

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education
Pluralistisk religionsundervisning og egengjøring som ideal. Hva kan vi lære av
erfaringene til barn med hindubakgrunn?
Tove Nicolaisen
Nordidactica 2013:2
ISSN 2000-9879
The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Nordidactica
- Journal of Humanities and Social
Science Education

2013:2

Pluralistisk religionsundervisning og egengjøring som ideal. Hva kan vi lære av erfaringene til barn med hindubakgrunn?

Førsteamanuensis Tove Nicolaisen

Høgskolen i Oslo og Akershus, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

Religion, livssyn og etikk

Abstract: The aim of this article is to contribute to the development of a more pluralistic Religious Education. The Norwegian RE teaching in state schools is meant to be “objective, critical and pluralistic”. A project about Hindu children’s experiences with the Norwegian subject “Religion, Philosophies of Life and Ethics” revealed constructs of normality in Religious Education. These normality constructs are based on Western ideas about religion. The findings from the project provide specific knowledge of the children’s agency, but this knowledge has also raised critical questions about normality constructs and laid the groundwork for a larger discussion of issues related to children and religious education more generally. The article presents some of the children’s experiences, including the concept of religion, concepts of the divine and the relation between faith and religious practice. The analyses revealed that the children often represented an alternative or oppositional discourse and that the children’s positioning themselves could challenge “RE-normality” by representing inclusive attitudes to other religions, expressing complex understandings of the divine and representing approaches to religious practice that differed from the dominant discourse. From this point of departure the article discusses approaches that can contribute to a more pluralistic and fair teaching and avoid othering and exoticism. The approaches are inspired by Homi Bhabha’s “third space”, Edward Soja’s “spatial theory”, “visual culture” from art history, narrative theory and dialogical approaches.

KEYWORDS: HINDU CHILDREN, PLURALISTIC RELIGIOUS EDUCATION, AGENCY AND OTHERING, NORMALITY CONSTRUCTS IN RE

About the author: Tove Nicolaisen. Ph.d. She is an Associate Professor at the Faculty of Education and International Studies at Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Norway. Her main research area is religious studies and religious education; especially pluralistic teaching, Hinduism and narrative approaches.

Innledning

Artikkelen bygger på et forskningsprosjekt¹ om hindubarns erfaringer med religions- og livssynsundervisningen i norsk grunnskole. Sju barn ble observert i undervisningssituasjonen og dybdeintervjuet to ganger² om deres erfaringer. I Norge er det to store grupper av hinduer; de som har familiebakgrunn i Nord-India og de som er tamiler og har sine røtter i Sri Lanka. Fire av barna hadde Sri Lanka som familiens opprinnelsesland, mens tre hadde bakgrunn i Punjab i India. Alle hørte til transnasjonale familier. Det var imidlertid variasjon når det gjelder kjønn og graden av religiøs praksis. Feltarbeidet ble gjennomført i perioden 2005-2009, og barna var da i alderen 11-15 år. De kom fra fem klasser på tre skoler i deler av Oslo med svært sammensatt befolkning når det gjelder etnisk, nasjonal, kulturell og religiøs bakgrunn. Jeg observert undervisningen i barnas klasser gjennom flere perioder; noe som gjorde det mulig å diskutere konkrete undervisningssituasjoner i intervjuene. Jeg gjorde også utfyllende intervjuer med barnas foreldre og lærere og med representanter for kulturelle og religiøse aktiviteter. Målet med artikkelen er å presentere noen av erfaringene barna hadde med religions- og livssynsundervisningen. Analysen av barnas erfaringer førte til at normalitetskonstruksjoner i religions- og livssynsfaget ble tydeligere.³ Artikkelen peker på forholdet mellom disse normalitetskonstruksjonene, perspektiver i hindutradisjonene og barnas erfaringer. For å beskrive barnas erfaringer konstruerte jeg begrepet egegjøring; noe som blir diskutert senere i artikkelen. I siste del av artikkelen diskuterer jeg didaktiske perspektiver som kan bidra til at faget og undervisningen blir mer pluralistisk, noe jeg mener bør være et mål.

Normalitetskonstruksjoner i norsk religions- og livssynsundervisning, sett i relasjon til perspektiver i hindutradisjonene

I 1997 ble det innført et felles obligatorisk religions- og livssynsfag i norsk grunnskole. Fram til i dag (2013) har faget hatt tre forskjellige navn, og fire planer (1996, 2002, 2005, 2008) har vært i bruk. Fra 2008 heter faget ”Religion, livssyn og etikk” (RLE-faget). I det meste av feltarbeidsperioden het faget ”Kristendoms-

¹ Ph.D. prosjekt, Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo: *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet* (2013). Prosjektets metodologi var en kombinasjon av fortolkende antropologisk tilnærming (Jackson og Nesbitt 1993; Jackson 1997; Østberg 1998), diskursanalyse og dekonstruktivistisk tilnærming (Søndergaard 2001; Laclau og Mouffe 2001; Lenz Taguchi 2004; Jørgensen og Phillips 2005; Mills 2007) og postkoloniale perspektiver (Said 2001; Verran 2002; Loomba 2005; Kramvig 2006; Bhabha 2008a/b).

² Med et av barna ble det mulig kun å gjøre et dybdeintervju.

³ I kapittel 2.2 i doktoravhandlingen (Nicolaisen 2013) diskuterer jeg validiteter, troverdighet og analytisk generalisering (Kvale 2004:161-162) i mitt prosjekt med utgangspunkt i ulike tilnærminger til validitetsbegrepet i kvalitativ forskning.

religions- og livssynskunnskap” (KRL-faget). Det var en utfordring at faget til en viss grad skiftet karakter i løpet av prosjektperioden. Når jeg presenterer forholdet mellom barnas erfaringer og faget, forholder jeg meg til slik faget var i prosjektperioden. Når jeg diskuterer mulige fagdidaktiske forbedringer, forholder jeg meg til faget slik det er i dag. Eksempler på viktige endringer i 2008-planen er at det ikke lenger er føringer på hvor store prosentvise deler de ulike emnene skal ha.⁴ Den nye planen har dessuten et tydeligere fokus på religiøs praksis, men hovedtilnærmingen som handler om fem atskilte ”verdensreligioner” står fast.

Et grunnleggende prinsipp for faget har vært og er at det er et ordinært skolefag. Undervisningen skal ikke være forkynnende. De samme pedagogiske prinsippene skal ligge til grunn for undervisningen om alle religioner og livssyn. En grunntanke er at faget skal være en møteplass, der styrking av egen identitet, dialog og respekt er sentralt. Undervisningen er bygget opp rundt fem verdensreligioner, samt sekulære livssyn, etikk og filosofi. Planen fra 2008 vektlegger, med basis i Opplæringsloven,⁵ at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk.

I tråd med Berger og Luckmanns grunntese i *The Social Construction of Reality. A Treatise in Sociology of Knowledge* (1996), mener jeg at for elever – og antagelig også for de fleste lærere – framtrer innholdet i religions- og livssynsfaget som en naturlig framstilling av religion og religiøse tradisjoner og som objektiv kunnskap om den delen av virkeligheten som handler om religioner og livssyn. Denne diskursen om religioner og livssyn har sitt utgangspunkt i den måten læreplaner, læreverk og undervisning har konstruert den religiøse og livssynsmessige verden. I religions- og livssynsundervisningen har tilnærmingen til religion vært å fokusere på fem klart atskilte verdensreligioner. Mange har vært opptatt av at undervisningen må være tydelig på hvilken religion eller hvilket livssyn det til enhver tid blir undervist om, såkalt systemorientering, i motsetning til temaorientert tilnærming (se Leirvik 2001:159-163), med det mål å hindre at barna blir forvirret. En didaktisk anbefaling har dessuten vært å bruke tilnærminger basert på innenfra- og utenfraperspektiver. Fra starten har det vært påpekt at faget skal være et dialogfag, der det handler om å møte ”de andre” i dialog. Faget har dessuten som hensikt å styrke den enkeltes identitet. Den dominerende diskursen handler således om atskilte verdensreligioner med klare grenser til ”de andre”.

Dette samsvarer med et utbredt syn på mangfold og flerkulturalitet i det norske samfunnet. Det har vært vanlig å betrakte mangfold som et uttrykk for at det finnes ulike kulturer eller grupper som eksisterer side ved side (Engen 2003; Gullestad 2006). I tråd med dette synet kan elever i RLE plasseres i ”religionsbokser”, hovedsaklig med basis i tilhørighet til en av de fem verdensreligionene, ved at de tror på sin religions gud eller guder. Dessuten kan noen puttes i en boks for sekulære

⁴ Kristendom skulle ha 55 % av undervisningstiden, andre religioner og livssyn 25 % og etikk 20 %.

⁵ *Opplæringsloven*. (side besøkt 30.08.10)

http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover_regler/lover/opplaringsloven.html?id=213315

livssyn (for eksempel de som kommer fra familier med et humanetisk livssyn), og i tillegg kommer de som det er vanskelig å plassere. Ut fra et slikt syn er det mulig kun å høre til én religion og tro på denne religionenes gud(er). Et pedagogisk grunnprinsipp i RLE er, som nevnt, at en skal undervise om hver religion for seg, slik at elevene ikke blander sammen religionene. Først på ungdomstrinnet finner vi i RLE-planen (2008) et tematisk organisert målområde kalt ”Religiøst mangfold”. Med basis i elevenes tilhørighet til religiøse og sekulære tradisjoner skal dialog være en undervisningsmetode.

I KRL/RLE er begrepet religion sentralt. Begrepet ”religion” slik det i dag brukes i religionsundervisningen er en moderne konstruksjon. Ulike ”religioner” ses som definerbare trossystemer og som atskilt fra sekulære livsanskuelser. Denne forståelsen er ikke nødvendigvis universell, selv om den av noen oppfattes slik (Se kritikk i Geaves 1998; Chidester 2003; King 2010). Fem religioner har i KRL/RLE-planene blitt utpekt til å kalles verdensreligioner: jødedom, kristendom, islam, hinduisme og buddhisme. Selve konseptet ”verdensreligion” har møtt mye kritikk som det ikke er rom for å diskutere her (se for eksempel Jackson 1997; Chidester 2003).

Denne måten å forholde seg til religion på samsvarer ikke med et vanlig syn blant hinduer når det gjelder religiøst mangfold og forholdet mellom ulike religiøse tradisjoner (Jacobsen 2010; Nesbitt 2010). Hinduers perspektiver kan derfor være i opposisjon til den hegemoniske norske diskursen om religion ved at de handler om inklusivitet, overlapping, fleksibilitet og flytende grenser. Gjennom hinduismens historie har det vært vanlig å inkludere nye religiøse bevegelser og tilnærminger istedenfor å ekskludere og markere grenser (Jacobsen 2010; Nesbitt 2010; Nicolaisen 2004, 2009, 2012, 2013). Slik har hinduisme utviklet seg til å bli en svært sammensatt tradisjon, der nettopp mangfold er et karakteristisk kjennetegn.

Religionsundervisningen har fokus på religion som tro og skiller mellom tro og religiøs praksis. Derfor er ”atskilte globale trossystemer” kanskje en bedre merkelapp enn ”atskilte verdensreligioner” når det handler om tilnærmingen i norsk religionsundervisning. I motsetning til en slik tilnærming karakteriserer gjerne hinduer deres tradisjon som en levemåte (way of life) (Gupta 2006; Nicolaisen 2013). Dette kom blant annet til uttrykk ved at barna i min undersøkelse viste til praksis når de sammenlignet hinduisme med andre tradisjoner og ved at de ikke hadde kjennskap til hellige skrifter i hinduisme. Religionen blir formidlet til barna gjennom praksis i familie- og diasporakonteksten.

I tillegg til fokuset på tro som den selvsagte og naturlige relasjonen mellom mennesker og det guddommelige, ses hellig skrift som det normative utgangspunktet for religion. Hinduers fokus på praksis og fellesskap kan ses som en annen måte å forholde seg på. Innenfor luthersk kristendom er ordet (som tolket og trodd skrift om Kristus) i sentrum,⁶ mens for mange hinduer er blikket og lyden det sentrale (Eck 1998; Coward og Goa 2004). Å bruke tro om forholdet til religion er en ordbruk barna

⁶ Tradisjonelt blir kristendom i lærebøker presentert ut fra perspektivet lære og tro. Se for eksempel Molland (1976) og Sødal red. (2002).

i min undersøkelse i det store og hele har overtatt. Jeg mener at de som har laget planene, lærere og elever overser andre måter å uttrykke denne forbindelsen på, som å praktisere religion eller å se det guddommelige.⁷

Ram Gupta (2006), som gjorde en undersøkelse blant hinduungdom med nordindisk familiebakgrunn i Oslo, peker på mye av det samme og viser til forskjeller mellom hinduistiske og kristne forståelser av religion. En dikotomi han presenterer, er praksis versus tro. Personlig tro representerer da den vestlige kristne protestantiske formen for religion. Gupta viser også hvordan hans intervjupersoner, under innflytelse fra det norske storsamfunnet og skolen, tar opp vestlige tenkemåter. Han sier (s. 137) at innenfor hinduisme er religiøs mening noe du gjør, mens i Vesten er det noe du tror. ”Hinduism is a way of life” (s. 138) går så mye igjen når hinduer svarer, at det kanskje kan bli kalt en doktrine, sier Gupta. Hos noen av informantene ser Gupta en forandring i retning vestlig ideologi på dette området. Dette er del av et stort og komplekst tema, nemlig hvordan hinduisme forandrer seg i diaspora ved å forenkle og sammenfatte (Jacobsen, 2010:27-29). Ett perspektiv på denne tilpasningen er at det i diaspora kreves svar på nye spørsmål, og i tråd med det, at forenklinger og sammenfatninger gjør det lettere å presentere hinduisme som en tradisjon på linje med de andre store religiøse tradisjonene.

Et element i normalitetskonstruksjonene har jeg valgt å kalle monoteismenormaliteten. I den vestlige verden er jødiske, kristne og muslimske gudsforståelser dominerende. Med bakgrunn i de store monoteistiske tradisjonenes (gjerne kalt de abrahamittiske religioner eller Midtøstens religioner) forståelser av gudsbegrepet observerte jeg at monoteisme i KRL-konteksten kunne bli framstilt, i hvert fall implisitt, som den mest normale og høyverdige form for gudsforståelse. Det er også slik at mange hinduer ser gud som én, men at det guddommelige i tillegg har mange aspekter. Jeg har observert en KRL-lærer som kom med følgende utsagn: ”Jødene har én gud, slik som de kristne og muslimene. Vet dere om en religion som har flere guder?” Svaret læreren fikk, var som forventet ”hinduismen”. Utgangspunktet var et sterkt fokus på monoteisme og en etterfølgende kontrastering av denne formen for gudsforståelse. Hinduisme fikk andreposisjonen i motsetning til jødedom, kristendom og islam som fikk første posisjonen og var utgangspunktet for en samtale om gudsforståelser. Jeg har aldri observert en lærer som vektlegger at det er positivt å ha mange guder. Diana L. Eck (1998:22) sier at ved å studere hinduisme kan mennesker fra Vesten oppdage en av de store mytene i vestlig kultur, nemlig myten om monoteismen. Hun definerer myter som de fortellingene om virkeligheten og de meningsstrukturene vi ikke stiller spørsmål ved. Det er de fortellingene som har formet både forståelsen av religion og selve måten vi tenker og erkjenner på:

Even Westerners who consider themselves to be secular participate in the myth of monotheism: that in matters of ultimate importance, there is only

⁷ ”Å se Gud” er også en kristen uttrykksform, se for eksempel Johannesevangeliet 20,18 og Paulus første brev til korinterne 9,1 i Det nye testamente i Bibelen (2011).

One – one God, one Book, one Son, one Church, one seal of the Prophets, one Nation under God. The psychologist James Hillman⁸ speaks of a “monotheism of consciousness” which has shaped our very habits of thinking, so that the autonomous, univocal, and independent personality is considered healthy; single-minded decision-making is considered a strength; and the concept of the independent ego as “number one” is considered normal (Eck 1998:22).

Hinduers tilnærming til det guddommelige er annerledes. Den handler om en og mange på samme tid og kan karakteriseres som polysentrisk og pluralistisk (Eck 1995). Monoteismenormaliteten har også følger for hva som blir sett på som korrekt religiøs ikonografi. Hinduikonografien passer ikke inn i et mønster som tar utgangspunkt i en gudsforståelse der gud stort sett ikke kan avbildes eller blir framstilt som transcendent ved hjelp av symbolske uttrykk.

Jeg kan selvfølgelig ikke påstå at all KRL/RLE-undervisning er slik jeg har skissert ovenfor, men læreplanene og de fleste læreverkene er organisert ut fra ideen om atskilte verdensreligioner. Det samsvarer også med slik har jeg observert det i prosjektet og ellers gjennom mange år som lærerutdanner i forbindelse med praksisbesøk og andre prosjekt. Dette er ikke overraskende, siden det reflekterer en tradisjonell vestlig tilnærming til religion (Jackson 1997; Geaves 1998). Dette utelukker ikke at så vel lærere som andre observatører kan ha andre typer erfaringer enn de jeg har hatt, men slik jeg ser det, representerer KRL-normaliteten en svært rigid struktur som det kan være vanskelig å stå i opposisjon til. Siden hindubarna er en liten minoritet i de fleste klasserom, er det følgelig en stor utfordring for dem å snakke om andre perspektiver på det guddommelige, perspektiver de kanskje ikke har trening i å sette ord på. Hinduers tilnærminger kan derfor lett bli presentert av lærere som noe som divergerer fra det normale, og følgelig kan hindubarn få posisjonen som ”den andre”. I mine data er det eksempler på andregjøring av hinduer, men også eksempler på at hindubarn uttrykker opposisjonelle holdninger og meninger og at de på tross av andregjørende erfaringer, er stolte av det som er deres. Barnas holdninger karakteriserer jeg som egengjøring.

Mitt poeng er ikke å si at ”kristne” eller ”vestlige” tilnærminger til religion er dårligere enn de tilnærmingene barna i min undersøkelse hadde. Hindubarnas tilnærminger blir imidlertid lett usynliggjort i undervisningen og trenger derfor oppmerksomhet. Generelt er det noen utfordringer knyttet til dekonstruktivistiske tilnærminger og påpeking av normalitetskonstruksjoner, nemlig at det kan oppstå et behov for å konstruere nye dikotomier, noe jeg også gjør når jeg i denne artikkelen setter ”vestlige kristne” og ”østlige hinduistiske” tilnærminger opp mot hverandre. Utfordringen består i å unngå så vel essensialisering av ulike tradisjoner som å lage nye hierarkier. For å unngå dette kan en bli fanget i en endeløs rekke av nye

⁸ James Hillman (1975:158-159). *Re-Visioning Psychology*. New York: Harper & Row.

dekonstruksjoner.⁹ Min hensikt er verken å felle moralske eller kvalitetsmessige dommer over ”østlige” og ”vestlige” tradisjoner eller å idealisere ”det østlige”, men å peke på utfordringer knyttet til det å skape et tredje pluralistisk rom.

Hindubarn i opposisjon til hegemonisk diskurs

Jeg skal presentere en tekst fra det første intervjuet jeg gjorde med Sumaty. På det tidspunktet var hun 13 år, og 7. klasse gikk mot slutten. Jeg tar utgangspunkt i en replikkveksling langt ute i intervjuet. Sumaty har fortalt om filmer som dramatiserer hindufortellinger og assosierer til merkelige ting som har skjedd med folk hun kjenner, som ”ekle hendelser” knyttet til tsunamien i 2004. Hun har hørt historier om en gutt med hale, noe som får henne til å tenke på guden Ganesha, som har elefanthode. Noe av dette har hun fortalt om i klassen. Da lo de andre av henne. Så gjengir hun en samtale med venner:

Sumaty: ... Det er litt rart å forklare. Når jeg sier at jeg tror på alle guder, ikke bare hinduistiske guder, fordi jeg går med kors og. Så var det en som spurte, en av venninnene mine: Er ikke du hindu? Jo. Og så sa hun: Hvorfor går du med kors? Og jeg sa: Fordi jeg tror på Jesus og. Og så sa hun: Men da er du protestant, sa hun. Så spurte jeg: Hvorfor det? Og så sa hun: I de ti bud står det at man bare skal tro på én gud. Og så sa jeg: Men jeg tror på alle jeg. Jeg kan ikke gjøre noe med det ... Jeg tror ikke bare på Jesus og hinduistiske guder. Jeg tror på Buddha. Jeg tror på Allah, lissom. Folk synes jeg er forferdelig teit som tror på mange guder, men jeg mener at det bare er én gud, men at folk de har delt det opp i religioner.

Tove: Egentlig er det én gud altså?

Sumaty: Jeg mener at det bare er én gud, delt opp ... Men når jeg sier det, sier de bare ja, ja, ja ... Da sier jeg: Jeg sier bare det jeg mener. Og da sier de: Ja, vi skjønner det.

Tove: Men det er jo en veldig fin tanke i hinduismen det, synes jeg, at det er bare én gud bak alt som viser seg på mange forskjellige måter. Det er en flott tanke.¹⁰

Sumaty: Jeg mener at det fins bare én gud egentlig, men delt opp ...

⁹ Järvinen (1998:90-99) peker på denne utfordringen ved Derridas dekonstruktivisme og hans forsøk på overskridelse ved hjelp av begrepet ”différance” og mener at her har Derrida nådd dekonstruktivismens grenser. For en nærmere diskusjon se Nicolaisen 2013:70-71.

¹⁰ Her svarer jeg Sumaty oppmuntrende og bekreftende. Mitt utsagn kan muligens misforstås dit hen at jeg setter monoteisme høyere enn andre gudsforståelser, hvilket ikke var min hensikt.

Det er en dobbelthet her. Med dette utsagnet befinner Sumaty seg klart innenfor hindukonteksten og uttrykker seg slik mange hinduer vil gjøre. Da jeg intervjuet en av lederne for et hindutempel, gjenga jeg Sumatys utsagn for ham og spurte hva han tenkte om det. Hans umiddelbare reaksjon var at dette måtte en svært moden person ha sagt. Det var helt riktig og godt uttrykt. Men foranledningen til at Sumaty kommer med denne ”programerklæringen” er at hun tenker på at vennene synes mye av det hun sier, er rart. Inkludert hennes syn på andre religioner og deres guder. Dobbelttheten består i at det Sumaty sier, glir rett inn i hindukonteksten, mens det oppfattes som rart i venneteksten.

Vi så at vennene til Sumaty representerte en dominerende diskurs og fungerte som grensevoktere ved å angi hvilke holdninger det var akseptert å ha. Sumaty befinner seg utenfor grensen for det akseptable og representerer en alternativ, opposisjonell diskurs. Vennenes holdninger er på linje med KRL-normaliteten og springer sannsynligvis ut fra fagets fokus på atskilte verdensreligioner med spesifikke tilhengere. Jeg antar at vennenes holdninger blir opprettholdt av hjemmediskursen deres, det Penne (2010:29-30) omtaler som primærdiskursen, og av norsk offentlig debatt.

Det er imidlertid ikke bare vennene som opprettholder den dominerende diskursen, Sumaty trekker selv grenser mot de andre og finner sin egen selvstendige posisjonering. Hun posisjonerer seg aktivt utenfor. Hun tror og mener noe annet enn vennene og italesetter den religiøse virkeligheten annerledes. Det innebærer at hun ikke holder seg til spillereglene slik de er konstruert innenfor KRL-normaliteten, men konstruerer en flytende grense eller en mulig åpning: egentlig er det bare én gud som er delt. Sumatys egen forklaring handler om at hun ved å si at hun tror på gudene i alle religioner (egentlig ”alle guder”) viser at det er sammenheng mellom ulike religiøse tradisjoner. Sammenhengen kommer også fram når hun sier at det egentlig bare er én gud, men at mennesker har delt seg opp i mange religioner. Hun har overskredet eller oppløst dikotomien monoteisme – polyteisme (én gud – alle guder). Samtalen med vennene førte til et forståelsesmessig brudd mellom Sumaty og de andre, for det er bare hun som tror slik hun gjør. De andre tror ikke på alle guder. Det går altså en grense: om en tror på ”andre” religioners guder eller ikke. I den konteksten Sumaty forteller om, fører hennes holdninger til andregjøring. Sett fra et annet perspektiv blir Sumatys agentskap tydeliggjort og kan karakteriseres som egegjøring.

Mine funn bekrefter det Nesbitt (2010:81-97) fant om hinduers holdninger. Hun gjorde en undersøkelse om unge hinduers trosforestillinger og refererer utsagnene ”I believe in every God” (s. 83) og “In my house any god’s obviously welcome ... God’s God, there’s one God out there, so that’s what I believe in as well” (s. 83). I sin kvantitative undersøkelse om tamiler i Tyskland fant Baumann og Salentin (2006:307) både dobbel og tredobbel religionstilhørighet blant tamilhinduer i Tyskland, med ulike grader av overlapping. Dette fant de ved å spørre i hvilken grad informantene følte tilhørighet til en religion. En av tre så seg selv som bare katolikk, mens en av ni så seg som både hindu og katolikk i denne undersøkelsen.

Sumaty har problemer med å forklare når klassekameratene spør hvorfor det er så mange guder i hinduisme. Hun har fortalt om gudene i hinduisme i klassen, og forteller at det var krevende fordi hun var nervøs og snakket for fort og for mye om de ulike gudene. Hun ”fortalte og fortalte.” Derfor skjønnte ikke de andre så mye:

Sumaty: Det er så mange guder, og så spør de ofte hvorfor vi har så mange guder. De sier at alle religionene har bare én gud, og så har vi så mange.

Tove: Hva sier du da?

Sumaty: Jeg sier jeg veit ikke. Jeg vet egentlig ikke hvorfor men.

Det er en utfordring å forklare gudsbegrepet i hinduisme for andre når en ikke har vært vant til å sette ord på det. Her handler det om hvor vanskelig det kan være å forklare – i en ny kontekst – det som alltid har vært naturlig og selvsagt. Dette er en erfaring mange unge hinduer har hatt, slik også Gupta (2006:124-127) beskriver det. Det er krevende å forklare for mennesker med en annen bakgrunn enn en selv, det som er internalisert som selvsagt. For hinduer flest handler deres tradisjon om praksis, der kunnskap overføres gjennom handlinger som daglig puja, overgangsriter og feiring av høytider. Det er vanlig å vokse opp innenfor en hjemmekontekst med mange bilder og små statuer av gudene, der en kan velge å henvende seg til forskjellige guder ved ulike anledninger. Kunnskapen kommer via praksis og fortellinger knyttet til denne praksisen. De voksne jeg har intervjuet, sier at i deres barndom kom religionen ”av seg selv”. I KRL-undervisningen er det annerledes. Her handler det om å forklare tro og praksis ved hjelp av ord og begrunnelser. I intervjuutdraget ovenfor slo monoteismenormaliteten inn. Sumaty ble bedt om å forklare hvorfor hinduisme har så mange guder når ”alle religioner” har bare en. Sumaty uttrykker resignasjon når hun sier at hennes perspektiv har liten sjanse til å bli akseptert.

I RLE kan det bli sett på som normalt å ha én gud; mens det å ha mange blir sett på som rart. Undervisning og lærebøker presenterer ofte hinduisme som polyteistisk, noe flere av barna ble konfrontert med. Dette har jeg observert, og barna har fortalt om det. I alle tilfellene har barna bekreftet at de hører til en polyteistisk religion. Når dette blir tatt opp i klassen, bekrefter de at de har mange guder. Fra en side sett er dette korrekt, men samtidig er gudsforståelser i hindutradisjonene mer komplekse, noe som kan være vanskelig å forklare i en presset situasjon. I intervjuene forklarte barna, ofte svært reflektert, om gudsforståelser i hinduisme, men når de i undervisningssituasjonen ble konfrontert med dikotomien monoteisme – polyteisme, aksepterte de den andregjørende tilnærmingen til dette spørsmålet. ”Ja”, sier de, ”vi har mange guder”, og slik tilpasser de seg den hegemoniske diskursen og posisjonerer seg som polyteister i kontrast til monoteismenormaliteten. En lærer brukte, som tidligere nevnt, gudsbegrepet i hinduisme til å kontrastere monoteisme på en svært andregjørende måte.

Når lærere presenterer hinduistiske gudsforståelser som en kontrast til monoteismen i ”vår” religion, kan det karakteriseres som orientalisme (Said 2001) med den hensikt å kontrastere ”vårt” normale gudsbilde. At hinduer har mange guder sier noe om ”oss” som har en. Når undervisningen, eksplisitt eller implisitt, verdsetter høyest monoteisme, abstrakte representasjoner av det guddommelige og religion som tro, impliserer det en lavere verdsetting av hinduers gudsforståelser, hinduikonografien og religion som praksis. Dette er ikke noe nytt fenomen. Jacobsen (2010:252-254) beskriver hvordan hinduisme gjennom historien har blitt presentert som Vestens ”irrasjonelle andre”. Sumaty fortalte meg at det var ”litt flaut” å være på ekskursjon i templet med klassen. Hun var engstelig for at de andre skulle synes at hennes religion var merkelig. Noen av klassekameratene syntes det var ”ekkelig” at gudene hadde mange armer, og ”litt ekkelig” at Ganesha hadde elefanthode.¹¹ En gang tidligere hadde hun forsøkt å forklare bakgrunnen for elefanthodet, men ”de ville ikke forstå”. For Sumaty hadde det alltid vært naturlig at Ganesha hadde elefanthode. Det var en del av hennes livsverden:

Sumaty: Ja, vi hadde fortalt fortellingen om hvorfor Ganesha har elefanthode. Men da sa alle sammen: hvorfor kunne de ikke bare kuttet av et menneskehode? Jeg orka ikke forklare mer om det. De ville ikke skjønne. De prøvde ikke å skjønne. Jeg har aldri tenkt på det egentlig. Hvorfor han har elefanthode.

Tove: For deg har det alltid vært naturlig.

Sumaty: Jeg har ikke tenkt på det som ekkelig. Helt siden jeg har visst om Gud, har jeg ikke tenkt over at han har elefanthode og sånn. Det var litt rart da de snakket om det.

Den dominerende diskursen Sumaty viser til, handler om hva som karakteriserer en normal religion og hva som er normal ikonografi. I denne diskursen er det ikke plass til guder med elefanthode og mange armer. Det er en diskurs om ”oss” og ”dem”. Jeg mener det er på høy tid å starte en diskusjon om hvordan en i religions- og livssynsundervisningen kan overskride binære motsetninger mellom monoteisme og polyteisme, mellom ”normal” og ”rar” ikonografi, og finne nye konstruktive innfallsvinkler til å hankses med dette i klasserommet.

Barna i min undersøkelse uttrykte åpenhet mot andre religioner, og de la stor vekt på betydningen av respekt. Sumaty karakteriserte en venninne som henholdsvis ”hindu, men sikh” og ”sikh, men også hindu”. Sikhisme oppstod innenfor bhaktimiljøet i Punjab på 1500-tallet.¹² Innenfor sikhisme er de ti guruene sentrale. De fleste sikher ser på sikhisme som en selvstendig religion, mens mange hinduer ser

¹¹ Fortellinger om Ganesha, se Nicolaisen og Breidlid 2011:60-61.

¹² Om sikhisme, se Nesbitt 2005.

sikhisme som en del av hindutradisjonen. I indisk Punjab er samhandling mellom hinduer og sikher en naturlig del av hverdag og fest. Nesbitt (2009:146) snakker om "the cultural fluidity of Punjab" og har mange eksempler på flytende overganger mellom hinduisme og sikhisme i sin forskning (se Nesbitt 2010:145-150). Hun bruker begreper som "not fitting the boxes", "challenging the boundaries", "mixed faith and dual heritage", "multiple influencing" og "plural identity". Mitt inntrykk er at det også i norsk kontekst er samvem mellom nordindiske hinduer og sikher. Flertallet av nordindiske hinduer i Norge kommer fra Punjab, og de har den indiske nasjonaliteten felles med sikhene. Det er også mulig at forskjeller mellom sikher og hinduer blir tydeligere i diaspora. På et besøk (25.11.10) i Gurudwara Sri Guru Nanak Dev Ji med lærerstudenter fra Høgskolen i Oslo fortalte han som tok imot studentene, at han var blitt bevisst på religiøse forskjeller i diaspora. I Punjab hadde han aldri tenkt på hvilke hellige hus som hørte til hvilke tradisjoner. Vi skal imidlertid merke oss at Sumaty er tamil og ikke har den erfaringen mange nordindere fra Punjab har med sikhisme.

Et annet eksempel på overgripende religiøsitet er åpenheten og samhandlingen mellom tamiler med hinduistisk og kristen bakgrunn. Flere hinduer jeg har intervjuet, har vært på pilegrimsferd til Lourdes, og de refererer til at det er vanlig å oppsøke kirker. For tamilene fra Sri Lanka er den felles identiteten som tamiler viktigere enn religiøse skiller mellom hinduer og kristne. Dette har sin bakgrunn i konflikten med singalesiske buddhister om rettferdighet og like muligheter for tamiler og singalesere på Sri Lanka (se Nicolaisen 2013).

En lærer, som hadde en mer pluralistisk innfallsvinkel i undervisningen, brukte et bilde til å forklare hinduers syn på andre religioner. Han fortalte om en guru som sa at religionene er som biler på en motorvei. De ser forskjellig ut og lyder forskjellig, men alle kjører i samme retning. Jeg intervjuet tre barn fra denne klassen, og alle var enig med gurun, noe som samsvarer med et vanlig syn innenfor hinduisme. Dette stemmer med fokuset på mangfold og fleksibilitet i hindutradisjonene. Denne måten å relatere til religiøst mangfold skiller seg fra vanlige kristne, jødiske og muslimske diskurser i vestlig kontekst. Når jeg snakket med barna om deres holdninger til andre religioner, viste de imidlertid ikke til hindutradisjonen, men til at de hadde lært respektfulle holdninger hjemme. Dette hadde de også erfart i praksis. De hadde lært at "Gud er Gud", uansett religion og at det ikke er farlig å oppsøke andre tradisjoners hellige hus og be der.

Sammenfattende kan vi si at det er vanlig blant hinduer å mene at det guddommelige kan vise seg i mange former, og at det er mange veier til samme mål. Derfor kan hinduer oppsøke ikke-hinduistiske helligsteder for å oppleve en guddommelig atmosfære og guddommelig kraft. Denne inkluderende religiøse praksisen finner vi også i diaspora. Hinduer flest tenker at det er mange veier til frelse. Hinduer kan følge ulike veier eller en kombinasjon av veiene, og de kan tilbe ulike aspekter ved det guddommelige. Dette mangfoldige synet på gud og frelse blir gjerne utvidet til å omfatte det guddommelige og frelsesveier i andre religioner.

Hindubarn som tilpasser seg hegemonisk diskurs

Som nevnt ovenfor, sluttet hindubarna seg til påstanden om at hinduisme er en polyteistisk tradisjon når de ble spurt om dette i undervisningen. I intervjuene var imidlertid flere av dem kompetente til å forklare hinduers forståelse av det guddommelige, med fokus på forholdet mellom én og mange, det upersonlige og det personlige gudsbegrepet og betydningen av ikonografiske elementer. Men i undervisningssituasjonen tilpasset de seg den hegemoniske diskursen om gudsforståelser og bekreftet dermed dikotomien monoteisme – polyteisme. Betydninger av hinduikonografien, som mange ikke-hinduistiske elever syntes var rar, klarte de imidlertid ikke å forklare. De tilpasset seg også ordbruken om religion som tro.

Et annet eksempel på tilpasning er når de tamilske barna slutter å bruke tamilske betegnelser på gudene (Nicolaisen 2007; 2013). Vestlige akademikere har tradisjonelt sett den nordindiske formen for hinduisme som normativ (Jacobsen 2004), noe som også har satt sitt preg på norske læreverker for grunnskolen.¹³ Dermed bruker også norske lærere disse begrepene, selv om de kan ha tamilske barn i klassen; Ganesha for Pillayar, Skanda for Murugan, etc. ”Si Ganesha, det er det de forstår”, sa en tamilsk mor til sin sønn når han skulle fortelle om hinduisme i klassen. Det er et eksempel på tilpasning til hegemonisk diskurs.

Jeg spurte Amrita om undervisningens fokus på religion som tro:

Tove: Så sa læreren flere ganger at religion det er å tro. Det handler om å tro. Syns du det passer på hinduismen? Eller er det noe annet som er viktigere?

Amrita: mmm

Tove: Spurte jeg kanskje litt vanskelig?

Amrita: Men ja, jeg syns jo det er en tro, fordi en tro er jo lissom noe du tror på.

Tove: mmm

Amrita: Jeg tror jo på det der. Da må det bli en tro.

Tove: Ja. Det jeg tenkte på, er at det er jo ganske viktig det du gjør da.

¹³ Dette har bedret seg i de nyeste læreverkene.

Tove Nicolaisen

Amrita: Ja.

Tove: Jeg har hørt mange ganger at hinduer sier, ja de sier det gjerne på engelsk, hinduisme er "a way of life". En levemåte.

Amrita: Ja, det syns jeg også faktisk. Det er lissom blitt en levemåte, syns jeg.

Tove: Jeg vet ikke hva du syns, om det er mer treffende enn å si at det er en tro eller? Eller blir det det samme?

Amrita: Jeg syns det blir det samme jeg.

Amrita ser ikke noe skille mellom praksis og tro og synes det er greit å snakke om religion som tro. Dette kan tolkes på ulike måter. Planene for KRL-faget hadde et temmelig ensidig fokus på religion som tro og på et skille mellom tro og praksis, og jeg registrerte at barna brukte begrepet tro når de snakket om forholdet til egen tradisjon. Dette kan tolkes som en tilpasning til den hegemoniske språkbruken, men det Amrita sier, gjør at tolkningen må presiseres og utvides. Språkbruken er kanskje ikke hovedproblemet, men det å lage et skille mellom tro og praksis. I hinduisme henger mye sammen som i vestlige kristne tradisjoner tradisjonelt har blitt holdt atskilt. Eksempler er at det er flytende overganger mellom det guddommelige og det menneskelige, og mellom det menneskelige og annet liv. I Amritas bevissthet er det ikke noe avgjørende skille mellom tro og praksis. Hun representerer en meningsforskyvning ved å gi både tro og praksis en ustabil betydning (Bhabha 2008a). Amrita mener det er likegyldig om en snakker om tro eller levemåte. Det handler om det samme uansett. Det er sammenheng. Praksis er dessuten et sentralt element i alle tradisjoner, også i kristne. Mitt poeng her er å peke på hvordan det forholder seg for mange hinduer.

Det er ikke slik at barna enten er i opposisjon eller tilpasser seg. Jeg fant også eksempler på at de brukte den dominerende diskursen. Her følger et slikt eksempel. Sanger var svært opptatt av og bekymret for situasjonen på Sri Lanka. Jeg gjorde et intervju med ham i 2006, 2 ½ år før den singalesiske regjeringshæren nedkjempet The Liberation Tigers of Tamil Eelam (LTTE) i 2009. Sanger fortalte at han savnet fortellinger om tamilske helter på skolen. Han nevnte spesielt fortellinger om Ellalan,¹⁴ som ble drept av den singalesiske Dutthagamani, slik det blir fortalt i *Mahavamsa* (<http://mahavamsa.org/>). Slik jeg tolker det, brukte han Exodusfortellingen i Bibelen som tolkningsramme for tamilenes situasjon på Sri Lanka, siden undervisningen ikke kunne tilby fortellinger om hans egne tamilske

¹⁴ Også kalt Elara

helter. Med et slikt perspektiv kan vi se paralleller mellom tamilene og israelittene, og mellom Moses og Prabhakaran, grunnlegger og leder av LTTE.¹⁵ Da Sanger fortalte deler av Exodusfortellingen, ble han så engasjert at han en gang brukte vi-form: ”Alle trodde vi kom til å dø!” han var svært entusiastisk og ropte ”Yes” noen ganger.

Egengjøring innenfor normalitetskultur

Barna jeg intervjuet, var flinke på skolen. De var ivrige i religions- og livssynsundervisningen, gjorde lekser og bidro til diskusjoner i klassen i samsvar med den dominerende diskursen. På mange måter tilpasset de seg KRL-normaliteten. For barna var utdanning en svært viktig verdi. At de hadde avvikende verdier når det gjaldt religion ble, slik jeg ser det, underkommunisert fordi betydningen av å lykkes på skolen overskygget de religiøse verdiene. Det ser ut til at de hadde stor kapasitet når det gjaldt å tilpasse seg for å lykkes på skolen. Dette kan tolkes på ulike måter. Er de ofre for koloniserende diskurser? Gjør de smarte valg for å lykkes på skolen? Er tilpasningsdyktighet en del av deres identitet som hinduer? Jeg foretrekker de to siste alternativene, siden utdanning er en svært viktig verdi for de fleste norske hinduer.¹⁶ Dette er en sentral del av barnas egengjøring (Nicolaisen 2013:275-288).

Egengjøring henspiller på andregjøring. Begrepet skal vise at barnas reaksjon på andregjøring og eksotiserende holdninger ikke var å gå inn i en stakkarslig offerrolle. Tvert imot innebærer egengjøring stolthet og kjærlighet til egen tradisjon. Det er slik jeg valgte å karakterisere hindubarna innenfor religions- og livssynsundervisningen. Jeg tror at faget hjalp barna til å se det positive i egen tradisjon klarere. Et eksempel er at de ble bevisste på sine egne respektfulle holdninger til andre. Jeg fant ingen eksempler på at de tok avstand fra egen tradisjon eller at de prøvde å utviske forskjeller.

Det norske religions- og livssynsfaget har hatt som mål å være en møteplass, som skulle fremme dialog og respekt. Men siden faget bygger på en bestemt forståelse av religion og religiøst mangfold og underkommunerer andre forståelser, kan det like gjerne føre til andregjøring og eksotisering. Selv om faget er obligatorisk for alle barn, bygger det på den tradisjonelt ”vestlige religionsforståelsen”. Noen av holdningene til barna i mitt prosjekt representerer et alternativ til den hegemoniske diskursen i faget, så vel som til den dominerende undervisningsstrategien knyttet til religiøst mangfold.

En kan spørre seg hva resultatet blir for barn med hindubakgrunn om en ikke tar noen nye grep i religions- og livssynsundervisningen. Hvis undervisningen fortsetter i samme spor som jeg har skissert ovenfor, kan resultatet bli at hindubarna må tilpasse seg og bli ”som oss” for å passe inn og fungere. Eller kanskje de vil fortsette å inneha rollen som ”den andre”? Én mulighet er også at hindubarnas diskursive praksiser kan påvirke undervisningen i klasserommet, og dermed kan de bli forandringsagenter.

¹⁵ Velupillai Prabhakaran ble drept av den singalesiske hæren i mai 2009

¹⁶ Se Engebrihtsen og Fuglerud (2009:98-99) om tamilenes holdning til utdannelse

Dette kan igjen føre til en mer likeverdig og pluralistisk religions- og livssynsundervisningen, der ulike religions- og gudsforståelser kommer til uttrykk.

Innspill til en mer likeverdig religions- og livssynsundervisning

I det følgende vil jeg diskutere noen eksempler på hvordan undervisningen kan fremme elevenes egenrengjøring og bli mer i samsvar med idealet om pluralisme. Jeg vil først peke på noen begreper og perspektiver som kan være nyttige hvis en ser for seg at det er mulig å destabilisere hegemoniske diskurser og skape et nytt pluralistisk rom for religions- og livssynsundervisningen.

Det tredje rommet

Helen Verran (2002) bruker “postcolonial moments”/“postkoloniale øyeblikk” for å beskrive hvordan ny kunnskap kan bli konstruert i møtet mellom en koloniserende hegemonisk diskurs og alternative opposisjonelle diskurser. Når elever og lærere lytter til, responderer på og kanskje lærer av hindubarnas tanker og meninger, selv når disse meningene ikke korresponderer med den dominerende diskursen om for eksempel religionsforståelse eller gudsforståelse, da har det oppstått et slikt postkolonialt øyeblikk. Britt Kramvig (2006) konstruerte begrepet “møter:sammenstøt” for å sette ord på det som skjedde da hun som forsker møtte andre holdninger og forestillinger blant folk i Finnmark enn det hun hadde forventet. Kramvig stilte med en forventning om autentisitet blant den samiske befolkningen, men erfarte at de hun forsket om, hadde konstruert en forståelse som overskred og inkorporerte andre elementer enn det Kramvig hadde forventet. Begrepet beskriver derfor hvordan vi alle er partnere i et relasjonelt nett av makt og mening, og hvordan møter kan skape ny kunnskap som overskrider de forventningene de ulike aktørene hadde i utgangspunktet. I RLE-undervisningen bør overskridende og nyskapende øyeblikk følges opp ved at elevene bevisstgjøres på det som skjer.

Homi K. Bhabha’s (2008a) begrep “third space”/“det tredje rommet” er det begrepet jeg har funnet mest nyttig og opplysende. Det kan sette lys på det som kan skje i møtet mellom ulike religionsforståelser og verdier. Bhabha er et sentralt navn innenfor postkolonial tenkning. Loomba (2005:105) peker på at Bhabha ser hybriditet og ambivalens som adekvate beskrivelser av det koloniale møtet. Bhabha (2008a:153-154) mener at kolonialistisk diskurs alltid er ambivalent når det gjelder makt og viser i den forbindelse til Jacques Derridas begrep *différance*. Kolonial tekst bærer merket av “double inscription” i tråd med Derridas forståelse av tekster som ustabile og motsetningsfylte. Denne ambivalensen fører til at motstand blir en del av lesingen og bruken av en tekst når den kommer i en ny kontekst (Bhabha 2008a:157-158). I det tredje rommet er mening flytende og ustabil, og det skjer en forskyvning i forhold til den “opprinnelige” meningen. Motstanden behøver ikke være en bevisst politisk handling, heller ikke avvisning av innholdet i teksten, men handler om et uttrykk for hybriditet slik den framstår i et tredje og dermed ambivalent rom. Motstand er dermed en tilstand som blir produsert av den dominerende diskursen selv. “Colonial identities

– on both sides of the divide – are unstable, agonised, and in constant flux” (Loomba 2005:178). Her er Bhabha på linje med Michel Foucault og med poststrukturalistiske kjønnsforskere, som vektlegger at makt er overalt. Posisjoneringenes innbyrdes forhold skifter hele tiden. Loomba (2005:182) sier at forestillinger om andrehet og binære motsetninger har en sterk kraft når antikoloniale narrativer blir konstruert, og at de individene som konstruerer disse narrativene, er ”complex, mixed-up products of diverse colonial histories”. Hun (s. 232) legger vekt på at Bhabha er i opposisjon til Said, som mange mener har et for bastant syn på kolonialiseringens dominante makt. Bhabha er mer opptatt av de kolonisertes eget agentskap.

I introduksjonen til *The Location of Culture* (2008a:1-2) peker Bhabha på at alle mennesker lever ”borderline” liv. Vi befinner oss i øyeblikkets transitt og i ”in-between spaces”. Dermed har vi mulighet for kulturell hybriditet, som inneholder forskjell uten at hierarki er et element (s. 5). Dette kan samsvare med en karakteristikk av det flerkulturelle klasserommet som et postkolonialt rom og kan også tenkes som et mulig resultat av RLE-undervisning. I artikkelen ”The commitment to theory” (2008a:28-56)¹⁷ peker Bhabha på at kommunikasjon og tolkning innebærer at begge parter i en kommunikasjonsprosess må passere gjennom et tredje rom for at mening skal bli konstruert. Fordi tolkning alltid innebærer en grad av ambivalens, finnes det ikke rene autentiske kulturelle uttrykk (s. 156). Bhabha har et poststrukturalistisk syn på språk og diskurs, og derfor blir det tredje rom ”unpresentable in itself” (s. 157). Det finnes ikke noen opprinnelig fastsetting av meninger og symboler i en kultur, fordi alt er menneskelige konstruksjoner:

It is significant that the productive capacities of this Third Space have a colonial or post-colonial provenance. For a willingness to descend into that alien territory – where I have led you – may reveal that the theoretical recognition of the split-space of enunciation may open the way to conceptualizing an international culture, based not on the exoticism or multi-culturalism of the diversity of cultures, but on the inscription and articulation of culture’s hybridity (s. 157).

Han viser videre til at det er Derrida som har åpnet opp for ”in-between rommet”. For Bhabha er ”the liminality of hybridity” et nøkkelargument. Hybriditet produserer ambivalens hos den som er i herskerposisjonen og dermed forandres maktens autoritet. Etterligning (mimicry) av dominerende diskurser får også en liminal eller hybrid betydning hos Bhabha, noe som innebærer at betydningen er nesten den samme, men ikke helt (2008a:121-131). Altså en vridning av forståelsen som en strategisk forvirring i et maktspill (128-129). Bhabha (2008a:1-2) hevder at vi alle befinner oss i det tredje rommet og at dette er det eneste mulige stedet for dialog. Det tredje rom kan handle om at nye måter å tenke og tale på springer ut av meningsforskyvninger. Det bør handle om dekonstruksjon av normalitet.

¹⁷ Artikkelen finnes i kortversjon i Ashcroft/Griffiths/Tiffin, red. *The Post-Colonial Studies Reader* (2008b:155-157), her kalt ”Cultural diversity and cultural differences”.

Postkoloniale øyeblikk er slike meningsforskyvninger. Møtet:sammenstøtet kan klargjøre likheter, forventninger om autentisitet og motsetninger. I det tredje rommet blir en opplyst av ulike perspektiver som ses i sammenheng.

Dekonstruksjon av normalitet – en vei til pluralisme

Det er på tide å diskutere dekonstruktivistiske og rekonstruktivistiske tilnærminger i religionsundervisningen med det mål å fremme forandring. Religions- og livssynsundervisningen må verdsette både inklusivistiske og eksklusivistiske tradisjoner uten å andregjøre noen av dem. Ulike gudsbegrep bør også gis lik status (Nicolaisen 2009; 2012; 2013). Kjernespørsmålet blir hvordan vi kan overføre de forannevnte perspektivene til praksis i klasserommet. Britiske diskurser om “learning about” and “learning from” i religionsundervisningen kan gi nyttige impulser (Grimmit 2000), ved at denne tenkningen gir rom for å inkorporere elementer fra ulike tradisjoner.

Foreløpig siste versjon av den norske RLE-planen (*Læreplan i religion, livssyn og etikk*, 2008:1) sier at ”Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk”. Antagelig er intensjonen til mange lærere å gi en likeverdig pluralistisk undervisning. Én utfordring er mangel på forståelse for inklusiviteten i hindutradisjonen. Pluralistisk religionsundervisning kan lett bli at en likestiller ulike tradisjoner som blir sett på som eksklusivistiske og gjensidig utelukkende, altså at basis for forståelsen er den vestlig kristne religionsmodellen. En slik form for undervisning kan, når det gjelder hindutradisjonen, karakteriseres som orientalistisk og andregjørende. En pluralistisk religionsundervisning må kunne inkludere både eksklusivistiske og inklusivistiske perspektiver på en likeverdig måte, uten å andregjøre noen av tilnærmingene. En nærmere analyse av menneskers holdninger og praksis vil kunne avdekke at både såkalt eksklusivistiske og inklusivistiske tradisjoner kan være mangfoldige på disse områdene.

Innenfor den dominerende RLE-diskursen er det allerede elementer som kan åpne opp for dekonstruksjon av normalitetskonstruksjoner. Tar en pluralistisk på alvor, impliserer det at undervisningen må gi samme status til hinduistiske perspektiver som til andre perspektiver og ikke være basert på tilnærminger til religion som atskilte trossamfunn og heller ikke betrakte monoteisme som mer normalt og høyverdig enn andre gudsførståelser. Det er på tide å dekonstruere monoteismenormaliteten og anerkjenne hinduismens komplekse gudsførståelser. Det er også på tide å gi rom for refleksjon om ulike holdninger til mangfold ved å inkorporere hinduers inkluderende tilnærming. Hvis en ikke åpner opp for nye tilnærminger på de nevnte områdene, kan normalitet i RLE lett bli begrenset til de som passer inn i den hegemoniske diskursen. Den pålagte pluralistiske tilnærmingen i RLE kan imidlertid åpne opp for innovasjoner og nytenking.

Diana L. Eck (1995:166-199) skiller mellom tre ulike modeller for relasjoner mellom religiøse tradisjoner: eksklusivitet, inklusivitet og pluralisme.¹⁸ Disse tre tilnærmingene er nyttige redskaper innenfor religionspedagogikk. I et slikt perspektiv vil tradisjonell luthersk kristendomsforståelse stå for eksklusivitet. Sumaty derimot representerer inklusivitet.

Jeg vil nå peke på noen mulige didaktiske innfallsvinkler som kan fremme en mer likeverdig undervisning basert på utsagnet ”objektiv, kritisk og pluralistisk”. Jeg vil ta for meg perspektiver som kan øke forståelsen for ulike gudsbegrep og ulike ikonografiske uttrykk og for betydningen av ulike religionsforståelser, inkludert betydningen av mangfold og praksis. Dette er tilnærminger jeg ønsker å utprøve. Disse tilnærmingene blir ikke diskutert i min doktoravhandling, men har sitt utspring i utfordringer jeg oppdaget i løpet av prosjektet.

”Visuell kultur” og ”spatial theory”

Mine funn om andregjøring og ikonografi viser at det er behov for mer kunnskap på dette feltet. Innsikter fra kunsthistorien kan bidra til religionsdidaktikken når det gjelder forståelsen av bilder og deres kontekst. Kunsthistoriker Eli H. Seland (2010:158-159) diskuterer tilnærmingen ”visuell kultur”¹⁹ og forståelse av bilder. Visuell kultur ser på bilder som bærende av mening og betydning. Dette er direkte overførbart til undervisning om religiøse bilder, for eksempel bilder og statuer av hinduguder. Seland sier at det er avgjørende hvilke spørsmål vi stiller til bildene for å forstå. Spørsmålene bør ofte være andre enn de som tradisjonelt har blitt stilt av kunsthistorien. Viktig innenfor visuell kultur er blikket, historisk og sosial kontekst og den praksis bildene og deres betraktere er en del av. Et bilde kan reise ”mellom visuelle tradisjoner”, og det vil få ulike betydninger avhengig av kontekst, sier Seland. Hun skiller mellom det fysiske bildet og den ideen det uttrykker. Bildene og statuene av hindugudene har sitt utspring i en religiøs kontekst. De fleste elever i RLE-faget opplever dem oftest i en annen kontekst, nemlig klasserommet, selv om noen også har opplevd dem i tempelkonteksten. Bildene forflytter seg dermed mellom kontekster. Bildenes idé vil ofte være krevende å forstå uten veiledning. Dette er kompetanse religionsundervisningen er ment å gi.

Jeg vil også peke på nytten av å bruke ”spatial theory” og tar utgangspunkt i Edward Sojas (2011) teorier. Soja bygger blant andre på Bhabha og Foucault, og opererer med tre rom: ”First space”, ”second space” og ”third space”. Han mener at sted (”space”) har tre dimensjoner. Sted har materielle kvaliteter som muliggjør og begrenser ulike handlinger og praksiser. Det er ”First space”. ”Second space” handler

¹⁸ Innenfor kristen religionsteologi er det mer komplekst. Her opereres det med en rekke ulike tilnærminger. Knitter (*Introducing Theologies of Religions*, 2002) gir en innføring i og drøfting av ulike tilnærminger. I interreligiøse studier er en kompletterende tilnærming å bruke beskrivelser som handler om prosess og referanse (se Rötting 2011). I et religionspedagogisk perspektiv synes jeg imidlertid Ecks distinksjoner er tilstrekkelige.

¹⁹ ”Visuell kultur” er utviklet ved det kunsthistoriske fagmiljøet ved universitetet i Bergen.

om ulike forestillinger vi har om steder. Forestillingene kan være intellektuelle, politiske eller mer populære. Forestillingene kan være idealiserende, men de kan også være andregjørende og eksotiserende. Dermed er de med å definere et sted og skaper forståelsen av stedet. Slik oppstår også forestillingen om ulike steders kvaliteter og betydninger. "First space" er en realistisk forståelse av sted, mens "second space" er en idealistisk forståelse. "Third space" søker å oppløse motsetningen mellom realisme og sosialkonstruktivismen ved å forstå sted som både 'real-and-imagined' (Saukko 2010:165). Dette er en multiperspektivistisk tilnærming til studiet av sted.

Jeg skal bruke hindutemplet som eksempel. Et konkret tempel er et materielt sted og kan beskrives ut fra konkrete som statuer (murtier), aartilamper, beholdere med vann osv. Men hindutemplet er også en idé eller en diskurs. Det kan ses som et trygt sted, et religiøst hjem og som gudenes bolig. I diaspora kan det ses som et møtested som står sentralt når det gjelder å vedlikeholde hjemlandets språk og kultur. Hindutemplet per se kan være en forestilling, det kan også spesifikke templer være. I indisk tenkning er det slik at et helligsted kan gjentas eller kopieres i andre sammenhenger. Har du ikke anledning til å besøke et konkret pilegrimssted i den hellige byen Varanasi, kan du besøke det et annet sted i India (Jacobsen 2010:205-207). Dette er et godt eksempel på et spesifikt helligsted som en forestilling eller idé.

For en utenforstående kan templet framtre som heterotopia (Foucault 1967), som et eksotisk, fremmed og merkelig sted, som noe rart som avviker fra "vanlige hus" og "normale gudshus". Erfaringene til de som bruker templet, henger sammen med templet som idé og diskurs, og er et sted for tilhørighet. For den utenforstående vil det være et sted å besøke; det kan være en reise inn i noe fremmed. I "third space" virker alt dette sammen, blandes og blir kanskje diffust og tvetydig, både konkret eller virkelig og en forestilling. Det er undervisningens oppgave å gi elevene kompetanse til å forstå ulike virkelighetskonstruksjoner, og som en del av det forstå hva som skjer når religiøse bilder, lyder og fortellinger forflytter seg mellom ulike rom.

Hvordan kan innsiktene fra "visuell kultur" og "spatial theory" anvendes i religions- og livssynsundervisningen? Det ideelle utgangspunktet er at skolen er lokalisert slik at det er mulig å dra på ekskursjoner til religionssamfunnenes hellige hus. Et alternativ vil være film eller bilder fra stedet. Elevene kan i forkant av en ekskursjon arbeide med et konkret ikonografisk uttrykk som befinner seg på ekskursjonsmålet. Jeg bruker hinduguden Ganesha som eksempel, fordi flere av barna i mitt prosjekt hadde opplevd latterliggjøring av Ganesha. En kan starte med åpne spørsmål av typen "hva ser du?", "hva tenker du på når du ser dette bildet?" og "hva tror du det betyr?". Læreren kan forklare ikonografiske uttrykk og deres symbolske betydning og fortelle om Ganesha. Læreren kan også peke på ulike framstillinger og forståelser av det guddommelige; guds egenskaper i islamsk tradisjon, guds aspekter i hinduistisk tradisjon, trenigheten i kristen tradisjon, eller plukke fra hverandre dikotomien monoteisme – polyteisme. I neste omgang er det ekskursjon, og elevene ser en framstilling av Ganesha i tempelkonteksten som er en religionsspesifikk eller autentisk religiøs kontekst. De bør helst også se hvordan tilbedelsen skjer ved Ganeshastatuen. Også i denne fasen må det være rom for undring og spørsmål, aller helst i dialog med en som er på innsiden, eventuelt med en lærer. Tilbake i

skolekonteksten kan en jobbe med om og hvordan forståelsen ble forskjøvet og utvidet. Poenget er at bildets reise er forankret i elevenes egne erfaringer. Samtalen må inkludere refleksjon om hva som skjer med et religiøst uttrykk på reise gjennom kontekster, altså kompetanse om kontekstens betydning for forståelsen. Læreren bør generelt sørge for å innarbeide autentiske ord og uttrykk fra tradisjonene i dialogen, ved å koble erfaringsnære og autentiske begreper, og bruke ordkort, bildekort og lydbilder.

I denne artikkelen er jeg opptatt av ulike gudsforståelser og har brukt et eksempel fra hindutradisjonen. Kompetansen til elevene blir utvidet ved at en jobber på samme måte med representasjoner av det guddommelige innenfor alle tradisjonene. Hva forteller moskeen og utsmykningen der om synet på det guddommelige? Hva forteller kirkerommet? Hva er ideen kirke, moské, synagoge eller tempel? Poenget er å utvide elevenes kompetanse ved å la dem erfare at visuelle, narrative og auditive uttrykk forflytter seg og at opplevelsen har sammenheng med kontekst. Hvis en slik didaktisk innfallsvinkel skal fungere, må selvfølgelig lærerstudenter bevisstgjøres på dette. Hensikten er å unngå andregjøring og eksotisering. Inkludert i denne tilnærmingen bør det være en refleksjon rundt spørsmålene om hvorfor vi mennesker synes noe er naturlig og normalt, mens annet oppleves som rart og merkelig.

Fortellinger kan være kilde til å beskrive et steds idé. Det kan for eksempel være fortellingen om Muhammad og den første moskeen i Medina, fortellingen om Ganesha som dørvokter, fortellingen om hanukka, den kristne julefortellingen, eller at Buddha setter lærens hjul i gang i Sarnath. Ved bruk av fortelling kan en ta utgangspunkt i fortellingens ulike dimensjoner, i tråd med den undervisningsmodellen²⁰ som Halldis Breidlid og jeg har utviklet med tanke på fortelling i flerkulturell kontekst (Nicolaisen og Breidlid 2007; 2011). Når det handler om å forstå et hellig steds karakter, må en legge vekt på å forstå den religionsspesifikke dimensjonen ved stedet og fortellinger knyttet til dette. Fortellinger fra hindutradisjonene kan således være en hjelp til å forstå hindutemplet som idé. Den allmennmenneskelige dimensjonen i de samme fortellingene vil kanskje komme tydeligere fram i skolekonteksten.

Betydningen av gjenkjennelse

Et av funnene i mitt prosjekt var betydningen av gjenkjennelse av egen tradisjon i religions- og livssynsundervisningen. Barnas religiøsitet var forankret i praksis i familiekonteksten. Denne forankringen hadde både en materiell og en funksjonell dimensjon. Den religiøse praksisen var del av den større kulturelle tilhørigheten til familiens opprinnelsesland, det transnasjonale nettverket og den norske diasporakonteksten. Slik fungerte religiøs praksis som vedlikehold av identitet, kultur og familie. Den bandt familien sammen og representerte kontinuitet mellom før og nå

²⁰ Grunntanken er at de religiøse tradisjoners fortellinger har ulike dimensjoner, som den allmennmenneskelige og den religionsspesifikke dimensjonen. Mennesker vil oppleve fortellingene ulikt avhengig av bakgrunn og kontekst.

og mellom India / Sri Lanka og Norge. Det kom også fram en materiell eller substansiell dimensjon i forbindelse med religiøs praksis, særlig uttrykt ved tro på og respektfull holdning overfor guder. Det substansielle viste seg i fokuset på fortellinger og deres betydning for livstolkning generelt. Skal religionsundervisningen bidra til gjenkjennelse, må elementer som religiøs praksis i familiekonteksten og fortellinger om det guddommelige være på plass i en form som gir gjenkjennelse og identitetsbekreftelse.

Ved University of Warwick har Robert Jackson og Eleanor Nesbitt i en menneskealder jobbet med antropologiske tilnærminger til religion (Jackson 1997; 2004; Nesbitt 2010; Jackson og Nesbitt 1993). I "Warwickmodellen" blir en kontekstuell tilnærming brukt både i forskning og i utvikling av undervisningsmateriell. Det var ut fra den samme tankegangen jeg gjorde forskningsprosjektet om hindubarn ved å sette barnas utsagn inn i fortolkende kontekster. Jeg vil nå peke på nytten av å bruke en tilsvarende tilnærming i religionsundervisningen for å oppnå gjenkjennelse basert på elevers selvforståelser. Dette gjelder selvfølgelig alle barn, ikke bare de med hindubakgrunn. Innenfor en fortolkende antropologisk undervisningsmetode kan elever og deres erfaringer bli ressurser i undervisningen. Det er imidlertid noen utfordringer ved å bruke elever som ressurser. En selvsagt fare er at elevene kommer i en posisjon der de må stå til rette (for eksempel som polyteister med rare guder), forklare kritikkverdige forhold (som kstemessig diskriminering), eller presses til å framstå som eksperter på egen religion. Men utfordringene blir minst like store hvis undervisningen ikke skaper gjenkjennelse, men fremmedgjøring. I Norge har det gått en debatt om forvirring, som mange har vært opptatt av. Et standpunkt i debatten er at det vil skape kognitiv forvirring hvis undervisningen er temaorientert og dermed ser ulike tradisjoner i sammenheng. Men manglende gjenkjennelse kan være en mer vesentlig kilde til forvirring for det enkelte barn. Det er selvfølgelig ikke barnas ansvar å skape denne gjenkjennelsen. Ansvarer ligger hos de som lager planene, hos lærebokforfattere, hos lærerutdannere og hos lærere. Det handler i bunn og grunn om hva religion er og om representasjon av religion. Er det læresetninger, innholdet i hellige skrifter, eller er det folks praksis? Nesbitt og Jackson har som nevnt kjempet for en mer praksisnær og antropologisk tilnærming til representasjon i religionsundervisningen. Slik vil undervisningen være bedre i samsvar med hjemmekonteksten og elevers hverdagsvirkelighet enn en undervisning som tar utgangspunkt i dogmer, hellige skrifter eller fenomener som kaste i sørasiatiske kulturer. Hvis målet er at elever skal oppleve sammenheng og mening mellom hjem og skole, er en antropologisk tilnærming en god vei å gå. Her er det kanskje på sin plass å understreke at undervisningen selvfølgelig også skal bidra med ny kunnskap, for eksempel om hellige skrifter og deres innhold og om sentrale begreper. Både gjenkjennelse og utvidelse er viktig. Undervisningen må også gi kompetanse om virkelighetstolkninger, trossystemer og om forholdet mellom religion og samfunn, for å nevne noe. Ved University of Warwick lagde de en modell med tre nivåer, der det enkelte individ ble kontekstualisert innenfor gruppe / retning og der «den store tradisjonen» ble brukt som et generelt referansenivå.

I en antropologisk basert pedagogikk blir hjemmet og templet konkrete materielle steder som også bærer en idé. Hjemmet som forestilling kan i tillegg til de nære relasjoner også inkludere ideen om opprinnelseslandets kultur i møte med diasporakonteksten, en idé som blir vedlikeholdt av familiefortellingene, kanskje tolket ut fra de store fortellingene. Og som igjen møter ideen om vertslandet. Amrita, en av jentene i prosjektet, var opptatt av balansen mellom det indiske og det norske. I undervisningen kan det skapes et rom for å se sammenheng mellom familiens opprinnelsesland og det norske. Når alle elever møter dette i RLE-undervisningen, oppstår noe nytt.

Dialogverktøy

Hvilket didaktisk verktøy trenger elevene for å kunne snakke sammen i det tredje rommet og for å kunne utforske den reisen et bilde eller en fortelling gjør i ulike kontekster? Julia Ipgraves forskning om dialog har vist hvordan en åpen dialog kan åpne opp for en utvidet forståelse av andres perspektiver (Ipgrave 2003; Jackson 2004). Ipgraves dialogdidaktikk er gjestfri²¹ i sitt vesen og bruker elevene som ressurser. I følge Ipgrave må dialogen være trefoldig (Ipgrave 2003:154).

Primærdialogen handler om å skape en kontekst der det er åpenhet for mangfold, forskjellighet og forandring. Her føyer jeg til egegjøring. En kontekst der barnas ulike bakgrunner (identitetskrav) blir anerkjent og gjenkjent. Her kan bilde, lyd, fortelling og praktiske erfaringer være elementer.

Sekundærdialogen handler om å ha åpne holdninger og positiv respons på forskjellighet. Det handler om å dele og å lære av andre, og dermed om gjestfrihet og forandring, og om å se sitt eget i nytt lys.

Begge disse ligger i bunnen for tertiærdialogen, som er formet og strukturert av den verbale utvekslingen mellom elevene. Her brukes ulike metoder, strategier og øvelser, som ordkort og systematisering av utsagn. Et eksempel på ordkort kan være: ”En muslim er en som ...”. Elevene velger mellom flere utsagn og diskuterer spørsmål som: ”Passer dette også på andre?”, ”På meg?”, ”Hvordan relaterer dette til mitt livssyn?”, ”Hvordan kom du til det standpunktet?”

Ipgrave refererer at nye ideer ble dannet gjennom møter og dialog, og at interessen for religiøse spørsmål økte. Det kom også fram at tenkningen var influert av voksenpåvirkning i hjemmekonteksten og skolekonteksten. Barna kunne være mer åpne enn foreldrene når det gjaldt å inkorporere andres standpunkter, og de forhandlet fram nye meninger. Ipgrave sporet andre barns ord i ordbruken, de ble stilt spørsmål ved og testet, men ble ikke fullstendig integrert i språket.

Jeg mener at dialog i klasserommet også må inkludere kritiske og dekonstruktivistiske perspektiver. Elever bør lære å reflektere over hvorfor mennesker gjerne ser sitt eget som naturlig og normalt, mens annet kan oppleves som rart og

²¹ Derrida (Borradori 2003) foretrakk begrepet gjestfrihet framfor toleranse, noe jeg finner svært interessant å utforske i religions- og livssynsundervisningen.

merkelig. I forlengelsen av det kan en øve på å dekonstruere holdninger og meninger som handler om at noe blir tatt for gitt og sett som naturlig.

Om å lære av elever

De ovennevnte perspektivene kan være noen av grunnpilarene i en pluralistisk religions- og livssynsundervisning. I bunnen må det ligge en kompetanse, som gjør elevene i stand til å forstå religiøse uttrykk i hjemmets, religionssamfunnets, skolens og andre kontekster.²² Kompetansen må inkludere forståelse av mangfold når det gjelder praksis og trosforestillinger. Dessuten må dialogkompetanse trenes spesifikt. Jeg har nå pekt på noen elementer når det gjelder kompetanse om religioner og livssyn. Det jeg har tatt opp, har sprunget ut av mitt prosjekt om hindubarns erfaringer med religions- og livssynsundervisningen i norsk grunnskole. Innenfor engelsk religionspedagogikk har en diskutert forholdet mellom å ”lære om” og ”lære av” religioner. I denne artikkelen har utgangspunktet vært at vi kan lære av elever og at det kan bidra til utvikling av et tredje pluralistisk rom. Religionsvitenskapens krav til faglighet, objektivitet og nøytralitet er grunnleggende i RLE. I samspill med dette må det være rom for gjenkjennelse og bekreftelse, det vil si et miljø som kan fremme den enkelte elevs egenerkjennelse.

Referanser

Baumann, Martin og Kurt Salentin. (2006). Migrant Religiousness and Social Incorporation: Tamil Hindus from Sri Lanka in Germany. *Journal of Contemporary Religion* 21 (3): 297-323

Berger, Peter L. og Thomas Luckmann. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.

Bhabha, Homi K. (2008a). *The Location of Culture*. New York: Routledge.

Bhabha, Homi K. (2008b). Cultural diversity and cultural differences. I *The Post-Colonial Studies Reader*, red. Ashcroft, Griffiths og Tiffin, 155-157. London: Routledge.

Bibelen. (2011). Det norske Bibelselskapet.

Borradori, Giovanna. (2003). *Philosophy in a Time of Terror. Dialogues with Jürgen Habermas and Jacques Derrida*. Chicago: The University of Chicago Press.

Chidester, David. (2003). Global citizenship, cultural citizenship and world religions in religion education. I *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, red. Jackson, 31-50. London: RoutledgeFalmer.

²² Det offentlige rom er også en slik kontekst.

Coward, Harold G. og David J. Goa. (2004). *Mantra. Hearing the Divine in India and America*. New York: Columbia University Press.

Eck, Diana. (1995). *Encountering God. A Spiritual Journey from Bozeman to Banaras*. New Delhi: Penguin Books.

Eck, Diana. (1998). *Darsan: Seeing the Divine Image in India*. New York: Columbia University Press.

Engebrigtsen, Ada Ingrid og Øivind Fuglerud. (2009). *Kultur og generasjon. Tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engen, Thor Ola. (2003). Enhetsskolen og flerkulturell nasjonsbygging. I *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*, red. Østerud og Johnsen, 231-250. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Foucault, Michel. (1967). *Of Other Spaces. Heterotopias*.
<http://foucault.info/documents/heteroTopia/foucault.heteroTopia.en.html> (side besøkt 06.02.13)

Geaves, Ron. (1998). The Borders between Religions: A Challenge to the World Religions Approach to Religious Education. *British Journal of Religious Education* 21 (1):20-31.

Grimmit, Michael. (2000). Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they? I *Pedagogies of Religious Education*, red. Grimmit, 24-52. Great Wakering: McCrimmons.

Gullestad, Marianne. (2006). *Plausible Prejudice*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gupta, Ram. (2006). *Being a Hindu in Oslo. Youth, Change and Continuity*. Oslo: Novus Press.

Hillman, James. (1975). *Re-Visioning Psychology*. New York: Harper & Row.

Iprgrave, Julia. (2003). Dialogue, citizenship, and religious education. I *International perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, red. Jackson, 147-168. London: RoutledgeFalmer.

Jackson, Robert. (1997). *Religious Education. An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.

Jackson, Robert. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.

Jackson, Robert og Eleanor Nesbitt. (1993). *Hindu Children in Britain*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Jacobsen, Knut A. (2004). Establishing Ritual Space in the Hindu Diaspora in Norway. I *South Asians in the Diaspora. Histories and Religious Traditions*, red. Jacobsen og Kumar, 134-148. Leiden: Brill.

Jacobsen, Knut A. (2010). *Hinduismen*. Oslo: Pax.

Järvinen, Margaretha. (1998). Sosial konstruktivisme i kønsforskningen. I *Socialkonstruktivisme. Bidrag til kritisk diskussion*, red. Järvinen og Bertilsson, 88-104. København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, Marianne W. og Louise Philips. (2005). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.

King, Richard. (2010). Colonialism, Hinduism and the discourse of religion. I *Rethinking Religion in India. The colonial construction of Hinduism*, red. Bloch, Keppens og Hegde, 95-113. London: Routledge.

Kramvig, Britt. (2006). *Finnmarksbilder*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering. (1996). I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 87-107.

KRL-boka. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for den 10-årige grunnskolen. (2002). Oslo: Læringscenteret.

KRL-boka 2005. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for 1.-10. årstrinn. Læreplanveiledning og informasjon. (2005). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Knitter, Paul F. (2002). *Introducing Theologies of Religions*. New York: Orbis Books.

Kvale, Steinar. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Laclau, Ernesto og Chantal Mouffe. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

Leirvik, Oddbjørn. (2001). *Religionsdialog på norsk*. Oslo: Pax.

Lenz Taguchi, Hillevi. (2004). *In på bara benet. En Introduktion til feministisk postrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.

Loomba, Ania. (2005). *Colonialism/Postcolonialism*. New York: Routledge.

Læreplan i religion, livssyn og etikk. (2008). (side besøkt 30.08.10)
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>

Mahavamsa. (sider besøkt 15.07.11)
<http://mahavamsa.org/> og <http://lakdiva.org/mahavamsa/>

Mills, Sara. (2007). *Discourse*. New York: Routledge.

Molland, Einar. (1976). *Kristenhetens kirker og trossamfunn*. Oslo: Gyldendal.

PLURALISTISK RELIGIONSUNDERVISNING OG EGENGJØRING SOM IDEAL. HVA KAN VI LÆRE AV ERFARINGENE TIL BARN MED HINDUBAKGRUNN?

Tove Nicolaisen

Nesbitt, Eleanor. (2009). Punjab. I *Brill's Encyclopedia of Hinduism*, red. Jacobsen, 153-169. Leiden: Brill.

Nesbitt, Eleanor. (2010). *Intercultural Education. Ethnographic and Religious Approaches*. Brighton: Sussex Academic Press.

Nesbitt, Eleanor. (2005). *Sikhism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Nicolaisen, Tove. (2004). Hinduismen. I *Religioner og livssyn*, red. Eidhamar, Breidlid, Nicolaisen, Sødal og Winje, 194-254. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Nicolaisen, Tove. (2007). Pluralitet, planer og praksis. Mangfold i klasserommet når KRL står på timeplanen. Perspektiver på aksjonsforskning og livssynspluralitet i en grunnskole i Oslo. *Prismet* 58 (1): 221-235.

Nicolaisen, Tove. (2009). Hindu Children's Attitudes to Identity Constructs and Diversity: A Challenge for Norwegian Religious Education? I *Religious Education and Diversity. Nordic Perspectives*, red. Skeie, 181-195. Münster: Waxmann.

Nicolaisen, Tove (2012). Corresponding Values and Colonising Discourses. Situating 'Hindu Children' and their Values in relation to Hegemonic Norwegian Discourses about Religious Education. *British Journal of Religious Education* 34 (3):231-245. DOI:10.1080/01416200.2011.628193

Nicolaisen, Tove (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet*. Oslo: Akademika forlag. Kan hentes elektronisk fra Universitetet i Oslo / DUO: <http://hdl.handle.net/10852/34852>

Nicolaisen, Tove og Halldis Breidlid. (2007). *På skattejakt i fortellingsuniverset. Fortelling i religionene*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nicolaisen, Tove og Halldis Breidlid. (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven. (side besøkt 30.08.10)

http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover_regler/lover/opplaringsloven.html?id=213315

Penne, Sylvi. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rötting, Martin. (2011). Interreligious Learning: The Shaping of Interreligious Identity in Pluralistic Europe. I *Interreligious Hermeneutics in Pluralistic Europe. Between Texts and People*, red. Cheetham, Winkler, Leirvik og Gruber, 317-332. Amsterdam: Rodopi.

Said, Edward W. (2001). *Orientalism*. New Delhi: Penguin Books.

Saukko, Paula. (2010). *Doing research in cultural studies: an introduction to classical and new methodological approaches*. London: Sage.

Tove Nicolaisen

Seland, Eli Heldaas. (2010). Bilder på reise: Vår Frue av Lourdes mellom fromhetskultur og kunst. I *Talende bilder. Tekster om kunst og visuell kultur*, red. Lien og Serck-Hanssen, 156-179. Oslo: Scandinavian Academic Press.

Soja, Edward W. (2011). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Malden: Blackwell Publishing.

Sødal, red. m.fl. (2002). *Det kristne Norge. Innføring i konfesjonskunnskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Søndergaard, Dorte Marie. (2001). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*, red. Haavind, 60-104. Oslo: Gyldendal.

Verran, Helen. (2002). A Postcolonial Moment in Science Studies: Alternative Firing Regimes of Environmental Scientists and Aboriginal Landowners. *Social Studies of Science* 32 (5/6):729-762.

Østberg, Sissel. (1998). *Pakistani Children in Oslo. Islamic Nurture in a Secular Context*. Warwick: University of Warwick.