, och för med sig att ämnet religion träder fram som samtalsämne. Diskursiva positioneringar om religion tycks i hög grad handla om en religion som framställs som ”överdriven” eller ”extrem”. Vi ska titta närmare på detta.

Då Mia och jag diskuterar tolerans i en av våra intervjuer säger hon att när det handlar om religion blir det svårt att upprätthålla acceptansen i alla lägen.

- Det blir väldigt väldigt svårt när det kommer till religion.

- *Hur ska man förhålla sig?*

- Ja, det kan ju inte jag sitta och bestämma, men jag tycker väl personligen att det ska finnas ... eller att varje individ ska få ha sin egen tro och sådär så länge man inte attackerar någon annan person. Så att om man vill bära slöja så ska man väl få göra det tycker jag så länge som man inte attackerar att någon bär kors. Jag menar att det ska vara det här med att man accepterar varandra och då ska det gälla från båda hållen.

- *Frågor som religion, olika nationalitet, etniciteter vad har du för tankar och erfarenheter här?*

- Jo, men när det gäller religioner så blir man lite bitter. Inte religioner men om man tänker sig folk som tillhör religioner som är väldigt emot homosexualitet. Både i kyrkan och här i Sverige. Alltså jag blir ju mycket känsligare i den situationen. [...] Alltså det känns som när dom säger saker som är så negativt så tar man det som att det direkt är min pappa dom pratar om och det är det ju, men då blir det på nåt sätt att jag är mer trång när det kommer till det att Nej. Tyck inte så, ni vet inte vad ni pratar om och så. Men alltså religion och sådär, det är lite svårt.

Mias ganska plötsliga engagemang för religion då vårt samtal kom att ledas in på homosexualitet, kan ses mot bakgrund att Mia själv berörs i den här frågan genom att det några år tidigare framkommit att hennes pappa var homosexuell. Mia har genomgående i intervjun tagit upp vikten av tolerans, öppenhet och respekt för oliktänkande, där religion utgjort en aspekt av tillvaron på samma sätt som ideologier, politiska ställningstaganden eller kulturer. Men när Mia hör negativt tal om homosexualitet som kommer från ”kyrkan” blir det genom kopplingen till hennes egna erfarenheter riktat mot hennes egen familj, och detta gör henne skeptisk mot religion i vidare bemärkelse.

I ungdomarnas tal framträder även en skepsis gentemot kamrater som anses använda sin tro eller religion som medel för att få uppmärksamhet. Yttranden kring extremism kopplas till identifikation som ”att sticka ut”, ”överdrivet religiös”,

”att vilja ha uppmärksamhet”, ”vrickade saker” eller ”överkristen” och handlar om hur långt toleransen kan sträcka sig. Att sticka ut alltför mycket tolereras inte, utan uppfattas som överdrivet. Tolerans för olika livstolkningspositioner måste därför diskuteras tillsammans med gränssättning för extremism.⁶⁶ ”Den överdrivna religionen”, artikuleras som det oacceptabla eller det som man skrattar lite åt, till exempel att vara barnslig eller att använda en image i syfte att få uppmärksamhet. ”Emilia ja, hon är ju väldigt överkristen. Hon är ju pingstvän” säger några klasskamrater och uttrycker att de tycker det är jobbigt när hon ska försöka omvända dem. Emilia blir därmed i ungdomarnas tal ett exempel på att toleransdiskursen kan utmanas av det som uppfattas som oäkta eller att göra sig till. I flera av intervjugrupperna talar ungdomarna om vikten av att få uppmärksamhet. ”Det är ju mycket så att man vill, ja man vill ju bli sedd. Så då säger man grejer eller gör grejer för att få uppmärksamhet kanske”, säger Astrid, som menar att det förekommer att kompisar uttrycker lite udda åsikter för att få uppmärksamhet i klassrumssituationer.

Det händer ju väldigt ofta eller... inte väldigt ofta men typ om nån säger nåt som dom tycker är självklart sen då måste ju nån säga tvärtom. ”Näe, jag gör aldrig så utan jag...” Ja, jag har inget bra exempel just nu men det blir ju så att om nån är extrem åt det hållet vill en annan va ”wow, hur kan du göra det?”. Och såna grejer. För, de tycker det är rätt tufft.

När Erik tar upp behovet av att få uppmärksamhet, och jag ber honom ge exempel, nämner han sekter och sådant som brukar föras till de mer extrema uppfattningarna:

- Det finns ju vrickade saker och så..
- *Har du hört något som du tycker har varit väldigt vrickat?*
- Nämen det är när man dyrkar satan och såna grejer. Ja, satanism och... liksom... Ja, det tror jag bara är ett rop på ja, uppmärksamhet. Eller nåt sånt. Hjälp kanske, jag vet inte.

Överdriven religion går att hitta överallt, menar ungdomarna, men i mitt material ges endast konkreta exempel från kristendom och islam. I det tidigare citatet från intervjun med Eva framkom en skillnad mellan att vara kristen och att vara muslim när det gäller religionens uttrycksmedel. Eva säger att en muslim alltid kan sticka ut lite i egenskap av att vara muslim. Det tillhör kulturen att bete sig på ett visst sätt, vilket gör att man kan ”skylla på” just kulturen. När det gäller

⁶⁶ Värt att lyfta fram i detta sammanhang är att talet om tolerans och extremism inte bara handlar om religion, utan säkerligen om andra företeelser också, till exempel kläder, musik, skolengagemang.

kristendomen framträder inte något kulturellt arv på samma sätt som vad gäller islam. Kristendomen talas om som ”friare”. Men avsaknaden av kristen kultur att ”skylla på” gör också att varje kristen förutsätts ta ansvar för hur hon synliggör sin kristna tillhörighet. Att vara överdrivet kristen kan därför ifrågasättas i högre grad än att vara överdriven muslim. Men det finns också, menar Eva, muslimska ungdomar som tar på sig religiösa kläder för att synas och väcka uppmärksamhet. Det framkommer också att ungdomar som själva positionerar sig som muslimer retar sig på sina muslimska kompisar som ”tar fram bönemattan i tid och otid” och som ”pratar om halal och haram⁶⁷ i allt de gör.”

De presenterade exemplen visar att den ljumma inställningen till religion kan utmanas av den ”överdrivna religionen”, extremismen. Var och en får tro som han eller hon vill så länge ingen träder över gränserna för att väcka uppmärksamhet på andras bekostnad. Överträdelserna tar sig uttryck i att ungdomarna reagerar då de tycker att någon utnyttjar sin religionstillhörighet för att vinna fördelar eller ”bara gör sig till”.

Från att ha fokuserat tolerans som uttryck för en ljum inställning till religion sätts i nästa stycke fokus på en annan sida av talet om tolerans, nämligen yttranden som ger uttryck för att tycka lika.

Närmare precisering av tolerans som uttryck för samstämmighet och likhet

I detta avsnitt synliggörs hur yttranden som utgör byggstenar i det dominerande talet om tolerans, nämligen de ovan presenterade: ”acceptans”, ”förståelse”, ”frihet” och ”respekt”, snarare skapar konsensus än acceptans för en motsatt åsikt.

Talet om tolerans med en innebörd som pekar på samstämmighet och likhet framträder starkt i talet om att alla religioner ”egentligen” har en gemensam kärna. Öppna element som ”ett gott hjärta”, ”att tro på någonting”, ”att ha samma mål” eller ”att vara en bra människa” artikuleras tillsammans och handlar om att alla religioner bygger på samma grund. Även ungdomar som i andra sammanhang talar kritiskt om skolans förehavanden och om enskilda religiösa positioneringar, till exempel ”islams värderingar” kan i intervjuer med mig säga: ”När det kommer till religion så är vi nog ganska lika i alla fall”.

⁶⁷ Halal = det tillåtna. Haram = det förbjudna.

Konsensus byggs upp utifrån en ganska samstämmig reaktion mot att religion gjorts till syndabock för krig och elände. Många av ungdomarna ställer sig kritiska till att religioner av medier görs ansvariga för destruktivitet, och hävdar att ett sådant resonemang handlar om felaktiga religionstolkningar. Muhammed, Jesus, Buddha och andra religionsstiftare beskrivs som ”andliga personer”, inga krigare. De stod för människors lika värde och lika rättigheter, men har utnyttjats av profitörer som använder dem i egna syften. Speciellt nämns islam som en ”egentligen fredlig religion”, fast missförstådd.

Det framträdande talet om att vara samstämmighet ska ses mot bakgrund av den mångkulturella skolan. Mångfalden lyfts fram som tillgång och är alltså förutsättningen för talet om det gemensamma. Ett monokulturellt samhälle ger inte, som ett pluralistiskt, anledning att tala om det gemensamma. Den mångkulturella skolan talas om som en visserligen brokig samling människor och traditioner, men som har ”det viktigaste” gemensamt. ”Det viktigaste” definieras i nedanstående excerpt som att vara en bra människa och ha ett gott hjärta, medan matregler hamnar i bakgrunden.

- Alltså jag äter ju nötkött och så. Och min familj äter ju allt, men min mamma äter inte nötkött. Hon är mer religiös då, men min pappa han är inte religiös, så vad ska jag säga? En blandning tror jag. Men jag tror att så länge man är ren i hjärtat så spelar det ingen roll vad du äter och vad du inte äter så jag tänker mer så. Inte att du måste följa allt det där för att vara en bra människa. Jag tycker det räcker att man har ett gott hjärta och sådär.

Sati, som positionerar sig som hindu, visar att matvanor kan skilja sig åt, och även om hon i sitt tal ger uttryck för olika grader av religiositet genom mamma som mer religiös än resten av familjen, sammanfattar hon det viktigaste i religionen med betoning på människan (inte det gudomliga), ”att vara en bra människa” och ”att ha ett gott hjärta”. Det gemensamma talas ofta om i allmänna ordalag som ”grundvärderingar”, till exempel som tolerans och öppenhet, men som också tar sig uttryck i en gemensam etik, till exempel att inte döda, stjäla eller bära sig illa åt.

Två muslimska flickor får synliggöra konsensusperspektivet. Flickorna uttrycker att de är helt öppna för alla religioner och menar sig respektera dem fullt ut. Etiken är gemensam säger flickorna, men hittar fler likheter i allt möjligt, ifrån ett gemensamt berättelsestoff till klädedräkt.

Hur ser ni på andra religioner än islam?

- Jag, jag respekterar helt fullt liksom...

- Jag accepterar dom.

- ... helt fullt, jag menar liksom, vi har ju gamla testamentet till exempel... Jesus är en av våra profeter likaså liksom. Jag respekterar dom fullt ut men jag, jag kanske inte följer dom, liksom en annan religion. Men jag respekterar det fullt ut och jag förstår andra som följer den för det är liksom egentligen... Vad som är rätt och fel, det känns som om båda har samma liksom. Man får inte dricka, det är fel att dricka... man säger inte man får inte. Men det är väldigt fel att dricka, och det säger alla religioner. Man får inte ljuga, det säger de andra också. Så det är liksom själva allt det här är rätt så lika men kanske vissa saker till exempel slöjan, är lite mer...

- Men det är nog så i kristendomen också.

- Kristendomen har ju också...

- Det är bara det att det har försvunnit

Från citaten ovan vill jag lyfta fram två punkter. För det första svarar flickorna knappast på min fråga om religioner i plural, utan i stort sett bara på islams relation till kristendomen. För det andra används verben ”respektera” och ”acceptera” inom ramen för en diskussion om tolerans, där det snarare uttrycks konsensus än olika åsikter. Ungdomarna respekterar och accepterar kristendomens likhet med islam vad gäller gamla testamentet, synen på Jesus som viktig person⁶⁸, ett antal moralregler samt en tradition (att bära slöja). Talet om det gemensamma, i de båda religionerna, inte olikheterna, länkas sålunda genom ”respekt” och ”acceptans” till tolerans. Effekten av att lyfta fram det gemensamma leder till en form av reduktion, där framför allt etik, en gemensam historia eller handlingar som visar sig vara gemensamma för religioner, förstärks medan det icke gemensamma tonas ner. På så sätt kan, drastiskt nog, mångfalden leda till att talet om religion fokuseras i det som är lika. Talet om religion begränsas på ”den mångkulturella arenan” snarare än att variation och religiösa traditioners skilda uttrycksformer uppmärksammas. Konsensus som begränsning har tagits upp i olika sammanhang. Laclau (1996) beskriver likhet som stagnation medan olikhet ger utrymme för ny identifikation och därmed förändring. Ricœur (1970) resonerar på ett liknande sätt med begreppet ”intimitetens konsensus”.

Tolerans – ljumhet – konsensus

I ovanstående analys har visats hur talet om tolerans kan framträda i intervjuer och brev. Tolerans kan innefatta en ljumhet men också ge uttryck för gemensamma föreställningar och värderingar (konsensus), snarare än olikhet. Tolerans

⁶⁸ Även om synen på Jesus (som profet i islam och som Guds son i kristendomen) skiljer sig åt.

som uttryck för konsensus blir därmed tautologisk, alltså tolerans för det som liknar den egna inställningen. Utifrån talet om tolerans för religion framträder en bild - eller idealbild - av religion som reducerats till sådant som alla förutsätts vara överens om, i huvudsak god moral, en gemensam historia eller en liknande praxis.

Värdet av att tolerera det annorlunda lyfts, som vi sett, fram starkt i både brev och intervjuer, men det framstår inte som acceptabelt att ”sticka ut” för mycket, det vill säga att, som en informant uttryckte det: ”vara överdrivet religiös” och absolut inte att försöka omvända andra:

- Och visst, man kan vara religiös, men då ska man inte försöka omvända alla andra. (Astrid)
- Gör hon det? (Anna)
- Hon blir förbannad om man säger att Gud inte finns eller att det kanske inte är så som det står i Bibeln. (Astrid)
- Jaså. (Eva)
- Då blir hon förbannad ju. Jag vet inte hur många gånger vi har diskuterat det. (Astrid)

Det framstår inte heller som accepterat att utmana konsensustänkandet. Flera av ungdomarna ger uttryck för idealet att vara ”lagom” utmanande när det handlar om religion. Frågor om tolerans och acceptans framstår som känsliga både vad gäller egen och andras religion.⁶⁹ En underliggande tankefigur i yttrandena om religion handlar om att tolerans och frihet värderas högt, men att ”sticka ut” för mycket eller göra en stor sak av sin religion betraktas med skepsis.

Att tolerans lyfts fram som något väsentligt bland ungdomar framkommer i flera studier, bland annat i ett större europeiskt forskningsprojekt om ungdomar och religion (REDCo-projektet).⁷⁰ I projektet, som innehåller både kvalitativa och kvantitativa inslag, ingår materiel från flera europeiska länder. Sverige deltar inte i projektet, men i de norska resultatredovisningarna finns en hel del som påminner om resultaten i min studie, bland annat hur tolerans tar sig uttryck. von der Lippe (2007) skriver: ”Given the reluctance of the majority of students to discuss religion, it is interesting to see how positive they are towards other religion and religious pluralism” (s 161). Bland flickor har 88,2% och bland pojkar 69,5%

⁶⁹ Tolerans framträder inte bara i talet om religion, men framträder starkt i relation till religion.

⁷⁰ Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries. <http://www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html>

svarat att de anser att människor med olika religion kan leva tillsammans i fred. I en annan studie inom ramen för projektet skriver Skeie och von der Lippe (2009) ”There is an impression that the students in general show a high tolerance towards religious people. These are interesting results, but it is out from this quantitative study still difficult to say what this tolerance is about and what it involves” (s 286). Tolerans tycks snarare framträda på ett abstrakt plan än baserat på personliga relationer skriver författarna (s 300). I samma undersökning diskuteras metodologiska svårigheter med att fånga innebörden i toleransbegreppet. von der Lippe (2007) menar att toleransen knappast utmanas. Många av ungdomarna talar inte om religion då de vill undvika konflikter (s 159).

Efter analysen av ”tolerans” går jag i nästa stycke över till det andra framträdande artikulationsmönstret i det allmänna talet om religion, nämligen valfrihet.

Valfrihet

Det framträdande talet om religion som något var och en får ta ansvar för i sitt eget liv har visats i det inledande citatet av Eva: ”[d]å får man ju tänka själv. Då är det ju ingen bok eller präst eller någonting som säger att såhär ska du vara”. Yttranden som bygger upp religion som ”ett eget ställningstagande” handlar för det första om att ställningstagandet är ”något reflekterat” och därmed skiljer sig från etnicitet som uppfattas som en essentiell tillhörighet, och för det andra att ställningstagandet talas om som en form av nykonstruktion. Människan har förmåga både att reflektera över sina val och att konstruera något för henne unikt. Skolan förutsätts erbjuda information och kritisk granskning om religioner, men det är ungdomarna själva som bestämmer hur de ska förhålla sig till erbjudandena, ”precis som till politiska partier eller reklam i brevlådan”, säger en av flickorna.

Den valfria religionen framstår som reflekterad

I så gott som alla ungdomars yttranden framträder positioneringar kring en egen tro som resultat av ett övervägt val. Även om man positionerar sig inom samma religion som sina föräldrar, vilket är fallet bland de ungdomar som talar om sig själva som religiösa i mitt material, betonas det egna valet och den egna reflektionen. Att religion talas om som valfri och reflekterad medför att företeelser som kultur, tradition och etnicitet avgränsas från religion. Det dominerande talet om religion kännetecknas alltså av ett religionsbegrepp som framstår som lite ”kliniskt rent” från ”kulturell bråte”, och skulle kunna beskrivas som en de-

kontextualiserad inställning.⁷¹ Bella berättar att hon är muslim för att hon själv genom reflektion, kritisk blick och intellektuellt övervägande kommit fram till att det är ”den rätta vägen”:

Nej, för jag har ju valt den vägen för att jag har kollat, jag har läst, jag har pratat med folk och jag har konsulterat andra och då har jag kommit fram till att det här är den rätta vägen då ska jag ta den här vägen.

Religion har inget med kultur eller etnisk tillhörighet att göra, säger Bella. Religion kan man välja medan kulturell och etnisk tillhörighet är medfött. Även Natasja berättar att hon ser kultur och religion som olika saker. Jag frågar henne vad hon lägger i begreppet kultur:

- Det känner jag är midsommarafton, Sveriges flagga och lite sånt där. Sveriges nationalsång. Svensk kultur, ja, jag binder inte det till religion längre för att religion, det är en personfråga idag i den globaliserade världen. Alla är naturligtvis inte globaliserade, men i vår västvärld är det så. Vi får försöka acceptera folks privatfrågor. Det ska inte vara ett problem för vårt samhälle längre. Så känner jag. Svenskt är svenskt, men det har inte med religion att göra längre.

- *Religion och kultur är olika saker?*

- Ja, för mig är det det.

Genom ”det egna ställningstagandet” blir det möjligt att lyfta fram religion som en fråga som är rimlig att ta ställning till. Att vara kurd eller tysk går inte att ändra, men en muslimsk eller kristen tro går att ta ställning till och byta ut, framkommer av ungdomarnas kommentarer. Evas uttalande i det inledande citatet: ”Det är ju i religionen då, där tar man ju upp religioner och beskriver dom så att det kan man ju se om man tycker att man håller med och känner sig hemma i den religionen då kan man ju byta helt enkelt”, visar detta. Utifrån uttalandet: ”då kan man ju byta helt enkelt”, kan religionsvalet tyckas lite lättvindigt. Ändå vill jag göra gällande att religion framstår som något väl övervägt, vilket framkommer i följande uttalande av Bella:

Så hade han (islamologen) väl inte uppfattat allting rätt, sådana saker som jag hade ganska tydligt för mig, som var ganska logiska för jag har alltid försvarat att islam, det är en logisk religion. Om man läser Koranen så kan man förstå ganska kort-siktigt. Det finns en förklaring till allting, och på så sätt tycker jag att den är logisk. Man kan förstå. Ja, vem som helst kan förstå tror jag. Bara den inte har några fördomar innan den börjar läsa.

⁷¹ Religion och tradition behandlas senare i kapitlet.

Bella positionerar sig som muslim efter att ha satt sig in i vad olika "islamologer" har uttalat, och bedömer dem och deras uttalanden utifrån en inre muslimsk logik. I citatet ser vi att Bella menar sig ha goda grunder för att kunna granska och kritisera en expert på islam. Uttalanden som kan ge sken av lättvindighet hänger snarare samman med ungdomarnas betonande av att det *går* att byta religion än att de faktiskt byter. Men valfriheten lyfts också fram av ungdomar som inte ser religionsfrågan i sig som så angelägen. Bengt säger: "Jag påverkas inte så mycket av religion, för att jag har inte bestämt mig för någonting om jag tror eller inte tror eller ja... Jag kommer inte ihåg vad ordet heter men jag är väl en sån som att inget är bevisat än. Så jag tror inte på nånting".⁷²

I likhet med de flesta andra ungdomar, oavsett religionstillhörighet, framhåller Bella religionen (islam) som ett individuellt val. Det kan emellertid vara intressant att notera att etniskt svenska sekulariserade ungdomar beskriver "västerländsk kristendom" (luthersk/protestantisk tro) som ett individuellt ställningstagande, medan islam eller kristendom med ursprung i västra Asien beskrivs som en kollektiv företeelse och därmed i högre grad knyts till en tradition. Av detta följer att den enskilde kristne görs ansvarig för sin tro medan den enskilde muslimen inte förutsätts ha valt sin religion, utan följer en tradition. Islam framställs i högre grad än "västerländsk kristendom" som ett färdigt religionspaket med fastställda normer att förhålla sig till, och därmed inte valfri i samma grad som kristendom. Synen på islam som "färdigt religionspaket" motsägs dock av de som positionerar sig som muslimer, som likt de andra ungdomarna, markerar det egna valet, till exempel Bella. Religion som en personlig livsfilosofi, där var och en reflekterar och utvecklar sin tro på egen hand, uttrycks alltså av i stort sett alla ungdomar. Däremot artikuleras alltså olika synsätt på "den andres" religion. Här framkommer en polarisering mellan religion som individualistiskt och dekontextualiserat ställningstagande respektive som en kollektiv och kulturbunden företeelse. Denna dikotomi framkommer i flera studier av islams nyartikulering i Europa (Ramadan, 2004, 2005; Roy, 2004) och Sverige (Berglund, 2009; Karlsson Minganti, 2007) och med fokus på konvertiter (Roald, 2004).

Den valfria religionen kan vara en nykonstruktion

Valfriheten artikuleras mot bakgrund av att skolan uppmanar till positioneringar om livstolkande inom ramen för religionskunskapsämnet om att utveckla en per-

⁷² Bengt söker efter ordet agnosticism, som han vid ett annat tillfälle säger att han lärt sig på religionskunskapen, för identifikation.

sonlig hållning (Lpf-94, Skolverket, 2000). Många av de ungdomar som positionerar sig inom ramen för en religion eller etablerad livstolkning, till exempel som kristen eller socialist, berättar att de tror ”på sitt eget sätt”, ”inte traditionellt” eller ”inte som den vanliga religionen”. I brev- och intervjumaterialet talas om ”den egna religionen” i termer av en ”manual” som människor kan luta sig emot i livet, och i kombination med ”att tänka själv” riktas ungdomarna sin kritiska blick emot ett ”färdigt religionspaket”, och ger uttryck för att de istället har ett eget förhållningssätt. Johan kallar sitt förhållningssätt ”Johans manual”. Manualen har visserligen inte mycket med religion att göra, säger Johan, utan är snarare en form av egensnickrat livstolkningspaket. En egen manual har nog de flesta, säger han.

--Vilken livsfråga är viktigast för dig i livet?

-Man kan väl säga att inte ångra sig den dagen man känner att man är på väg att dö. Att man känner att jag är nöjd med det jag åstadkommit på jorden. Det tror jag. För det oroar jag mig för att man kanske kommer göra när man väl har sett sin sista stund.

-Och det du ångrar, är det sådant du inte har hunnit med eller...?

-Ja, det är nog mer så. Det är nog inte ångra saker som man har gjort för jag försöker ofta se varje situation som att såhär: Hur skulle jag ha gjort enligt Johans manual liksom manualen för mig. Jag försöker att göra varje situation sån. Så jag tror inte att jag kommer ångra det jag har gjort i vissa situationer.

-Mm... Denna Johans manual. Var kommer allt det ifrån?

-Det kommer ifrån mitt gamla kompisgäng. Och där jag har bott och min pappa mest tror jag. Det är nog byggstenarna i den tror jag.

Utifrån Johans uttalande framkommer att det är viktigare att överhuvudtaget ha ett övergripande mål med sitt liv än vilket konkret innehåll manualen omfattar. Även om det inte uttrycks explicit hos Johan finns föreställningen om att manualer ändras efter hand genom nya livserfarenheter. Manualen anger det mål som enskilda livssituationer måste relateras till. Genom att religion artikuleras som: ”tänka själv”, ”vetenskaplig”, ”logisk” eller ”förklaring”, ges den en antropologisk dimension som handlar om att granska och värdera religioner och ”göra om dem till sina egna”, det vill säga att konstruera en egen livsmanual. Synen på religion som ett eget ställningstagande handlar därmed inte bara om att traditionell religion avtar, utan även om att ”religion” (snarast värderingar och moral) konstrueras på nytt. Esposito, Fasching och Lewis (2006) skriver: ”People mix and match beliefs, practices, and aesthetic choices to their own taste in all areas of life [...]” (s 529).

I detta och tidigare avsnitt har visats att det framkommer en skillnad i synen på egen religion och ”andras” religion. I de två sista avsnitten lämnar vi det allmänna talet om religion och vänder blicken mot några individuella berättelser som valts ut genom att religion i dessa framträder som svar på frågor om livstolkande. Det är visserligen inte bara i de utvalda intervjuerna som religion tas upp, utan ämnet religion tangeras i flera fall då ungdomar berättar om sig själva, religiösa släktingar och kamrater. Någon positionerar sig själv som kristen och några stycken berättar att de gärna besöker kyrkor. Men det är bara i ett fåtal intervjuer som religion präglar i stort sett hela intervjusamtalet. Först presenteras tre berättelser som kommenteras gemensamt. Därefter följer ett avsnitt där två flickor, som har intervjuats tillsammans, lyfter fram en speciell problematik, som kommenteras separat. Det kan också vara värt att notera att alla dessa fem ungdomar talar om sig själva i relation till positionen ”invandrare”.

Liberal muslim, ateistisk hindu och karismatisk kristen

I detta avsnitt lyfts tre berättelser fram med syftet att fånga ett inifrånperspektiv på talet om religion. Först presenteras Bella, som ger uttryck för att vara modern, liberal och globaliserad muslim, därefter Neeraj, som betecknar sig som ateistisk hindu och sist Naomi, som positionerar sig inom ramen för en kristen frikyrka.

Bella – liberal muslim

Bella presenterar sig spontant utifrån skolbakgrund och uppväxtplats. Familjen flyttade tidigt från ett ”ghettoområde” till en villastadsdel, ett ”typiskt svenskt område” där Bella säger att hon utgjorde ett exotiskt inslag ”som utlänning”. Fallenhet för språk samt ett intresse för internationella frågor har fört Bella in i ett politiskt engagemang, och det är kring politiska och religiösa frågor vårt samtal kretsar. Bella leder in samtalet på ”sin religion”, islam, i samband med att hon återger en debatt från ett rollspel där hon fått ”rätta till” missuppfattningar kring islam. Hon har mycket att berätta, vilket gör min roll som intervjuare snarast till en lyssnare, som knappast ställer frågor, utan endast vid några tillfällen återför diskussionen till min intervjuguide.

När Bella talar om religion använder hon ord som ger uttryck för innerlighet, till exempel ”magisk”, ”atmosfär” och ”lyckokänsla”, men även ord som länkas till rationalitet, till exempel ”modern”, ”frihet”, ”logik” och ”förnuft”. De ord som används för att beskriva en felaktig syn på religion är ”föråldrad”, ”tvång” och

”fördomar”. Bella suckar när hon berättar att den vanligaste frågan hon brukar få som muslim är om hon ska bli bortgift. Fördomar om islam, som en religion med förlegade sedvänjor, gör henne mån om att visa upp en ”modern” syn utifrån värderingar som handlar om frihet och rationalitet, men också om religion som ”en lyckokänsla i kroppen”. Sådär berättar Bella när jag ställer frågor om utövande:

- Men om man då tänker lite mer konkret på islam för dig. Går du till moskén? Ber du? Fostar du? Kan du tänka dig att åka till Mecka och så?

- Alltså, jag har alltid tänkt såhär att min religion, alltså viljan av att jag alltid ska kunna gå till moskén eller be eller någonting som har med min religion att göra den ska alltid komma inifrån mig och det är en väldigt skön känsla av lycka. Den känslan jag ska ha av att ha bett eller under den tiden jag ber eller när jag är i Mecka eller så. Och jag kan bara känna att Mecka får mig att bli lycklig sådär. Jag kan verkligen känna den där magiska atmosfären att alla människor är där av ett enda syfte. En million människor eller jag vet inte hur många, men så många människor åker dit varje år för ett enda syfte, för tre dagar. Sjuka, unga pensionärer, riktigt gamla, ja småbarn åker dit, och det är för ett enda syfte och det känns väldigt speciellt. Det skulle jag så jättegärna vilja göra. Det är ett av mina önskemål i livet innan jag går bort om man säger så. Ja, det är kanske tidigt att tänka på det, men man ska alltid ha döden i åtanke.

[...]

- Så du läser Hadither⁷³ och...

-Ja, nej, inte så jätteofta. Jag har inte tid till det. Jag vet att jag borde göra det och pappa säger alltid det att läs lite, du kan inte bara gå efter känslan. (skratt) Men jag har verkligen inte haft tid till det. Jag har haft så fullt upp med skolan. Och fritiden, teater, ja allt möjligt. Så religionen, den är min livsfilosofi och den har utformat mitt liv.

[...]

- Hur gör du under ramadan... fastar du?

- Nej, jag skulle verkligen inte klara av att fasta när det är skola. Jag kanske har gjort det någon gång när det är en eller två lektioner eller så, men annars, nej jag vet att jag klarar inte av det. Alltså vi äter inte griskött. Griskött och alkohol tar vi absolut inte i vår familj. Alltså det är något vi bara har i ryggmärgen. Ingen skulle göra det någon gång alltså, det tror jag inte. Någon kanske har provat någon gång alltså, men det är bara för att man ska sådär ...ja, se att det inte är gott.

⁷³ Hadither: enligt sunnatraditionen av islam (som Bella tillhör) är hadither berättelser om Muhammed, och fungerar som föredömen för det egna handlandet. Haditherna beskrivs som viktiga i relation till Korantolkning, och blir angelägna att ta del av eftersom olika muslimska rättskolor diskuterar de olika hadithernas trovärdighet och därmed deras betydelse för att leva som rättrogen muslim (Esposito, Fasching & Lewis, 2006, s 11 och 218).

I citaten från intervjun visas att Bella talar om islam som en emotionell religion. Bön och pilgrimsfärd skildras med ord som ”lycka”, och ”magisk atmosfär”. Lyckokänslan beskrivs i talet om pilgrimernas gemensamma syfte och bärande av likadana kläder, något som gör människor fria från inbördes hierarkier.⁷⁴ Bella säger vidare att hon, enligt sin pappa, går en aning för mycket efter känsla. Men markerar därigenom det egna ställningstagandet i relation till pappas erbjudna tolkningar. Utövandet av religion ska inte göras av tvång, för att Gud eller föräldrar vill det. I samtal⁷⁵ med Bella återkommer hon ofta till trosbekännelsen, vallfärd, fastan under ramadan och den rituella bönen,⁷⁶ islams pelare, vilka knyter ihop islams rationella och emotionella sida i Bellas representationer. Att läsa hadither eller att fasta passar inte in i Bellas liv för tillfället då hon prioriterar skolarbete och fritidssysselsättningar, medan ett avståndstagande från griskött beskrivs som rationellt och allmängiltigt; det ”är inte gott”. Bella säger: ”Ja, du avgör själv till vilken grad du vill följa den” (religionen). Hon berättar om kamrater som menar att hon inte borde kalla sig muslim om hon inte ”följer religionen till punkt och pricka”, men säger att hon brukar hänvisa till suror⁷⁷ där det står att en människas tro aldrig kan jämföras med någon annans. Var och en måste ta ansvar för sin egen tro.

Alltså jag väljer själv. Alltså i Koranen står det att man kan inte jämföra sin religion med någon annans. [...] Det går inte för att det är bara alltid som det är bara Gud som vet det. [...] Jag vet inte vad du har gjort, och du vet inte... du bara dömer mig efter vad du ... eller efter mitt utseende, inte efter mina tankar. För det finns folk med slöjor. Alltså jag såg på en dokumentär om Irak och där fanns det folk som gick omkring i slöjor och burkor och såhär och dom var prostituerade. Vad hjälper det om man bär slöja, burka? För jag menar prostitution är ju en synd i sig liksom, så det är väl det man ska tänka på.

Att bära någon form av huvudduk säger ingenting om hur en människa lever, varför Bella efterlyser varsamhet i talet om andra människor. Levnadsregler ska

⁷⁴ I Bellas resonemang framträder en tradition som går ut på att varje människa någon gång i livet ska försöka göra en pilgrimsfärd. Ord som jämlikhet och broderskap kopplas ofta till pilgrimsfärden (Esposito, Fasching & Lewis, 2006, s 222).

⁷⁵ Inte bara i intervjun, utan även i spontana samtal.

⁷⁶ I Bellas tal används främst svenska begrepp för företeelser inom islam, men ibland söker hon efter ”de rätta orden”, och säger att det inte är självklart vilket språk man ska använda, arabiska, turkiska eller kurdiska. I hennes och andra ungdomars tal växlas ofta mellan svenska och arabiska: Shahada (trosbekännelsen), hajj (vallfärd), zakat (skatt), sawn (fastan under ramadan), salat (den rituella bönen, som är en offentlig form av bön).

⁷⁷ Kapitel i Koranen.

vara till för att underlätta livet, inte ställa till med problem, säger Bella. Religion är någonting rationellt.

- *Varför dricker man inte vin eller äter griskött då?*

- Alkoholen är för att om man dricker för mycket så förlorar man sig själv och gör saker som man inte skulle gjort om man var nykter. Det är den enda förklaringen. Eller det är den enklaste förklaringen. Sen finns det väl alltid någon djupare forskning inom det sådär. Men grisen äter man inte för att grisen är ett smutsigt djur som äter allting. Och därför anser vi att det är ett smutsigt djur och man ska inte äta något som äter allt. Då blir du ju allätare du också. Och vad är skillnaden mellan en människa och ett djur då? Du är en människa och då ska du också vara en människa. Människan är ju högst, eller vad ska man säga? Hon sitter ju högst på hierarkitoppen och då ska den också vara däruppe. Man ska inte gå över sina gränser. Man ska inte leva som ett djur.

- *Mm*

- Ja, det framkommer även i Aristoteles. Om man gör som ett djur då... Ja, man blir ju klassad som ... Människan är den fullkomliga varelsen och varför skulle du göra som ett djur gör när du som människa har allting?

[...]

-Varje gång jag går förbi en människa så får jag en tanke om den människan och försöker utveckla till något större. Eftersom jag läser filosofi så går jag tillbaka till den tanken och utvecklar den alltså. Grenar blir ett träd helt enkelt. Och det är väl det som jag tycker är viktigast. Filosofi och religion. Det är mycket viktigare än nationalitet och etnicitet. Det tycker jag är betydelsefullt för att det är du själv som har valt det. Som människa har du en valmöjlighet och det är så du kan leva ditt liv. Det är ditt liv helt enkelt, för nationalitet, vad är det? - - - Ja, det står på ditt pass: du är turk. Du ser lite turkisk ut eller du ser lite svensk ut. På mitt pass står det att jag är svensk, men om dom frågar om jag är svensk eller turk så svarar jag att jag är människa.

Levnadsreglerna framställs i Bellas berättelse som rationella och finns till för människans välbefinnande. Men reglerna syftar också till att upprätthålla en skillnad gentemot djuren. Bella argumenterar teleologiskt utifrån synen på människan som högsta väsen i skapelsen och finner det därför obegripligt att hon skulle vilja träda över gränser och ”leva som ett djur”. Islam framställs som en livsfilosofi som ska förstås som rationell, men som också förväntas ge utrymme för eget omdöme när det gäller tillämpning i olika livssituationer. Det går inte att fasta om man behöver mat för att må bra, och ingen kan tvinga någon annan att bära huvudduk. Att förtära alkohol och griskött är däremot oförnuftigt och strider emot humanismens ideal med människan som högsta varelse menar Bella, som positionerar sig som muslim utifrån en rationalitet där Gud skapat människan som förnuftig. Bara Gud känner till den enskildes tro och tankar,

varför det inte ska vara människors sak att döma någons inställning till, eller utövande av sin tro.

Kategoriseringar kopplade till nation och etnicitet upplever Bella som irrelevanta, och vill därför tala om sig själv som ”individ” eller ”människa”. Utgångspunkten ”människa” måste vara giltig oavsett plats och tid. Synen på islam som den sista uppenbarelsereligionen efter judendom och kristendom kopplas hos Bella ihop med utvecklingstanke och förnuft. Bella berättar:

För jag visste ju vad min farfar hade berättat så då hörde man att det var ju samma profeter, det var snarlika religioner. Och sen det här att jag har fått lära mig att först kom judendomen, sen kom kristendomen, sen kom islam som en kompletterande religion för dom andra så grunden är egentligen densamma som för dom. Men den har utvecklats dels genom tiderna, dels genom, ja vad kan man säga nya regler har tillkommit och tillämpas och så. Så det var det jag lärde mig och varför ska det vara fel då? Och om det är fel så inser jag det snart. Om det verkligen finns en större kraft än den som jag tror på så kommer jag väl att inse det ganska snart tänkte jag.

Religion länkas i Bellas resonemang till utveckling. Religion nyartikuleras och anpassas för varje samhälle och varje tid. Den islam som artikuleras av Bella kännetecknas därför av gemensamma värden med det svenska samhällets och avståndstagande från inskränkthet och förtryck. Däremot finns det en sann uppenbarelse som visar sig genom att människan helt enkelt inser dess kraft. På så sätt bejakar Bella även den kollektiva muslimska berättelse som farfar förmedlar, och som beskriver islam som den slutliga uppenbarelsen med Muhammed som siste profet och med judendom och kristendom som förstadier.⁷⁸ Men Bella ansluter sig också till en inommuslimsk tolkningsdiskussion som handlar om i vilken mån människan ”imiterar” islams källor eller i vilken mån hon följer en linje som förespråkar nytolkning av källorna.⁷⁹ Själv förespråkar Bella nytolkning, i likhet med många unga muslimer (jfr Karlsson Minganti, 2007, s 78 ff).

⁷⁸ Den, enligt muslimsk tradition, gängse synen på islam som den senaste (och sista) uppenbarelsen med Muhammed på 600-talet, och judendom samt kristendom som tidigare uppenbarelser genom Moses (Mosa) och Jesus (Isa) (Esposito, Fasching & Lewis, 2006) dyker upp gång på gång i samtalen med muslimska ungdomar i deras beskrivning av islam som en rationell och naturlig religion.

⁷⁹ Två centrala begrepp när det gäller korantolkning, är nytolkning (*ijtihad*) och imitation (*taqlid*). 900-talet sätts upp som en historisk gräns då tolkningen ansågs avslutad. Tolkningsfrågor uppfattades som färdigbehandlade och tiden mogen för ”imitation”. I dag finns både företrädare för såväl taqlid som itihad. Taqlid följs inom skolastisk traditionalism (anhängarna av de fyra sunnitiska rättsskolorna, samt

I Bellas tal om religion som rationalitet framträder inte bara det fria valet, utan även människans behov av att tro på någonting:

-Men jag tror att ganska många i dag förstått att man behöver något att tro på, något att förlita sig på helt enkelt, nånting att luta sig bakpå, en säkerhet liksom att tro på. Ja, att ha en tro, tror jag i dag är ganska viktigt. För att kunna hitta rätt i livet måste du tro på nånting. Om du inte tror på nånting så är du ganska vilsen.

-Men att många ungdomar pratar om tro beror det på att samhället har blivit mer vilset?⁸⁰

-Nja... eee, samhället har utvecklats och alla kan säga, eller får säga det dom vill och alla vågar stå för det dom vill. Dom vågar stå för det dom tror på och det är nog den anledningen tror jag. Och jag menar att genom integration och acceptation eller jag menar acceptans så folk med olika religioner, eller ... så har man också kunnat komma till den punkten då man kan prata om det.

-Så ungdomar idag är tryggare i att kunna uttrycka sina åsikter och innersta tankar än vad generationen innan var?

-Jo, jag skulle nog vilja påstå ... ja, jag tror det faktiskt

I intervjun med Bella framtonar en syn på ungdomar som öppna, trygga och fria att uttrycka sina inre tankar. Förutsättningen för öppenhet, trygghet och frihet är ”det utvecklade” samhället där blandning av kulturer och religioner gett upphov till acceptans och tolerans, menar hon. Människan som existentiell varelse beskrivs däremot som vilsen om hon inte bekänner sig till någon religion menar Bella, som ånyo hänvisar till människans ”förstånd”. Intentionaliteten vad gäller en religiös tro förläggs därmed snarare till människans eget behov av att inte vara vilsen än till trons uppenbarelse i sig (vilket också framkom i ungdomarnas brev). Vid ett annat tillfälle i intervjun berättar Bella att hon ser negativt på all typ av mission, som hon menar är ett ”tankevåld” gentemot dem som ”redan har funnit sin livsväg”. Detta kan, enligt Bellas resonemang, tolkas som om tron uppenbarar sig för varje människa som är beredd att använda sitt förnuft att ta emot den. Mission blir överflödigt, och irriterar snarare än fyller en funktion. Annorlunda förhåller det sig med fördomar, vilka måste motverkas. Bella be-

den shiitiska jafariskolan). Här lämnas alltså inte utrymme för itjihad. Itjihad, som alltså bygger på nytolkning, följs till exempel av olika grupper av salafiter (även fundamentalistiska) men också liberala reformister och sufier (Ramadan, 2004). När det gäller principer för itjihad menar somliga att vem som helst med tillräcklig kunskap har rätt att tolka medan andra hävdar att endast vissa personer har tolkningsrätt, en *mujtahid*. Uttolkaren måste grunda sina uttalanden på *hadith*er, som syftar till att förstå andemeningen i Koranen (Larsson, 2006; Esposito, Fasching & Lewis, 2006). Kännetecknande för den yngre generationen muslimer i västvärlden är att man inte enbart håller sig till den specifika lagskola, som familjen tillhör, utan att man följer principen om itjihad genom att aktivt söka svar på olika håll (Karlsson Minganti, 2007; Roy, 2004).

⁸⁰ Här tycks jag vara för snabb att ta fasta på ordet ”vilset”, och kopplar det till samhället istället för individen. Bella återför emellertid diskussionen till ungdomarna, och vår dialog utmynnar i att Bella talar om individens frihet i relation till samhället.

rättar att hon för det mesta rycker på axlarna åt andras okunnighet om islam, men det finns situationer där fördomar ställs på sin spets och ”bara måste göras upp med”. Vid ett tillfälle, berättar Bella att hon hade tröttnat på diskussionen om muslimer som självmordsbombare och bestämde sig för att på ett ironiskt vis utmana denna föreställning.

- Och så märker jag att i klassen har folk skämtat ganska mycket om min bakgrund. Alltså: - Vår lilla turk i klassen och kallar mig turken och så, men jag tar inte illa upp och det vet dom ju. Och när jag tar illa upp så lägger dom ner det för dom vet att jag tar illa upp. Och dessutom: Det har ju inte varit på något nedvärderande sätt... alltså killarna kan ju skämta typ självmordsbombare och så, men då tog jag och drev med det..(Bella)

-Hur då tog upp det?

-Alltså jag är muslim också. Och turk och sådär. Double up! Och så (skratt) sa dom att: Nu kommer självmordsbombaren. [...] Och så skulle vi ha med människans historia från urtiden till dagens tid och då tog Bengt med självmordsbombare i slutet och frågade om någon ville vara det, och då räckte jag upp handen och .. med en gång. Jag sa att jag kan vara det och så skämtade en kille i vår klass om att jag har kort stubin och då skrev jag: "KORT STUBIN" på min T-shirt och så gick jag upp på scenen och visade det för ganska många. (Bella)

- (skratt)

- Alltså det är mitt sätt att hantera det. (Bella)

I citatet framkommer att Bella menar att det är okunnigheten som orsakar att religion och kultur kopplas ihop. Självmordsbombare skriker i Allahs namn, men i själva verket är det okunnighet om vad islam står för. Därför vill hon göra upp med kopplingen mellan islam och hederskulturer, självmordsbombare och fundamentalistisk koranläsning.

I intervjun med Bella framträder två artikulationskluster. Det första kan beskrivas som modernistiskt, och länkar ihop ord som ”rationell”, ”utveckling”, ”bekämpa”, ”okunnighet”, ”valfrihet”, ”humanism”, ”emotionell” och ”individ”. Det andra kan beskrivas som existentiellt, och knyts till Bellas tal om att ”ha döden i åtanke”. Den bakomliggande islamdiskurs gentemot vilken Bella artikulerar islam som rationell och emotionell är en diskurs om islam som trångsynt och föråldrad. Utifrån denna framstår islam i Bellas tal som ett modernistiskt projekt där okunnigheten ska bekämpas och den fria intellektuella debatten lyftas fram. Det tilltal som Bellas syn på islam visar sig svara på, kan kopplas till en valfrihetsdiskurs, som Bella också indirekt hänvisar till då hon berättar om sin liberala politiska inställning. Religion erbjuds människan i ett mångkulturellt sam-

hålle på precis som hon erbjuds annat. Religion, liksom politik, får sin fixering med ord som ”valfrihet” och ”rationalitet”, men också ”känsla”. Mot bakgrund av de senaste årens konstruktionistiska sätt att se på kultur och etnicitet kan det vara intressant att notera Bellas (och många andra ungdomars) ganska tydliga essentialistiska syn på kultur och etnicitet då dessa ställs i relation till religion. Nationell och etnisk tillhörighet beskrivs komma från födseln och uppfattas på något sätt som inristad i kroppen genom ett arv, till skillnad från religion som beskrivs i termer av ett individuellt val.

Utvecklingstanken – individen som ”ska bli någon” kopplas till religion och filosofi och förbinds med kunskap och tankeverksamhet där förnuftet utgör grund för erbjudna valmöjligheter. Möjligheten att välja religion tillsammans med utvecklingstanken som ger tillfälle till att förädla och utbilda sig (och därmed byta social klass) gör att Bella lyfter fram religion (explicit) och klass (implicit) framför nationalitet och etnicitet, vilka beskrivs som låsta kategorier som människan ”föds in i”, men som också knyts till förlegade sedvänjor.

Existentiella frågor om livet i relation till döden tas inte ofta upp explicit i Bellas tal, men finns ändå som någon sorts bakomliggande tanke i varje replik. Precis som i de flesta andra ungdomars berättelser framträder i Bellas en stark vilja att uträtta någonting i sitt liv, men i Bellas fall knyts hennes handlingar till ”livets ändlighet”, till den dag då varje människa ska stå till svars för sitt liv. Att dömas för sina gärningar framträder emellertid inte som något orosmoment i Bellas liv, utan snarare som en tillförsikt. Själv behöver hon inte ta över något ansvar för alla andra, utan det räcker med att ta ansvar för sina egna handlingar, och att leva efter de fem pelare⁸¹ som utgör grunden i islam. Pelarna betraktar hon som möjligheter. Pilgrimsfärd talas inte om som någon pålaga, utan en möjlighet att utvecklas som människa samtidigt som färden ska ses i relation till livets ändlighet. Människans tankeförmåga, som skiljer henne från djuren, öppnar möjligheter för henne i livet, men ger henne också ett individuellt ansvar som hon en gång på domens dag måste stå till svars för. Religionen länkas därmed till varje del av livet och ger det en mening, inte bara i bön eller pilgrimsfärd, utan i varje mänsklig handling. Intentionaliteten blir i Bellas tal människans egen men med döden i åtanke sätts ramarna för livsvillkoren: ”Ja, det är kanske tidigt att tänka på det, men man ska alltid ha döden i åtanke”. Det är också mot bakgrund av domens dag som Bella reagerar på människors tal om andras tro. Att bära hu-

⁸¹ Shahada (trosbekännelsen), hajj (vallfärd), zakat (skatt), sawn (fastan under ramadan), salat (den rituella bönen, som inte är den enda formen av bön).

vuddukar säger ingenting om den enskildes existentiella livsvillkor, det är bara Allah som vet. Religionens emotionella dimension öppnar upp för såväl en rationell som en existentiell sida.

Neeraj – ateistisk hindu

Neeraj, som har vuxit upp i en hinduisk familj, där somliga av familjemedlemmarna enligt Neeraj är bekännande, presenterar sig som ateist, men det är först mitt i intervjun som han tar upp sin religiösa bakgrund. I likhet med Bella poängterar han sin fria uppfostran och understryker sina egna val. Neeraj berättar:

Dom (föräldrarna) är väldigt liberala, dom är väldigt öppna, fria liksom låter mig göra vad jag vill och sånt, så är det. Det är nog att dom gett upp sin kultur, det har dom. För dom har ju varit i Sverige nu i tja 35 år tror jag [...] Vi talar svenska, vi betar oss som svenskar om man kan säga så då. Tja vi är väl så integrerade som det bara går kan man väl säga. [...] När jag var liten så ja om vi tar så här på religionen så, mina föräldrar är hinduiska eller hinduer då, tror på hinduismen, och vi var väldigt öppna av oss. För mig spelar det ingen roll, jag kan ha den religion jag vill ha och tycka det jag vill, göra vad jag vill. Det är väldigt öppet så. Min bror och min syster är likadana som jag, så vi tre är ateister så. Min mor är inte så värst mycket för religion över huvud taget men min far är det för att han växte ju upp ute på landet i Indien då och religion är väldigt viktigt där ute. Men han är helt öppen med det, vad man själv väljer det får man ta själv liksom.

Neeraj talar om att integreras i termer av att byta kultur, då hans föräldrar har ”gett upp sin indiska kultur” för en svensk. Hans egen ”liberala uppfostran” har lett till ett avståndstagande från hinduism och gör att Neeraj beskriver sig som ateistisk hindu. När jag frågar Neeraj om hans tro svarar han:

- Jag tror inte på det övernaturliga över huvud taget, jag tror inte på att den finns någon högre makt eller något väsen som liksom står för vår omgivning, dess funktioner och så vidare, att den luften vi andas att träden lever när träden växer och så vidare, liksom, och att vi kommit till, vårt syfte här i livet och så vidare. Jag tror inte på det liksom att det finns något övernaturligt liksom som styr allting. Men visst, det finns ju religioner som inte behandlar någon slags gud över huvud taget utan som bara säger liksom såhär typ att ”du ska leva ett sunt liv, du ska ta hand om alla andra, se till att du själv mår bra.” Det låter ju som vettiga saker så men nej en religion skulle inte passa mig för om vi tar det så här typ, om jag ska välja ett politiskt parti så finns det inget parti som passar in riktigt ordentligt på mig så det hade liksom blivit det närmaste. [...] utan jag ser mig själv som att jag behöver uppfylla mig själv, har egna krav att ställa upp till så istället för att leva

upp till en religion som ställer krav på mig så ställer jag istället krav på mig själv som jag känner mig mer bekväm med.

- *Vad ställer du för krav på dig då?*

- Oj, jag har väl inga direkta krav så över huvud taget men jag har nog i stort sett uppfyllt allt som jag vill göra eller få gjort. Men självklart kommer jag på andra saker med tidens gång så eftersom jag bara är 18 år, så det kommer nog fler saker. Jag är väl bekväm med den jag är, jag ser ju ingen nytta med att ha någon religion för jag tror inte att den kan tillföra mig någonting speciellt, så därför, så jag ser mig själv som för att låta lite överdådig så ser jag mig själv som fulländad.

Neerajs livstolkande utgår ifrån honom själv i talet om att ha sina egna krav och ”uppfylla sig själv”. Han positionerar sig i relation till religion utifrån ord som ”valfrihet”, ”integration” och att vara ”bekväm med den man är”, och tar avstånd ifrån en övernaturlig avsikt i tillvaron. Religionskonnotationer, som Neeraj avgränsar sig emot, är ”övernaturlig” och ”styrande”. I likhet med sin inställning till politiska partier säger han att det inte går att välja ett specifikt religionspaket framför ett annat, utan människan plockar det hon behöver.

Religionen som moralisk vägledare i livet kan vara viktig för somliga, menar Neeraj, men känner sig för egen del inte hjälpt av religion (hinduismen), utan ställer på egen hand motsvarande krav/moraliska frågor till sig själv. Utifrån Neerajs resonemang kan religion vara viktigt för människor som behöver det. Själv anser han sig inte vara i behov av någonting, utan menar sig bli fulländad utan religion. Viktigast är att vara bekväm med sig själv. När intervjusamtalet leds in på Neerajs hem berättar han att hinduiska traditioner förekommer, om än inte viktiga för honom själv.

- *Men det är inte så att ni har altare hemma?*

- Jo, det finns ett altare, vi har det vid ett ställe och det är i nordlig riktning i huset⁸². Där brukar vi väl när det är högtider eller så eller något speciellt som har hänt så, något positivt eller negativt, så brukar min far typ be eller något sådant.

- *Men inte din mor och ni?*

- Min mor gör ju det, det händer ju liksom så. Jag kanske gör det någon gång ifall det är något viktigt men jag är inte ändå i den religionen, det är jag inte, men jag respekterar den och kan följa den ändå. Det kan jag göra på något sätt men jag är ändå inte medlem av den religionen.

⁸² Neeraj utvecklar inte sitt resonemang om husets belägenhet i relation till väderstreck, annat än att han kommenterar altaret i nordlig riktning. I hinduisk religion spelar väderstrecken stor roll i byggandet av såväl tempel som i bostadshus, där arkitektur och möblering är kopplat till åtta väderstreck och åtta årstider (halvkvartal) vattnets gud. Norr styrs av Kubera, rikedomens gud medan sydlig riktning förknippas med dödsuden Yama. (Kumar, 2002, s 5).

- *Andra högtider när det är jul och påsk och så?*
- Det firar vi.
- *Det följer ni?*
- Jajjamen, det gör vi.
- *Så att när det gäller religionstillhörighet så spelar inte religion någon roll utan det är livets allmänna...*
- Och julen och påskan har ju liksom förlorat sin religiösa innebörd egentligen så det är väl mer öppet. Så det finns ju väldigt många religioner, nej inte religioner så men det finns nog väldigt många människor, oavsett religion åtminstone, så är det.

Neeraj nämner inte bara att det finns ett altare, utan anger även altarets rumsliga placering samt att det faktiskt används då och då. Även om Neeraj markerar att han ”inte är i den religionen” så använder han ord som ”något viktigt”, ”respektera” och ”följa den ändå”. Neeraj har vid ett annat tillfälle berättat att han inte utför puja (offer) och att han inte firar högtider som diwali och holi⁸³, vilket många andra hinduer i samma stad gör. Neeraj visar emellertid att han känner till traditioner och högtider. I intervjun berättar han att han firar jul och påsk på ett, som han säger, icke religiöst sätt, men Neerajs konklusion blir att religion ska ses som någonting öppet som skapas på olika sätt av olika människor.

Uppfostran spelar roll för hur religioner traderas, menar Neeraj, som berättar om en klasskamrat, som, liksom han själv, kommer från hinduisk bakgrund, men som ”är mer involverad i religionen”.

- Okej, han verkar ju vara väldigt mer insatt i det. Jag kan ju liksom se honom att han går på sådana här festivaler och hinduiska högtider och sånt men ja, det är min bild av honom liksom.
- *Men tror du att det är för att ni är olika eller för att ni är uppfostrade olika?*
- Vi är uppfostrade olika, definitivt. Hans familj är ännu mer religiös än min och min familj är mer såhär, vi är mer öppna och liksom vill ta in det vi har omkring oss och 40 år i Sverige det sätter ju sitt märke. [...] Jag tycker att dom flesta som går på den här skolan har fått fritt välja liksom, hitta någon sådan här religion eller typ någon grupp som man känner sig bekväm i och det är väldigt fritt, det har det ju varit för mig med liksom. Det börjar nog mer bli en trend istället för att vara med i religion eller typ tro på någonting så liksom, fast ja det finns säkert väldigt många som tror på det övernaturliga eller på gudar eller någon speciell religion eller inriktning på någon religion eller så, det är ingenting som man märker rakt av så.

⁸³ Diwali firas på senhösten som en ljushögtid med gudinnan Lakshmi i centrum. Holi firas för att tillbe guden Krishna (Esposito, Fasching & Lewis, 2006, s 317 ff).

Uppfostran spelar roll för livstolkandet, men individens eget val framstår som en lika stark påverkansfaktor. Neeraj säger att de flesta i hans ålder har uppfostrats fritt och att de gör sådant de känner sig ”bekväma med”. Religion träder därmed fram för Neeraj, liksom för de flesta ungdomarna, som ett instrumentellt värde; den som mår bra av religion tar till sig den. Neeraj säger att han är medveten om att det finns kamrater som tror på gudar och det övernaturliga, men att han för egen del känner sig ”fulländad” och inte har något behov av religiösa regler. Däremot uttrycker Neeraj att han är mån om att respektera varje människa för hennes egna val. Hon kan tänka själv och är kapabel att fatta egna beslut.

I intervjun med Neeraj framträder två företeelser som centrala relativt livstolkande: ateism och integration. I likhet med Bella positionerar sig Neeraj inom en västerländsk valfrihetsdiskurs, som de båda beskriver i positiva termer. Men medan Bella, med utgångspunkt i valfriheten, konstituerar sig som troende muslim tar Neeraj utifrån samma utgångspunkt avstånd från sin familjs hinduiska traditioner. I Neerajs tal om sig själv som ateistisk hindu uttrycks ett avståndstagande från hinduiska traditioners gudadyrkan.⁸⁴ Genom att Neeraj säger sig vara ateist positionerar han sig i relation till en gudomlig intentionalitet i tillvaron som tillskrivs honom som ”indier”. Neeraj beskriver sig som ”fulländad” utan religion.⁸⁵ Men i lika hög grad som hans avståndstagande från religiös positionering görs ett avståndstagande från ”det indiska” då Neeraj, genom att tala om sig själv som integrerad, positionerar sig som ”svensk”, inte ”invandrare”. Erfarenheterna av att bli tillskriven positionerna hindu och indier gör att Neeraj värjer sig från kategoriseringar och framhåller en individualistisk hållning i sitt tal om ”att vara människa” eller ”att vara sig själv”.

Naomi – karismatisk kristen

När jag ber Naomi presentera sig tar hon direkt upp erfarenheter av ”att vara invandrare” och vårt intervjusamtal kom att kretsa kring ”att leva i två kulturer”. Naomi introducerar religion då hon jämför skolsystem i Sverige och Tanzania:

- Men det är mycket det där att, det är inte så mycket respekt för lärare och så i skolan, i svensk skola än vad det är i Tanzania, känner jag. Eller i mer strikt, starkt

⁸⁴ Däremot uttalar sig Neeraj inte om någon filosofisk hinduisk karmatanke, där människan skapar sitt liv inom ramen för livscykeln, samsara.

⁸⁵ Neerajs ord ”fulländad” används ofta i svenska översättningar av olika ord på sanskrit och pali (från hinduism och buddhism) som beskriver boddhinaturen, (människan som fulländad). Den ”fulländade” människan behöver ingen återfödelse utan kan ingå i Brahman (världssjäl) eller Nirvana direkt utan återfödelse.

religiösa länder, för Sverige är ju ett kristet land men jag tycker inte det är så starkt i det svenska samhället idag.

- *Är religion och respekt för lärare kopplat till varandra?*

- Ja, jag tycker det på något sätt för man har ju, man har mer respekt för auktoriteter i religiösa länder tror jag, än vad man har i Sverige.

I citatet framkommer att Naomi tycker att det saknas respekt för auktoriteter i Sverige, och att detta på något sätt hänger ihop med religionens minskade inflytande. Egentligen *är* Sverige kristet, menar Naomi, men kristendomen, och därmed respekten, har gått förlorad i samhället. Naomi har engagerat sig i en karismatisk församling där hon nyligen döpts. Sådär berättar hon:

- Min församling, den är viktig på så sätt att jag känner mig som en väldigt lugn person. Jag gillar inte att gapa och skrika och hålla på mot andra människor. Jag kan inte med det på något sätt även om jag vet att jag kan föra fram vad jag vill och att jag är självsäker i mig själv så känns det som att kyrkan, det är personer som är lugna där. Det är liksom inte sådana som går runt och festar och super och dricker och är på fest hela tiden och har tillställningar med alkohol och så. Jag vet ju hur det har varit eftersom jag själv har varit ute och festat och druckit och så där.

[...]

- I kyrkan så känns det mer som att jag kan vara mig själv. Jag kan ge mer av mig själv än vad jag kan utanför kyrkan. [...] Dom accepterar att jag har brister och fel på ett sätt som jag inte känner är accepterat utanför eftersom jag inte kan komma upp till dom nivåerna som alla andra är i, i min ålder.

- *Vad är det som värderas liksom om man säger så, utanför kyrkan? Är det att vara populär?*

- Det är mycket det att man ska vara populär, folk ska veta om ens namn och vad man gör och vem man träffar och liksom hela tiden det här att man ska synas. Det är mycket att man ska synas och status på nåt sätt. [...] I kyrkan så känns det som att jag har status oavsett, jag är älskad oavsett, det spelar ingen roll vem jag umgås med, om dom är coola eller inte coola. Det spelar ingen roll riktigt.

Naomi säger att kyrkan är den plats där hon kan "vara sig själv". Man är accepterad "som man är", menar Naomi, och jämför med miljöer utanför kyrkan där konkurrens och utsatthet härskar. Att vara den man är innebär för Naomis egen del att bejaka sin lugna natur och inte känna krav på sig att "vara cool". Som kristen får hon kraft att slippa konkurrens och statustänkande i ett samhälle där det gäller att ha rätt vänner och leva upp till vissa normer. För Naomis egen del handlar tillhörighet till kyrkan också om att bli accepterad i Sverige som invandrare och svart, då hon har erfarenheter av rasism.

- *Har du mött rasism?*

- Ja många gånger, väldigt många gånger. Senast jag mötte rasism var förra veckan. Jag gick hemifrån till busshållplatsen och då körde en äldre man förbi i en bil och räcker ut tungan åt mig. Och det förstår jag inte, jag fattade ingenting, jag skratade bara åt det först, men tänker man efter så, det händer många sådana här saker men jag väljer att inte bry mig så mycket om det för väljer jag det så blir jag ju mitt eget offer på det sättet.

Religion länkas alltså till ”respekt” och ”auktoritet”, men artikuleras också i ett annat kluster, med tecken som ”lugn”, ”acceptans” och ”pusta ut”.

När Naomi talar om sin kristna tro i termer av att ”vara sig själv” knyter hon alltså dels an till trygghet ”att vara älskad för den man är”, dels till respekt och auktoritet, som handlar om att livet ska tas på allvar. Att vara kristen ställs emot ”konkurrenssamhälle, att vara cool, dricka och festa”. Tron blir därmed för Naomi ett sätt att avgränsa sig från ”världen” utanför församlingen, men också med betoning på tillhörighet där alla oavsett ras, kön och nation har samma värde. Till skillnad från Bella och Neeraj, som beskriver religion i förhållande till trosföreställningar betonar Naomi den sociala gemenskapen.

Naomi artikulerar sin egen kristna tro utifrån ett allmänt tal om kristendomen som ”mesig”. I kyrkan finns inte de som dricker, röker, dansar, festar och är coola. Kyrkan präglas inte heller av status och konkurrenständande i lika hög grad som i livet utanför. Kyrkans värderingar beskrivs istället i termer av trygghet och acceptans. Det finns emellertid en skärningspunkt mellan kyrkan och livet utanför som Naomi menar har lett till onödiga missförstånd, nämligen talet om kvinnans underordning i Bibeln.

- Dom (kompisar) tar citat ur Bibeln och sätter emot mig ur ett sammanhang dom inte har läst. Jag känner mig inte som ett offer på det sättet som dom ser mig, alltså mina kompisar utanför kyrkan. Det här med kön i kyrkan jag tycker inte att det är så viktigt som dom utanför kyrkan gör det.

- *Dom gör det till en stor grej liksom?*

- Ja, för att, visst att Gud skapade Eva från Adams ben men allting bygger på, vad heter det, alltså det beror ju på hur man tolkar det, men det är bildspråk alltihop.

- *Symboliskt?*

- Precis, det är liksom, det beror på vem som tolkar det. Vill man hitta fel oavsett om det är mellan kristna och ateister eller om det är mellan svarta och vita eller mellan albaner och jugoslaver då hittar man fel, det är bara så.[...]. Så jag tycker inte alls att det är så, det här med att kvinnor är mindre värda än män i kyrkan. Vi har en kvinnlig ungdomspastor, en manlig pastor, kvinnliga själavårdare i kyrkan

det är liksom. Dom enda manliga i kyrkan som har liksom högre ställning än alla andra, det är pastorena, det är familjepastorn och församlingspastorn. Vi har ju ungdomspastorn också, hon har ju, hon gör ju samma sak men hon är som dom andra pastorena, så det är inte alls konstigt för mig. Men det här med att det är kyrkan som gör det, det ser inte jag, det kan inte riktigt jag förstå på något sätt. Men däremot kan jag se det om någon pratar om katolska kyrkan t.ex. för där har jag ju sett saker som jag inte anser är jämställt.

Det finns folk som är ute efter att hitta fel överallt, och om man letar fel så hittar man fel, menar Naomi, som argumenterar på två plan: dels utifrån antagandet att bibeltexter ska tolkas symboliskt och inte bokstavligt, dels utifrån bejakandet av att det ändå finns variation i kyrkor när det gäller bibeltolkning. Naomi lyfter fram det som hon menar är kärnan i kristendomen, att hjälpa andra och motverka streberanda, konkurrens och rasism. Talet om kyrkan som icke jämställd är ingen stor fråga i relation till viktigare problem, och kyrkan är inte värre än andra institutioner. Naomis positionering som kristen handlar om ”att bli tagen på allvar”. Existentiella och sociala aspekter av tillhörighet lyfts fram tillsammans. Positioneringar emot ett omoraliskt och skadligt liv, med lögn, alkohol och rökning samt rasism bemöter hon med uppgivna suckar. När det gäller invändningar emot kyrkan som icke jämställd blir Naomi mer benägen att argumentera för sin ståndpunkt. Hon för fram kamraters syn på kvinnans underordning i kyrkan och bemöter deras uttalanden.

Naomi positionerar sig som troende kristen och betonar i likhet med Bella och Neeraj det egna valet. Kännetecknande för den kristendomsdiskurs som Naomi artikulerar sin tro emot är kristendomen som icke-jämställd och som mesig. I Naomis tal konstrueras kristendom som inkluderande alla människor oavsett ras, kön eller nation. Hon opponerar sig även emot omoraliska och skadliga beteenden men också mot respektlöshet och att inte ta livet på allvar. Dessa beteenden förknippar Naomi med att ”inte vara den man egentligen är”. I intervjusamtalet återkommer Naomi till en social sida av tron, där gemenskapen med likasinnade spelar roll för trygghet i livet.

Gemensamma artikulationer hos ungdomarna

De tre ungdomarna i detta avsnitt positionerar sig i förhållande till religion som svar på mina frågor om deras livstolkande. Gemensamt för alla tre berättelserna, är att tro, eller ateism artikuleras utifrån ett allmänt tal om religion som något valfritt och personligt, men berättelserna ses också som ”svar” på tillskrivna

positioner om religion och om invandrarskap som, om dessa positioner drivs alltför långt, kan provocera.

Att tillskrivas och förhålla sig till religionspositioner

De tre berättelserna har valts ut genom att intrigerna i dessa fall byggs upp kring religion. Plummer (2001) skriver: "[...] a life story must usually have a plot: a dynamic tension which moves the story on, adds momentum, and provides some coherence. We speak of the plot 'thickening' to indicate events that grab the reader's interest." (s 399) I intervjun med Neeraj framkommer att religion inte har något större förklaringsvärde för honom, men eftersom han tillskrivs positionen indier tvingas han också positionera sig i relation till en hinduism som visserligen finns närvarande i form av en tradition i hans hem men som inte spelar någon större roll i hans liv. Neerajs positioneringar som ateist och integrerad svarar mot tillskrivningar kring både religion och etnicitet. Positionen ateism kan ses som ett svar på en allmänt företrädd syn där positionen "invandrare" i högre grad än positionen "svensk" länkas till religion (jfr von Brömssen, 2003, s 313). Att Neeraj väljer att inte ta upp religion förrän en bit in i intervjun kanske handlar om att han försöker motverka denna tillskrivning.⁸⁶ Bella och Naomi betraktar däremot tron som grunden i livstolkandet och säger att de brottas mot fördomar om sina religioner som mansdominerade och trångsynta. Naomi måste hantera talet om kristendomen som "lite mesig", men också att hon betraktas som "överdrivet religiös", och lyfter fram den sociala gemenskapen i kyrkan. Bella tvingas hantera islamofobiskt tal. Som muslim pressas hon att förhålla sig till föreställningar som att bli bortgift eller att vara terrorist. Bella ger starkt uttryck för att ha tröttnat på den här typen av skämt och bestämmer sig för att "göra slut på talet". Men framför allt bygger Bella genom hela intervjun upp en syn på islam som kontrasteras mot våld och förtryck. Islam beskrivs som fri, öppen, rationell och emotionell. Att de tre ungdomarna blir erbjudna positioner som de relaterar sitt eget religionstal till kan synas anmärkningsvärt mot bakgrund av det förhållandevis ljumma intresse för religion som har visats i föregående avsnitt. Men då religion framträder som aktiva positioneringar, som i Bellas och Naomis berättelser, tycks den ljumma inställningen till religion utmanas, vilket också visats.

Bella, Neeraj och Naomi är ungdomar som aktivt antar positioner om religion, och ungdomarna förefaller, genom att anmäla sig till intervjuer, intresserade av

⁸⁶ Vilket i sin tur gör kan göra det problematiskt att skriva om företeelsen religion i relation till Neerajs förhållningssätt. Han vill inte bli förknippad med religion även om han initierar företeelsen själv.

att prata om religion. Alla tre ger uttryck för att det finns rikligt med fördomar om religion, vilket de argumenterar emot och ironiserar kring, och i polemiken om religion framträder självbestämningar som ”ateistisk hindu” och ”liberal muslim”. Ungdomarna positionerar sig, trots olika bakgrund och olika religiösa ställningstaganden, inom vad som skulle kunna betecknas som en post-traditionalistisk samhällsdiskurs där självbeskrivningarna inte i första hand görs utifrån en muslimsk, hinduisk eller kristen tradition, utan snarare handlar om att ta avstånd från traditioner och legitimera ”sitt eget” ställningstagande. Att bryta med tradition och värderingar är viktigt för identifikationer bland ungdomar i det senmoderna samhället, menar Giddens (1997) som inom ramen för ”livspolitik” talar om emancipation från såväl fastlåsta traditioner som från hierarkisk dominans (s 252).⁸⁷ Att brottet mot traditionella värderingar är särskilt framträdande i Sverige framkommer i flera undersökningar (t ex Inglehart & Welzel, 2005; Pettersson & Esmer, 2005).

Men ungdomarna i denna studie talar inte bara om att bryta med traditioner, utan betonar även det fria valet som ett egenvärde, ett artikulationskluster som faller inom ramen för det fria (och upplysta) tänkandet. Andersson och Sander (2005) definierar samhällets upplysning med ”att det i ökande grad avmytologiserar och genomsyras av rationellt vetenskapligt tänkande” (s 42), och för med sig att individens frihet sätts i centrum. Heelas och Woodhead (2005) lyfter fram ”den subjektiva vändningen” när det gäller att närma sig religion, andlighet och förändring. Vändningen beskrivs enligt följande: ”It is a turn away from life lived in terms of external or ’objective’ roles, duties and obligations, and a turn towards life lived by reference to one’s own subjective experiences (relational as much as individualistic) (s 2). Den subjektiva vändningen innebär alltså en vändning bort från ett ”som”, till exempel ett liv som mamma, som god dotter, som trogen muslim, och mot ett unikt och autentiskt ”jag”. Heelas och Woodheads empiriska undersökning av utbudet av religion och andlighet i Kendal, en plats i Storbritannien, visar att erbjudna aktiviteter appellerar till det personliga välmåendet och personliga erfarenheter, till exempel yoga, emotionell balans, god hälsa, självförtroende, det vill säga på olika sätt ”bli sig själva” (become themselves) (s 29-30). Talet om att vara sig själv framträder i de tre ungdomarnas berättelser till viss del med konnotationer till personligt välmående och självförtroende, men framför allt uttrycks talet om att vara sig själv som ett

⁸⁷ Giddens formella definition av livspolitik: ”[L]ivspolitik handlar om de politiska frågor som uppstår ur de självförverkligande processerna i posttraditionella kontexter, där globala influenser tränger djupt in i självets reflexiva projekt och där de självförverkligande processerna omvänt påverkar globala strategier” (1997, s 252).

positionerande kring ”skillnad”, med avståndstagande dels från kulturella band inom religionen, dels från fördomar från utomstående ”okunniga” kamrater.

Genom sitt tal om valfrihet artikuleras inte bara en posttraditionalistisk syn som tar sig uttryck i ett avsteg från sociala och kulturella band (jfr Giddens, 1990), utan en dekontextualiserad syn på religion (jfr Roy, 2004). Gemensamt för Bella, Neeraj och Naomi (fast inte uttalat) är en tro på ”det mångreligiösa samhället” med möjlighet för var och en att utöva sin tro fritt från fördomar och trångsynthet. Det egna valet i relation till såväl det som talas om som fördomar (felaktiga traditioner) som till det som kan betecknas som en inre egen upplevelse skulle kunna vara ett uttryck för ungdomarnas ”religiösa utopi”. De tre ungdomarna artikulerar ”att vara sig själv” som vikten av att göra sina egna val. Någon av dem lyfter fram metaforen ”smörgåsbord” och betonar varje religions rätt att synas och varje individs rätt att göra sina val utifrån mångfalden. Bella, som har vuxit upp i muslimsk miljö, poängterar religion som valfritt, till skillnad från etnicitet eller nationalitet, som hon beskriver som medfött. Neeraj betonar att han valt bort den hinduism han har vuxit upp med, och Naomi, som har vuxit upp i en ortodox kyrkotradition, markerar att hon medvetet valt en karismatisk inriktning. Smörgåsbordsmetaforen artikuleras som kontrast till föreställningen att religion tas över från föräldrar. Smörgåsbordsmetaforen har använts både om religioner och etiska ställningstaganden. Svanberg och Westerlund (2008) skriver i sin bok *Religion i Sverige*: ”Det talas ibland om ett växande religiöst smörgåsbord som erbjuds den som söker svar på livets stora frågor (s 305; jfr även Lewin, 2005, s 89; Löwendahl, 2002, s 22). Gerle, (1999) tar upp begreppet smörgåsbordsetik i en analys av så kallade värdekonflikter, där värderingar ofta ses lösryckta ur sitt sociala, politiska och ekonomiska sammanhang (s 87).⁸⁸ Det frekventa talet om valfrihet från ”smörgåsbordet” bör emellertid sättas i relation till det faktum att det endast är ett fåtal människor som faktiskt byter religion, konverterar. Talet om valfrihet kan få religionsbyte att framstå som någonting enkelt. I intervjusamtalen med Bella, Neeraj och Naomi förefaller religion inte alls vara något som dessa ungdomar funderar på att byta ut för egen del, utan tvärt om uttrycks religion som något i hög grad genomreflekterat. I ungdomarnas tal finns ett allvar som pekar på att ställningstaganden relaterade till religion inte framstår som något lättvindigt som byts i första taget.

⁸⁸ Smörgåsbordsmetaforen kopplas i andra sammanhang ihop med marknadsekonomiskt tänkande, där andlighet säljs, köps, byts och omformas på samma sätt som vilken vara som helst speciellt nyandlighet och New Age. Miller (2005) tar upp konsumtionskulturen som en obönhörlig del av en religions formande och utvecklande. Konsumtionskulturen påverkar religioners trosmonster, berättelser och symbolvärld (s 3).

Ungdomarnas betoning av att välja, respektive välja bort religion samt deras tal om religion utifrån ett allvar skapar viss exklusivitet kring religion.

Tillskrivningar av positioner om religion visar sig utifrån de tre ungdomarnas berättelser spela roll tillsammans med andra positioneringar, till exempel etnicitet, i deras förhållande till sin egen tro. von Brömssen (2003) skriver: ”I dag är, om vi talar om det religiösa ämnesfältet, både kristna och judar, liksom muslimer, zoroastrier, hinduer och buddhister samt olika varianter av dessa övergripande religiösa världsåskådningar, delar av det nationella religiösa Sverige” (s 303). Ändå låter vi flera av dessa religioner och världsåskådningar, speciellt islam, diskutivt framstå som ”den andre”. I nästa, och det sista, avsnittet visas hur två flickor artikulerar livstolkande inom ramen för diskurser som i hög grad positionerar dem som ”den andre”.

Om balklänning och slöja

Fatima och Jasmina har intervjuats tre gånger om olika aspekter av livstolkande. I detta avsnitt visas hur de två flickorna artikulerar livstolkande inom ramen för en diskurs om ryktesspridning. Tre huvudfrågor, som flickorna uppehåller sig vid, sammanflätas på olika sätt och diskuteras i relation till ryktesspridningen. Avslutningsvis visas hur flickorna i sin gemensamma reflektion kring livstolkande förhåller sig till och utmanar ryktesspridningsdiskursen.

”Den farliga ryktesspridningen”

När jag frågar flickorna om deras livstolkande får jag höra berättelser om deras svårigheter att tala öppet om tankar och känslor i sina hem. Sådär berättar flickorna:

- Så dom (föräldrarna) har sagt, bakom stängda dörrar, då kan ni göra vad ni vill. Men alltså när dom öppnas, så försök att visa inte.. (Fatima)
- Ja, det är sant liksom...(Jasmina)
- Dom (föräldrarna) har verkligen en sån här sak att snacka... Och dom snackar fel också och det kan hända att det går till barnen och barnen börjar liksom... det blir jättefel verkligen. (Fatima)
- Men så är det faktiskt hos oss också. Min mamma säger också det, att aldrig berätta nåt som händer eller diskutera nåt. Allting som är negativt, det ska man dölja och man ska bara visa det positiva liksom. Och visa hur bra liv man lever. Jag tycker att det är så störande. Man får aldrig snacka ut med nån eller så för ingen utanför familjen ska få veta nåt, hur dåligt man än mår. (Jasmina)

-Inte ens släkten?

-Nänänä...(båda)

-Det är det värsta?

-Ja, för det är dom som man ska göra avundsjuka. Ja, min dotter ska vara bäst i allt. Det är mycket att man ska göra släkten avundsjuk. (Fatima).

Frågor om status och anseende länkas i intervjun med de två flickorna till två olika arenor, en offentlig utanför familjen och ett privat inom familjen. Ett ifrågasättande av normer och värderingar inom hemmets ramar går an, men inte offentligt med tanke på att det kan ge upphov till ryktesspridning. Gränsen mellan offentligt och privat upprätthålls, varför föräldrar tystar ner sina barns misslyckanden. Men Fatima säger att föräldrars lite oförsiktiga tal också kan orsaka ryktesspridning. Risken för ryktesspridning fungerar disciplinerande för flickorna, som säger att de ständigt blir utsatta för ett vakande öga. Fatima berättar att hon tycker sig befinna sig i en frontlinje där varenda gest hon gör kan utnyttjas av hennes pappa och användas emot henne. Effekten blir en maktlöshet och har, enligt Fatima själv, bidragit till att göra henne osäker på sina egna tankar och format henne till en svag person som låter sig domineras, fastän hon egentligen inte ”är sådan”. I följande utdrag, som handlar om den förestående studentbalen, visas hur Fatima och Jasmina länkar förbud, som framstår som en effekt av risken för ryktesspridning, till religion och kultur.

- Det sker ju nästan varje dag att man hindras från att göra mycket för att det finns en religion eller en kultur som hindrar en. [...] Till exempel att gå på balen. Det passar inte mig. Det är inte min kultur att gå med klänning och dansa vals och sånt. Då kan jag inte gå på balen. Och såna grejer. (Fatima)

- Hade det kunnat finnas nåt annat sätt att fira på eller lösa det?

- Nja, jag tänker inte så. Jag tänker bara att det här är inte min kultur liksom. Jag tar avstånd ifrån det, men så kanske jag gör annat istället som har med min kultur och religion att göra. (Fatima)

- Men som balen till exempel: Har den med religionen att göra eller?

- Det har inte med religionen att göra. (Fatima)

- Det är nog mer att hon själv inte känner... (Jasmina)

- Ja, för att det känns som: ska jag gå dit med klänning och slöja? Det känns inte bra att kombinera. Och liksom när det är dansen och... Det är inte min grej liksom och det har jag ju fått från att jag har slöja hela tiden... Religionen har ju påverkat mig hela livet. (Fatima)

Fatimas funderingar rör sig kring att det inte känns bra med balen, och tar ”slöjan” som ett synligt tecken på att det anses opassande att dansa vals med denna. Slöjan framstår som ett uttryck för att hon är religiös och får ett förkla-

ringsvärde utifrån Fatimas hemförhållanden där kultur och religion strider mot att gå på bal även om Fatima själv säger att balen inte har med religion att göra.

I intervjuerna med Fatima och Jasmina kretsar samtalet kring tre frågor: utbildning, äktenskap och slöjbärande. Dessa frågor relaterar flickorna till ryktes-spridningsdiskursen som de i bestämda ordalag framhåller som förtryckande. Den viktigaste poängen i avsnittet är emellertid hur flickorna visar upp kompensatoriska strategier då de prövar och intar olika positioner för att hantera och utmana begränsningarna. Det kan vara värt att påpeka att begränsningar inte är något som bara kännetecknar Fatimas och Jasminas situationer, men av de intervjuade ungdomarna är det dessa flickor som självmant lyfter fram begränsningar i relation till livstolkande.

Utbildning, äktenskap och slöjbärande

För Fatimas del framträder utbildning som en springande punkt för hur hon anser sig kunna hantera andra frågor i sitt liv. Hög utbildning ger status och större möjlighet att styra val av äktenskapspartner och framtida yrkesliv. Om Fatima läser till läkare öppnar sig en internationell arbetsmarknad, som ställs i kontrast till alternativet, socionom, ett yrke som beskrivs som begränsande genom kopplingar till svenska förhållanden och med det svenska språket som arbetsverktyg. Skolbetygen handlar alltså inte bara om antagningspoäng till högskolor och universitet, utan om en hel livssituation. Fatima är mån om att prestera bra i skolan, men berättar främst om sin pappas höga förväntningar på henne:

- Alltså, han (pappa) sätter sån press på mig under tre år. Det kan du fråga Jasmina. Det ska vara MVG i varje ämne och inget fel på proven. Han säger till mig: Jag vill att du ska stå på egna ben och lära dig och så, men å andra sidan är det mer: kolla, om du inte fixar det här så kommer släkten att skratta. Dom kommer att säga: Kolla hon fixade inte ens att jobba med kriminalmänniskor, för jag vill ju bli socionom. Jag satsade på läkare och psykolog men poängen räcker inte. (Fatima)

- Jag också märkt när Fatima berättar, och jag menar... socionom är så himla bra. (Jasmina)

- Andra ska bli så avundsjuka (Fatima)

- Jag tycker nästan synd om... Därför Fatima, om man frågar henne vad hon vill bli, verkligen vill bli, så kanske det är någonting helt annat. (Jasmina)

- Då kanske det inte är det fast nu har jag trängt bort vad jag vill bli. (Fatima)

Även om Fatima talar om vikten av utbildning reagerar hon på pappas förhållningssätt som leder till psykisk press för henne genom att hon skadar familjens rykte med låga betyg. Fatimas uppgivenhet när det gäller betyg och utbildning uttrycks därför inte i termer av att hon inte har ambitioner, utan om att pappa i all välmening tar över hennes val.⁸⁹ Fatima säger:

Alltså, det går ju in då och då men störst krav är det alltså skolan för dom (föräldrarna) vet att skiter det sig i skolan så skiter sig alltihopa. Det är liksom skolan, allting, hela min familjs liv hänger på mitt, mina betyg liksom, kan man säga.

Då Fatima vill uppfylla pappas önskemål om goda skolresultat, och söker skolans stöd i sin utbildningsambition reagerar hon på att lärare ”inte alltid kan ge tydliga besked” kring vad som gäller för prov och inlämningsuppgifter. Fatima menar att hon vill plugga, men måste förhålla sig till såväl papps överdrivna krav som skolans otydliga krav.

Som när jag skulle på vallfärden i vintras och frågade hela hösten vilka prov jag skulle göra i förväg och hur jag skulle lämna in arbeten och så. Och lärarna sa hela tiden att ’det ordnar sig’ och ’det är inte så mycket just nu’, men det ordnade sig inte alls när jag fick VG istället för MVG som jag behövde.

Vad gäller utbildningssituation pekar både Fatimas egna ambitioner, hennes pappas och skolans uppdrag i samma riktning. Ändå ger Fatima uttryck för att hennes situation inte framstår som helt enkel genom att ”man aldrig får veta vad som gäller från vissa lärare” säger Fatima. Istället för att stödja Fatima i sina ambitioner kan alltså ”skolan” verka som förtryckande genom otydliga krav. Fatima ger uttryck för att lärarna tillskriver henne en position som överdrivet ambitiös istället för att stötta henne i hennes ambition.

Äktenskap måste, menar Fatima och Jasmina, diskuteras tillsammans med utbildning, då en hög utbildning för en man kan kompensera en lägre för kvinnan, i händelse att betygen inte räcker. Som flicka kan man få hög status trots låg utbildning genom ett gott äktenskap. Flickorna säger att ett sådant scenario visserligen kan ge hög status utåt, men mindre makt i relation till maken, och framstår därmed som ett lite vanskligare framtidsscenario. ”Men det finns många snälla och goda muslimska män också” poängterar Fatima, varför det framstår som

⁸⁹ Invandrar mannens dilemman beskrivs ingående i Hanna Wikströms (2007) avhandling ”(O)möjliga positioner.

viktigt med goda relationer till föräldrarna som det kommer an på att hitta en bra make.

- För mig så är det inte ett sånt problem för mina föräldrar är ju såhär: 'Du ska inte hitta nån själv' liksom utan det är nåt jag och min släkt sköter och det kommer liksom gå bra och jag kan känna när dom pratar om det att dom försöker ju hitta nån som har utbildat sig, som är snäll och religiös. Det är ju många grejer dom vill ha, och alltså jag tycker synd om dom för det finns inga killar som är perfekta på det sättet. Men sen så säger min pappa också: -Okej, visst, jag vill inte att han ska tjäna miljarder men låt han vara snäll så att min dotter blir lycklig. Men samtidigt så, innerst inne så vill han visa... Han vill inte ha en snäll, för snällheten är inte lika mycket värd, utan han vill ha en som är chef eller liksom så att han kan visa: -Kolla, min dotter hon gifte sig med en miljardär. Det är det som är det viktiga. Men sen innerst inne vet jag att han vill att jag ska vara lycklig också. Men det är det, han vill inte ge upp det här för han vill att alla ska bli avundsjuka.

I Fatimas beskrivning av sin egen situation ger hon en indirekt bild av sin fars dilemma: att hitta en make till henne som är snäll mot dottern samt har god utbildning och god ekonomi, men en man som också har status i släktingarnas ögon. Att som förälder välja make åt sin dotter blir därför en grannlaga uppgift som både handlar om att göra dottern lycklig och att förhålla sig till vad som förväntas av en far utifrån hans omgivning, till exempel att trygga sin dotters ekonomi och familjens status. Fatima beskriver i citatet ovan sin ambivalenta inställning till hela äktenskapsproceduren. Hon "vet" att pappa anstränger sig för att hitta en make som kan göra henne lycklig, men berättar också att hon är medveten om de svårigheter han som far förväntas leva upp till.

Sammanflätat med utbildning och äktenskap träder bruket av slöja fram som verksam markör i flickornas liv. Av de två flickorna är det bara Fatima som bär heltäckande kläder, hijab,⁹⁰ men på skolan finns ett antal ungdomar som bär olika varianter av slöja, och i det allmänna talet förekommer diskussioner om dess vara eller icke vara. Fatima och Jasmina ger "slöjan" olika typer av för-

⁹⁰ I vardaglig svenska används ibland ordet *slöja* för att beteckna de olika muslimska plaggen hijab, niqab, chador och burka. Plaggen ser olika ut och relateras inte bara till riktning inom islam utan signalerar även kulturella och nationella identiteter. Huvudduken framstår som ett tecken som binder ihop religiösa och sekulära argumentationskedjor, och sammanflätas dessutom med klass och nationalitet. Donnell (2004) skriver: "Till och med ordet "slöja" antyder en homogenisering av en rad olika klädvanor och plagg, som bärs i enlighet med *hijab*" och ger exempel från dagens Egypten där man kan se ett helt spektrum av västerländska kläder, men dessa plagg fungerar inte bara som ett uttryck för val av västerländsk eller inte västerländsk identifikation, utan även klasstillhörighet och politiska sympatier" (s 75).

klaringsvärde. För det första står det i Koranen, säger flickorna, och för det andra visar slöjan att man är rättrogen och anständig och för det tredje blir döttrar ålagda att bära den av föräldrarna. Oavsett om slöjan ges en religiös förklaring eller inte påverkar den dels som ett skydd gentemot omgivningen, dels genom att den är ett tecken på respektabilitet (och status) (Froman, 2006; Karlsson Minganti, 2007).

-Så du som går med slöja, du markerar liksom din integritet?

- Ja, precis. Jag tror nog dom flesta tänker: ja henne ska vi nog inte liksom. Mig går man förbi för jag har nåt religiöst på mig. Man går inte och liksom snackar hur som helst. Jag tror i alla fall att man tänker så. Min pappa, till exempel, när han ser en kvinna med slöja så respekterar han det för det är väldigt mycket normer och så. Han går inte in hur som helst om hon står i köket och han respekterar henne och låter henne vara. Men visst gör han det med andra också men det kanske inte är lika... (Fatima)

- ...stor utsträckning?

- Ja, precis. Så jag tror att man respekteras mer om man har slöja. Fast i mitt hemland så går man inte heller med shorts och sänt. Skulle jag gå ut med shorts eller att mina ben syns så skulle det va kört. (Fatima)

- Ja, det är just det, men man skulle bli förvånad över mitt hemland. Det finns muslimer och kristna men, man förväntar sig att det ska vara strikt för det är ju mer strikt där än här i Sverige liksom, men ändå så ser man alltså gud! Korta, korta kläder och verkligen visar liksom, om man tänker, vem är det som har det strikt. (Jasmina)

Flickorna använder enbart begreppet slöja, och resonerar inte över varianter och olikheter i bärandet, men intar ändå positioner från sina olika ursprungsländers bruk och sätter dessa i relation till situationen i Sverige. Dessutom artikuleras det egna bruket utifrån religiösa, kulturella och moraliska argument tillsammans med mediedebatten där pågående diskussioner i Turkiet och Frankrike är aktuella vid inspelningstillfället. Genom att slöjan blivit en politisk fråga binds argumentationen på global och lokal nivå ihop. Flickorna reagerar mot lagstiftning som förbjuder slöja, samtidigt som de uttrycker att ett förbud skulle förenkla tillvaron för dem själva. Om det vore förbjudet slapp de hamna i valsituationer.

Jag tror alltså... när jag var liten så tänkte jag ju inte såhär ”Åh, Gud har sagt att jag ska ha slöja på mig så nu vill jag ha det” utan det var snarare för att alla andra hade det så ville jag också ha det. Nu när man tänker efter så vill jag inte ta av mig den och får inte heller för det skulle bli mera snack om det liksom... ”Kolla vad hon gjorde, hon gjorde ett skämt av det” liksom.

Fatima intar en pragmatisk hållning och utgår från sin egen situation. Hon bär redan slöja, varför slöjbärande inte framstår som något egentligt val, men då kompisar uppfattar henne som oerhört religiös tar hon till sig religiösa argument i syfte att motivera de val hon trots allt gjort. Fatima och Jasmina ger emellertid också uttryck för att slöjbärande kan ge större handlingsutrymme i vardagen med ökat kontaktnät och mer frihet.⁹¹

Utbildning, äktenskap och slöjor artikuleras i intervjuerna inom ramen för en dominerande diskurs om ryktesspridning, och gör förändring lika svårt för fäder som för mödrar och barn. Fatima och Jasmina diskuterar tonåringens situation gentemot föräldragenerationens normer, där även männen ifrågasätts om de inte tar sitt ansvar genom att återskapa ”rätt” normer och värderingar. Mannens uppgift är enligt traditionen att upprätthålla familjens status och samtidigt se till att göra sin dotter lycklig. Dessa svåra avväganden kan Fatima identifiera hos sin pappa, men samtidigt känna oro inför, då hon inte riktigt vet hur han kan komma att ställa sig då det verkligen gäller.

Jämställdhet och islam

Då maktordningar i hemmet och skolan signalerar motstridiga budskap försätts Fatima i en lojalitetskonflikt. Flera gånger under intervjun talar Fatima om sig själv som ömsom stark ömsom uppgiven. I relation till jämställdhet träder ofta uppgivenheten fram. Följande dialog visar hur Jasmina försöker övertyga Fatima om den svenska skolan som jämställd till skillnad från hennes hem.

- Men jag tycker ändå det är i Sverige som man har lärt sig att du är inte mindre värd än en kille. (Jasmina)
- Men det hjälper ju ingenting. (Fatima)
- Jo, det tycker ja. (Jasmina)
- Det tycker inte jag. (Fatima)
- Det tycker jag. (Jasmina)
- För att dom står och säger nåt sånt i skolan... (Fatima)
- För man lär sig... Jo... Nä, nä, nä Fatima, för man lär sig att liksom du kan inte trampa ner mig. (Jasmina)
- Nej för... (Fatima)

⁹¹ I denna framställning tas endast diskussionen om slöja upp i relation till sammanflätningar med utbildning och äktenskap. Det är viktigt att framhålla att det vanligaste argumentet för att bära slöja handlar om religion och tradition enligt studiens ungdomar. Flickorna markerar att deras klädedräkt är ett eget val (inte föräldrarnas) och att de är måna om att uppträda ödmjukt och korrekt för att synliggöra islam som en god religion. Bruket att bära slöjor är omskrivet i många sammanhang (Froman, 2006; Karlsson Minganti, 2007; Ramadan, 2004, 2005; Roy, 2004; Haag & Risenfors, 2007) och diskuteras även utifrån en diasporasituation (von Brömssen, 2003, s 143 ff.).

- Nä, men det gör man Fatima. Därför om man visar att man inte liksom inte är kliven och inte vågar, då tar killen till sig det för om man visar... (Jasmina)
- Men det är det som är problemet... (Fatima)
- Visa att du, du kan inte leka med mig, alltså en kille, man tror att bara för en kille är kanske lite mer, bättre liksom, hur ska man säga... liksom... Att han ser arg ut eller hur ska jag förklara... (Jasmina)
- Att han har makt liksom? (Fatima)
- Ja, makt. Det betyder inte att han har det. Alltså, man kan visa att 'Du, jag har lika mycket makt som dig' liksom. Och man tror inte det, men alltså killen blir liksom 'okej, jag kan inte leka med henne'. (Jasmina)
- Men ska jag vara ärlig... jag tycker faktiskt... Okej, Jasmina har rätt, man lär sig i skolan om jämställdhet och tjejer är lika mycket värda som mannen och så. Men det är ingenting man tar till sig. Om jag skulle få en man som härskar över mig. Då har jag lärt mig att ge mig, att inte stå och liksom ta det här steget och gå emot, om man har lärt sig det så tror jag att det handlar hela tiden om att man kommer vara sån. Det kommer inte att försvinna för alltså, jag försöker ju men jag har ju lärt mig det här att tjejerna ska vara tysta och blyga och liksom, så det lever jag med. (Fatima)
- Men det är ju just det, ser du. Du har redan visat för din pappa att du är kliven och även skolan säger att 'Du har makt, Fatima, du är en tjej'. (Jasmina)

I flickornas samtal framträder ordet ”makt” flera gånger och artikuleras som en kamp om att skapa eget utrymme i relation till jämnåriga ”killar” och män över huvud taget. Argumentationen flickorna emellan är ganska skarp, men till slut låter sig Fatima övertygas av Jasminas argument, då Fatima instämmer i sak, även om hon inte kan se några konsekvenser av skolans tal om jämställdhet i sitt eget liv. Men genom flickornas diskussion befasts föreställningen om ”skolan som jämställd” och framstår som diskursivt normerande.

I följande utdrag diskuterar flickorna jämställdhet i relation till undervisning i moskéer, där flickorna menar att imamer ofta talar med kliven tunga.

Jag kan erkänna att det är ju så att när dom ska snacka om man och kvinna så snackar dom faktiskt om jämställdhet. Men sen när dom går ut från moskén och ska snacka med vanliga människor så lever dom inte upp till det. [...] Men om det skulle vara så att dom predikar fel och försöker att förmedla kvinnan i mindre ställning så säger ju Gud att den första personen som jag kommer ta tag i under den dagen då alla ska ställas till rätta, det är ju den personen eftersom det är han som har förmedlat det här felaktiga budskapet. Alltså vet man att han (imamen) har fel så ska man inte ens ställa sig bakom honom och läsa och be.

I excerptet framkommer inte bara frågan om jämställdhet mellan kvinnor och män, utan jämställdhetsfrågan förs vidare in i ett sammanhang som handlar om trovärdighet och att i handling leva upp till det man säger. Resonemanget om trovärdighet länkas i sin tur till tolkningsfrågor inom islam. I intervjuerna återkommer Jasmina och Fatima gång på gång till vem som kan anses vara legitim företrädare i tolkningsfrågor, och i citatet ovan framkommer att flickorna tar ställning: ”Om imamen har fel ska man inte ens ställa sig bakom honom och läsa och be”. Flickornas diskussion pekar på en levande tolkningsdebatt, men också att den företrädde synen på egenansvar, och inte oreflekterat följa religiösa auktoriteter, ventileras flickorna emellan och inför mig som intervjuare. Det är mot bakgrund av ett livstolkande där ”Gud ska döma var och en efter sina gärningar” som flickornas tal om äktenskap, utbildning och huvudduksbärande ska förstås. Genom föräldrars och imamers minskade inflytande över tolkningen förlorar islam en del av sin sociala innebörd för flickorna, som istället betonar vikten av att ”göra rätt för sig” inför Gud. Religionen blir en individuell bekännelse eller känsla utan behov av en troendegemenskap. Jasmina berättar att hennes syster, liksom andra muslimska vänner, bryr sig allt mindre om mullor och imamer och går till källorna för att själva ta reda på vad som står i grundtexten, något som framkommer i ett flertal studier (Ramadan, 2004, 2005; Roy, 2004; Otterbeck, 2010). Jasminas och Fatimas diskussion skulle kunna sammanfattas som ”Låt auktoriteterna tala, men tänk efter själv”.

I samtalet med flickorna framträder vikten av det moraliska rätta handlandet. Skenhelighet som att låtsasfasta men äta i smyg, att rulla ut bönemattan synligt fem gånger om dagen och samtidigt hantera diverse saker på ett omoraliskt sätt suckar flickorna över, till exempel om en imam talar om jämställdhet och bär sig illa åt mot sin egen fru. ”Ja, då har han gjort ett grovt misstag” säger Jasmina, och Fatima fortsätter: ”För då ser jag mig själv som mycket mycket mer religiös än dom liksom som kanske är imamer till och med”. Flickorna är överens om att det personliga mötet med Gud är viktigare än yttre tecken. Om de skulle hamna i kläm, till exempel genom att tvingas att underordna sig en auktoritär make, så har de åtminstone varit goda muslimer.

- Det är bara Gud som känner hjärtat så att säga... (Jasmina)
- Ja precis. (Fatima)
- Men vi kan själva klä oss eller... (Jasmina)
- Precis. (Fatima)
- Jag tycker också det. (Jasmina)

Religion kopplas till "hjärtats möte med Gud", och inte till klädkod eller inriktning av islam. Å andra sidan uttrycker flickorna vikten av att ha något "att gå efter". Föräldrar och äldre imamer följer en tradition som yngre ifrågasätter och poängterar vikten av kunskap att grunda sina tolkningar på. Flickorna ger exempel på traditionella tolkningar som de vill utmana och ifrågasätta:

Det är ju att när man tvättar sig för att be bönen så ... och den här tvätten den är ju helig så den håller i så länge du inte till exempel går på toa eller röker eller rör t ex din fru eller någon annan kvinna. Och det finns, vad ska man säga... en myt som så fort du rör en kvinnas hand så bryts den tvätten om man säger så, och om du blöder så bryts den också.

Hur ska de själva förhålla sig till detta? Flickornas sökande efter tolkningar handlar om att ta reda på om gamla sedvänjor som renhetsföreskrifter ska tolkas symboliskt eller om de helt enkelt ska tas bort. Flickorna funderar i samband med ovanstående citat över sin egen roll som flickor i relation till vad som egentligen förmedlas, och trevar efter korrekta eller adekvata begrepp att diskutera tolkningar utifrån. Föräldrar är inte intresserade av att ta reda på "hur det verkligen är" menar flickorna. En religiös tradition kan nämligen användas som täckmantel för kontroll säger Jasmina som ger exempel på att föräldrar eller imamer kan förbjuda henne att på fest med argumentet att det kommer att serveras griskött samtidigt som de inte kan ha kontroll över vad hon stoppar i sig i skolmatsalen varje dag.

Jasmina och Fatima skiljer sig från många av sina muslimska kamrater genom att inte direkt påpeka att islam är deras eget val, utan flickorna konstaterar att de "är muslimer" på grund av sina föräldrar. I ungdomarnas tal framkommer också en motsättning mellan att å ena sidan vilja ha en religion att hålla sig till och å andra sidan önska att fenomenet religion dog ut.

- Vad tror ni kommer att hända med religion i sambället?

- Dom kommer dö ut. Så länge dom religiösa finns kvar så kommer dom finnas men så fort föräldrarna, när man märker det när barn gifter sig och så, så är det liksom kört. Dom slutar att fasta. [...] I vårt land kanske dom dör ut sakta men så småningom. (Jasmina)

- Jag hoppas på islam i alla fall. Att nu när ungdomarna ändå läser och kan, så tycker jag att man ska ta islam som den som den är. Och inte lär sig av sina föräldrar för jag kan erkänna att dom flesta har verkligen lärt sig fel. Alltså, föräldrarna lär fel, bara för att någon annan säger så, så är det så. Det är ju inte så. Men, alltså så länge... Jag tänker lära mina barn liksom, såhär är islam, om ni väljer att tro på

det så är det liksom ni som tror på det. Men alltså, det är en bra, tro inte på vad någon annan säger utan läs den själv och se om ni tycker om det. Och det tror jag dom kommer göra för det är någonting liksom så rätt. (Fatima)

Föräldrar använder islam som argument för att föra traditioner vidare i uppfostringssyfte medan ungdomarna talar om islam som något varje generation måste ta ställning till. När Fatima i citatet ovan beskriver religionen som utdöende artikulerar hon islam utifrån föräldrarnas blick, och det är denna syn på islam som hon utmanar i andra sammanhang. Hon kommer åtminstone att erbjuda islam som livstolkning åt sina kommande barn.

Religion finns, menar Otterbeck (2010), infiltrerat i vardagsbestyren och knyts därmed till ett kontextuellt sammanhang där de formas till ”ritualer” (s 49 ff). För Fatima och Jasmina ”ritualiseras” vardagen av islam vad gäller socialt spel med släkt och familj medan personliga sidor av livstolkande artikuleras som utmaningar mot dessa islamtolkningar. Islam artikuleras å ena sidan som någonting som hindrar dem från att leva fria liv och å andra sidan någonting som får dem att identifiera sig med en gudstro och ”äkthet”. Flickorna talar om att vara ren i hjärtat, sann och äkta som något annat än den islam de bär med sig från hemmet. De söker sig till varandra och söker efter svar utanför hemmet och moskén, till exempel i skolan, där Jasmina inte bara frågar läraren om korantolkning och slöja, utan där hon skriver ett helt arbete om bärande av slöjan. I skolan anropas flickorna emellertid av ”det muslimska” som ”något annat” och positionerar dem i olika fack, där Fatima, med slöja, förutsätts argumentera för ett livstolkande utifrån sin muslimska uppfostran och eventuellt även ta avstånd från studentbalen medan Jasmina, utan slöja, inte förutsätts vara lika religiös. De båda flickorna artikulerar, i likhet med många andra ungdomar som positionerar sig som muslimer, en dekontextualiserad religionsdiskurs. De tar avstånd från tradition och kultur och artikulerar en ”ren” religion. Företeelsen är inte ovanlig bland muslimska ungdomar med föräldrar som i vuxen ålder migrerat och bär med sig andra kulturella mönster än ungdomarna är vana vid. Ungdomarna upptäcker inte sin egen kultur då föräldrarnas kulturella normer och värderingar dominerar i hemmet. Kulturella fenomen är så inbäddade i vardagen att de är svåra att upptäcka i den egna kontexten. Otterbeck (2010) beskriver samma företeelse i sin intervjustudie om unga muslimer i Malmö och Köpenhamn (s 115-116).

Att utmana ryktesspridning

Ryktesspridning har varit föremål för studier i olika ämnen. Wikan (2004) tar upp ryktesspridningen som en form av social kontroll relaterat till begreppet heder. Mannens heder handlar om att kunna försörja sin familj, medan kvinnans heder kopplas till hennes sexuella beteende. Men ryktesspridningen kopplas inte bara till oskuldspromatiken, utan även till ett gott uppförande överlag. Karlsson Minganti (2007) tar upp ryktesspridning i relation till bärande av hijab utifrån perspektivet att det inte är så lätt att ta av slöjan om man en gång börjat bära den just på grund av den eventuella ryktesspridning det kan ge upphov till (s 248). Genom att många muslimska kvinnor argumenterar för slöjan inom ramen för ett västerländskt samhälle och som ett motstånd mot traditionalism framträder den som ett modernt snarare än ett traditionellt fenomen (Scott, 2010, s 12).

För Fatima finns ryktesspridning som ett hot ifall hon inte presterar goda resultat i skolan, klär sig enligt given klädkod eller är varsam i sitt kontaktnät. Ryktesspridningen blir därför i hög grad en begränsande faktor i hennes livstolkande. Men sammanflätningar mellan utbildning, slöjor och äktenskap kan också skapa utrymme för förhandlingar med föräldrarna. Slöjan kan å ena sidan kompensera låga betyg/låg utbildning och ett dåligt äktenskap genom att flickan står högt i kurs, å andra sidan ge större handlingsutrymme och frihet i vardagen för henne än om hon inte burit sin slöja. Trots att Fatima (och i viss mån Jasmina) ger uttryck för ett begränsat handlingsutrymme anser de sig inte kuvade. I dialogerna framkommer ett aktivt livstolkande, utifrån argumentation och livlig debatt där många ungdomar upplever att föräldrar och imamer inte alltid har kunskaper, vilket gör att de söker svar på egen hand. Diskussioner om hur olika faktorer, till exempel utbildning och att vara sina föräldrar till lags, samverkar och kan förstärka varandra framkommer i de flesta intervjuer, men ungdomarna tycks diskutera dessa lite känsligare ämnen i en trängre kamratkrets. Fatima och Jasmina tycks vara förhållandevis omedvetna om att klasskamrater kan befinna sig i liknande dilemman, dock inte med islam som kontext. I en studie av von der Lippe (2007) framkommer att diskussioner om tro är något som diskuteras inom den egna gruppen: ”The muslim and the Protestant girl attend the same class but are most probably not aware of each other’s idea about discussing religion” (s 160).

Otterbeck (2010) skriver i sin intervjustudie om unga vuxna muslimer utifrån en ansats som påminner om min, där han är intresserad av den enskilde troendes berättelse inom ramen för omgivande maktstrukturer. De unga vuxna som

Otterbeck intervjuat lever med islam som en del av sina livsberättelser. De står i relation till de sociala system som dominerar, de identifikationer som erbjuds, de erfarenheter de gör och det sätt de och deras omgivning processar allt detta. Resultat från studier av detta slag framstår som både förutsägbart och oförutsägbart. Otterbeck skriver:

Visst är de iranskättade typiska för iranskättade unga kvinnor i Skandinavien. Viss kan man gissa sig till de ungas förhållande till individen (som ska vara självständig och utbildad) och visst kan man se hur individualismen, helt förutsägbart, disciplineras av ordningar för genus och andra tillhörigheter, just som för alla andra. En analys av strukturer är möjlig genom att mänskliga vägval på sätt och vis ofta är förutsägbara. [...] Samtidigt är de som jag har intervjuat reflekterande individer som utvecklas, funderar, erfar och smakar på livet (s 205-206).

Samma poäng vill jag lyfta fram i de här två flickornas berättelse. Flickornas ganska motstridiga tal om islam måste diskuteras i deras egen kontext. Båda flickorna delar i huvudsak sina föräldrars tro, men tron tar sig andra uttryck för flickorna än för föräldrarna och får andra konsekvenser. När flickorna tillskrivs värderingar, och identitet, till exempel hur prioriteringar i livet ska se ut eller hur de ska gå klädda, som inte ger plausibla förklaringar i deras egna liv blir talet många gånger motstridigt. Berger och Luckmann (1998) menar att när plausibilitetsstrukturen inte ger innebörder i livet, det vill säga när en människa inte kan känna att den livstolkning som hon skapat världen utifrån känns giltig och ger henne mening kan hon känna utanförskap, vilket också flickorna ger uttryck för. De båda flickorna vänder och vrider på konventioner och konstruerar motbilder.

Då Fatima och Jasmina talar om sitt livstolkande synliggörs även omgivande diskurser och maktstrukturer från såväl skola som hem i själva intervjukontexten. Kanske lyfter flickorna fram sådant de som ”muslimer” förväntas lyfta fram i en lite mer formell intervju? Talja (1999) skriver: ”[t]he aim of discourse analysis is not only to identify interpretative repertoires, but to point out the power and influence of particular narratives and to analyze their potential societal and institutional functions and effects” (s 474). Det går aldrig att argumentera för att somliga diskurser är sannare än andra, menar Talja, som med stöd av Potter och Wetherell (1987) lyfter fram diskursanalysens möjligheter att synliggöra praktiska konsekvenser av hur diskurser kan verka. Här har jag visat att såväl flickorna som jag ingår i en övergripande diskurs om islam som en trångsynt och föråldrad religion i vilken vi tillskrivs och intar olika positioner.

Summering och kommentar av kapitlet ”religionspositioneringar”

Den tredje forskningsfrågan: Hur kan religion framträda i talet om livstolkande? visar att religion inte framträder i nämnvärt hög grad. Däremot talas i hög grad om tolerans för andras tro och religion samt frihet att välja sin egen religion oberoende av kulturella band, även om konvertering i praktiken inte förekommer i mitt material. Det visar sig dock att tolerans snarast framträder med innebörder som en ljum inställning till religion samt som en form av tautologi, att tolerera det som ändå är gemensamt i religionerna, inte det som skiljer dem åt. Om en religiös positionering får konsekvenser för omgivningen eller tar sig uttryck i en ”alltför” stark religiös identitet bryts dock den ljumma inställningen och gör religion till föremål för diskussion, inte minst i talet om islam. Därefter har några berättelser där religion framträder presenterats. I det första av dessa analyseras tre berättelser av ungdomar som positionerar sig själva i relation till religion. I avsnittet visas hur de tre ungdomarna artikulerar religion utifrån tillskrivningar av kategorier, som de tar avstånd ifrån. Avslutningsvis har två flickors positioneringar mot bakgrund av ryktesspridning fokuserats. I avsnittet visas att flickorna upplever sig gå en balansgång mellan krav från föräldrar, skola och sig själva, men också att de i diskussioner utmanar varandra, men de utmanar också det dominerande talet om religion i sina egna traditioner.

I de tre avsnitten synliggörs också en skillnad mellan ungdomarna vad gäller användning av ”religiösa begrepp”. I de enskilda berättelserna med ungdomar som positionerar sig i relation till religion framträder inte bara en mer specifik begreppsapparat, utan också en kulturell och religiös kontext som gör religions-samtal meningsfulla. Neeraj, som positionerar sig som ateist, diskuterar till exempel sin ateism i relation till ontologiska föreställningar om världen, men också vad det betyder att ha ett altare i hemmet. Prothero (2007) framställer religionens roll i samhället som en form av religiös literacy som han beskriver enligt följande:

Like the term cultural literacy, religious literacy is obviously a metaphor of sorts. On its home ground in linguistics, literacy refers to the ability to use a language = to read and perhaps to write it, to manipulate its vocabulary, grammar and syntax. In this sense religious literacy refers to the ability to understand and use one’s day-to-day life the basic building blocks of religious traditions – their key terms, symbols, doctrines, practices, sayings, characters, metaphors, and narratives” (s 14-15).

Det frånvarande offentliga talet om religion som behandlades i det första av kapitlets tre avsnitt kan enligt Prothero, som diskuterar motsvarande fenomen i amerikansk kontext, beskrivas som en sorts religiös analfabetism. Att ungdomarna i min studie i så låg grad lyfter fram religion kan alltså enligt Prothero förklaras som en avsaknad av språk, vilket i så fall kunna innebära att det frekventa talet om tolerans kan tyda på intresse, men avsaknad av uttrycksformer.

KAPITEL 8

AVSLUTANDE DISKUSSION

Denna avhandlings utgångspunkt är ett nittiototal gymnasieungdomars livstolkande inom ramen för sin skola, som de beskriver som mångkulturell. Tre förhållandevis vida forskningsfrågor har legat till grund för analyserna: Hur kan livstolkande uttryckas och förhandlas av ungdomar på olika skolarenor? Hur kan livstolkande uttryckas hos enskilda ungdomar? och Hur kan religion framträda i talet om livstolkande?

En av studiens förutsättningar är att livstolkande berör alla människor (jfr Jeffner, 1973), varför det är ett värde i sig att undersöka livstolkandets olika uttrycksformer. I studien har jag dessutom lyft fram ett mer specifikt skäl, nämligen att ungdomarnas tolkningar av livet görs utifrån en påbjuden värdegrund i skolan. I avhandlingen har visats att mina frågor om livstolkande tar sig uttryck i en mängd positioneringar om både sociala som existentiella sidor av livet, att värderingar och moral i hög grad framträder och förhandlas på offentliga arenor, att sökande efter ett autentiskt jag artikuleras i relation till olika diskurser och kan utmana skola och samhället i stort. Vidare har framkommit att religion i hög grad artikuleras i enlighet med skolans värdegrund, men också tar sig uttryck på delvis motstridiga artikulationskluster.

Studien har utförts som ett etnografiskt arbete och riktats mot själva ”görandet” av livstolkning inramat av tid, plats och övriga kontextuella villkor. Etnografiska studier genererar ofta en stor mängd empiriskt material, varför urval måste göras. Urvalet i denna studie ligger i linje med studiens perspektiv samt med de

specifika teoretiska och metodologiska antaganden som studien tar sin utgångspunkt i. Det är inte alltid de mest frekventa uttalandena som fått störst utrymme i texten. Genom denna studies utgångspunkt i den övergripande analytiska frågan ”Vad står på spel?” är det uttalanden som visar hur ifrågasättanden, utmaningar eller lågmält motstånd kan ta sig uttryck som ges utrymme i texten.

Det genomsyrande perspektivet i studien är ungdomarnas. Den metodologiska ansatsen med utgångspunkt i ”artikulation” (Hall, 2003) sätter fokus på aktören, men också på de villkor som gör att vissa uttalanden och handlingar blir möjliga (jfr Howarth, 2005, 2007; Torfing, 1999, 2005). I detta kapitel diskuterar jag några av de resultat som jag finner mest intressanta mot bakgrund av sådant som utifrån studiens perspektiv, metodologiska utgångspunkter och syfte framträder som utmanande livstolkningsfrågor i såväl skola som samhälle, nämligen:

- en framträdande individualistisk diskurs
- en gemensam värderingsarena kopplad till skolans officiella värdegrund
- olika (och delvis motsatta) positioner om religion i en postsekulär och pluralistisk religionsarena, men med ett dominerande språkbruk relaterat till verbet ”känna”
- ett spänningsfält mellan offentligt och enskilt
- ”tystnad” vad gäller offentlig ontologisk diskussion

Identifikationer – att vara sig själv

Studiens mest tydliga resultat är ungdomarnas frekventa tal om att vara sig själva, något som framkom redan under fältarbetet. Även i andra etnografiska studier har talet om att vara sig själv uppmärksamats, till exempel Engdahl (2009) och Ambjörnsson (2004). För att fånga upp hur talet om att vara sig själv artikuleras har jag försökt vara lyhörd för nyanser och fått lägga mer fokus än jag från början avsett på att utveckla den teoretiska ramen kring begreppet identifikation.

I talet om att vara sig själv riktas livstolkande mot dimensionerna ”människosyn” och ”grundhållning i livet” och handlar om frågor som ”Vem är jag?” och ”Hur uttrycker jag mitt jag?” Talet om att vara sig själv framträder med en rik uppsättning fixeringspunkter i materialet och artikuleras ofta inom ramen för sociala kategorier. Vaga identiteter, till exempel samhällsvetare, fixeras i talet om allmänbildning där kombinationen av kritiskt tänkande och social kompetens träder fram. Framför allt är det kategorier som religion och etnicitet som i materialet görs relevanta i förhandlandet om att vara sig själv.

Vara sig själv artikuleras som att ta ansvar för att fylla sitt liv med något meningsfullt och tro på sådant som ”känns” bra eller ”verkar” logiskt. Det handlar också om att tro på sig själv och klara sig själv. Att finna sig själv genom berättelser från barndom och uppväxt är en annan aspekt. Tillhörigheter framträder, främst till familj, men också som samhällsvetare, invandrare, kristen, syrian eller något annat. Att vara sig själv synliggör en önskan om autenticitet, att ”vara sann” eller att ”vara äkta”, och tar sig uttryck i reaktioner mot vad som upplevts som konstlat, spelat eller oäkta, att ”spela en roll”. Men att spela en roll framstår även som ett sätt att ”testa” olika sätt att vara sann på. Konnotationer till social kompetens sammanflätar ”vara sig själv” med att ”bjuda på sig själv”. När det gäller talet om ”den andres” sätt att vara sig själv framträder vikten av tolerans och frihet att forma sitt liv efter egen övertygelse. Genom talet om att vara sig själv ges alltså möjligheter att utveckla ett rikt spektrum av identiteter, men också att uttrycka något som uttrycks som ”det sanna”.

Utifrån denna studies analytiska fokus på identifikation kan det vara intressant att peka på många ungdomars tal om att vara sig själv som något ganska fast och oföränderligt, en sorts autenticitet som uttrycks som ”mitt sanna jag” eller ”mitt rätta jag”. Detta kan ses som uttryck för en önskan om att livet ska ”gå ihop” och ”ge mening”, vilket även är en central tanke i Jeffners livsåskådningsbegrepp. Talet om autenticitet diskuteras ibland i forskning som ett svar på den senmoderna eller postmoderna splittrade identiteten i form av en längtan efter helhet (t ex Giddens, 1999). Det mångfacetterade talet om att vara sig själv ska enligt Giddens ses som uttryck för en fragmentiserad och instabil identitet, och förklaras utifrån motsägelsefulla diskurser i den omgivande kontexten. Tidigare utgjorde nation, klass, kön och familj i högre grad givna positioner utifrån vilka subjektsskapandet skedde (jfr Bell, 1999; Hall, 2000; Lawler, 2008; Baumann, 1996; Ziehe, 1993). Utifrån poststrukturalistisk teoribildning ses artikulationerna som ”svar” på erbjudanden om livstolkning och inbjuder därmed till ett aktivt diskursivt positionerande. Att tolka livet handlar om att välja ett erbjudande framför andra. Tillslutningen är dock tillfällig; i nya sammanhang sker nya erbjudanden (jfr Laclau & Mouffe, 2008). Mot bakgrund av detta resonemang kan ungdomarnas frekventa tal om att vara sig själva beskrivas som ett ständigt erövrande av subjektspositioner i en diskursiv praktik med överbestämda subjekt (jfr Laclau & Mouffe, 2008; Howarth, 2005, 2007; Torfing, 1999, 2005; Winther Jørgensen & Phillips, 2009). Två punkter blir i detta sammanhang viktiga att diskutera. Den första är att ungdomarna själva i hög grad förhandlar vilka de vill vara/bli, och den andra att identifikationer faktiskt har betydelse, då ett

positionerande i grupper knappast på förhand är givet, utan måste göras om och om igen. När flickorna i invandrarhörnan ömsom positionerar sig som ”invandrare” ömsom som ”svenskar” visar det att positionerna invandrare och svensk skapar kontextuell mening.

Den optimistiska grundhållningen där människan beskrivs som både kompetent och god artikuleras i hög grad. Denna framträder såväl i skolans värdegrund som i gängse samhällsdiskurser och tar sig diskursiva uttryck, till exempel i diskursen som ”det kompetenta barnet” (jfr Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004; Bjervås, 2011) men också i en mer övergripande diskurs om den enskildes förmåga till utveckling och förbättring och kan ses som en konsekvens av upplysningstänkandets optimistiska människosyn. Denna optimistiska ”grundhållning” synliggörs även i andra undersökningar med ungdomar i motsvarande ålder (t ex Pettersson, 2005). Att visa sig sårbar, blyg och osäker innebär att bryta mot den dominerande diskursen om att vara självständig, optimistisk och glad. Sårbarhet och utsatthet framträder därför så gott som endast i några av de anonyma breven, men tangeras även i några av intervjuerna där främst ett par av pojkarna berättar att de har svårt för att ”bli sig själva” igen från att ha spelat roller för att dölja sin blyghet.

I denna studie har jag visat att det autentiska ”sanna” eller ”rätta” jaget är ett sätt bland många som ungdomarna artikulerar att vara sig själv på. Men lika framträdande som att vara sann och äkta framstår vikten av att pröva olika sätt att vara sann och äkta, liksom vikten av att visa upp sig som sann och äkta. Autenticitet och performativitet träder fram tillsammans i talet om att vara sig själv.

Gemensamma värderingar i pluralistisk kontext

Ett annat resultat som är intressant att lyfta fram i en diskussion är hur yttranden om vikten av ha något gemensamt sammanflätas med yttranden om värderingar och moral. Ungdomarnas betoning på att ha något gemensamt framträder i flera sammanhang och relateras till skolan som beskrivs som en trivselarena med betoning på likhet och samhörighet. Ofta sammanfattade ungdomarna samtal och intervjuer med uttalanden som: ”Egentligen är vi ganska lika fastän vi kommer från olika kulturer”. En harmonisk konsensus byggs upp. Det framträdande talet om värderingar och moral artikuleras i relation till både undervisning och andra skolarenor. I resultatkapitlen har visats hur frågor som

integration, religion, miljö, påverkan och liv-död uttrycks som värde- och moralfrågor. Det framträdande talet om att ha någonting gemensamt och det framträdande talet om moral och värderingar sammanflätas och artikuleras inom ramen för skolans värdegrund. Två aspekter blir i detta sammanhang viktiga att ta upp till diskussion. Den första handlar om ”det gemensamma” och vad det betyder att det gemensamma i så hög grad betonas när ungdomarna så tydligt lyfter fram olikhet och mångfald i andra sammanhang. Den andra aspekten handlar om vad värdefrågor och moral (som en dimension av livstolkande) kan innebära i en skola med värdegrunden som uppdrag. Frågorna diskuteras här tillsammans.

Det dominerande talet om värderingar och moral artikuleras i linje med skolans värdegrundsuppdrag. Ungdomarna lyfter till exempel fram vikten av respekt för människans egenvärde, individens frihet och integritet, och tolerans gentemot andras åsikter. Även om värdegrunder till sitt innehåll inte är något nytt på skolområdet så etablerades begreppet ”värdegrund” först genom Lpf/Lpo-94⁹². Den byggdes upp av den så kallade ”normgruppen”, tillsatt av Utbildningsdepartementet, genom skrifterna *Skolan ska fostra* och *Normer och normlöshet. Essäer om skolmoral och samhällsmoral* (Orlenius, 2001, s 13). Att 1990-talet utnämns till etikens decennium, och 1999 till ett specifikt värdegrundsår visar att etik och värdefrågor ansetts vara något som behövt diskuteras och problematiseras i skolan och därmed givit näring åt uppfattningen att samhället skulle sakna, eller vara i osäkerhet kring, moral och normer. Att livstolkande på offentliga arenor i så hög grad artikuleras som värde- och moralfrågor bland ungdomarna gör begreppet ”livstolkning” i hög grad till en värderings- och moraldiskurs (snarare än en arena för ontologiska frågor). Många av frågorna som lyfts fram som värdefrågor talas om som extra känsliga, till exempel feminism, aga, invandring eller dödsstraff. Genom sin ”känslighet” finns en risk att klasskamraten med motsatt uppfattning i en klassrumsdiskussion görs till ”omoralisk”, ”politiskt inkorrekt” (eller politiskt korrekt), ”okänslig” eller ”fiende” istället för till ”meningsmotståndare”. Om en meningsmotsättning blir moralisk riktas den mot dikotomier som bra/dålig och ond/god istället för mot argumentet i sig. Mouffe (2008) lyfter fram riskerna med att åsiktsskillnader görs till moraliska frågor. I sin bok *Om det politiska* skriver hon: ”Istället för att försöka utforma institutioner som genom förgivet ’opartiska’ procedurer skulle kunna förlika alla motstridiga

⁹² Innehållsmässigt sett har alltid läroplaner innehållit någon form av värdegrund. Fram till 1919 utgjorde t ex Luthers lilla katekes värdegrund, och därefter Nya testamentets etik med Bergspredikan en del av skolans värdegrund.

intressen och värderingar, borde uppgiften för demokratins teoretiker och politiker vara att skapa förutsättningar för en livaktig agonistisk offentlig sfär av kraftmätningar, där olika dominerande politiska projekt kan konfrontera varandra” (s 11). När ungdomarna diskuterar integration, dödsstraff eller någon annan ”känslig fråga” framträder skolans värdegrundsanspråk och gör diskussioner till en sorts ”förhandlingssamtal” om gränssättning för vad som ”kan” eller ”bör” sägas i det specifika sammanhanget (jfr Bartholdsson, 2008; Runfors, 2003). Begreppet ”den gemensamma värdegrunden” i singular signalerar både att det finns något som är gemensamt och att det bör finnas något gemensamt. Även om vikten av att ha en gemensam värdegrund dominerar starkt i ungdomarnas tal sker förhandlingar om innehållet i det gemensamma varje dag i skolpraktiken. Innan jag lyfter fram skolpraktiken vill jag ta upp två invändningar mot ”det gemensamma”.

Den första invändningen eller problematiken med det gemensamma handlar om *vad* som ska utgöra det gemensamma innehållet. Vilka värderingar kan egentligen anses gemensamma i ett samhälle som innehåller en mångfald röster, och bärs av en ambition att ta tillvara mindre privilegierade gruppers intressen? I min studie framkommer att somliga ungdomar reagerar på talet om ”västerländska”, ”kristna” och ”svenska” värderingar och talar om värderingar som något inneboende i varje människa. Men det finns också ungdomar från Syrien och Libanon som i hög grad positionerar sig som kristna gentemot islams ”annorlunda” värderingar, där speciellt kvinnor beskrivs som ofria. Förhandlingar kring vad som ska anses gemensamt träder fram i talet om skolan som ”alltför politiskt korrekt”. Det betraktas till exempel inte som lämpligt att ifrågasätta religioner, speciellt islam, integration eller feminism, säger somliga av ungdomarna. ”Man måste vara politiskt korrekt. Annars märks det i betygen”. Faror med ”det gemensamma” lyfts även fram i andra sammanhang. Martinsson (2006) beskriver hur ”det gemensamma” i företagsvärlden byggs upp kring marknadsekonomiska värderingar som ledare och medarbetare förväntas identifiera sig med (s 175 ff). Bartholdsson (2008), Hellman (2010) och Sjöberg (2011) synliggör samma fenomen i skolan utifrån analyser av normskapande och disciplinering. I likhet med Lahdenperä (2001) vill jag understryka vikten av att föra en kontinuerlig diskussion om ”vilka traditioner och värderingar som ska gälla och föras vidare och dessutom ha ambitionen att inkludera många olika [...] röster i denna diskussion” (s 135).

Den andra invändningen eller problematiken i relation till det gemensamma är att ett alltför ensidigt fokus på det som ”är gemensamt” kan leda till avsaknad av utmaningar och ifrågasättanden. Om utgångspunkten blir det gemensamma riskerar fokus att i alltför hög grad hamna på den egna identiteten och de gemensamma värderingarna medan ”den andre” och ”den andres värderingar” hamnar i bakgrunden. Denna problematik lyfts också fram i interkulturella respektive postkoloniala perspektiv. Bergstedt och Lorentz (2006) betonar i relation till samhällsförändringar vikten av gränsöverskridanden och lärandet från ”den andre” (jfr även Franck, 2005; Gruber, 2007). Bland ungdomarna i min studie kan det tyckas märkligt att så få umgicks utanför den egna gruppen mot bakgrund av talet om mångfald. I studien har emellertid visats att talet om mångfald i hög grad riktas mot det som är gemensamt. Ett gäng pojkar från ett etniskt svenskt område diskuterar i en intervju olika orsaker till den goda gemenskapen i klassen och kommer fram till att ”invandrarna” i klassen inte är ”riktiga” invandrare.

Så återgår jag till skolpraktiken och själva undervisningen, som bland annat handlar om att eleverna ska utmanas i kritiskt tänkande. Det visar sig dock vara en balansgång för lärarna att hantera i vilken mån en liten grupp elever ska ges utrymme att få argumentera för en åsikt som inte ligger i linje med skolans värdegrundsuppdrag eller om denna grupp ska ”tystas ner”. Att ge utrymme för alla röster på den offentliga arenan ligger i skolans demokratiska anspråk. Men det finns också i den allmänna debatten argument för att inte låta odemokratiska åsikter träda fram. Denna uppfattning kan hävdas med stöd av bland annat Butlers teorier om det upprepade som normskapande (Mortensen, 2007; Rosenberg, 2005). I mitt material har jag visat hur problematiken träder fram i dödsstraffsdebatten där ett fokus på de röster som utmanar motstånd till dödsstraff skulle kunna leda till att en liten grupp tillåts få ett alltför stort utrymme. Om däremot de utmanande rösterna inte alls tillåts träda fram offentligt hittar de andra vägar där de kan föra ut sina argument, vilket också framkommit i studien vad gäller andra frågor. I dödsstraffsdebatten lyckas läraren, menar jag, att balansera mellan dessa diken genom att arrangera en debattövning där ungdomarna själva fick välja hur de ville argumentera. Ingen behövde veta om argumenten var autentiska eller inte, och ingen behövde känna sig bunden av sina argument på längre sikt.

Den gemensamma värdegrunden blir i ungdomarnas tal ett öppet tecken med en pågående kamp om fixering. Genom att det gemensamma i så hög grad rör

värde- och moralfrågor, vilka betraktas som ”känsliga ämnen”, dominerar en moralisk diskurs som också talas om i termer av ”försiktig” och ”tassa runt”.

Att tala om religion

En tredje diskussionsfråga handlar om hur religion framträder i materialet. Talet om religion artikuleras på ett lite motsägelsefullt sätt. Å ena sidan märks inte alls den mångfald positioneringar som framkommer om livstolkande. Snarare visar sig en ”tystnad” vad gäller religion. Å andra sidan kan religion framträda i riktigt hög grad i vissa sammanhang och synliggöra gränssättningar kring vad som ”kan” och ”bör” uttryckas offentligt. När det gäller den offentliga arenan har framkommit att religion artikuleras med värdegrunden som en form av raster. Det gemensamma i alla religioner lyfts fram mot bakgrund av samhällets demokratiska principer, individens frihet och integritet samt mäns och kvinnors lika värde, vilket även diskuterats under rubriken ”Gemensamma värderingar i pluralistisk kontext”. Motsägelsefullheten framkommer bland annat i talet om egen respektive ”den andres” religion.

Tre artikulationskluster framträder i relation till religion: för det första ett förhållandevis ljumt intresse eller rentav ointresse för religion, för det andra att det trots allt reflekteras över existentiella och ontologiska frågor som kan relateras till religion, nämligen i ungdomarnas brev, och för det tredje att religion görs synlig på offentliga arenor och i viss mån blir en (politiskt) laddad företeelse. Dessa tre artikulationskluster diskuteras i detta avsnitt utifrån hur ungdomarna uttrycker religion inom ramen för en postsekulär samhällskontext. Jag vill alltså visa hur talet om religion (eller avsaknaden) konstrueras mot bakgrund av det avtraditionaliserade och postsekulära samhället, men även lyfta fram detta motsägelsefulla artikulationskluster som en fråga om språk, en ”religiös literacy”, vilket visas i föregående kapitel. Prothero (2007) definierar begreppet religiös literacy som en förmåga att förstå religiösa traditioner, begrepp, symboler, doktriner, praktiker, metaforer och berättelser på samma sätt som det krävs förståelse för ord och syntax för att kunna skriva. Religion som något i hög grad frånvarande, men också i hög grad närvarande kan kretsa kring vad som skulle kunna talas om som en literacyfråga och kopplas till de tre ovanstående artikulationsklustren: att religion är frånvarande i ungdomarnas tal, att religion framträder med ett språkbruk kopplat till känslor och att religion framträder som ett kontroversiellt och aktuellt ämne på den ”mångkulturella

arenan” med ord som ”överreligiös”, ”burka” eller ”halal” och görs synlig i symboler och kläder.

Förändringsprocesser relaterade till religion betraktas ofta som förhållandevis långsamma. Hall (2003) skriver: ”If you want to move religion, to re-articulate it in another way, you are going to come across all the grooves that have articulated it already” (s 143). Hall menar att religion inte ska ses som ”flytande” (free floating) utan snarare som ganska inbäddad i kulturella och historiska sammanhang (om än med möjlighet att artikulera på nya sätt). I min studie framträder, vilket visats, ganska motsägelsefulla artikulationskluster. Dessa motsägelsefulla kluster kan, menar jag, diskuteras med hjälp av Hervieu-Légers (2000) analyser av religion som ett känslomässigt tillägnande i ett samhälle där det ”traditionella övertagandet” av religion har brutits (jfr även Ziehe, 1993). Ett, religiöst sett, avtraditionaliserat samhälle beskriver Hervieu-Léger som en kollektiv minnesförlust som ägt rum i Västeuropa. Religion som ”a chain of memory” har brutits genom att religiösa föreställningar inte ger plausibla förklaringar till människors erfarenheter (jfr även Berger & Luckmann, 1998).

Traditionell religion som något relativt frånvarande bland ungdomar återfinns i ett flertal studier, (t ex Barnikol & Larsson, 1993; von Brömssen, 2003, 2006). Collins-Mayo, 2010; Savage, et al 2006; Skeie & von der Lippe, 2009) och kan tolkats inom ramen för en pågående sekulariseringsprocess där avspjälkningsprocesser sedan upplysningstiden lett till glömska när det gäller traditionell religion (jfr Inglehart, 1997; Thalén, 1994; Woodhead & Heelas, 2000). I samma studier poängteras dock att religion yttrar sig på nya sätt bland ungdomarna. Detta har även visat sig bland ungdomarna i min studie, till exempel att deras egna positioneringar som ”kristen”, ”agnostiker” och ”ateist” kan fyllas med ett likartat innehåll. Någon säger ”Jag är kristen men tror inte på Gud” medan en annan kan säga ”Jag är ateist men tror på Gud ibland”. Genom att jag riktat intresset mot diskursiva uttryck för religion kan ”avsaknaden” av talet om religion samt det delvis förändrade talet om religion (med begrepp relaterade till känslor) diskuteras utifrån den samhällskontext som flera forskare på fältet beskriver i termer av att flera processer pågår samtidigt (t ex Woodhead & Heelas, 2000). Day (2010) lyfter fram just denna problematik som ett metodologiskt problem gällande enkätkonstruktion. Vad lägger till exempel informanterna i ett språkligt begrepp som ”tro”? Att jämföra sekulariseringstendenser och religionens roll i samhället när somliga förknippar begreppet religion med

kulturella fenomen och andra med en personlig övertygelse gör studier som inriktas på jämförelser svåra att genomföra.

Intressant i Hervieu-Légers analyser är emellertid att den ”kedja” som har brutits genom att religion avtraditionaliserats länkas ihop igen genom människors gemensamma erfarenheter och värderingar. Länkarna i kedjan bygger så att säga inte längre på företeelsen att ha ett gemensamt ursprung. Däremot ges det gemensamma ursprunget legitimitet genom gemensamma erfarenheter och värderingar. Hervieu-Léger skriver: “It is not recognition of common ancestry that determines the relationship between brothers, but the experience of brotherhood justifying the invention of common ancestry” (s 150). Att dela erfarenheter synliggör en funktionell sida av religion. I min undersökning framkommer, inte minst i breven, erfarenheter och reflektioner som kan relateras till religion och i undersökningen av *bur* detta innehåll framträder synliggörs både känslomässiga band, till exempel ”Jag känner att Gud finns” och kopplingar till familj, till exempel ”I vår familj är vi inte så religiösa, men vi tror på Gud”. Kedjan länkas alltså ihop genom talet om känslor. Vi kristna ”känner” likadant, eller vi i vår familj ”känner” på samma sätt. Men även i individuella berättelser artikuleras religion som en känsloföreteelse. Bella beskriver sitt religiösa engagemang som ”härlig känsla” och Naomi berättar att hon som kristen ”känner” att hon kan vara sig själv. Ytterligare en sida av talet om religion i relation till tillhörighet och känsla har visat sig i språkbruket, då ordet ”religiös” kunde användas för att beskriva starka känslor i största allmänhet, till exempel ”Känslan var så stark så det blev nästan religiöst” i samband med att en hockeymatch diskuterades i en av intervjuerna. Religion som känsla länkar sålunda ihop den kedja som brutits genom avtraditionalisering (jfr Ziehe, 1993; Hervieu-Léger, 2000). Att religion artikuleras med tecken som ger konnotationer till känslor och erfarenheter visar att religion inte bara är något frånvarande, utan även något som aktualiseras i somliga kontexter och är utsatt för en diskursiv förhandling.

Det tredje och sista artikulationsklustret handlar om att religion framträder, och även i hög grad, i relation till den pluralistiska kontexten. De intervjuade ungdomarna lyfter fram ”det mångkulturella” som ett värde i sig, vilket kan ses som en ambition att vilja lyssna till och förstå kamrater som positionerar sig inom andra religioner (och livstolkningar) än de själva gör. von Brömssen (2011d) visar att religion i högre grad finns närvarande i skolor där många av eleverna ”öppet positionerar sig med olika religion, etnicitet och nation”. På andra skolor blir religion snarare en abstrakt kategori (s 15). Men den mångkulturella

arenan för också med sig att religiös identitet utmanas på olika sätt. Framför allt är det islam som ger konnotationer till att representera någonting särskilt. Islam talas om som ”det annorlunda” oavsett om det gäller uttrycksformer eller värderingar och länkas i hög grad till terrorism, kvinnoförtryck och fundamentalism, främst i det explicita talet om att islam ”inte är en terrorreligion”. Men även kristendom kan utmana, inte minst väckelsekristendom. På den mångkulturella arenan är alltså religion, speciellt islam, någonting som i hög grad förhandlas, men religion som företeelse utmanar först då den tar sig uttryck i ett starkt engagemang.

Studien är designad på så sätt att jag inte frågat specifikt efter religion utan efter livstolkande. Kanske är detta orsaken till att religion framträder på ett lite vagt sätt. I många samtal med ungdomarna har vi tangerat religion utan att en mer preciserad vokabulär använts. Denna ingång i talet om religion har synliggjort kopplingarna mellan språk och religion, det vill säga hur religion talas om. I breven tar ungdomarna upp religion i relation till ontologiska frågor, till exempel världens uppkomst, livet efter döden eller meningen med livet, vilket kan peka på ett intresse, men i många fall skriver de att frågorna är (alltför) komplexa, till exempel: ”Jag är för komplex för mig själv”. Utifrån observationerna, där jag lyssnat till samtal i korridorer, cafeteria och bibliotek har jag emellertid hört ytterst få samtal om ontologiska frågor, det vill säga frågor som handlar om teorier om människan och världen (Jeffner, 1973).

Att diskutera religion med hjälp av begreppet ”religiös literacy” synliggör vad gäller det första artikulationsklustret att avsaknaden av (och det ljumma intresset för) religion märks genom avsaknad av begrepp relaterade till religion. Denna företeelse som Prothero (2007) benämner ”religiös analfabetism” (religiös illiterates) (s 27 ff) beskrivs som en effekt av sekularisering. Det andra artikulationsklustret visar att religion trots allt talas om, men med ett språkbruk som i hög grad relateras till känslor. Detta kan, som diskuterats ovan, med Hervieu-Légers resonemang, ses som en form av religiös literacy som länkar ihop den kedja som brutits genom avtraditionaliseringen. Användningen av verbet ”känna” framträder i såväl ontologiska som existentiella frågor, till exempel ”jag känner att det finns ett liv efter detta” och ”jag känner att jag är rädd för döden”. Uttalandena synliggör en sida av religion som relaterar till ”något inre” och något kroppsligt. En religiös literacy i förhållande till det tredje artikulationsklustret, den mångkulturella arenan, yttrar sig inte minst i ord relaterade till islam, som halal och burka, men även ett ord som fasta, ger

associationer till islam i väl så hög grad som till kristendom. ”Fasta” visar sig också bland ungdomar som positionerar sig som muslimer fyllas med ett delvis nytt innehåll, vilket också framkommer i en intervjustudie (Haag & Risenfors, 2007) där några muslimska flickor berättar att motiven till att de fastar är att kroppen ska må bra. Flickorna nämner alltså inte broderskapstanken som är det vanligaste sättet att legitimera fasta inom islam, utan lyfter fram kroppens välbefinnande. Över huvud taget artikuleras religion i den mångkulturella kontext där studien är utförd i enlighet med skolans värdegrund, som blir en sorts filter för hur religion framträder. Bella (som positionerar sig som muslim) använder i högre grad svenska ord än arabiska (och turkiska) då hon beskriver sin tro, till exempel fasta, bön och pilgrimsfärd, inte sawn, salat och hajj, och berättar att kroppen mår bra av att fasta och be liksom av känslan och gemenskapen i pilgrimsfärden.

Språkbruket om religion i en postsekulär kontext visar att olika tendenser som intresse och ointresse pågår parallellt, vilket i sin tur får konsekvenser då religion diskuteras i skolan. I detta sammanhang varierar ungdomarnas kunskaper och erfarenheter. Somliga är bekanta med en religiös literacy medan andra inte är det. Avsaknad av literacy innebär minskade möjligheter att kunna föra samtal om religion och livstolkande vilket får direkta konsekvenser i ämnet religionskunskap. Men avsaknad av religiös literacy kan också, enligt Prothero (2007), leda till ett konstruerande av ”vi och dom” som i hög grad bygger på fördomar.

Offentligt och enskilt livstolkande

En fjärde punkt att diskutera här handlar om livstolkande i relation till religionskunskapsämnet. Religionskunskap framträder i mitt material som ett vagare ämne än till exempel samhällskunskap även om båda talas om som extra roliga. Då samhällskunskap framstår som ett ämne som leder till nya insikter och förändrade vyer framställs religionskunskap som något som snarast länkas till familj och därmed ett ämne man ”inte blir påverkad av”.

Utgångspunkten för mina frågor till ungdomarna och min analytiska blick är begreppet livstolkande, som dels är ett innehåll i religionskunskapsämnet och därför måste lyftas fram på en offentlig arena, dels är något som i hela samhället förknippas med ett eget privat ställningstagande. Att ämnet religionskunskap framstår som vagt handlar om, menar jag, att det hamnar i kläm mellan en of-

fentlig och en enskild livstolkningsdiskurs. Då denna studies frågeställningar riktats mot såväl offentligt som enskilt livstolkande ges möjligheter att identifiera ungdomarnas artikuleringar i respektive kontexter (brev och individuella intervjuer samt offentliga arenor).

Både livstolkande och religion har under senare tid i den allmänna debatten associerats till frågor som har med den enskildes liv att göra. I den inledande begreppsgenomgången jämförde jag det i högre grad individuella begreppet "livstolkande" med det mer samhälleliga "ideologi". Även religion har i västvärlden formats som en enskild angelägenhet och i Sverige finns dessutom inskrivet i grundlagen att ingen ska tvingas offentliggöra sin religiösa tillhörighet.⁹³ Att livstolkningsfrågor och aspekter av religion över huvud taget diskuteras på offentliga arenor kan ses som tecken på att frågorna faktiskt spelar roll för människor. I skolan blir diskussionen om offentligt och enskilt synlig i situationer som när några flickors muslimska kläder ifrågasätts, i vilken mån en kristen flicka bör "tillåtas" missionera på skolan, var gränsen går för politisk "inkorrekt", i vilken mån det går att visa sig sårbar offentligt eller om det anses möjligt att sätta igång en offentlig diskussion om innebörden i förlåtelse. Den springande punkten handlar emellertid om livstolkande som föremål för bedömning. Livstolkning avkrävs av ungdomarna genom religionskunskapsämnets kursplan (Skolverket, 2000, s 152), där skolan "ska sträva efter att eleven utvecklar sin personliga hållning i livs- och moralfrågor". Kopplingen till betyg och bedömning gör att livstolkande inom ramen för religionskunskap blir en "känslig fråga" och en förhandlingsarena kring vilka livstolkningar som "kan" offentliggöras respektive "bör" hållas på ett enskilt plan. Genom att begreppet livstolkande artikuleras inom två olika diskurser, en offentlig och en enskild, framträder religionskunskapsämnet som vagt. Det som står på spel är alltså spänningsfältet mellan enskilt och offentligt livstolkande i relation till betyg.

Den känsliga punkten om livstolkande inom ramen för religionskunskapsämnet handlar om på vilka sätt tankar och åsikter synliggörs. Ungdomarna positionerar sig till exempel som "agnostiker", "muslimer", "toleranta" eller "lite kristen". Samtidigt finns en outtalad agenda som enligt ungdomarna innebär att man inte ska "sticka ut" alltför mycket. När Bella berättar att hon som muslim tar på sig en T-shirt med texten "kort stubin" handlar det enligt henne själv om självironi över sitt heta temperament i kombination med ett motstånd mot islamofobi, medan några kamrater menar att Bella gör sig till för att få bra betyg i religion.

⁹³ Regeringsformen. Lag 2010: 1408.

Fatima och Salma väljer en annan strategi än Bella. De berättar att de är tysta på lektionerna eftersom de riskerar att uppfattas som alltför annorlunda om de intar vad de uppfattar som alltför kontroversiella ståndpunkter i debatten. ”Men våra betyg blir lidande” säger de. Andra uttalanden handlar om gränssättningen för vad ungdomarna talar om som ”politiskt korrekthet”, till exempel att bejaka tolerans. Det frekventa talet om tolerans artikuleras inte bara som en ambition att sätta sig in i andras tankar, utan också om att säga sådant som ligger i linje med skolans anspråk. Flera av ungdomarna berättar ironiskt hur klasskamrater gör sig till när de berättar att de blivit varse sina fördomar eller överdriver identitetspositioner för att få uppmärksamhet.

Men otydligheten kring begreppet livstolkande handlar också om att livstolkande artikuleras som en motpol till skola. Dikotomin mellan skola och livstolkande kan ta sig uttryck i att ungdomarna inom ramen för skolan erbjuder livstolkande som något som inte har med skolan att göra. Dagens skoldebatt handlar i hög grad om yttre prestationer där elevernas resultat jämförs i internationella mätningar (Sjöberg, 2011). Som kontrast till detta artikuleras livstolkande (och ibland religion) som något annat än stress och prestationskrav. ”Att vara den man är” och ”att leva ett sant och ärligt liv” framstår som en motsats till prov, betyg och krav. Fatima berättar att om hon inte klarar skolan är hon åtminstone en god muslim, det vill säga ”sig själv”. Alicia talar om skolan som en stor ångvält och flyr till ”sig själv” i skönlitteratur och några andra ungdomar talar om sig själva som clowner eller upprorsmakare när skolan stressar dem. Men otydligheten kring begreppet livstolkande handlar också om att lärare diskuterar livstolkande tillsammans med eleverna inom ramen för den enskilda livstolkningssamtalsdiskursen. Flera av lärarna talar till exempel om livstolkande som kontrast till skolprestationer genom uttalanden som att det är viktigare att vara sig själv än att prestera. Anropen eller erbjudandena om att vara sig själv görs därmed till något som ligger utanför skoldiskursen, och anspelar i flera fall på positioneringar om religion. Ett exempel är då Fatima, som uppmuntrades av lärarna att åka till Mecka på vallfärd, kände sig lurad när hon kom tillbaka och överöstes av skolarbeten. Då Fatima, utifrån lärarnas perspektiv, förutsattes kunna bidra med egna ”livstolkningserfarenheter” i undervisningen såg hon själv att hon missat väsentlig undervisning medan hon var borta. ”Jag känner mig lurad” säger hon. Genom att livstolkande artikuleras både som något enskilt och som något offentligt framträder alltså en otydlighet som i särskilt hög grad kan få konsekvenser för religionskunskapsämnet.

Icke dominerande diskurser

I ett arbete med blicken riktad mot tal som utmanar dominerande diskurser vill jag till sist som en femte punkt lyfta fram ”tystnader” eller sådant som framstår som nedtonat i artikuleringer om livstolkande. Frånvaro av artikulering kan säga något om hur diskurser om livstolkande konstrueras (Torfing, 1999).

När det gäller livstolkande på den offentliga arenan tycks ”nedtonad ontologisk diskussion” vara det mest iögonfallande. Även om ontologisk diskussion erbjuds, inte minst i filosofiämnet, förs denna sällan ut utanför klassrummet. Mot bakgrund av de omfattande reflektionerna i breven om slump, Gud, öde, ont och gott, livet efter döden eller livets meningsfullhet blir avsaknaden av offentlig diskussion om dessa frågor tydlig. Jag har till exempel inte hört någon försöka övertyga sin kamrat om att slumpen och inte ödet är bestämmande för utveckling trots att många hävdade detta i sina brev. Ontologiska frågor som världens beskaffenhet eller människans plats lyfts fram i breven och handlar i högre grad om att reflektera över egna livstolkningspositioner än att formulera ”allmängiltiga sanningar”. Att försöka omvända sina kamrater uppfattas till exempel som ett övertramp och som något som går emot en tolerant inställning. I detta sammanhang kan det också vara intressant att notera frånvaron av New Age och alternativ religion, till exempel tarotkort, healing, kristaller etcetera. von der Lippe (2010, s 11-12) och von Brömssen (2003) gör samma iakttagelser i sina avhandlingsstudier. von der Lippe pekar emellertid på studier, bland annat Birkedal (2001) och Brunstad (1998) där ungdomar säger sig vara nyfikna på alternativ religion och hon diskuterar orsaken till skillnaderna utifrån studiernas olika kontexter. Denna förklaring uppfattar jag som rimlig, men kan också tillägga att jag uppmärksammat hur snabbt talet om New Age försvunnit i den offentliga debatten efter millennieskiftet.

Vidare ”framträder” en tystnad vad gäller samhällsfrågor. Noors brev, som presenterades i inledningen till denna studie, är ett undantag. Hon är en av de få som skriver om tredje världen och reflekterar över situationen i krigshärjade länder. Kanske ligger ett jagfokus i brevgenren som sådan? Men den nedtonade reflektionen över samhällsfrågor kan också peka på närvaron av andra diskurser som en individualpsykologisk förståelse av livet (jfr von Brömssen, 2011b).

När det gäller synen på värderingar och moral har jag visat att det innehåll som skolans värdegrund omfattar framstår som dominerande artikuleringsmönster. Men jag har också visat ungdomarnas försiktighet med att uttrycka sådant som

inte anses lämpligt att diskutera offentligt i klassrummet, till exempel när några ungdomar säger att barn kan behöva agas ibland, att dödsstraff är bra eller att Sverige har för omfattande invandring. Utmanande tal framkommer i andra sammanhang, till exempel i invandrarhörnan, som jag menar inte bara handlar om identifikation utan också kan ses som ett offentligt inlägg i skolans och samhällets integrationsdebatt. Men jag uppfattar också det tal om sårbarhet som framträder i några av de anonyma breven som uttryck för ett motstånd mot en dominerande syn på individen som stark och kompetent.⁹⁴

Livstolkningskontexter och studiens vetenskapliga bidrag

Efter att ha diskuterat fem områden som i en eller annan mening kan framstå som kritiska utmaningar i relation till livstolkande vänder jag mig mot studiens kontexter, dels skolkontexten, dels den begreppsliga kontexten genom studiens huvudbegrepp: livstolkande.

Skolkontexten lyfts i ungdomarnas tal fram som en harmonisk mångkulturell arena, men i studien har skolkontexten också lyfts fram som moralisk och politisk arena utifrån skolans värdegrundsuppdrag. På skolarenan synliggörs vad som ”står på spel” när livstolkande uttrycks och förhandlas. Det frekventa talet om individuell frihet kan ses som ungdomarnas svar på en skol- eller samhällsdiskurs som konstruerar individen till att både forma sitt eget liv och ta ansvar för det (Kampmann, 2004). Det tycks, utifrån mitt material att döma, snarare vara diskurser i samhället som positionerar individen som fri och oberoende än själva skolundervisningen. I undervisningen utmanades snarare det dominerande talet om individualism av ett antal lärare. I skolans styrdokument finns dock en betoning på ”det individuella” som handlar om allt från diagnoser, dokumentation och bedömning till skrivningar i värdegrunden om att skapa trygga individer (jfr Andreasson, 2007; Assarson, 2007; Bartholdsson, 2008). Sjöberg (2011) visar att även i den nya gymnasiereformen träder individfokuseringen fram, och i detta fall konstrueras individen ”som en naturlig bärare av vissa specifika kognitiva och/eller personliga kompetenser” (s 79), alltså en essentiell identitet. I denna studie har visats hur livstolkande kan

⁹⁴ Dessa brev har riktats enbart till mig som läsare och kan också ses som en sorts rop på hjälp, om än anonymt. Jag försökte vara lyhörd för artikulationer av detta slag under återstoden av mitt fältarbete och har i några fall fått chans att diskutera frågor som har med sårbarhet och utsatthet att göra med några av ungdomarna.

betraktas utifrån en annan position som kan utmana förgivettaganden om att individen måste vara ”hel”, i betydelsen inneha vissa förmågor, färdigheter och egenskaper och att skolan måste omfattas av en given värdegrund. I nästa stycke ges tre exempel på hur en poststrukturalistisk diskussion kan utmana etablerade föreställningar på skolområdet.

När det gäller identitetsbegreppet betonas i skolans styrdokument tillskrivning av identitet, det vill säga att forma ”hela och trygga individer” (Lpf-94) på bekostnad av prövande av identifikationer. I studien har visats att ungdomarna prövar positioner om identitet där ett ”be-ing” också inkluderar ett ”long-ing” (Bell, 1999). Att ”vara” innebär också att längta och pröva nya positioner. Många av ungdomarna beskriver hur de känner sig fångade i ”roller” och önskar att de kunde uttrycka andra sidor av sig själva. En poststrukturalistisk hållning kan utmana föreställningen om att skapa ”hela och trygga individer” och istället lägga betoningen på trygga och utmanande möten där olika positioner tillåts framträda. En andra utmanande fråga handlar om värdegrunden som ”något helt”. När det gäller synen på gemensamma värderingar kan en poststrukturalistisk diskussion bidra till att sätta fokus på hur det gemensamma ”görs” och därmed ifrågasätta sina egna utgångspunkter. Istället för att inrikta sig på det som är gemensamt borde lyhörddhet för ett bredare spektrum av värderingar signaleras i skolans styrdokument liksom en ständig dialog om vad som formar det gemensamma. Betraktar vi den mångkulturella (och mångreligiösa) arenan som en i sig instabil arena framstår skärningspunkter, motsägelser och komplexitet inte som något i sig anmärkningsvärt (jfr Henriksen & Christoffersen, 2010). En tredje fråga handlar om skolans egna anspråk på att förmedla kunskap om värdefrågor, till exempel tolerans. Både i ämnesbeskrivningen för religionskunskap och i ungdomarnas egna uttalanden framkommer synsättet att ökad kunskap befrämjar tolerans. Även om detta är fallet i många, kanske de flesta, situationer kan kopplingarna, utifrån ett poststrukturalistiskt sätt att se på subjektets överbestämning och fältets kontingens, ifrågasättas. Genom att tolerans i hög grad länkas till gemensamma värderingar i ungdomarnas tal och knyts till värdegrund och religionskunskapsämne framstår tolerans lätt som en effekt av kunskap, vilket jag ser som problematiskt. Istället för att betrakta gott moraliskt handlande som ett resultat av kunskap om tolerans kan man se handlandet som ett resultat av lyhörddhet, känslighet och öppenhet (jfr Todd, 2008).

Den andra kontexten som denna studies empiriska material har analyserats och diskuteras inom ramen för är begreppet livstolkande. Begreppet bygger på en

stipulativ definition av begreppet livsåskådning (Jeffner, 1973) som under 1970-talet växte fram som ett nytt forskningsområde. I kapitlet "Forskningsfält" presenterades Jeffners ganska substantiella och kognitivt inriktade definition av livsåskådning, men också mer handlingsinriktade definitioner som ligger närmare min studie, till exempel Bråkenhielm (2001), Philipsson (1984) och Wiedel (1999). Ändå har jag valt att utgå från Jeffners definition på så sätt att jag tagit fasta på innehållet i de tre dimensionerna⁹⁵(och lyfter fram handlingsaspekten på annat sätt genom poststrukturalistisk teoribildning). Genom att Jeffner talar om sin definition som stipulativ, öppnar han, menar jag, möjligheter att använda definitionen tillsammans med nya teorier och tillämpade på nya typer av material. Att studera livsåskådning/livstolkning/livsförståelse/livsfrågor utifrån ett empiriskt material har också gjorts tidigare, inte minst genom Sven Hartmans empiriska studier av barns livsfrågor, som banade väg för ett antal studier med både barn och ungdomar i fokus. I mitt material artikulerades livstolkningsbegreppets två dimensioner "centralt värderingssystem" och "grundhållning" i betydligt högre grad än dimensionen "teorier om människan och världen" på skolans offentliga arenor och visar att livstolkning binds samman med skolans värdegrund. Skolan artikuleras alltså i hög grad som en värderings- och moralarena. Colnerud (2004) riktar kritik mot det öppna begreppet värdegrund, som kommit att bli en gemensam beteckning för en mängd frågor i skolans praktik samt i forskningen av denna praktik och föreslår en taxonomi för att reda ut begreppen i det hon beskriver som "värdegrundssoppa". Även i min studie framträder värdegrundens anspråk genom att en mängd frågor uppfattas som värdefrågor eller moraliska frågor och länkas till det öppna begreppet värdegrund. Att utgå från de tre dimensionerna i Jeffners definition av livsåskådning (men omarbetat till livstolkande) har lett till ett omfattande material, men också synliggjort hur de olika dimensionerna av livstolkande framträder i relation till varandra, samt vad som inte talas om. Att använda begreppet livstolkande som ingång till samtal om religion har varit intressant och visat att religion, trots ett ganska ljumt intresse, ändå framträder som samtalsämne bland ungdomarna. Men denna ingång har också pekat på kopplingarna mellan religion och värdegrund samt språkets betydelse i talet om religion. En annan aspekt av begreppet livstolkande är betoningen på görandet och de kontextuella villkoren för formandet av livstolkning. I detta sammanhang vill jag lyfta fram vikten av att hitta diskussionsarenor som ger nya vyer över vardagspraktiken i skolan. En analytisk blick mot görandet av livstolkning kan

⁹⁵ "teorier om människan och världen", "centralt värderingssystem" och "grundhållning".

visa hur livstolkande ”opererar” och därmed peka på nya sätt att använda ”livsåskådningsfältet” i pedagogisk forskning.

Innan jag till sist tar upp fortsatt forskning sammanfattar jag denna studies bidrag till det pedagogiska fältet i några punkter. För det första vill jag nämna denna studies utgångspunkt i ett (ofrånkomligt) undervisningsdilemma. Dilemmat handlar om hur ungdomarnas uttalanden, förhandlingar och positioneringar kan göras i en skärningspunkt mellan skolans tilltro till ungdomarna om att skapa en egen livstolkning men också att bemöta livstolkningar som strider mot skolans värdegrund. Även om religionskunskapsämnet står i fokus handlar skärningspunkterna om hela skolmiljön, inte bara lektioner. Studiens andra bidrag handlar om perspektiv. Både i fältarbete och i analys har jag försökt att fånga upp ungdomarnas eget perspektiv på livstolkande. I studier om barn har under senare tid barnets eget perspektiv lyfts fram i forskning,⁹⁶ inte minst mot bakgrund av FN:s Barnkonvention. När det gäller ungdomsperspektiv har etnografiska studier som till viss del liknar min gjorts, till exempel Andersson, (2003), Ambjörnsson (2004), Karlsson Minganti (2007) och Johansson (2009), där etnicitet, genus, religion respektive institutionellt identitetsskapande problematiserats. Mitt bidrag på detta fält är att jag lyfter fram existentiella frågor tillsammans med frågor om social kategorisering utifrån ungdomarnas egna uttalanden. I likhet med Carlsons (2002) analyser av sfi-undervisning där hon visar att kursdeltagare som enskilda aktörer kan vägra att inordna sig i allmänna föreställningar om hurdan en kursdeltagare förväntas vara, framträder också i min studie individuella berättelser som kan ses som en form av motståndsberättelser mot ett offentligt tal som av ungdomarna själva beskrivs som fördomsfullt. Det tredje bidraget jag vill lyfta fram är att religion studeras utifrån en lite annorlunda position än vad som är vanligt i observations- och intervjustudier genom att jag valt att inte fråga efter religion. Att jag väljer att studera religion utifrån en mer filosofisk eller existentiell ingång handlar om att i möjligaste mån undvika förförståelse kring begrepp som är laddade av specifika innebörder, till exempel ”burka”, ”kristen” eller ”religiös”. Men att jag väljer att studera religion utifrån ingången livstolkande handlar också om en ambition att vara lyhörd för de begrepp och innebörder av religion som ungdomarna själva använder sig av. Det fjärde bidraget handlar om att med utgångspunkt i begrepp hämtade från en poststrukturalistisk diskussionsarena hitta nya sätt att samtala

⁹⁶ Johansson och Pramling Samuelsson (2003) lyfter fram begreppen ”barns perspektiv” och ”barnperspektiv” mot bakgrund av FN:s barnkonvention, men visar också att begreppen bygger på olika ontologiska, epistemologiska och metodologiska ställningstaganden.

om och gestalta livstolkande i en pedagogisk praktik. En poststrukturalistisk samtalsarena kan utmana många förgivettaganden både i skolan och på det vetenskapliga livsåskådningsfältet genom att ifrågasätta föreställningar om ”helhet” och ”det gemensamma”. Detta perspektiv bygger på tanken att livstolkande är någonting som pågår kontinuerligt och därför måste utsättas för kritisk granskning, reflektion och diskussion.

Fortsatt forskning

Ett forskningsprojekt genererar nästan alltid löpande nya frågor och tankespår. Så förhåller det sig också i denna studie. Flera av studiens resultat kan följas upp, och flera nya perspektiv kan anläggas på materialet. Uppföljningar kan handla om att göra fördjupade studier av religionskunskapsämnet, som är ett ämne som har genomgått (och genomgår) omfattande förändringar och brukar anses svårt att undervisa i. Livstolkningsarenan är också för närvarande under omstrukturering, bevakning och debatt. Innevarande höst har ”Gymnasieskola 2011” igångsatts och i dagarna (november 2011) har den nya läroplanen kommit. Intressant är därför att studera livstolkande (och livsåskådning) i den nya gymnasieskolan. En helt annan typ av studie kan handla om att fördjupa de språkliga aspekterna, till exempel kan en fördjupad verbanalys i ungdomarnas brev synliggöra modalitet i relation till olika dimensioner av livstolkande. Även fördjupade studier kring kritiska moment som ”politiskt korrekthet”, tolerans eller ”vara sig själv” kan göras utifrån ungdomars perspektiv.

När det gäller nya perspektiv på materialet kan analyser utifrån ett genusperspektiv eller intersektionalitet bidra med ny kunskap. I denna studie har livstolkande i relation till familj endast berörts kortfattat, och vore värt en fördjupad undersökning, då det framkommit att ungdomarna berättar om sin ursprungsfamilj och en kommande familj både i termer av uppfostran till självständighet och i termer av omsorg och tillhörighet (jfr även Lawler, 2008). Speciellt intressant vore det att i ett sådant sammanhang lyfta fram religion. Studier kan också göras kring kopplingar mellan livstolkande i hemmet och i skolan: Vad framträder på de olika arenorna och hur har arenorna förändrats och integrerats?

Men studiens resultat ger även upphov till nya projekt som kopplingar mellan religionsundervisning i skolan och konfessionell religionsundervisning, en aspekt som flera av ungdomarna tog upp spontant i våra samtal. Även om studier av

konfessionell religionsundervisning har gjorts (t ex Berglund, 2009; Risenfors, Gurdal & Sorbring, 2011) framträder det fortfarande som ett stort och öppet forskningsfält. Det vore det särskilt intressant att göra fördjupade studier kring språkbruk och religion i klassrum och på andra samtalsarenor i syfte att undersöka hur ”tankeinhåll” i olika religioner förändras. I min studie finns en tendens som visar att religioner, speciellt islam och kristendom, lyfts fram utifrån ett gemensamt tankegod.

SUMMARY

Background and previous research

This thesis can be described as interdisciplinary within the field of education. The focus of the work is on ‘views of life’ with special attention to articulations relating to religion among young people in an upper secondary school that they themselves describe as multicultural. The concept ‘view of life’ is rooted in a Scandinavian research tradition, based on a stipulative definition of *livsåskådning* by Jeffner (1973) that includes three dimensions: theories about the view of the world and man, values and morals and basic attitudes in life, for example whether one is optimistic or pessimistic. The definition is formulated in a society where a secularization debate is currently taking place (Lindfelt, 2003; Bråkenhielm, 2001). Recently, secularization has been questioned (Luckmann, 1967, Woodhead & Heelas, 2000) and religion has re-emerged in the social arena, particularly in a society that is increasingly characterized by religious pluralism (von Brömssen, 2003; Henriksen & Christoffersen, 2010). The renewal of religion and its functional aspects (McGuire, 2002; Gilhus & Mikaelsson, 2003) has been a topic for research, particularly in terms of the involvement of young people (Collins-Mayo & Dandelion, 2010) and not least in Scandinavian countries (Birkedal, 2001; Eriksson, 1999; Gunnarsson, 2008; Haag & Risenfors, 2007; Lövheim, 2007; Karlsson Minganti, 2007; Larsson, 2002; Otterbeck, 2010, von der Lippe, 2007). However, a new aspect focused on in this thesis is the attempt to capture articulations about religion within a broader context. Thus, instead of asking the young people about religion I have asked about views of life. Religion is thus just one possible response to questions about ‘view of life’. Consequently the concept of ‘view of life’ needs to be discussed continuously and in new contexts, and ‘religion’ needs to be investigated using new methods (Gilhus & Mikaelsson, 2003).

Articulations about views of life and religion are, in an educational sense, crucial in arenas characterized by cultural and religious pluralism. Views of life and religion have become political issues that, in schools, are discussed in relation to

both ‘fundamental values’, which are normative standards, and in a specific manner in the subject of Religious Education, where the student is supposed to form her/his own ‘view of life’.

Aim

The study’s epistemological point of departure is in the ways in which young people express life in a context that they themselves talk about as being multicultural. The overall aim is thus to explore both the young people’s own articulations of views of life and the ways in which religion emerges. The following research questions have been formulated:

- *How can ‘views of life’ be expressed and negotiated by young people in particular school arenas?*
- *How can ‘views of life’ be expressed as an individual concept?*
- *How can religion appear within the concept of views of life?*

Theoretical framework and method

The theoretical framework in the study is based on post-structuralist theory and uses key concepts from Laclau and Mouffe (2008) as interpreted by Torfing (1999, 2005) and Howarth (2005, 2007). The theoretical framework also draws on the conception of performativity (Bell, 1999; Loxley, 2007). The concept of articulation forms a methodological point of departure in that it captures linguistic as well as non-linguistic data. Some other key concepts are ‘power’, ‘dominance’ and ‘challenge’ (Laclau & Mouffe, 2008; Torfing, 1999, 2005; Howarth, 2005, 2007). A (post-)structuralist view of language as a system of similarity and difference, but with focus on the ways in which similarity and difference operate, is an important and fundamental theoretical umbrella, under which stories, reflections and staging highlight different aspects of performing views of life. In order to shed light on each aspect inspiration has been drawn from narrativity (Ricœur, 2005) and performance theory (Bell, 1999; Loxley, 2007; Parker & Sedgwick, 1995; Şiray, 2007). For this study the theoretical framework means that focus has been directed to the young people’s articulations (linguistic and/or physical) which have been analysed in the context of what appears to be ‘dominance’ and ‘challenge’.

Data is produced by an ethnographic method (Atkinson, 1990, 1992; Hammersley & Atkinson, 1995; Beach & Dovemark, 2007; Gordon, Holland & Lahelma, 2001). The fieldwork has taken place at an upper secondary school in four graduating classes, from the period September 2006 to June 2007. The data consists of 144 pages of field notes, 86 letters and the transcripts of interviews with 29 young people. Some of the youngsters were interviewed individually several times, others have been interviewed individually and in groups, and some only in groups. The interviews mostly took place after school, but also during breaks and were normally conducted in the school cafeteria or in a classroom. The ethnographic writing tradition has guided the handling of the data. Field notes, typing and transcriptions are regarded as links between ‘the social reality’ and ‘the ethnography’ (Larsson, 1998, 2000; Atkinson, 1992, Beach, 2001). Scientific quality, representation and research ethics are discussed. The intersection of the two main ethical requirements, research ethics and protection of the individual, are discussed in relation to the classical core requirements of information, consent, confidentiality and use (Vetenskapsrådet, 2002).

Results

The results are divided into three chapters, each relating to one of the three research questions: How can ‘view of life’ be expressed and negotiated by young people in different school arenas, How can ‘view of life’ be expressed as an individual concept, and How can religion appear within the concept of view of life?

‘View of life’ on school arenas

The sections that follow focus on aspects of view of life and religion that are articulated in physical places in school.

Social scientist identity – general education, critical thinking and interpersonal skills

The focus of this section is on articulations about the upper secondary ‘social science’ program. In the young people’s articulations three positions appear as characteristic of a social scientist: all-round education, critical thinking and social skills. The positions of a social scientist as having an all-round education and as being a critical thinker are linked with the social science program to a greater extent than other programs, vocational as well as academic. Although social skills do not emerge as dominantly as the other characteristics, this is nevertheless important to highlight. The fact that social scientists consider themselves to be

'better judges of character' than, for example, science students has an impact on their views of life and identity formation.

Views of life caught between social skills and critical thinking

The chapter shows how, in accordance with 'views of life' and the young people's emphasis on freedom of thinking, subjects with an emphasis on value issues and moral questions are highlighted in classroom debates. However, issues relating to values and morals are sensitive subjects and some of the young people talk about a 'political correctness' that limits the scope of conversations. In light of articulations about values and morals, in relation to other subjects, especially social science, the subject of 'religion' appears as multilayered and diffuse. As a subject Religious Education not only reveals the 'critical thinking discourse', but also a 'tolerance discourse', where training in 'tolerance' is a goal. The young people articulate how to some extent, they are influenced by critical thinking, but in terms of penetrating intolerance rather than challenging different opinions and beliefs. The critical perspective concerns values and morals rather than implications or consequences of different world views, beliefs or perceptions of humanity. The chapter also shows how the young people tend to discuss sensitive topics in educational arenas other than the classroom.

'Immigrant corner' – a site of situated identities

In this section 'views of life' is focused on integration, ethnicity, class and, to a certain extent, gender and generation. On the basis of students' articulations about being themselves, a specific location in their school, 'Immigrant Corner', has been analysed. This is a space that offers subject positions determined by ethnicity. The chapter shows how young people are negotiating identity by the demarcation of boundaries between 'Immigrant Corner' and the spaces surrounding it. The young people argue for their positions and legitimize various forms of performativity where they show how gender, ethnicity, class and generation are expressed on site. However 'Immigrant Corner' is also an arena that challenges the school's official approach to integration.

'Views of life' among individual young people

The purpose of this chapter is to capture individual aspects of young people's views of life. The data comprises letters and individual interviews.

'I am too complex for myself' – articulations in letters

This part of the thesis draws on 86 letters on the topic "My philosophy of life", and are analysed on the basis of *what* emerges in these narratives, and *how*. Ac-

According to the first dimension (what emerges) three issues, related to a dominant discourse 'to take command of your life', can be identified. The first concerns statements of change, about God, and about destiny. The second encompasses statements relating to the meaning of life. The third covers statements that express a basic perspective on life. While articulations of religion are primarily linked to family and tradition, there is also an emphasis on individual choice. Religion is also spoken of in terms of understanding 'the Other' and is linked to cognitive statements about the view of the world. It is interesting that "God" is articulated without articles and often with large 'G'. Finally religion is articulated with evaluative statements, i.e. religion in terms of being either good or bad.

The second part of the chapter shows *how* the young people articulate views of life. Views of life are, above all, things that are felt (rather than understood, realized, or believed). While the verb 'to feel' occurs frequently, the verb 'to know' is used in creating arguments about how life 'should be' understood. Contrasts and ambiguities, but also the desire for consistency in reflection, reveal a link between views of life and self-definition.

'I want to be myself' is the most frequently occurring response to the question of a life philosophy. The first dimension of views of life (views of the world and of humankind) would be termed anthropological. The individual's experiences, thoughts and feelings form the way the world should be perceived and interpreted (i.e. neither God, destiny nor chance). This view is reinforced by the school providing subject positions for the individual in terms of having the capability to act and the wish to 'do good'. However the letters also contain challenges to the strong individual discourse, which appears as vulnerability, failure and despair.

'Being yourself'- cracks and intersections

In this chapter it is initially shown how the dominant discourse of 'being yourself' is linked to having good self-confidence and good self-esteem. The construction of this discourse is to 'believe in yourself' and to 'care about yourself'. The bulk of the chapter however reveals the cracks and intersections in this dominant discourse that emerge in a small number of letters that deal with personal difficulties, existential problems and phobias. Cracks and intersections appear in stories about lack of confidence and self-esteem. These articulations have been divided into three clusters. The first cluster includes articulations about a desire to change and to become a true self, the second with articulations about a desire to reveal a poor self-confidence (or just shyness, withdrawal) in

terms of taking off a mask, and the third deals with difficulties, failures and existential anxiety in a way that does not express a desire to lift an outer mask or to show a 'new me' in becoming oneself. In these letters difficulties and failures are described as problems without a solution. Thus, the difficulties become the property of the writer. Previous studies have shown the importance for young people of being authentic. In this chapter I show not only the importance of 'being authentic', but also the importance of 'showing authenticity'. The entanglements between what is being presented as authentic as well as unauthentic are made visible.

The future with the eyes of the past - basic attitudes to life

In this section time is shown as an essential factor in the dimension 'basic attitudes to life'. It is interesting here that even when talking about their future, the young people's stories of childhood were very prominent. I have focused on three dimensions of time: memory in the context of past time, anticipation in the context of the future, and awareness in the context of present time. The analytical concepts 'not yet' and 'still' are designed to capture the basic attitude to life. While the concept of 'still' can offer nuances about how life has actually been shaped, 'not yet' can indicate an alternative vision of the future. In this way the tension between 'still' and 'not yet' can be used as a critical tool to focus on the present. The results show that many young people talk about the future in terms of uncertainty and form identities using stories from their home and family. In cases in which young people articulate difficult family situations and an insecure childhood they talk about their backgrounds in terms of having experienced insights into life. Articulations about being oneself can be analyzed in the context of a 'utopian hope'. Even though they create themselves as strong and invulnerable, intersections also reveal vulnerability and expressions that indicate a longing for 'a new life'.

Positioning religion

The focus of this chapter is on religion as an expression of a view of life. The purpose here is to capture how religion is articulated and negotiated both individually and in groups in a multi-cultural arena. The data here consists of letters, interviews (individual and in groups) and field notes.

Tolerance and freedom of choice

The focus of this section is on 'the public' talk of religion. The two prominent concepts in articulations about 'the Other's religion' are tolerance and freedom,

the freedom of choice to ‘shape’ your own religion and tolerance of the choices of others. The conceptions of tolerance and freedom are analysed. The challenging question is the meaning of the conceptions of tolerance and freedom: are we really as tolerant and free as we say we are? Prominent articulations within a tolerance discourse show, by connotative meaning, firstly that the conception of tolerance is linked to a disinterest and, secondly, that the tolerance discourse appears as a consensus discourse where, rather than tolerance of difference, similarity in diversity is foregrounded. Thus, as long as religion is kept as a private matter, tolerance appears as an unproblematic concept. However when religion is taken as evidence for acting, it seems to be problematic. Articulations of ‘the Other’s religion involve being ‘moderately religious’, and not challenging the limits of tolerance. The importance of tolerance and freedom emerges in the light of the optimistic view of the multicultural society.

Liberal Muslim, atheist Hindu and committed Christian

The focus here is on religion as viewed by three young people who in their interviews offer voluntarily articulations about religion. Bella, Neeraj and Naomi are positioning themselves as ‘liberal Muslim’, ‘atheist Hindu’ and ‘committed Christian’. Even though these three young people relate to religion in different ways, the common features in their articulations reveal an accustomedness to relating to other people’s prejudices, and of being attributed to positions concerning religion, even in contexts where religion has no relevance. The chapter shows thus how the young people feel that they need to actively position themselves against such categorizations. Islam is associated with terrorism, while both it and Christianity are associated with the subordination of women. Hinduism is associated with a specific nationality and/or ethnicity. The emphasis on ‘liberal’ and ‘atheist’ can be seen as challenges to categorizations, but can also be viewed as challenges to the image of religion as uninteresting in the sense that these three young people are defining themselves in a way that somewhat ‘sticks out’. Perhaps most of all it is difficult to articulate a position as a committed Christian. Naomi is, she says, regarded by friends as ‘too religious’.

Ball gowns, veils and other stuff

This section shows how two girls, who talk about themselves as Muslims, articulate views of life in the context of a discourse on popular conceptions in which rumours are disseminated. Three main issues emerging from the interviews are intertwined in various ways and discussed in relation to education, marriage and wearing a head-scarf, all of which can be seen as the content in the discourse of popular conceptions and the spreading of rumours. The discourse of popular

conceptions and rumours is also discussed in relation to the context of Muslim girls as being oppressed. There are also common assumptions about what should be talked about in an interview. In the girls' articulations, entanglements appear between multiple forms of oppression on the part of the parents, but also by unclear requirements in the school. Thus subject positions from the school can cement educational aspirations instead of alleviating the girls' burdens. But the entanglements can also be used by the girls in their articulations when they try to form their lives in a desirable manner. In arguments with parents, they articulate religion and gender in order to strengthen their argumentation as Muslim girls with free choices. Various factors interact in the girls' lives, and the chapter shows how they use strategies to manage their 'realities' through open (agonistic) negotiations with each other.

Discussion and conclusions

Three relatively broad research questions were formulated: How can 'view of life' be expressed and negotiated by young people in specific school areas, how can 'view of life' be expressed as an individual concept, and how can religion appear within the concept of 'view of life'? The results reveal a multitude of positions, which show that 'view of life' plays an important role in the young people's lives and that there is a need to highlight these positions in public. But a closer look at 'view of life' and its expression in religion also shows a differentiated picture of what appears, or does not appear, in different contexts. In the introductory chapter, 'View of Life', two perspectives are presented. While the first relates to the school context, the second deals with 'view of life' in a broader sense. Both can be seen as answers to questions that can be justified in a general humanistic, religious, social or philosophical sense. The two perspectives are discussed together. In this chapter, some of the most interesting results are ventilated and discussed.

Identifications - to be yourself

Perhaps the most immediately obvious result of the study is the young people's articulations about 'being themselves'. Since this emerged during the early fieldwork, I had to devote greater focus than originally intended in developing the theoretical framework around the concept of identification. Two things are important to note here. The first is that the young people themselves largely negotiate what they want to be or to become. The second is that identifications are actually important in that positions are hardly ever given in advance, but must be

repeated in everyday life. This can be seen as an expression of a late- or post-modern view of identity as fragmented and unstable, and is explained by the contradictory discourses of the surrounding context. Previously, nation, class, gender and family were, to a greater extent, given positions from which subjects took place (see Bell, 1999; Hall, 2000; Lawler, 2008; Baumann, 1996; Ziehe, 1993). An example from the study is how the girls in 'Immigrant Corner' sometimes position themselves as 'immigrants' and sometimes as 'Swedes'.

The optimistic basic attitude in which humans are described as competent, but also good, appears both in the fundamental values of the school curriculum as well as in social discourses in society (see Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004; Wikström, 2007; Bjervås, 2011). This 'basic attitude' which appears as discursive and offers things to the young people is visible in other studies with adolescents of a similar age (Pettersson, 2005). To show vulnerability, shyness and insecurity means to violate the strong normative discourse about being independent, optimistic and contented. Vulnerability appears almost exclusively in some of the anonymous letters.

From this study, with its analytical focus on identifications, it is interesting to highlight the talk about identity as something solid and unchanging, a kind of authenticity expressed as 'my true self'. However, to be true and genuine is not enough. It is also necessary to 'show' oneself as being true and genuine. Authenticity and performativity emerge together in the positioning of a 'true self'.

Shared values in pluralistic contexts

In the results, I have shown that in the dimension of the 'view of life' that mainly emerges in public arenas, values and morals, is foregrounded with ontological questions being more in the background. The chief point for discussion is what it means to place emphasis on that which is common in a plural and normative context. The young people articulate values and morals in line with fundamental values. In Sweden, the interpretation of fundamental values is – in accordance with the National Curriculum – informed by the Christian tradition and the doctrine of Western humanism. However, in a multicultural society, fundamental values are emphasized with a focus on the importance of bringing an awareness to the learner about the importance of shared values related to different religions and conceptions of life. The learner is supposed to discuss values in a nuanced way and to do so with tolerance for others. Furthermore, in the subject Religious

Education teachers are supposed to help learners to express their own thoughts without coming into conflict with what are referred to as 'democratic values'.

Two risks involved in focusing shared values need to be emphasized. To begin with, it is important to discuss the content that is supposed to be shared. In the struggle for consensus, essential categories are consolidated, and the good intention to find shared values, may instead develop, metonymically, into creating locked categories when they are formulated as a pedagogical task in school. Secondly, a focus on shared values forms a narrow or at best a much reduced perspective and provides little or no opportunity to discuss that which is different or unusual. If the point of departure is 'the shared', focus will remain on the individual's own identity, not that of the Other. The focusing of shared values thus fails to provide a way to challenge the learner.

Talking about religion

Articulations of religion are expressed in a somewhat contradictory manner. On the one hand religion is not articulated when asking about views of life. Instead, there seems to be a silence with regard to religion. On the other hand, beliefs about religion appear to a high degree in some contexts. Three articulation clusters have been identified in the material. In the first, a relatively lukewarm interest or indifference to religion emerges. Secondly, it appears that young people think about religion in a language related to emotions. Finally religion is made visible in public arenas and to some extent becomes a (political) loaded phenomenon. The various articulation clusters that appear in the data can be explained in Hervieu-Léger's (2000) analysis of religion as an emotionally appropriated phenomenon in a society where the 'traditional takeover' of religion has been broken (see also Ziehe, 1993). Throughout Western Europe a collective amnesia of religion is a result of the European Enlightenment. Religion as a 'chain of memory' has been broken as religious beliefs no longer provide plausible explanations for peoples experiences (Berger & Luckmann, 1998). Interestingly, in Hervieu-Léger's analysis, the 'chain' is linked together again by people's shared experiences and values. While the links in the chain are thus no longer based on the phenomenon of having a common origin, they are given legitimacy through shared experiences and values.

Hervieu-Léger's analysis is linked to a discussion of religious literacy, which on a very general level can be explained as an ability to apply concepts in a specific field that responds to both the individual's needs as well as the needs of different

social contexts. Religion as something largely absent, but also very much present, might be spoken of as a question of literacy and connects to the three articulation clusters: the absence of religious concepts, that religion is largely described with the word 'feel', and that religion links articulations about religion to the 'multi-cultural arena'.

Public and private views of life

In the study, when questions focusing on both public and private (or individual) life are analysed, opportunities are given to highlight the ways in which different portrayals of the 'view of life' manifest themselves in different contexts. The results chapters have also shown that the various dimensions of 'view of life' and its expressions in religion appear in slightly different ways in, on the one hand, the letters and individual interviews and, on the other, in public arenas. Over the past decade value issues and religion have been associated with a private side of life. Recently religion in general is discussed in public arenas, which can be seen in the sense that the issue actually matters in public debate. This study shows more specifically the normative claims made by school, not least in the subject of religion, with the curricula requirement is to strive to ensure that students develop their own personal approach to life and moral issues. 'Views of life' seems to be caught between the public and the private. This ambiguity is articulated by the young people when they present themselves as 'socially competent' through contradictory speech in which 'views of life' are linked to family and private life as 'something else' than the school. However, 'views of life' also turn out to be something that is formed in public with links to both critical thinking and social skills. This ambiguity can be particularly apparent in the subject of Religious Education which is somewhere in between the public and the private.

Non-dominant discourses

In a study with a specific focus on articulations that challenge dominant discourses, the final point focuses on 'silences' or things that have been moved into the background in the process of forming a view of life. In public arenas ontological discussions seem to be the most conspicuous forms of 'silent discourse'. For example arguing in a way intended to convince others is not regarded as something positive. To try to change the minds of peers is perceived as a violation and as something that goes against tolerance. However ontological questions are matters for personal reflection. Furthermore, a 'silence' in respect of social issues in a broad sense seems to emerge. Only a few of the 86 letters deal with questions focusing on politics or the environment. Although a letter in itself

can provide signals that personal issues are expected to be addressed, some of the young people nevertheless write about social issues. Articulations that exist, or are toned down, can say something about how it (the context) 'should be'. In the current study, the various dimensions of Jeffner's stipulative definition are not followed in a stricter sense. Had this been done, then it might have been possible to discuss changes since 1973 when the concept was first formulated. Here however my aim has been to relate freely to the various dimensions of the concept, and a historical analysis (more than in a panoramic way) is not possible nor has been my intention.

Scientific contributions

This study provides a contribution to discussions on 'views of life' in educational practice and in the thesis I demonstrate that views of life can be interpreted from a number of positions other than those that are prevalent in educational research.

First, I would highlight this study as based on a pedagogical practice in which the empirical question concerns how young people's statements, negotiations and positions can be done in an intersection point between the school's faith in young people to create their own 'view of life', but also to respond to 'views of life' which are contrary to the school's values.

The second contribution I wish to highlight deals with the perspective of the thesis. In this study, I foreground young people's own perspectives on 'views of life'. Research about children has recently highlighted the child's own perspective, particularly in light of the UN conventions. My contribution in this field is to systematically highlight the young people's own statements. A first step in a critical approach is thus to focus on statements that do not dominate, but become visible in intersections of dominant discourses.

The third contribution I want to highlight is that religion is studied from a slightly different position than is usual in observation and interview studies. I have chosen not to ask about religion. Instead, in order to avoid special preconceptions about the concepts that are loaded by the meanings of words such as 'burka', 'Christian' or 'religious', my aim has been also to discover which concepts and meanings of religion the young people themselves highlight. I have chosen to study religion in terms of philosophical or existential input.

The final contribution concerns concepts taken from a poststructuralist discussion arena, and the highlighting of alternative ways of reasoning about 'views of life' other than the currently prevailing focus on the individual and 'common values'.

REFERENSER

- Aadnanes, P.M. (1995). *Det nye tusenårsriket: New Age som livssyn*. Diss. Oslo: Univ., 1996. Volda.
- Abraham, G.Y. (2010). *Educating for democracy?: life orientation: lessons on leadership qualities and voting in south african comprehensive schools*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Univ., 2004. Stockholm.
- Andersson, D. & Sander, Å. (Red.). (2005). *Det mångreligiösa Sverige: ett landskap i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Å. (2003). *Inte samma lika: identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Diss. Göteborg: Univ., 2003. Eslöv.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text. Om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 259. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation: om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Appelros, E. (2005). Religion och intersektionalitet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2), s. 26-80.
- Asplund Carlsson, M. & Lunneblad, J. (2008). "När han är arg blir är han turkisk". Identitetsskapande i Lin Hallbergs kompisbokstrilogi. *Educare*, 4 (1), s.7-25.
- Asplund Carlsson M. & Lunneblad J. (2009). De kommer från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk. *Utbildning och demokrati*, 18(2), s.87-103.
- Asplund, J. (1970). *Om undran inför samhället*. Uppsala: Argos.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination: textual constructions of reality*. Abingdon: Routledge.
- Atkinson, P. (1992). *Understanding ethnographic texts*. Newbury Park, Calif.: Sage.

- Atkinson, P. & Coffey, A. (2001). Editorial introduction, I P. Atkinson & A. Coffey (Red.), *Handbook of ethnography*. (s 1-7). London: Sage.
- Austin, J.L. & Urmson, J.O. (1962). *How to do things with words*. London: Clarendon Press.
- Azar, M. (2001). Den äkta svenskheten och begärets dunkla objekt. I O. Sernhede & T. Johansson (Red.), *Identitetens omvandlingar: black metal, magdans och hemlöshet*. (s 57-91). Göteborg: Daidalos.
- Bak, M. & von Brömssen, K. (2010). Interrogating Childhood and Diaspora Through the Voices of Children in Sweden. *Childhood*, 17, s. 113- 128.
- Barthes, R. (2007). *Mytologier*. Lund: Arkiv.
- Barnikol, H. & Larsson, R. (1993). *Religion och livsfrågor bland svenska och tyska ungdomar*. Bochum: Brockmeyer.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Baumann, Z. (1996). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Beach, D. (1997). *Symbolic control and power relay: learning in higher professional education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. (2001). Artistic Representation and Research Writing. *Reflexive Practice*, 2(3), s. 313-329.
- Beach, D. (2005). From fieldwork to theory and representation in ethnography. I G. Troman, B. Jeffery & G. Walford (Red.), *Methodological issues and Practices in Ethnography. Studies in Educational Ethnography*. 11, (s 1-17). Oxford: JAI Press.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: The Tufnell Press.
- Beach, D., Gordon, T. & Lahelma, E. (Red.). (2003). *Democratic education: ethnographic challenges*. London: Tufnell.
- Beckman, S. (1983). *Tidsandans kerumbukter: kartor över västerländsk värderingsterräng*. Stockholm: Sekretariatet för framtidsstudier (FRN).
- Bell, V. (Red.). (1999). *Performativity and belonging*. London: Sage.
- Bell, V. (2007). Performativitetens löfte. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 4, (s. 23-34). Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs Universitet.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1998). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. (2. uppl.). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berglund, J. (2009). *Teaching Islam: Islamic religious education at three Muslim schools in Sweden*. Diss. Uppsala.
- Bergstedt, B. & Lorentz, H. (2006). Interkulturella perspektiv – från modern till postmodern pedagogik. I B. Bergstedt & H. Lorentz (Red.), *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. (s 13-39). Lund: Studentlitteratur.

- Bergstrand, G. (2004). *En illusion och dess utveckling: om synen på religion i psykoanalytisk teori*. (2. uppl.). Stockholm: Verbum.
- Berhanu, G. (2001). *Learning-in-context: an ethnographic investigation of mediated learning experiences among Ethiopian Jews in Israel*. Diss. Göteborg: Univ., 2001. Göteborg.
- Bertram-Troost, G. & Miedema, S. (2009). Semantic Differences in European Research Cooperation from a Methodological and Theoretical Perspective – Translation and Terminology. 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*. (s 29-39). Münster: Waxmann.
- Bertram-Troost, G., Ipgrave, J., Jozsa, D-P., Knauth, T. (2007). Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe. I G. Bertram-Troost, J. Ipgrave, D-P. Jozsa, T. Knauth (Red.), *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*. (s 11-20). Münster: Waxmann.
- Biesta, G.J.J. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), s. 175-192.
- Birkedal, E. (2001). *"Noen ganger tror jeg på Gud, men ..."?: en undersøkelse av gudstro og erfaring med religiøs praksis i tidlig ungdomsalder*. Trondheim: Tapir.
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (2004). Introduction I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Red.), *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. (s 7-26). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Brunstad, P.O. (1998). *Ungdom og livstolkning: en studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger*. Diss. Oslo. Trondheim.
- Brügger, N. & Vigsø, O. (2004). *Strukturalism*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. (2. uppl.). Oxford: Oxford University Press.
- Bråkenhielm, C. (Red.). (2001). *Världsbild och mening: en empirisk studie av livsåskådningar i dagens Sverige*. Nora: Nya Doxa.
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Diss. Göteborg: Univ., 2003. Göteborg.
- von Brömssen, K. (2006). Identiteter i spel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter. I B. Bergstedt & H. Lorentz, (Red.), *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. (s 41-70). Lund: Studentlitteratur.

- von Brömssen (2011a). Mångkultur, död eller levande? *Framsidan: aktuellt från Regionbibliotek Västra Götaland*. 2, s 8-10.
- von Brömssen, K. (2011b). Livskunskap som policy, genre och teori. I M. Carlson & K. von Brömssen (Red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. (s 123-154). Lund: Studentlitteratur.
- von Brömssen, K. (2011c). "Mångkulturalismen är död" eller "Mångkulturalismen lever"? *En läsning av positioner och debatt i Europa och Sverige*. Opublicerat manus.
- von Brömssen, K. (2011d). *På jakt efter religion i gymnasieskolan*. Opublicerat manus.
- Buchardt, M. (red.) (2008). *Identitetspolitik i klassrummet: 'religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation : studier i et praktiseret skolefag*. Ph.d.-afhandling, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, København 2008.. [Kbh.].
- Caputo, J. (2001). *On Religion*, London: Routledge.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns?: syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Diss. Göteborg: Univ., 2002. Göteborg.
- Carrette, J. & King, R., (2005). *Selling spirituality. The silent takeover of religion*. London: Routledge.
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Clifford, J. & Marcus, G.E. (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography: a School of American Research advanced seminar*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Code, L. (1991). *What can she know?: feminist theory and the construction of knowledge*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Collins-Mayo, S. (2010). Introduction. I S. Collins-Mayo & P. Dandelion (Red.), *Religion and Youth*. (s 1-6). Ashgate, BSA British Sociological Association Sociology of Religion Study Group.
- Collins-Mayo, S. & Rankin, P. (2010). A Question of Belief. I S. Collins-Mayo & P. Dandelion *Religion and Youth*. (s 193-199). Ashgate, BSA British Sociological Association Sociology of Religion Study Group.
- Colnerud, G. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och diskurs. På spaning efter ingredienserna i värdegrundssoppan. I S.G. Hartman (Red.), *Gemensamma värden? Rapport från symposium*. (Gem-rapport 2). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Dahlberg, G., Hartman, S.G. & Pettersson, S. (1977). *Barn och livsfrågor: lärares erfarenheter från förskola, lågstadium, fritidshem*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dahlin, B. (1989). *Religionen, själen och livets mening: en fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Diss. Göteborg: Univ. Göteborg.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). 'Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20 (1), s. 43-63.

- Day, A. (2010). 'Believing in Belonging': An Exploration of Young People's social Contexts and Constructions of Belief. I S. Collins-Mayo & P. Dandelion (Red.), *Religion and Youth*. (s 97-103). Ashgate, BSA British Sociological Association Sociology of Religion Study Group.
- Delamont, S. (1992). *Fieldwork in educational settings: methods, pitfalls and perspectives*. London: Palmer Press.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlikhetens landskap*. Malmö: Liber.
- Demker, M. (2010). "Svenskarna långsiktigt alltmer positiva till invandrare". I S. Holmberg & L. Weibull (Red.), *Nordiskt ljus: trettiosju kapitel om politik, medier och samhälle: SOM-undersökningen 2009*. Göteborg: SOM-institutet.
- Denzin, N. K. (2008). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (s 435-471). Sage: Publications.
- Donnell, A. (2004). "Synlighet, status och strategisk skillnad? Attityder till slöjan efter 11 september". *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 4 (4), s 69-78.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkenstgard Hoel, T. (2002). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: SAGE.
- Eidhamar, L. G. (2002). *Små mennesker – stort mangfold: religionerog livs syni barnebaget*. Kristiansand: Højskoleforlaget.
- Engdahl, E. (2009). *Konsten att vara sig själv*. Malmö: Liber.
- Eriksson, K. (1999). *På spaning efter livets mening: om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande*. Diss. Lund: Univ. Malmö.
- Esposito, J. L., Fasching, D.J. & Lewis, T. (2006). *World religionstoday*. (2. uppl.). New York: Oxford University Press.
- Falkevall, B. (2010). *Livsfrågor och religionskunskap [Elektronisk resurs]: en belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber ekonomi.
- Fogelklou, E. & Cederblad, C. (1934). *Vad man tror och tänker inom svenska folkrörelser: Carl Cederblads enquëtematerial (1930)*. Stockholm: Saitz.
- Fortier, A. (1999). Re-Membering Places and the Performance of Belonging(s). I V. Bell (Red.), *Performativity and Belonging*. (s 41-64). SAGE Publications.
- Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Foucault, M. (1999). *Religion and culture*. Manchester University press.
- Franck, O. (2005). *Den goda människan och värdegrunden: demokratins värden och det integrera(n)de medborgarskapet*. Norrköping: Integrationsverket.

- Frilund Skårhøj, R. & Østergaard, S. (2005). *Generation happy. Et studie i danske teenagers hverdagsliv, værdier og livstolkning*. Udgivet i samarbejde med Center for Ungdomsstudier og Religionspædagogik (CUR). Unitas forlag.
- Frisch, T. (2006). *Fågel, fisk eller förundran?: en studie av förhållningssätt i existentiella frågor, baserad på uppsatser skrivna på ett mångkulturellt vuxengymnasium*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2006. Stockholm.
- Froman, I. (2006). *Islam, brudar och pajletter*. Stockholm: Ordfronts förlag.
- Furenhed, R. (2010). *Livet - det bästa man har: samtal med ungdomar i särskolan om livsfrågor*. Stockholm: Carlsson.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: the anthropologist as author*. Cambridge: Polity Press.
- Gemzöe, L. (2004a). Etnografi som mötesplats. En forskningsberättelse. I L. Gemzöe (Red.), *Nutida etnografi: reflektioner från mediekonsumtionens fält*. (s 9-21). Nora: Nya Doxa.
- Gemzöe, L. (2004b). Var finns mediekonsumtionens fält? Centrifugalt och centripetalt kunskapssökande. I L. Gemzöe (Red.), *Nutida etnografi: reflektioner från mediekonsumtionens fält*. (s 21-54). Nora: Nya Doxa.
- Gerle, E. (1999). *Mångkulturalism för vem?: debatten om muslimska och kristna friskolor blottlägger värdekonflikter i det svenska sambället: [om Sverige i förändring]*. Nora: Nya Doxa.
- Gerle, E. (2000). *Mångkulturalismer och skola?: [från Utbildningsdepartementets värdegrundsprojekt]*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity in association with Blackwell.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1997). *Sociology*. (3. ed.). Cambridge: Polite.
- Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. (2003). *Nya perspektiv på religion*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde forlag.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2001). Ethnographic Research in Educational Settings. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Red.), *Handbook of Ethnography*. (s 188-204). Sage Publications.
- Granstedt, L. (2010). *Synsätt, teman och strategier: några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktikenära projekt*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2010. Umeå.

- Green, I. & Hartman, S. G. (1992). *Barns livssituation och livstolkning: projektpresentation*. Linköping: Universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Grevstig, J. (2003). Livsförståelse: makt i maktlösheten. *Makt och religion i köns-skilda världar: religionsfilosofiska perspektiv*. (s 121-139). Lund: Centrum för teologi och religionsvetenskap.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik*. Diss. Linköping Trigg: Linköpings universitet, 2007. Norrköping.
- Grønlien Zetterqvist, K. (2009). En vidlyftig begreppsflora. I G. Gunnarsson, K. Grønlien Zetterqvist & S. G. Hartman. (Red.), *Livet tillfrågas: teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning* (Gem-rapport, 7). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Gunnarsson, G. J. (2008). *"I don't believe the meaning of life is all that profound": a study of Icelandic teenagers' life interpretation and values*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2008. Stockholm.
- Gunnarsson, G.J., Grønlien Zetterqvist, K. & Hartman, S.G. (2009). *Livet tillfrågas: teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning* (Gem-rapport, 7). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Gustafsson, G. (2000). *Tro, samfund och samhälle: sociologiska perspektiv*. (Rev. och utvidgad uppl.). Örebro: Libris.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik: en policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Diss. Göteborg: Univ., 2003. Göteborg.
- Haag, E. (2001). *"Snälla flickor": kvinnor berättar om sin barndom på 1950-talet*. (Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige, 35). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Haag, E. & Risenfors, S. (2007). *Jämställdhet, islam och framtidsdrömmar: en intervjustudie om muslimska gymnasieflickor*. (Forskningsrapport Högskolan Väst, 03). Trollhättan: Högskolan Väst.
- Hagevi, M. (2001). Sakralisering efter sekularisering? I S. Holmberg & L. Weibull (Red.), *Land, Du välsignade?* s 63-71.
- Hall, S. (1999). Kodning och avkodning. I O. Sernhede & M. Trondman (Red.), *Samtidskultur: karaoke, karnevaler och kulturella koder*. (s 227-238). Nora: Nya Doxa.
- Hall, S. (2000). Who needs 'identity'. I Open University, *Identity: a reader*. (s 15-31). London: Sage.
- Hall, S. (2003). "On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall", I D. Morley & Kuan-Hsing Chen (Red.), *Stuart Hall: Critical dialogues in Cultural Studies*. (s 131-150). London: Routledge.
- Hallgren, R. (2003). *På jakt efter livets essens: om spekulerande grundskolebarn*. Lund: Studentlitteratur.

- Hamberg, E. M. (2000). *Livsåskådningar, religion och värderingar i en invandrargrupp: en studie av sverigeungrare*. (CEIFOs skriftserie, 85). Stockholm: Centrum för invandringsforskning (CEIFO).
- Hammer, O. (1997). *På spaning efter helheten. New Age - en ny folketro?* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. (2. Uppl.). London: Routledge.
- Hammersley, M. (2004). Ethnography, toleration and authenticity: ethical reflections on fieldwork, analysis and writing. I G. Troman, B. Jeffery & G. Walford (Red.), *Methodological issues and Practices in Ethnography. Studies in Educational Ethnography*, 11.(s37-56). Oxford: JAI Press.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Diss. Göteborg: Univ. Göteborg.
- Harris, E. & Lagerström, A. (Red.), (2010). *Kunsten at leve inderligt: existentialisme for det moderne menneske*. Frederiksberg: Unitas.
- Hartman, S. G. (1986). *Children's philosophy of life*. Diss. Stockholm: Univ., Malmö.
- Hartman, S. G. (2000). Livstolkning hos barn och unga. I E. Almén, R. Furenhed, S. G. Hartman & B. Skogar (Red.), *Livstolkning och värdegrund att undervisa om religion livsfrågor och etik* (Skapande, vetande, 37). (s 53-101). Linköping: Linköpings Universitet.
- Hartman, S. G. (2004). Inledning till symposiet ”Gemensamma värden?” I S. G. Hartman (Red.), *Gemensamma värden?* (Rapport från symposium. Gem-rapport 2). (s 5-7). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hartman, S. G. (2010). Vital issues, Worldviews and Religions. I K. Sporre & J. Mannberg, (Red.), *Values, Religions and Education in Changing Societies*. (s 121-129). Dordrecht: Springer Science + Business Media B.V.
- Hartman, S. G. & Furenhed, R. (2003). *Etik och ungas livstolkning*. Linköping: Linköpings universitet.
- Hartman, S. G., Pettersson, S. & Westling, G. (1974). *Vad funderar barn på? Ett försök att inventera mellanstadieelevers tankar och frågor inför tillvaron och omvärlden*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Hartman, S. G. & Pettersson, S. (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.
- Hedenius, I. (1958). *Tro och livsåskådning*. Stockholm: Bonnier.
- Heelas, P. (1998). Introduction: on differentiation and dedifferentiation. I P. Heelas, D. Martin & P. Morris. (Red.), *Religion, modernity, and postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Heelas, P. & Woodhead, L. (2005). *The spiritual revolution: why religion is giving way to spirituality*. Malden, mass.: Blackwell.

- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? [Elektronisk resurs]: förhandlingar om pojkeighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Henriksen, J-O. & Christoffersen, S. A. (2010). *Religionens livstolkning. Innføring i kristendommens religionsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hervieu-Léger, D. (2000). *Religion as a chain of memory*. Cambridge: Polity Press.
- Hjärpe, J. (2003). *Tusen och en natt & den elfte september: tankar om islam*. Stockholm: Prisma.
- Howarth, D. (2005). Applying Discourse Theory: The Method of Articulation. I D. Howarth, & J. Torfing, (Red.), *Discourse theory in European politics: identity, policy and governance*. (s 316-350). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Howart, D. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: changing values and political styles among Western publics*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Inglehart, R., Basáñez, M. & Menéndez Moreno, A. (1998). *Human values and beliefs: a cross-cultural sourcebook: political, religious, sexual, and economic norms in 43 societies*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Inglehart, R. & Norris, P. (2003). *Rising tide: gender equality and cultural change around the world*. New York: Cambridge University Press.
- Inglehart, R. & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: the human development sequence*. New York: Cambridge University Press.
- Jeffner, A. (1973). *Livsåskådningsforskning: [förslag och diskussion mot bakgrund av erfarenheter från projektarbetet]*. Uppsala. Teologisk etik med Religionsfilosofi.
- Jeffner, A. (1989). *Att studera människosyn: en översiktlig problemanalys*. Linköping: Linköpings universitet, Tema teknik och social förändring.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*. (3. uppl.), London: Routledge.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), s. 1-5.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: en etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Johansson, T. (2010). Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare*, 1, s.7-30.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2007. Stockholm.

- Jonsson, R. & Milani, T. M. (2009). - Här är alla lika!: Jämlikhetsideologi och konstruktionen av den "Andre" i media och skola. *Utbildning och Demokrati*, 18 (2), s. 67-86.
- Kallenberg, K. (1987). *Livsåskådning i kris: en empirisk studie = View-life in a crisis: an empirical study*. Diss. Uppsala: Univ. Lund.
- Kallenberg, K., Bråkenhielm, C. & Larsson, G. (1996). *Tro och värderingar i 90-talets Sverige: om samspelet livsåskådning, moral och hälsa*. Örebro: Libris.
- Kallenberg, K. & Larsson, G. (2000). *Människans hälsa: livsåskådning och personlighet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kampmann, J. (2004). Socialization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Red.), *Beyond the competent child*. (s 127-154). Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Karlsson Minganti, P. (2007). *Muslima: islamisk väckelse och unga muslimska kvinnors förhandlingar om genus i det samtida Sverige*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2007. Stockholm.
- Kristensson Uggla, B. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricæurs projekt*. Diss. Lund: Univ. Stockholm.
- Kumar, V. (2002). *Vastusbastra*. New Dawn/Sterling.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, E. (1977). *Politics and ideology in Marxist theory: capitalism, fascism, populism*. London.
- Laclau, E. (1996). *Emancipation(s)*. New York, N.Y.: Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg: Glänta.
- Lag 2009: 724, Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk.
- Lag 1985: 1100, Skollagen.
- Lag 2010: 1408, Grundläggande fri- och rättigheter Opinionsfriheter.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter?: en textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Diss. Stockholm: Univ., Stockholm.
- Lahdenperä, P. (2001). Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs. I G. Linde (Red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*. (s 116-137).
- Laird Eriksen, L. (2010). *Learning to be Norwegian: a case study of identity management in religious education in Norway*. Diss., Depth of sociology. University of Warwick.
- Larsson, G. (2002). *Virtuell religion: globalisering och Internet*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, G. (2006). *Att läsa koranen: en introduktion*. Stockholm: Verbum.
- Larsson, S. (1998). Om skolning av fältforskare. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3(3), s.161-175.

- Larsson, S. (2000). Skrivandets lust och olust. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 5(1), s. 30-42.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), s.16-35.
- Larsson, S. (2006). Ethnography in Action. How ethnography was established in Swedish educational research. *Ethnography and Education*, 1(2), s. 177 - 195.
- Lather, P. (2001). Fertile obsession. Validity after poststructuralism. I C. Searle (Red.), *Social Research Methods: a reader*. (s 425-431). London and New York: Routledge.
- Lawler, S. (2008). *Identity: sociological perspectives*. Cambridge: Polity.
- Lewin, L. (Red.). (2005). *Osvensket kynnne: forskare med utländsk bakgrund om sin syn på uppsaliensk humaniora och samhällsvetenskap; en konferens anordnad av Humanistisk-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet vid Uppsala Universitet den 15 februari 2005*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Diss. Elverum: Høgskolen i Hedmark, 2004. Elverum.
- Lifmark, D. (2010). *Emotioner och värdegrundsarbete: om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2010. Umeå.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lindfelt, M. (2003). *Att förstå livsåskådningar: en metateoretisk analys av teologisk livsåskådningsforskning med anknytning till Anders Jeffners ansatser*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2006. Göteborg.
- Lindgren, T. (1995). *Hummelbonung*. Stockholm: Norstedt.
- Lindgren, T. (2010). *Minnen*. Stockholm: Norstedt.
- von der Lippe, M. (2007). To Believe or not to Believe: Young People's Perceptions and Experiences of Religion and Religious Education in Norway. I G. Bertram-Troost, J. Ipgrave, D-P. Jozsa, T. Knauth (Red.), *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*. (s 149-172). Münster: Waxmann.
- von der Lippe, M. (2010). *Youth, Religion and Diversity. A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case*. Diss. University of Stavanger.
- Lofland, J. (2001). Field Notes. I C. Searle: *Social Research Methods: a reader*. (s 232-235). London and New York: Routledge.

- van Loon, J. (2001). Ethnography: A Critical Turn in Cultural Studies. I P. Atkinson & A. Coffey (Red.), *Handbook of Ethnography*. (s 273-285). London: Sage.
- Loxley, J. (2007). *Performativity*. London: Routledge.
- Luckmann, T. (1967). *The invisible religion: the problem of religion in modern society*. New York: Macmillan.
- Lundberg, P. (1991). *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Diss. Lund: Univ. Lund.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2006. Göteborg.
- Lpf-94. *Läroplan för de frivilliga skolförmerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lövheim, M. (2007). *Sökare i cyberspace: ungdomar och religion i ett modernt mediasambälle*. Stockholm: Cordia.
- Löwendahl, L. (2002). *Med kroppen som instrument: en studie av New age med fokus på hälsa, kroppslighet och genus*. Diss. Lund: Univ., 2002. Stockholm.
- van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open Univ. Press.
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: method, ethics, and performance*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Marcus, J. (2001). Orientalism. I P. Atkinson & A. Coffey (Red.), *Handbook of Ethnography*. (s 9-118). London: Sage.
- Martinsson, L. (2006). *Jakten på koncensus*. Liber: Malmö.
- Martinsson, M. (2002). Hedenius och teologerna som fattade mod. I *Svensk Kyrkotidning* 46. Webbpublicering: 2.3.2003 <http://www.existentielltro.net/artik3/art32mm.htm#skt>.
- McGuire, M.B. (2002). *Religion: the social context*. (5. uppl.) Belmont, Calif.: Wadsworth.
- McLaren, P. (2007). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. (5 uppl.), Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Miller, V. J. (2005). *Consuming religion: Christian faith and practice in a consumer culture*. New York, NY: Continuum.
- Moinian, F. (2007). *Negotiating identities: exploring children's perspectives on themselves and their lives*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2007. Stockholm.
- Mortensen, E. (2007). Inledning. I J. Butler: *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. (s 7- 19). Göteborg: Daidalos.
- Mouffe, C. (2008). *Om det politiska*. Hägersten: Tankekraft.
- Mouffe, C. (2000). Hegemoni och nya politiska subjekt: med sikte mot ett nytt demokratibegrepp. *Fronesis*, (3-4), 27-43. Stockholm.

- Mörck, M. & Tullberg, M. (2004). *Catwalk för direktörer. Bolagsstämman - en performativ performance av maskuliniteter*. (CFK-rapport nr 02a). Göteborgs universitet.
- Naugle, D. K. (2002). *Worldview: the history of a concept*. Grand Rapids, Mich.: W. B. Eerdmans Pub.
- Neumann, I. B. (2003). *Mening, materialitet, makt: en introduktion till diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenfors, M. (2011). *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden - finns den?*. Hässelby: Runa.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2006. Karlstad.
- Otterbeck, J. (1996). Muslimska elever och religiös identitet. I E-S. Hultinger & C. Wallentin (Red.), *Den mångkulturella skolan*. (s 206-228). Lund: Studentlitteratur.
- Otterbeck, J. (2000). *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Otterbeck, J. (2010). *Samtidsislam: unga muslimer i Malmö och Köpenhamn*. Stockholm: Carlsson.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. (2. utvidgade uppl.), Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Parker, A. & Sedgwick, E.K. (Red.). (1995). *Performativity and performance*. New York: Routledge.
- Pettersson, T. & Esmer, Y. (2005). *Vilka är annorlunda?: om invandrarers möte med svensk kultur*. Norrköping: Integrationsverket.
- Pettersson McIntyre, M. (2003). *Identitetsföreställningar: performance, normativitet och makt ombord på SAS och AirHoliday*. Diss. Göteborg: Univ., 2003. Göteborg.
- Pettersson, P. (2005). Sweden: Optimistic Individuals open to other needs. I H. Ziebertz & W. Kay (Red.), *Youth in Europe I: an international empirical study about life perspectives*. (s 120-137). Münster: LIT.
- Pettersson, T. (1975). *The retention of religious experiences*. Diss. Uppsala: Univ., Uppsala.
- Pettersson, T. (1988). *Bakom dubbla lås: en studie av små och långsamma värderingsförändringar*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Pettersson, T. & Geyer, K. (1992). *Värderingsförändringar i Sverige: den svenska modellen, individualismen och rättvisan*. Stockholm: Brevskolan.
- Philipsson, S.M. (1984). *Med naturen som referenspunkt: om livsåskådningar i miljörelsen*. Lund: Doxa.
- Plummer, K. (2001). The Call of Life Stories in Ethnographic Research, I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Red.), *Handbook of Ethnography*. (s 395-407). Sage Publications.

- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Prothero, S. (2007). *Religious literacy: what every American needs to know - and doesn't*. New York: Harper Collins.
- Ramadan, T. (2004). *Att vara europeisk muslim: islamiska källor i ett europeiskt sammanhang*. Furulund: Alhambra.
- Ramadan, T. (2005). *Western Muslims and the future of Islam*. New York: Oxford University Press.
- Richardson, L. (1990). *Writing strategies: reaching diverse audiences*. (Qualitative Research Methods Series, 21). Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Ricœur, P. (1970). *Freud and philosophy: an essay on interpretation*. New Haven: Yale Univ. Press
- Ricœur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. (4 uppl.). Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Ricœur, P. (2005). *Minne, historia, glömska*. Göteborg: Daidalos.
- Risenfors, S. (2004). *Komvuxelevers tankar om meningen med livet. En diskursanalys av centrala begrepp i brev och intervjuer*. Kandidatuppsats i pedagogik med didaktisk inriktning. Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Risenfors, S. Gurdal, S. & Sorbring, E. (2011). *Korankurser som föreningsverksamhet? En undersökning bland muslimska föreningar i Västra Götalandsregionen*. (Forskningsrapport Högskolan Väst, 02). Trollhättan: Högskolan Väst.
- Roald, A. S. (2004). *New Muslims in the European context: the experience of Scandinavian converts*. Leiden: Brill.
- Rosenberg, T. (2005) Inledning. I J. Butler, *Könet brinner!: texter*. (s 7-35). Stockholm: Natur och Kultur.
- Roy, O. (2004). *Globalised Islam: the search for a new Ummah*. London: Hurst.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Diss. Stockholm: Univ., 2003. Stockholm.
- Savage, S., Collins-Mayo, S., Mayo, B. & Cray, G. (2006). *Generation Y. The world view of 15-20-year-olds*. London: Church House Publishing.
- Scott, J. W. (2010). *Slöjans politik*. Hägersten: Tankekraft.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Selander, S. (1993). *Undervisa i religionskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sigurdson, O. (2003). *Världen är en främmande plats: essäer om religionens återkomst*. Örebro: Cordia.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative methodology and sociology: describing the social world*. Aldershot: Gower.
- Şiray, M. (2009). *Performance and performativity*. Frankfurt am Main; Oxford: Peter Lang. European University studies.

- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen?: lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Sjödin, U. (2001). *Mer mellan himmel och jord?: en studie av den beprövade erfarenhetens ställning bland svenska ungdomar*. Stockholm: Verbum.
- Skeie, G. (Red.). (2010). *Religionsundervisning og mangfold: rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, G. & von der Lippe, M. (2009). Does Religion Matter to Young People in Norwegian Schools? 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*. (s 269-301). Munster: Waxmann.
- Skolverket (2000) *Gy2000 Samhällsvetenskapsprogrammet: program mål, kursplaner, betygs kriterier och kommentarer*. Stockholm: Statens skolverk: Fritzes.
- Smith, A. M. (1998). *Laclau and Mouffe: the radical democratic imaginary*. London: Routledge.
- Smith, J. K. & Hodkinson, P. (2007). Relativism, criteria and politics. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln: *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (s 411-434). Sage Publications.
- SOM-institutet (2002). *Spår i framtiden: Ung-SOM-undersökningen, Västsverige 2000*. Göteborg: SOM-institutet, Göteborgs universitet.
- SOM-institutet (2004). *Ju mer vi är tillsammans: tjugo sju kapitel om politik, medier och samhälle: SOM-undersökningen 2003*. Göteborg: SOM-institutet, Göteborgs universitet.
- SOM-institutet (2005). *Lyckan kommer, lyckan går: trettio kapitel om politik, medier och samhälle: SOM-undersökningen 2004*. Göteborg: SOM-institutet, Göteborgs universitet.
- Sporre, K. (2007). *Att se med andra ögon. Feministiska perspektiv på kunskap i ett mångkulturellt samhälle*. (GEM rapport 5). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Sporre, K. & Mannberg, J. (2010). Introduction. I K. Sporre & J. Mannberg (Red.), *Values, Religions and Education in Changing Societies*. (s 1-6). Dordrecht: Springer Science + Business Media B.V.
- Svanberg, I. & Westerlund, D. (Red.). (2008). *Religion i Sverige*. Stockholm: Dialogos.
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1969). *Tonåringen och livsfrågorna: elevattityder och undervisningen i livsåskådning och etik på grundskolans högstadium: elevundersökningar och metodiska förslag av en arbetsgrupp inom skolöverstyrelsen*. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1980). *Tonåringen och livet: undersökning och diskussion kring tonåringen och livsfrågorna, SÖ 1980*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

- Tacey, D. (2010). What Spirituality means to Young Adults. I S. Collins-Mayo & P. Dandelion (Red.), *Religion and Youth*. (s 65-71). Ashgate, BSA British Sociological Association Sociology of Religion Study Group.
- Talja, S. (1999). Analyzing Qualitative Interview Data: The Discourse Analytic Method, *Library & Information Science Research*, 11, 21(4) s. 459 – 477.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (2010). *Svenska akademiens grammatik*. Stockholm: Svenska akademien.
- Thalén, P. (1994). *Den profana kulturens Gud: perspektiv på Ingemar Hedenius uppgörelse med den kristna traditionen = [The God of the secular culture]: [perspective on Ingemar Hedenius' critique of the Christian tradition]*. Diss., Uppsala Universitet. Nora: Nya Doxa.
- Thalén, P. (2007). *Att mäta människors religiositet: filosofiska perspektiv på kvantitativ religionsforskning*. Gävle: Institutionen för humaniora och samhällsvetenskaps skriftserie, 13, Högskolan i Gävle.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park: Sage.
- Todd, S. (2008). *Att lära av den Andre*. Lund: Studentlitteratur.
- Torfiing, J. (1999). *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Žižek*. Oxford: Blackwell.
- Torfiing, J. (2005). Discourse Theory: Achievements, Arguments and Challenges. I D. Howarth & J. Torfiing *Discourse Theory in European Politics: identity, Policy and Governance*. (s 1-33). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Torstenson-Ed, T. (2003). *Ungas livstolkning och skolans värdegrund*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Utredningen om ungdomars psykiska hälsa (2006). *Ungdomar, stress och psykisk ohälsa: analyser och förslag till åtgärder: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- Valk, P., Bertram-Troost, G., Friederici, M., Béraud, C., (Red.). (2009). *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: a European quantitative study*. Münster: Waxmann.
- Vestlund, G. (2002). *Global livsryn på väg?: om tro och värderingar i ett sextiotal länder*. Stockholm: Bilda.
- Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2010). Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe. I S. Vertovec & S. Wessendorf (Red.), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*. (s 1-32). London: Routledge.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Warin, J. & Dempster, S. (2007). The salience of gender during the transition to higher education: male students' accounts of performed and authentic identities. *British Educational Research Journal*, 33 (6), s. 887-903.

- Wernersson, I. (2009). Inledning. I I. Wernersson (Red.), *Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik*. (s 9-23). Göteborg studies in educational sciences, 283. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Westerlund, K.S. (2001). Grundhållningar och världsbilder. I C. R. Bråkenhielm (Red.), *Världsbild och mening: en empirisk studie av livsåskådningar i dagens Sverige*. (s [172]-213). Nora: Nya Doxa.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Wiedel, B. (1999). *Personlig livstolkning och religiös tradition: om det personligas plats i religionspedagogiken*. Stockholm: Verbum.
- Wikan, U. (2004). *En fråga om beder*. Stockholm: Ordfront.
- Wikström, H. (2007). *(O)möjliga positioner: familjer från Iran & postkoloniala reflektioner*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2007. Göteborg.
- Wikström, O. (1990). *Den outgrundliga människan: livsfrågor, psykoterapi och själavård*. Stockholm: Natur och kultur.
- Willis, P. E. (1977). Learning to labour: how working class kids get working class jobs. Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. E. & Trondman, M. (2000). Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1 (1) s. 5-16.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolf, M. (1992). *A thrice-told tale: feminism, postmodernism, and ethnographic responsibility*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- Woodhead, L. & Heelas, P. (Red.). (2000). *Religion in modern times: an interpretive anthology*, Malden, Mass.: Blackwell.
- Wrede, G. (1978). *Livet, döden och meningen: om livsåskådningar i skönlitteratur*. Lund: Doxa.
- Ziebertz, H. & Kay, W. (Red.). (2005). *Youth in Europe I. An international empirical Study about Life Perspectives*. Münster: LIT.
- Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet: essäer*. (3. uppl.). Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Åkerberg, H. (1987). *Livet som utmaning: existentiell ångest hos svenska gymnasieelever*. Diss. Lund: Univ. Stockholm.
- Åkerström Andersen, N. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Index

- Aadnanes, P.M., 26, 29
Abraham, G., 66
agnostiker, 139, 146, 152, 229, 233
agonism, 226
aktör, 46, 239
aktörsperspektiv, 222
allmänbildning, 92, 93, 94, 99, 222
Alvesson, M., 59, 74
Ambjörnsson, F., 222, 239
Andersson, D, 18, 36, 204
Andersson, E, 146
Andersson, Å, 40, 66, 239
andlighet, 19, 37, 39, 152, 181, 204, 205
Andreasson, I., 47, 56, 62
anonym, 70, 76, 78, 79, 109, 134, 155, 158,
160, 168, 224, 236
anrop, 62, 102, 216, 234
appellera, 204
Appelros, E., 40
artikulation, 51, 53, 54, 55, 57, 59, 62, 64,
66, 78, 97, 153, 159, 202, 222, 233, 235
artikulationskluster, 52, 94, 130, 176, 204,
228, 229, 230
artikulationsmönster, 184, 235
artikulera, 51, 54, 62, 64, 92, 94, 99, 103,
108, 109, 117, 119, 124, 129, 134, 143,
144, 145, 147, 148, 155, 159, 161, 162,
163, 165, 166, 167, 171, 172, 174, 175,
179, 180, 186, 187, 192, 194, 201, 202,
205, 206, 211, 212, 213, 219, 222, 224,
225, 228, 229, 230, 233, 234
Asplund Carlsson, M., 47, 52, 54, 56, 62
Asplund, J., 47, 52, 54, 56, 62
associationskedjor, 49
ateism, 49, 148, 149, 152, 168, 188, 196,
199, 201, 203, 204, 229
Atkinson, P., 20, 65, 67, 73, 81, 82, 245
Austin, J.L., 47, 57
autenticitet, 60, 105, 122, 129, 130, 157,
159, 204, 223, 224
avtraditionalisering, 153, 229, 230, 231
Azar, M., 124
BaLi, 27
Barnikol, H., 27, 229
barnkonventionen, 239
Barthes, R., 56
Bartholdsson, Å., 20, 99, 108, 154, 226, 236
Basáñez, M., 30, 38
Baumann, Z., 251
Beach, D., 65, 66, 72, 83, 245
Beckman, S, 29
Bell, V., 50, 56, 57, 60, 109, 237, 244, 251
Béraud, C., 25
Berger, P., 19, 48, 67, 218, 229, 252
Berglund, J., 186, 241
Bergstedt, B., 41, 43, 227
Bergstrand, G., 30
Berhanu, G., 66
Bertram-Troost, G., 25, 35, 36, 39, 41
berätta, 35, 47, 56, 58, 59, 61, 70, 73, 78,
88, 97, 98, 103, 106, 107, 109, 110, 112,
114, 119, 122, 125, 127, 128, 129, 131,
155, 158, 160, 161, 165, 166, 167, 169,
173, 175, 185, 187, 188, 189, 190, 192,
193, 194, 196, 197, 198, 200, 206, 207,
208, 210, 214, 224, 230, 233, 234, 240
berättelse, 18, 48, 49, 52, 56, 58, 61, 62, 63,
64, 78, 80, 110, 116, 126, 127, 128, 158,
160, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 181,
188, 189, 191, 192, 195, 202, 203, 204,
205, 206, 217, 219, 223, 230, 239
Biesta, G., 23
Birkedal, E., 153, 235, 243
Bjervås, L., 54, 224, 251
Brembeck, H., 54, 224, 251
brev, 17, 18, 20, 24, 49, 52, 57, 59, 62, 63,
64, 68, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 87, 115,
131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139,
140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147,
148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 160, 164, 167, 168,
169, 174, 175, 182, 183, 187, 193, 224,
228, 230, 231, 233, 235, 240
Brunstad, P.O., 26, 153, 235
Brügger, N., 49
Bryman, A., 69, 85
Bråkenhielm, C., 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33,
34, 167, 238, 243
Bucharadt, M., 26
buddhism, 71, 73, 142, 176, 199, 206
burka, 190, 210, 229, 231, 239, 254
Butler, J., 56, 57, 227
Caputo, J., 19
Carlson, M., 43, 59, 62, 67, 74, 81, 82, 239
Carrette, J., 19
Cederblad, C., 30
centralt värderingssystem, 31, 33, 80, 238
Christoffersson, S.A., 237
Clifford, J., 46, 65, 66, 81, 83
Code, L., 86

Coffey, A., 65
 Collins-Mayo, S., 36, 149, 174, 229, 243
 Colnerud, G., 238
 Cray, G., 36
 Dahlberg, G., 27
 Dahlin, B., 153
 Dandelion, P., 243
 datamaterial, 20, 29, 38, 62, 65, 73, 76, 82,
 87, 88, 131, 160, 244, 245, 246, 248, 252
 dataproduktion, 65, 67, 68, 69, 74, 75, 81,
 86, 87, 88
 Davie, G., 41
 Davies, B., 20, 53
 Day, A., 229
 de los Reyes, P., 40, 110
 dekontextuell, 36
 demokrati, 20, 21, 25, 40, 66, 94, 126, 226,
 227
 Dempster, S., 118
 Denzin, N.K., 82
 Derrida, J., 57
 diskurs, 18, 35, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54,
 55, 57, 59, 99, 102, 114, 118, 134, 154,
 160, 167, 176, 177, 178, 179, 194, 199,
 206, 212, 218, 222, 224, 228, 233, 235
 diskursanalys, 47, 54, 59, 62, 82, 86, 218
 diskursiv, 19, 20, 35, 45, 47, 48, 49, 51, 52,
 53, 54, 57, 61, 62, 92, 98, 128, 154, 206,
 213, 229
 diskursiv förhandling, 230
 diskursteori, 24, 45, 46, 48, 49, 51, 53, 54,
 55, 62, 64, 83
 diwali, 198
 dominerande, 35, 40, 51, 52, 54, 55, 56, 64,
 66, 67, 100, 102, 118, 119, 122, 131,
 134, 136, 153, 154, 155, 158, 160, 161,
 168, 174, 176, 180, 184, 204, 207, 212,
 218, 219, 222, 224, 225, 226, 235, 236
 Donnell, A., 210
 Dovemark, M., 65, 245
 Dysthe, O., 59
 Edwards, D., 145
 Eidhamar, L.G., 26
 emotionell, 190, 194, 196, 203, 204
 empirisk undersökning, 204, 238
 empiriskt material, 25, 26, 29, 36, 45, 51,
 62, 221, 237, 238
 emplotment, 58
 Engdahl, E., 35, 129, 222
 enskild, 24, 48, 50, 57, 63, 70, 73, 75, 76,
 77, 78, 80, 84, 87, 88, 108, 131, 134, 143,
 153, 167, 169, 172, 180, 186, 187, 191,
 196, 217, 221, 222, 224, 232, 233, 234,
 239
 epistemologi, 61, 84, 86, 239
 erbjuda, 53, 54, 59, 62, 64, 69, 80, 107, 122,
 126, 190, 194, 195, 203, 204, 205, 216,
 218, 234
 erbjudande, 20, 47, 61, 62, 129, 151, 152,
 169, 184, 234
 Eriksson, K., 27, 153, 243
 Esmer, Y., 204
 Esposito, J.L., 174, 187, 189, 190, 192, 193,
 198
 essentiell, 159, 184, 195, 236
 etik, 64, 71, 78, 81, 84, 87, 88, 113, 115,
 144, 152, 181, 182, 205, 225
 etnicitet, 40, 42, 44, 50, 60, 63, 68, 70, 110,
 115, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125,
 127, 129, 145, 178, 184, 185, 186, 191,
 192, 195, 203, 205, 206, 222, 227, 230,
 239
 etnograf, 81, 84
 etnografi, 24, 25, 58, 65, 66, 67, 68, 70, 73,
 74, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 222, 239
 etnografisk studie, 221
 etnografisk text, 66
 etnografiskt forskningsfält, 65
 European Social Survey, 39
 existens, 23, 135, 144, 150, 165
 existentiell, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 35,
 50, 63, 76, 132, 133, 136, 147, 150, 152,
 155, 157, 158, 162, 193, 194, 196, 202,
 228, 231, 239
 existentiell fråga, 63, 132, 147, 150, 152,
 162, 195, 228, 231, 239
 existentiell mening, 29, 144
 existentiell oro, 157, 158
 existentiell problematik, 155, 158
 Falkevall, B., 27
 Fangen, C., 67, 69, 81
 Fangen, K., 72
 Fasching, D.J., 174, 187, 189, 190, 192, 193,
 198
 feminism, 40, 66, 110, 111, 225, 226
 flyktinginvandring, 43
 flytande signifikant, 49, 64, 154, 174
 Fogelklou, E., 30
 forskningsetik, 82, 88
 forskningsfråga, 21, 23, 24, 62, 63, 84, 91,
 130, 131, 167, 169, 219, 221
 forskningsfält, 241
 Fortier, A-M., 119
 Foucault, M., 20, 55, 57
 Franck, O., 227

Friederici, C., 25
 Frisch, T, 27, 80
 Froman, I., 211, 212
 fundamentalism, 19, 37, 38, 40, 174, 193,
 194, 231
 Furenhed, R., 27, 153
 fyltiga beskrivningar, 85
 fält, 17, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 44,
 45, 49, 52, 53, 54, 65, 66, 67, 68, 69, 70,
 71, 73, 77, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 229,
 239
 fältanteckning, 57, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 74,
 76, 81, 82, 83, 87, 88, 93, 94, 98, 112,
 113
 fältarbete, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77,
 82, 83, 87, 88, 132, 222, 239
 fältbegrepp, 67, 68, 81
 fältforskning, 84
 fältidentitet, 73
 fältmaterial, 91
 fältstudier, 67
 förförståelse, 71, 86, 239
 förhandla, 24, 35, 48, 63, 88, 91, 94, 100,
 106, 126, 130, 150, 221, 222, 231, 236
 förhandling, 43, 91, 114, 217, 226, 239
 förhandlingsarena, 102, 233
 förhandlingssamtal, 226
 Geertz, C., 48, 67, 85
 gemensamma värden, 21, 44, 192
 Gemzöe, L., 65, 66, 68, 74
 Gerle, E., 43, 44, 205
 gestaltning, 21, 34, 45, 56, 57, 58, 59, 61,
 62, 63, 64, 82, 88, 108, 130, 240
 Geyer, K., 30, 167
 Giddens, A., 204, 205
 Gilhus, I.S., 19, 37, 40, 243
 Gilhus, I.S., 243
 Gitz-Johansen, T., 43, 54
 Gordon, T., 65, 66, 245
 Granstedt, I., 43
 Green, I., 27
 Grevstig, J., 26
 Grossberg, D., 52
 Gruber, S., 43, 227
 grundhållning, 18, 28, 31, 32, 33, 44, 51, 55,
 58, 63, 64, 80, 88, 131, 132, 134, 137,
 138, 150, 153, 160, 161, 166, 167, 168,
 222, 224, 238
 grundhållning i livet, 32, 33, 34, 44, 51, 55,
 58, 63, 64, 73, 80, 88, 131, 132, 134, 137,
 150, 153, 160, 161, 166, 167, 168, 222
 grundläggande värden, 21
 grundvärdering, 181
 gruppintervju, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 93,
 97, 103, 106, 128, 169
 Grønlien Zetterqvist, K., 27
 Guba, E.G., 85
 Gunnarsson, G.J., 27, 153, 243
 Gurdal, S., 241
 Gustafsson, J., 38, 66
 gymnasieskola, 17, 65, 66, 103, 109, 123,
 156, 240
 gymnasieungdomar, 17, 221
 Haag, E-L., 59, 212, 232, 243
 hadith, 189, 190, 193
 Hagevi, M., 39
 halal, 180, 229, 231
 Hall, S., 49, 52, 53, 84, 222, 229, 251
 Hallgren, R., 27, 153
 Hamberg, E., 38
 Hammer, O., 19
 Hammersley, M., 20, 65, 73, 83, 245
 handlingar, 20, 23, 33, 34, 35, 45, 46, 47,
 48, 51, 55, 56, 59, 61, 64, 67, 136, 177,
 182, 195, 214, 222, 245
 handlingsutrymme, 108, 212, 217
 Hansen, 66
 haram, 180
 Harré, R., 20, 53
 Harris, E., 26
 Hartman, S.G., 19, 26, 27, 44, 152, 153, 238
 Hedenius, I., 32, 40
 Heelas, P., 18, 19, 39, 204, 229, 243
 helhet, 26, 28, 33, 56, 105, 172, 240
 Hellberg, S., 146
 Hellman, A., 226
 Henriksen, J-O., 39, 237, 243
 Hertzberg, F., 59
 Hervieu-Léger, D., 38, 229, 230, 231, 252
 hijab, 210, 217
 hinduism, 139, 140, 142, 143, 168, 174,
 196, 197, 198, 199, 203, 204, 205, 206
 Hjärpe, J., 35, 39
 Hodkinson, P., 86
 Holland, J., 65, 66, 245
 Howarth, D., 20, 21, 35, 46, 47, 52, 53, 54,
 62, 63, 67, 222, 244
 identifikation, 49, 50, 51, 56, 58, 60, 62, 63,
 66, 107, 114, 115, 120, 122, 123, 124,
 126, 127, 129, 157, 161, 172, 178, 182,
 204, 210, 218, 222, 236, 237
 identifikationsmönster, 119
 identifikationsprocess, 50

identitet, 22, 31, 42, 43, 50, 51, 53, 54, 55,
 57, 59, 66, 92, 94, 99, 100, 114, 124, 129,
 136, 141, 157, 159, 171, 210, 218, 219,
 222, 223, 227, 231, 237
 identitetsbegreppet, 83, 237
 identitetsformande, 50
 identitetsfråga, 108
 identitetslös, 94
 identitetsposition, 51, 53, 129, 130, 234
 identitetsskapande, 116, 239
 identitetsteori, 31
 ideologi, 27, 29, 30, 35, 38, 52, 53, 126,
 129, 178, 233
 ideologibegreppet, 28
 illokutionär, 47, 61, 147
 individ, 20, 21, 33, 38, 41, 42, 44, 46, 48, 63,
 80, 87, 88, 131, 153, 166, 167, 168, 193,
 195, 199, 204, 205, 218, 225, 236
 individskyddskrav, 87
 Inglehart, R., 30, 38, 204, 229
 integration, 48, 53, 60, 64, 66, 68, 97, 115,
 120, 121, 122, 125, 128, 129, 130, 143,
 193, 196, 197, 199, 203, 225, 226, 240,
 246
 integrationsarbete, 115, 125, 127
 integrationsdebatt, 126, 236
 integrationsfråga, 125, 126
 integrationspolicy, 115, 126
 integrationsprojekt, 127
 intention, 47, 82, 147, 149, 252, 254
 intentionalitet, 136, 149, 193, 195, 199
 interkulturalitet, 43
 interkulturell, 41, 42, 43, 227
 internationell, 42, 84, 188, 208, 234
 intersektionalitet, 40, 240
 intersektionalitetsstudier, 40
 intrig, 58, 134, 162, 163, 166, 167, 203
 Ippgrave, J., 39
 iscensätta, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 88, 105,
 109, 117, 118, 119, 126, 130, 159
 islam, 22, 105, 142, 143, 152, 172, 173,
 174, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 188,
 189, 190, 191, 192, 194, 195, 203, 206,
 210, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219,
 226, 231
 islamofobi, 203, 233
 islamolog, 35, 185, 186
 Jeffner, A., 22, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36,
 37, 44, 47, 58, 64, 67, 68, 80, 88, 132,
 160, 221, 231, 238, 243, 254
 Jenkins, R., 49, 50, 51
 Johansson, B., 224, 251
 Johansson, B., 54
 Johansson, E., 239
 Johansson, M., 20, 66, 73, 239
 Johansson, T., 85
 Jonsson, R., 117
 Jozsa, D-P., 39
 judendom, 66, 142, 192, 206
 jämställdhet, 21, 30, 43, 111, 177, 202, 212,
 213, 214
 Kallenberg, K., 27, 29, 30, 32, 33, 167
 Kampmann, J., 54, 224, 236, 251
 Karlsson Minganti, P., 68, 186, 192, 193,
 211, 212, 217, 239, 243
 karmalära, 136
 karmatanke, 147, 199
 kategorisera, 48, 66, 109, 110, 112, 115,
 123, 192, 199, 230, 239
 katolik, 142, 202
 kausalitet, 77, 127, 135, 136, 149
 Kay, W., 25
 King, R., 19
 kluster, 27, 49, 52, 94, 168, 201, 229
 Knauth, T., 39
 konnotation, 28, 35, 42, 49, 64, 92, 93, 102,
 105, 120, 141, 147, 154, 161, 162, 165,
 172, 174, 175, 176, 197, 204, 223, 230,
 231
 konnotationsmönster, 94
 kontext, 19, 26, 32, 34, 37, 38, 39, 41, 43,
 44, 45, 57, 80, 85, 86, 91, 160, 204, 217,
 218, 224, 230, 232, 233, 235, 236, 237
 kontextrelatering, 29
 kontextualisera, 36
 kontextuell, 23, 35, 36, 86, 131, 169, 216,
 238
 kontingens, 51, 53, 55, 237
 koranläsning, 194
 korantolkning, 189, 192
 kristen, 20, 30, 32, 38, 49, 133, 139, 142,
 143, 148, 168, 170, 173, 174, 179, 185,
 186, 188, 199, 200, 201, 202, 204, 206,
 211, 223, 226, 229, 230, 233, 239
 kristen tradition, 38
 kristendom, 32, 38, 40, 142, 174, 176, 179,
 182, 186, 192, 200, 201, 202, 203, 231,
 241
 kristendomsdiskurs, 202
 Kristensson Uggla, B., 171
 kropp, 60, 104, 109, 119, 147, 168, 189,
 195, 232
 kroppsfixering, 156

kroppslig, 45, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 119,
 130, 168, 231
 kultur, 29, 33, 34, 36, 38, 41, 42, 50, 53, 57,
 59, 66, 68, 109, 110, 122, 123, 124, 129,
 178, 179, 184, 185, 193, 194, 195, 196,
 199, 205, 207, 208, 210, 211, 219, 224,
 229, 230
 kulturbakgrund, 84
 kulturdebatt, 39
 kulturkodning, 84
 Kumar, V., 197
 kunskapssyn, 94
 kunskapssökande, 106
 kunskapsteori, 93, 96
 kursplan, 21, 130, 233
 Kurtén, T., 29
 Kvale, S., 74
 Laclau, E., 21, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 61, 182,
 244
 Lagerström, A., 26
 Lahdenperä, P., 43, 226
 Lahelma, E., 65, 66, 245
 Laird Eriksen, L., 61
 Larsson, Gerry, 27, 30, 32, 33, 229
 Larsson, Göran, 41, 193, 243
 Larsson, S., 65, 67, 83, 84, 85, 86, 88, 245
 Lather, P., 82, 86
 Lawler, S., 49, 58, 240, 251
 Lewin, L., 205
 Lewis, T., 174, 187, 189, 190, 192, 193, 198
 Lied, S., 26
 Lifmark, D., 43
 likhet, 19, 23, 29, 34, 35, 36, 38, 42, 48, 49,
 51, 52, 56, 122, 176, 180, 182, 186, 192,
 196, 197, 199, 202, 216, 224, 226, 239
 Lincoln, Y., 85
 Lindfelt, M., 26, 29, 30, 32, 33, 153, 243
 literacy, 219, 228, 231, 232, 252
 literacyfråga, 228
 livets mening, 18, 79, 133, 134, 136, 137,
 138, 148, 150, 235
 Livets mening, 17, 136, 150
 livsanskuelse, 26, 28
 livsberättelse, 218
 livserfarenhet, 140, 146, 171, 187
 livsfilosofi, 26, 78, 79, 115, 131, 132, 134,
 140, 150, 151, 152, 169, 186, 189, 191
 livsformande, 26
 livsfråga, 19, 26, 27, 101, 104, 146, 147,
 152, 155, 187, 238
 livsförståelse, 26, 147, 238
 livshållning, 21, 26, 28, 78, 100, 140
 livssyn, 26, 28, 104
 livstolkande, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
 25, 26, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 41, 42,
 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56,
 58, 59, 60, 63, 64, 66, 67, 69, 73, 74, 76,
 77, 79, 81, 82, 86, 91, 92, 96, 99, 100,
 106, 107, 113, 130, 131, 132, 133, 134,
 136, 139, 144, 146, 148, 149, 150, 152,
 153, 160, 167, 168, 169, 171, 172, 186,
 188, 197, 199, 202, 203, 206, 208, 214,
 217, 218, 219, 221, 222, 225, 228, 231,
 232, 233, 234, 235, 236, 239, 240
 livstolkande i religionskunskapsämnet,
 100, 108, 112, 114
 livstolkning, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 28,
 29, 30, 32, 34, 35, 37, 49, 52, 57, 61, 63,
 73, 130, 151, 153, 155, 159, 187, 218,
 225, 230, 233, 238, 239
 livstolkningsbegrepp, 19, 28, 31, 44, 56,
 80, 238
 livstolkningsdiskurs, 233, 234
 livstolkningserbjudande, 50
 livstolkningserfarenhet, 234
 livstolkningsfråga, 18, 21, 28, 80, 108, 130,
 153, 233
 livstolkningssinnehåll, 144, 145, 146
 livstolkningsmönster, 86
 livstolkningsposition, 136, 150, 168, 179,
 205, 235
 livstolkningsprocess, 87
 livstolkningssamtal, 112, 188
 livstolkningssyttringar, 23, 52
 livsåskådning, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
 31, 32, 33, 34, 37, 44, 78, 153, 238, 243
 livsåskådningsbegrepp, 22, 27, 28, 29, 33,
 34
 livsåskådningsdiskussion, 32
 livsåskådningsforskning, 22, 23, 29
 livsåskådningsfält, 27, 29, 30, 34, 239, 240
 livsåskådningsstudier, 29, 152
 Lofland, J., 82
 lokutionära, 47
 long-ing, 50
 Lorentz, H., 41, 43, 227
 Løkensgard Hoel, T., 59
 Mac an Ghaill, M., 118
 Madison, D.S., 56, 57, 67, 70
 makt, 20, 28, 40, 46, 51, 54, 55, 67, 73, 117,
 118, 196, 209, 213
 maktanspråk, 122
 maktbegrepp, 55
 maktförhandlingar, 54, 55
 maktinstrument, 78

maktkamp, 51
 maktlöshet, 207
 maktneutral, 67
 maktordningar, 40, 43, 212
 maktperspektiv, 56, 66
 maktprocesser, 66
 maktspel, 118
 maktstruktur, 217, 218
 maktutövning, 99
 Mannberg, J., 25
 Marcus, G., 46, 65, 66, 68, 81, 82, 83
 Marcus, J., 81
 Martinsson, L., 226
 Martinsson, M., 32
 marxism, 46, 52
 maskulinitet, 60, 117, 118
 Mayo, B., 36, 149, 174, 229, 243
 McGuire, 36, 243
 Menéndez Moreno, A., 30, 38
 meningen med livet, 23, 136, 146, 147, 150, 151, 231
 meningsfrågan, 136
 meningsfull, 28, 45, 223
 meningskonstruktion, 28
 meningsmotståndare, 126, 225
 meningsmotsättning, 225
 meningsskapande, 28
 metafor, 85, 88, 205, 228
 metafysik, 29, 31
 metakunskap, 93
 metod, 15, 37, 38, 65, 81, 84, 86, 87, 88, 104
 metodbeskrivning, 67
 metodfrågor, 84
 metodlitteratur, 66
 metodologisk, 27, 36, 65, 67, 74, 82, 84, 184, 222, 229, 239
 metonymi, 49, 56, 172
 Miedema, S., 35, 36
 Mikaelsson, L., 19, 37, 40, 243
 Miller, V.J., 205
 minne, 48, 58, 113, 126, 162, 166
 minnesberättelse, 59
 Moianian, F., 43
 monokulturell, 40, 181
 moral, 18, 21, 22, 26, 32, 34, 44, 51, 64, 74, 86, 88, 95, 104, 108, 114, 126, 131, 136, 145, 146, 161, 182, 183, 187, 197, 211, 214, 224, 225, 228, 233, 235, 243, 246, 253
 moral och religion, 37
 moraldiskurs, 225
 moralfråga, 21, 23, 28
 Mortensen, E., 57, 227
 moské, 21, 68, 170, 189, 213
 motstånd, 20, 43, 104, 105, 108, 115, 126, 129, 160, 217, 222, 227, 233, 236, 239
 Mouffe, C., 21, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 61, 126, 225, 244
 Mulinari, D., 40, 110
 muslim, 22, 36, 38, 49, 53, 109, 112, 139, 140, 142, 143, 145, 168, 169, 171, 172, 173, 180, 185, 186, 188, 192, 193, 194, 204, 205, 206, 211, 214, 215, 216, 217, 233
 mångfald, 41, 42, 46, 92, 170, 175, 182, 205, 225, 226, 228
 mångkultur, 25, 41, 42, 43, 44, 45
 mångkulturalism, 18, 24, 25, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 68, 91, 138, 173, 182, 194, 221, 228, 231
 människosyn, 18, 23, 26, 31, 33, 64, 88, 92, 93, 98, 99, 115, 130, 144, 222, 224
 människosynsbegrepp, 26
 Mörck, M., 60
 Naugle, D.K., 28
 Neumann, I.B., 20
 Nordenfors, M., 55
 norm, 20, 31, 56, 101, 107, 122, 124, 125, 186, 207, 211, 212, 213, 216, 225, 226
 normativ, 52
 Norris, P., 30
 nyandlighet, 205
 nykonstruktion, 184, 186
 nyttjandekravet, 87
 observation, 43, 73, 77, 88, 231, 239, 254
 observatör, 69, 74, 105
 ontologi, 31, 61, 62, 63, 81, 139, 146, 147, 150, 155, 174, 225, 228, 231, 235, 239
 optimism, 18, 33, 73, 132, 134, 138, 153, 160, 161, 162, 224
 orienteringssystem, 34
 Orenius, K., 30, 225
 Osbeck, C., 26, 27
 Otterbeck, J., 22, 36, 40, 214, 216, 217, 218, 243
 Parekh, B., 42
 Parker, A., 56, 60, 244
 pedagogik, 17, 23, 70, 236, 240
 performance, 60, 61, 109, 126, 244
 performativitet, 50, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 115, 119, 126, 129, 155, 159, 224
 perlokutionär, 47
 Pettersson, P., 153, 224, 251

Pettersson, T, 167
 Pettersson, T., 27, 30, 138, 204
 Philipsson, S., 33, 34, 238
 Phillips, L., 20, 48, 49, 53, 54, 55, 62
 plausibilitetsstruktur, 19, 218
 plausibilitetsstruktur,, 229
 plot, 161, 163, 166, 203
 Plummer, K., 203
 position, 20, 22, 48, 49, 51, 53, 54, 61, 62, 64, 73, 91, 92, 97, 103, 108, 109, 117, 118, 119, 122, 129, 130, 136, 155, 156, 157, 158, 167, 168, 188, 203, 206, 208, 209, 211, 218, 222, 237, 239, 249, 251, 254
 positionera, 22, 41, 53, 68, 71, 95, 109, 118, 119, 139, 140, 142, 143, 145, 152, 161, 162, 166, 168, 169, 170, 171, 176, 180, 181, 184, 186, 187, 188, 191, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 219, 226, 230, 233, 236
 positionering, 20, 24, 46, 51, 53, 54, 60, 73, 78, 92, 94, 100, 123, 124, 129, 143, 148, 152, 171, 172, 178, 180, 184, 186, 194, 199, 202, 203, 206, 219, 228, 229, 234, 239
 postmaterialistisk, 30
 postmodernism, 19, 66, 251
 postsekularisering, 19, 37, 44, 228, 232
 poststrukturalism, 40, 45, 46, 48, 53, 62, 66, 83, 86, 237, 238, 239
 posttraditionalism, 204, 205
 Potter, J., 82, 218
 Pramling Samuelsson, I., 239
 Probyn, E., 50
 Prothero, S., 219, 220, 228, 231, 232
 puja, 198
 ramadan, 142, 189, 190, 195
 Ramadan, T., 186, 193, 212, 214
 Rankin, P., 149
 REDCo-projektet, 183
 reflektion, 21, 29, 46, 48, 56, 58, 59, 61, 66, 67, 69, 71, 73, 74, 77, 81, 82, 97, 105, 114, 131, 135, 144, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 159, 165, 166, 168, 174, 184, 185, 206, 230, 235, 240
 religion, 5, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 28, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 55, 59, 62, 63, 64, 68, 69, 76, 82, 88, 99, 105, 108, 110, 112, 114, 133, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 154, 158, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254
 religionsbegrepp, 36, 172, 184
 religionsbild, 39, 141
 religionsbyte, 205
 religionsdebatt, 112
 religionsdidaktik, 27
 religionsdiskurs, 216
 religionsfält, 24
 religionshistoria, 36
 religionskontext, 23
 religionskritik, 32, 40, 141
 religionskunskap, 21, 26, 27, 32, 71, 78, 79, 99, 102, 107, 130, 141, 142, 151, 152, 186, 232, 233, 234, 239, 240
 religionstillhörighet, 143, 180, 186, 198
 religionstolkning, 181
 religionsundervisning, 240
 renskrivningsförfarande, 63, 68, 71, 81, 82, 83, 88
 repeteras, 109, 119
 representation, 22, 48, 51, 56, 59, 60, 64, 65, 67, 74, 81, 82, 83, 84, 88, 190, 245
 representera, 40, 41, 78, 84, 117, 231
 reproducera, 118, 122, 136, 137
 respektabilitet, 211
 retorik, 110, 118, 149, 166
 Richardson, L., 81, 83
 Ricœur, P., 28, 50, 58, 88, 134, 162, 166, 171, 182, 244
 Risenfors, S., 140, 212, 232, 241, 243
 Roald, A.S., 186
 Rosenberg, T., 57, 227
 Roy, O., 36, 186, 193, 205, 212, 214
 Runfors, A., 43, 148, 226
 sakralisering, 37, 38, 39, 40
 samhällsdebatt, 18, 19, 25, 32
 samhällsdiskurs, 204, 224, 236
 samhällsfenomen, 39, 94, 107
 samhällsfrågor, 29, 92, 93, 96, 152, 235
 samhällsförändringar, 59, 227
 samhällskontext, 36, 37, 228, 229
 samhällskritik, 83
 samhällskunskap, 69, 92, 96, 99, 102, 114, 232
 samhällsmoral, 225
 samhällsproblem, 93

samhällsprogram, 75, 94, 96, 97, 98
 samhällssyn, 31, 94, 98, 104, 105
 samhällsutveckling, 105
 samhällsvetare, 20, 65, 91, 92, 93, 94, 95,
 96, 97, 98, 103, 222, 223
 samhällsvetaridentitet, 92, 94, 97, 98, 103,
 106, 130
 samhällsvetarklass, 17, 91, 112, 120
 samhällsvetarprogrammet, 97
 samhällsvetenskap, 29, 40, 46, 70, 96, 112
 sammanflätning, 88, 110, 119, 122, 159,
 170, 171, 206, 210, 212, 217, 223, 224
 samtyckeskravet, 87
 Sander, Å., 18, 36, 40, 204
 Savage, S., 36, 41, 153, 229
 Scott, J.W., 217
 Searle, J.R., 57
 Sedgwick, E.K., 56, 60, 244
 sekularisering, 19, 23, 37, 38, 39, 40, 44,
 153, 186, 229, 231
 sekulariseringsbegreppet, 38
 sekulariseringsteori, 37
 sekulariseringstes, 38, 44
 sekulariseringstesen, 38, 44
 Selander, S., 26
 senmodernitet, 204
 Sigurdson, O., 18
 sikhism, 142
 Silverman, D., 67
 Şiray, M., 60, 244
 Sjöberg, L., 20, 226, 234, 236
 Sjödin, U., 30, 152, 153
 Skeie, G., 26, 184, 229
 skillnad, 31, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 57,
 60, 61, 70, 82, 122, 135, 140, 143, 172,
 179, 191, 195, 201, 205, 212, 219, 225,
 235
 skrivprocess, 24, 59, 66, 81, 87, 88
 Sköldberg, K., 59, 74
 slump, 59, 134, 135, 139, 140, 148, 151,
 235
 Smith, A.M., 52, 86
 Sorbring, E., 241
 Sporre, K., 25, 86
 sprickor och skärningspunkter, 22, 100,
 106, 153, 158
 språkbruk, 30, 45, 78, 116, 119, 128, 152,
 222, 228, 230, 231, 232, 241
 språkfilosofi, 57
 språklig vändning, 46, 47, 48, 81
 spänningsfält, 23, 52, 130, 157, 162, 166,
 167, 222, 233
 stipulativ definition, 26, 44, 64, 68, 160, 238
 strukturalism, 46
 strukturell, 57
 står på spel, 22, 54, 64, 102, 110, 114, 147,
 148, 162, 222, 233, 236
 subjekt, 45, 46, 48, 50, 81, 83, 151, 152,
 237
 subjektivitet, 73
 subjekt-objektrelation, 83
 subjektserbjudande, 53, 122, 154
 subjektspostion, 50, 54, 64, 99, 109, 120
 subjektstillblivelse, 49, 159
 substantiell, 29, 36, 238
 sura, 190
 Svanberg, I., 205
 Tacey, D., 19
 Talja, S., 48, 82, 218
 tankefigur, 37, 49, 51, 136, 168, 183
 tecken, 49, 64, 94, 102, 137, 139, 154, 201,
 227, 230
 Teleman, U., 146
 teorier om människan och världen, 31, 32,
 33, 231, 238
 Thalén, P., 37, 38, 40, 229
 Thomas, J., 66
 tolerans, 19, 20, 64, 114, 123, 124, 127,
 128, 141, 172, 173, 174, 175, 176, 177,
 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 193,
 219, 223, 225, 233, 240, 249
 toleransbegreppet, 174, 184
 tolkning, 23, 26, 27, 33, 34, 38, 44, 47, 48,
 74, 79, 82, 83, 130, 170, 171, 190, 192,
 214, 215, 218
 tolkningsnivåer, 34
 tolkningsproblematik, 170
 tolkningsprocess, 86
 tolkningstradition, 34
 Torfing, J., 46, 49, 52, 54, 55, 56, 62, 222,
 235, 244
 Torstenson-Ed, T., 27, 138, 152, 153, 159,
 167
 tradition, 20, 21, 23, 28, 30, 37, 38, 44, 54,
 60, 78, 81, 110, 139, 141, 142, 143, 153,
 170, 171, 172, 181, 182, 184, 185, 186,
 190, 192, 197, 198, 199, 203, 204, 205,
 212, 215, 216, 219, 226, 228, 243, 245,
 247, 251
 transkribering, 63, 68, 80, 81, 82, 87, 88
 triangulering, 85
 Trondman, M., 84
 Tullberg, M., 60
 UBOL, 27

ungdomar, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 35,
 36, 37, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
 54, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 66, 67, 68, 69,
 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80,
 85, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
 103, 104, 106, 107, 109, 110, 112, 113,
 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123,
 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131,
 132, 134, 140, 142, 148, 150, 151, 152,
 153, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 164,
 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173,
 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181,
 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 192,
 193, 195, 199, 202, 203, 204, 205, 206,
 208, 210, 212, 215, 216, 217, 219, 222,
 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232,
 233, 234, 235, 238, 239, 240
 uppreningens problematik, 55
 Urmsen, J.O., 47, 57
 utmaning, 51, 56, 96, 98, 108, 112, 126,
 132, 133, 150, 155, 158, 159, 161, 163,
 216, 222, 227, 236
 utopi, 167, 205
 utsatthet, 155, 157, 158, 159, 164, 166,
 167, 168, 200, 224
 valfrihet, 124, 172, 174, 184, 186, 194, 197,
 199, 205
 Valk, P., 25
 van Loon, J., 81
 van Maanen, J., 83
 vara sig själv, 49, 51, 60, 83, 103, 107, 116,
 119, 121, 122, 124, 129, 130, 153, 154,
 155, 157, 158, 159, 161, 164, 167, 168,
 199, 200, 201, 204, 205, 222, 223, 224,
 230, 234, 240
 Warin, J., 118
 Welzel, C., 30, 204
 verbanalys, 240
 Wernersson, I., 20
 Zietovec, S., 42
 Wessendorf, S., 42
 Westerlund, D., 205
 Westerlund, K.S., 153
 Westling, G., 27
 Vestlund, G., 30, 38
 Wetherell, M., 82, 218
 Wiedel, B., 34, 238
 view of life, 5, 243, 244, 245, 246, 247, 248,
 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255
 Vigsø, O., 49
 Wikström, H., 54, 209, 251
 Wikström, O., 30
 Willis, P.E., 84, 118
 Winther Jørgensen M., 55
 Winther Jørgensen, M., 20, 48, 49, 53, 54,
 55
 von Brömssen, K., 19, 36, 38, 40, 41, 42, 43,
 44, 49, 73, 143, 203, 206, 212, 229, 230,
 235, 243
 Woodhead, L., 18, 19, 39, 204, 229, 243
 Wrede, G., 29, 33
 värdefrågor, 108, 110, 112, 113, 114, 225,
 237, 238
 värdegrund, 21, 22, 27, 43, 44, 78, 102, 105,
 130, 221, 222, 224, 225, 227, 232, 235,
 236, 237, 238, 239
 värdegrundsanspråk, 22, 226
 värdegrundsuppdrag, 225, 227
 värdegrundsår, 225
 värdekonflikt, 170, 205
 värdeladdad, 42
 värdemässig, 30
 värden, 21, 31, 34, 44, 102, 192
 värdepreferenser, 34
 värdering, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 30,
 31, 32, 33, 35, 38, 41, 43, 44, 51, 59, 63,
 64, 80, 81, 88, 99, 107, 108, 114, 130,
 131, 144, 145, 146, 162, 170, 172, 174,
 176, 180, 182, 187, 189, 201, 204, 205,
 207, 212, 216, 218, 224, 225, 226, 230,
 231, 235, 237
 värderingsarena, 102, 222
 världsbild, 18, 29, 33, 39, 64, 88, 93, 99,
 115, 134, 144, 153
 världsreligioner, 142
 världsåskådning, 206
 Ziebertz, H., 25
 Ziehe, T., 229, 230, 251, 252
 zoroastrism, 142, 206
 Åkerberg, H., 27, 159
 Åkerstrøm Andersen, N., 49, 62
 öde, 23, 89, 133, 134, 135, 136, 137, 139,
 140, 148, 149, 151, 173, 235
 ödestro, 59, 135, 148
 överbestämning, 53, 61, 237

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Läxskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrutering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÄNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981

40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982

41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982

42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983

43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983

44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983

45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983

46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983

47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarfenomenet. En studie inom AMU.* Göteborg 1984

48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984

49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984

50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984

51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985

52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985

53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985

54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985

55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986

56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986

57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Göteborg 1986*

58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världslinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986

60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987

61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987

62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987

63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987

64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987

65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987

66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988

67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studieåret ur den välfärdens perspektiv.* Göteborg 1988

68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklings ekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988

69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988

70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988

71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988

72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989

73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989

74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990

75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990

76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielevs lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i närdan. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfارande. Ettårings möte med förskolans värld.* Göteborg, 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäna till elevs erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasielärares lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÅT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHLS ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikerares lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsörning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarehetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbystarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasielärares på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevernas förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom bemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Lärarförändring och lärande i samband med synsättnings eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En långtutdräckt studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga bemötelsen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk forskulelærerutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÅNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjukesköterska till specialistsjukesköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av beboresbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspeländets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares ledda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Aminningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". *A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärksskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusgappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärning hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Eleplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växter och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritiske saksprövalning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolmiljö, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers bembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpsfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnebagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkehøgskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED). *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns myfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skickelig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, börsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011