

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

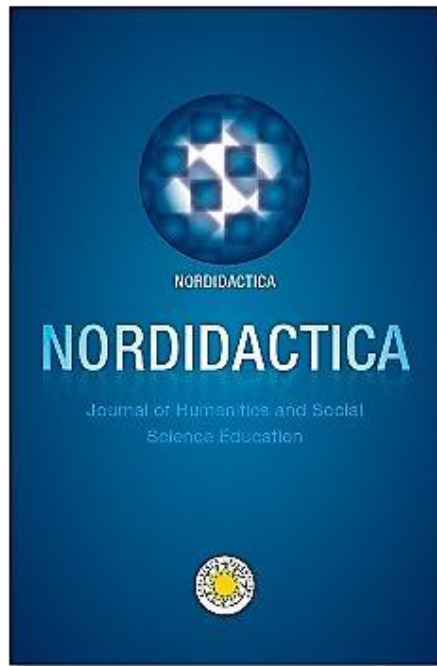
Elevers komplekse identitetskrav som utfordring i religions- og livssynsundervisning

Tove Nicolaisen

Nordidactica 2015:1

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

2015:1

Elevers komplekse identitetskrav som utfordring i religions- og livssynsundervisning

Tove Nicolaisen

Høgskolen i Oslo og Akershus

Abstract: In Religious Education (RE), religious identity is usually considered to be important. When the common mandatory Norwegian RE subject was implemented in 1997, an aim was to support the identities of the children, based on their background in a religious or secular tradition. In this article, I question this simplification concerning identity and explore whether intersectionality can be a more nuanced and empowering approach. Findings from a project about Hindu children's experiences with RE in Norway indicate that the intersection of religion, culture, language, ethnicity, nationality and family is the focal point of children's identity claims. I give examples of the children's self-understandings and challenges. They rooted their self-understandings in the values of the transnational family, diasporic experiences and ethnicity. Religion was important as part of the family's cultural luggage, which included strong ties to their countries of origin. In spite of this, in RE they were often labeled in accordance with their specific religious tradition. The article discusses how RE approaches to identity can avoid restricting identity to externally imposed categories, and instead being sensitive to the lived experiences of the children and their own identity claims. How can RE teaching meet children's diverse and fluid identity claims and deal with religion as part of a complex cultural context?

KEY WORDS: IDENTITY CLAIMS, RELIGIOUS EDUCATION, NORMALITY CONSTRUCTS, INTERSECTIONALITY, HINDUS IN NORWAY.

About the author: Tove Nicolaisen är professor vid Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier på Høgskolen i Oslo og Akershus. tove.nicolaisen@hioa.no

Innledning

I 1997 ble det innført et felles obligatorisk religions- og livssynsfag i norsk grunnskole, kalt «Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering» (forkortet KRL).¹ Faget ble gjennom den offentlige utredningen *Identitet og dialog* (NOU 1995/9) markedsført som et identitetsfag. Religiøs og livssynsmessig identitet ble presentert som sentralt i menneskers liv, og faget skulle bygge opp under elevenes identitet med basis i deres tilhørighet til religiøse eller sekulære tradisjoner. Det kan synes rimelig å vektlegge religion og livssyn som identitetsmarkører i et religions- og livssynsfag, men i denne artikkelen problematiserer jeg et ensidig og unyansert fokus på religiøs og livssynsmessig identitet også i denne sammenheng. Jeg diskuterer hvordan elevers identitetskrav kan bli tatt på alvor som sammensatte, mangfoldige, bevegelige og situasjonsavhengige, også i skolens religions- og livssynsundervisning. KRL-faget var fra starten omdiskutert, og læreplanen ble revidert i 2002 og 2005. I 2007 ble Den norske stat dømt i Den europeiske menneskerettsdomstolen i Strasbourg på grunn av faget. Dommen slo fast at elementer i KRL-faget var i strid med Den europeiske menneskerettskonvensjonen.² Dette førte til at det i 2008 kom en ny plan, der det hadde blitt gjort mindre endringer, og faget fikk nytt navn: «Religion, livssyn og etikk» (forkortet RLE).³

Teori og metode

Fokuset på identitet i dokumentene til det opprinnelige KRL-faget fra 1997 kan tolkes på ulike måter. Et felles religions- og livssynsfag var nytt i norsk sammenheng, og mange foreldre ga uttrykk for at barnas identitet ville være under press i et fellesfag. Fokuset på identitet kan derfor ses som den gode hensikt å ta vare på det enkelte barns identitet innenfor rammen av et obligatorisk fellesfag. Lars Laird Iversen har en mer kritisk tilnærming og hevder i sitt doktorgradsarbeid *Learning to be Norwegian. A case study of identity management in religious education in Norway* (2012, s.107-108 og 125ff) at faget var en del av myndighetenes «identity project» (s. 107) og dermed et redskap til å fremme sosialt samhold og nasjonal identitet. Senere

¹ I 2002 ble navnet forandret til «Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap» (fortsatt KRL)

² Dommen slo blant annet fast at fagplanens kvantitative overvekt av kristendom i seg selv ikke var urimelig, men at dette kunne innebære kvalitative forskjeller. Dette kombinert med binding til skolens kristne formålsparagraf og manglende generell fritaksrett var begrunnelsen for dommen.

³ En annen endring var at i 2008-planen er det ikke angitt hvor stor del av undervisningen de enkelte emnene skal ha. I planen fra 2005 var det angitt at kristendom skulle ha 55 % av undervisningen, andre religioner og livssyn skulle ha 25 %, mens etikk skulle ha 20 %. Kristelig folkeparti, et av støtte- og samarbeidspartiene til Høyre/Fremskrittspartiregjeringen i Norge, hadde som et krav å gjeninnføre prosentfordelingen og endre fagets navn til «Kristendom, religion, livssyn og etikk» (KRLE). I høringsforslaget fra regjeringen (22.10.2014) er kravet om prosentfordeling moderert til at «om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes til kristendoms-kunnskap». Hvis disse endringene blir gjennomført, er det et tragisk tilbakesteg.

læreplanversjoner, inkludert RLE-planen, har nedtonet det eksplisitte identitetsaspektet. Iversen mener imidlertid at det nevnte «identitetsprosjektet» fortsatt er å finne i dokumentene, men mer implisitt, ved at religioner og religiøse verdier sammenkobles med identitet. Dermed blir religion en ressurs i «identitetsprosjektet». Det kan kanskje synes merkelig å snakke om myndighetenes «identitetsprosjekt». I Iversens diskurs handler det om en politisk tilnærming til spørsmålet om norskhet og flerkulturalitet. Poenget mitt her er at hvis en legger Iversens analyse til grunn, er det betimelig å diskutere RLE som identitetsfag.

Nok et argument for å diskutere identitet i RLE er skolens mål om å stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet (*Læreplanverket for kunnskapsløftet* 2006, s. 31), noe som gjelder alle fag. Det er imidlertid noen spesielle utfordringer når det gjelder RLE. Her kan elever bli plassert i «religions- og livssynsbokser» med bakgrunn i en forståelse av religioner og livssyn som monolittiske atskilte størrelser. Det er nødvendigvis ikke samsvar mellom de rollene elever på denne bakgrunn kan bli tildelt og deres egne identitetskrav.

Artikkelens hensikt er å diskutere forståelser av identitet i konteksten religions- og livssynsundervisning i norsk grunnskole, og i forlengelse av det, hvordan elevers identitetskrav kan bli tatt på alvor i denne undervisningen. Iversen (2012) konstruerte begrepet «identity claims» for å kunne diskutere KRL/RLE-planenes kobling mellom gruppeverdier og identitet. Jeg har i denne artikkelen valgt å bruke en norsk versjon av begrepet, nemlig «identitetskrav» om elevers selvforståelser. Jeg tar utgangspunkt i empiri fra mitt doktorgradsarbeid *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet* (Nicolaisen 2013a, samt 2009, 2012, 2013b, 2014). Der brukte jeg blant annet «posisjoneringer» og «selvforståelser» som analyseredskaper. Et premiss var at barn er selvstendige aktører som velger sine posisjoneringer i samspill med de ulike kontekster de ferdes i. Begrepene identitetskrav, selvforståelser og posisjoneringer egner seg når en vil analysere elevers handlinger og ytringer i klasserommet, og de er nyttige når det gjelder å forstå hvordan identitet kommer til uttrykk i skolehverdagen. Min empiri var observasjon av sju barn i undervisningskonteksten og dybdeintervjuer om deres erfaringer med fag og undervisning. Feltarbeidet ble gjort i perioden 2005–2009. Det innebar at to av barna ble observert og intervjuet både mens faget var KRL og RLE. Slik jeg vurderer det, hadde dette fagskiftet ingen betydning for undervisningen eller de to informantenes oppfattelse av faget. I tillegg til intervjuene med barna gjorde jeg mindre intervjuer med barnas foreldre og lærere og med ledere for templer og kulturaktiviteter. Barna hadde bakgrunn i den tamilske og den nordindiske hindudiasporaen i Norge. I tittelen på avhandlingen ga jeg barna merkelappen «hindubarn»; denne merkelappen reflekterer jeg kritisk over senere i artikkelen.⁴

⁴ Det er også spesielle utfordringer knyttet til begrepene hindu og hinduisme. Det er ikke rom for å diskutere dette i denne artikkelen; jeg vil kun peke på at hindutradisjonen innbefatter en stor variasjon av religiøse praksiser og forestillinger. Noen forskere mener at hinduisme som en fellesbetegnelse er en kolonial konstruksjon (Bloch, Keppens og Hegde 2010), mens andre

Metodologien var en kombinasjon av tre tilnæringer. Fortolkende antropologisk teori og metode med bakgrunn i religionspedagogisk forskningstradisjon ved University of Warwick, en tradisjon som hentet impulser fra sosialantropologen Clifford Geertz, var gjennomgående og dannet basis for mine analyser og tolkninger (Geertz 1973, 1993; Jackson og Nesbitt 1993; Jackson 1997, 2008; Nesbitt 2010). Diskursanalyse og dekonstruksjon ble brukt på utvalgte tekster (Laclau og Mouffe 2001; Lenz Taguchi 2004; Jørgensen og Philips 2005). Postkoloniale perspektiver ble anvendt der de kunne tydeliggjøre problemstillinger (Said 2001; Bhabha 2008).

I denne artikkelen setter jeg nytt lys på den delen av min empiri som handler om barnas selvpresentasjoner og selvforståelser ved å anvende interseksjonalitet (de los Reyes og Mulinari 2005; Berg, Flemmen og Gullikstad 2010) for å spisse fokuset og tydeliggjøre kompleksiteten i barnas utsagn om seg selv. Interseksjonalitet er en tilnærming som særlig har vært anvendt innenfor kjønnsforskning, men den blir også brukt i andre sammenhenger, som i postkoloniale studier. De los Reyes og Mulinari (2005) ser disse feltene i sammenheng og analyserer interseksjonen mellom feministiske og postkoloniale perspektiver. I den senere tid har Kerstin von Brömssen (2014) argumentert for nytten av begrepet innenfor forskning om religionsundervisning. Begrepet ble introdusert av Kimberlé Crenshaw i 1989, konstruert for å gi ny innsikt i maktrelasjoner. Det er en innfallsvinkel til å forstå hvordan ulike kategorier som kjønn, etnisitet, religion og klasse samvirker og dermed påvirker individers liv og relasjoner. Tamil, inder, hindu og norsk er slike kategorier. Alle kategorier er forenklinger av virkeligheten, som alltid vil være mer kompleks enn det en enkelt – eller flere atskilte – kategorier kan uttrykke. Et poeng er å peke på interseksjonen som et produktivt sted. Det handler om sammenfiltrering av atskilte kategorier, om å utforske kategoriens bevegelighet og ustabilitet, om dekonstruksjon av det som blir tatt for gitt. Kategorier som hindu, tamil og norsk blir i dagligtalen ofte forstått som stabile enheter. Når disse blir dekonstruert, og nye sammenfiltreringer blir synlige, gir det økt innsikt i identitetskravs kompleksitet.

Von Brömssen (2014) spør om interseksjonalitet kan avløse multikulturalisme som forskningsperspektiv, fordi multikulturalisme kan virke tilslørende når det gjelder å forstå maktrelasjoner. Hun sier at i Sverige blir ofte forskjeller og maktrelasjoner omtalt med begrepene multikulturell eller interkulturell. Hun hevder at disse begrepene er blitt «etnifisert» og at de ofte handler om problemer og om ”de andre”. Hun mener at analyser basert på interseksjonalitet vil tydeliggjøre kompliserte forhold mellom kultur og religion og dermed også sette fokus på «Whiteness, Swedishness and Christianity» (2014, s. 13), begreper som ikke blir diskutert eksplisitt og dermed forblir usynlige. Hun etterlyser «a transformative and empowering pedagogy», slik at elever kan få innsikt i de mange variasjonene av kategoriens interseksjonalitet. I mitt prosjekt fant jeg at den dominerende diskursen kunne usynliggjøre andre kategorier

argumenterer for å bruke begrepet blant annet fordi «hinduer» bruker det og oppfatter sin tradisjon som én (Jacobsen 2010, s. 29).

enn religion i undervisningen. Normalitetskonstruksjonene i fag og undervisning var sterke. Dette kommer jeg tilbake til.

Von Brömssen bygger i sin doktoravhandling *Tolkningar, förhandlingar och tystnader* (2003) på en identitetsforståelse med vekt på komplekse identiteter der klasse, kjønn, religion og etnisitet virker sammen (s. 58), og hun viser til studier som legger vekt på «multipla identiteter» heller enn «monoidentitetiske» (s. 76). Avhandlingens tema er hvordan elever snakker om religion i det flerkulturelle og postkoloniale rommet; i denne sammenheng den svenske skolen. Hun beskriver sine informanternes identitetskonstruksjoner som forankret i det sosiale, kulturelle og religiøse, samtidig som de er bevegelige (s. 313). Etnisitet og religion henger sammen på ulike måter. I min sammenheng er det interessant at hun fant at etnisitet og språk var viktigere enn religion for de ikke-muslimske informantene (s. 319). Von Brömssens analyser har vekt på samspill mellom faktorer; uten at hun eksplisitt anvender interseksjonalitet – etter hva jeg kan se.

De los Reyes og Mulinari (2005) er opptatt av sammenfletting av ulike analysenivåer i forskning, noe som innebærer å analysere plandokumenter, interaksjon i klasserommet og individer i et samspill av makt og påvirkning. Dette har mange forskere gjort, inkludert Iversen (2012) og meg selv (Nicolaisen 2007, 2013a), men uten å anvende interseksjonalitet som perspektiv. De los Reyes og Mulinari legger også vekt på interseksjonen av ulike samfunnsnivåer, på skjæringspunktet mellom maktstrukturer, institusjonelle praksiser, normer og individuelle handlinger. I konteksten norsk religions- og livssynsundervisning handler dette om interseksjonen av myndighetenes politikk, føringer i grunnskolefaget, læreverk, klasseromsundervisning og enkeltindivider. Jeg mener det ville være interessant å følge opp Von Brömssens innspill om at interseksjonalitet kan avløse multikulturalisme som forskningsperspektiv på dette området, fordi maktrelasjoner antageligvis da vil bli tydeligere.

Et element i interseksjonalitet er å avdekke de prosessene som fører til at kategorier etableres. Da KRL-faget ble innført, ble religiøs identitet etablert som en overordnet kategori. Iversens (2012) perspektiv var å avdekke myndighetenes politikk som gikk ut på å etablere en felles norsk identitet. Antagelig var det også maktpåliggende for myndighetene å vise at mangfoldet ble tatt på alvor ved å vektlegge at den enkeltes – eller kanskje særlig gruppens – identitet skulle ivaretas, siden et felles obligatorisk religions- og livssynsfag var noe nytt i norsk sammenheng. Fra det nye fellesfaget ble innført i 1997 har det i plandokumentene vært en uforløst spenning mellom ønsket om å utvikle et flerkulturelt / pluralt fag og ønsket om å bygge en felles norsk identitet basert på kristen og humanistisk kulturarv. Denne spenningen mellom «det norske» og mangfoldet blir ikke diskutert her.⁵ Mitt anliggende er å diskutere identitetskrav i religions- og livssynsundervisning løsrevet fra den entydige koblingen mellom spesifikke religioner og enkeltindividers identitet. Jeg mener at RLE-undervisning

⁵ Se Breidlid 2012 som diskuterer norskhets- og mangfoldsdiskurser i den generelle del av læreplanen.

ikke må begrense identitet til utenfra påførte kategorier og spør om ikke barns livserfaringer vil være et bedre utgangspunkt for undervisningen. Jeg diskuterer hvordan RLE-undervisningen kan møte barns komplekse og flytende identitetskrav og behandle religion som del av en større sammenheng. I diskusjonen trekker jeg inn funn fra Ram Guptas undersøkelse *Being a Hindu in Oslo. Youth, Change, and Continuity* (2006) og funn fra Iversens avhandling (2012). Guptas informanter, ungdom med nordindisk hindubakgrunn, hadde mangetydige forståelser av kategorier når de skulle anvende dem på seg selv. Iversen diskuterer identitetskrav som mangfoldige, sammensatte og flytende, sammenlignet med undervisningsplanenes organisering rundt monolittiske tradisjoner med gitt kjerneinnhold.

Spørsmålet er om det er mulig å utvikle en inngang til religions- og livssynsdidaktikken som tar elevers identitetskrav på alvor. Hvordan kan vi utforske og utvikle språklige redskaper som er klargjørende når det gjelder å forstå samspillet mellom elevers identitetskrav og sentrale elementer i religiøse og sekulære tradisjoner, ved å se individuelle, familieorienterte og tradisjonsorienterte perspektiver i sammenheng, med tanke både på det som harmoniserer og det som er i spenning eller konflikt? Et steg på veien kan være bevisstgjøring på ulike forståelser av religion, altså et metaperspektiv på undervisningen i religion og livssyn. Dette belyser jeg ved å trekke fram ulike paradigmer innen religionsforskning (Gilhus og Mikaelsson 2007, 2012). Først skal jeg presentere noen funn fra mitt prosjekt for å vise hvordan barna konstruerte sine selvforståelser. Deretter viser jeg et eksempel på at barns forståelser av religion kan divergere fra normalitetskonstruksjoner i grunnskolefaget, for så å relatere barnas selvforståelser og religionsforståelser til de ulike paradigmene i religionsforskning. Til slutt diskuterer jeg hvorvidt Homi Bhabhas (2008) konsept «det tredje rom» kan være en inspirasjon når det gjelder å utvikle et didaktisk religionsbegrep.

Selvpresentasjoner og identitetskrav

Noen av barna skal få komme til orde. Jeg begynner med Sanger, som gikk i 6. klasse da jeg første gang intervjuet ham og Amrita som gikk i 8. klasse. Jeg ville undersøke *hinduers* erfaringer med religions- og livssynsundervisningen og valgte informanter som definerte seg som hinduer. Jeg var imidlertid interessert i å finne ut mer om hvordan de presenterte seg, og tidlig i det første intervjuet jeg gjorde med hvert barn, ba jeg dem fortelle hvem de var. Barnas selvpresentasjoner førte til at jeg måtte analysere religiøse, etniske, kulturelle, språklige og familiemessige aspekter ved selvforståelsene fra nye perspektiver. Her er kjerneutsagnet i Sangers selvpresentasjon:

Jeg er tamilsk som er hindu, liker hinduismen, er fra Norge, men opprinnelige språket mitt kommer fra Lanka, Sri Lanka da, og så kommer hele familien min fra Sri Lanka, og så i krigene er en av familiemedlemmene mine drept av singaleserne.

Sanger sier mye om seg selv, men jeg tolker likevel «tamil» som sentralt i dette utsagnet, forstått innenfor diasporakonteksten i Norge og den transnasjonale familien. Denne tolkningen er basert på analyse av et helhetsbilde av Sangers utsagn og posisjoneringer, slik jeg erfarte det i intervjuer og ved observasjon. Sanger presenterer seg som tamilsk hindu og framstår som svært engasjert i tamilenes situasjon på Sri Lanka. Sangers engasjement for tamilene var et tema som kom opp flere ganger i intervjuene. Han var opptatt av at tamilene fikk lite oppmerksomhet i skolen og i mediene. Folk flest manglet kunnskap om det som var betydningsfullt i hans familie. Sanger ønsket å synliggjøre det tamilske for å motvirke den sterke definisjonsmakten som førte til usynliggjøring av tamilenes situasjon. Religion og religiøs praksis var riktignok også viktig for Sanger, men slik jeg tolker det, var det tamilske ofte lengst framme i bevisstheten. Dette må forstås på bakgrunn av den kritiske situasjonen på Sri Lanka i den perioden (2006-2007) jeg intervjuet og observerte Sanger. Jeg er tilbøyelig til å legge stor vekt på tamil, men ser likevel utsagnet som svært komplekst. Etnisitet, religion, det transnasjonale, familie, språk, politikk, konflikt og krig er sammenvevd. Den tamilske diasporaen består av individer med ulike religiøs bakgrunn; en kan være hindu eller kristen, og noen gir uttrykk for dobbel religiøs tilhørighet (Baumann og Salentin 2006). De religiøse grensene er atskillig mer flytende enn de etniske. Det er likevel ikke tamil alene som gir mening til Sangers utsagn, men interseksjonen mellom de ulike kategoriene. Det kom i flere sammenhenger fram at hindutradisjonen var viktig for ham; et eksempel er at i den perioden jeg observerte i Sangers klasse, holdt han et faglig og personlig foredrag i klassen om hinduisme. Sanger posisjonerte seg gjennomgående som tolerant og respektfull, sett i forhold til andre hinduer og til mennesker fra andre religioner.

Amrita nevner ikke hindu i sin selvpresentasjon:

Amrita: (uten å nøle) Jeg er en inder som bor i Norge. (tenkepause) Jeg er en inder som er født i Norge og prøver å lissom være full inder og. Ja.

Tove: Full inder og?

Amrita: Ja, ikke noe mer egentlig.

Tove: Det synes du er det viktigste.

Amrita: Ja.

Tove: Hvordan tror du de andre i klassen oppfatter deg? Tror du at de tenker om deg at du er inder, eller hva tror du de tenker?

Amrita: Jeg vet at vennene mine tror jeg er norsk da, for jeg sier at jeg er født i Norge, og da er jeg nordmann lissom. Men jeg føler ikke helt at jeg er norsk, for jeg vet at jeg er inder pluss at det er litte grann ved meg som sier at jeg er inder lissom. Men andre i klassen er jeg ikke helt sikker.

Jeg følger opp temaet i neste intervju og spør hva hun legger i det å være inder:

Amrita: Det betyr å (nøler) egentlig mye av det handler om for meg å respektere andre. Og (nøler igjen) på en måte en levemåte, da.

Som jeg lever etter nå. Det er vanskelig å sette ord på hvordan jeg lissom lever. Men det er vel det.

Tove: Har det noe med kultur å gjøre?

Amrita: Ja, det har mye med kultur å gjøre. Jeg arver jo på en måte mamma og pappa sin kultur, da. Og det er litt vanskelig når du både skal ha en indisk kultur og en norsk kultur. Da er det ganske vanskelig å balansere begge to, men det går.

Amrita kommer fra en familie som er opptatt av religion og praktiserer regelmessig. Familien støtter religiøs aktivitet i Punjab, og i hjemmet er det flere vakre gudestatuer. Likevel legger hun i sin selvpresentasjon vekt på «inder» og det å finne balansen mellom det indiske og det norske. Hun bruker ordet «levemåte» for å karakterisere hva hun legger i indisk. Levemåte er et inkluderende begrep som favner mye.

Sanger og Amrita posisjonerte seg i interseksjonen mellom kategorier som handler om kultur, etnisitet, religion, språk og nasjonalitet. Sanger fanger det tamilske i et stort blikk, som innbefatter familie, situasjonen på Sri Lanka, religion og språk. Amritas blikk er festet på balansen mellom det indiske og det norske, der det indiske fanger det meste av oppmerksomheten.

Jeg intervjuet fire barn med tamilsk og tre barn med nordindisk bakgrunn. Som Sanger presenterte Kamelen seg på en mangfoldig måte, men med vekt på språk og det transnasjonale:

Jeg heter Kamelen, min mor og far er fra Sri Lanka. Jeg ble født i Norge, og jeg er norsk. Jeg snakker norsk, tamilsk, fransk og tysk.

Kamelen legger stor vekt på språk, noe som er forståelig med tanke på det presset språket tamil har vært under på Sri Lanka. Sumaty og Nathen presenterte seg som tamiler. Når det gjelder barna med nordindisk bakgrunn, presenterte Anand seg på en mangfoldig måte, som hindu og som indisk, med vekt på at det er forskjell på hinduer fra India og Sri Lanka og at hinduer er fleksible og tolerante. Geeta presenterte seg som seg selv og hindu:

Jeg er Geeta, og så er jeg hindu.

Det overrasket meg at hindu var såpass lite framme i selvpresentasjonene i intervjuene siden alle var klar over at mitt forskningsfokus var hinduer i KRL. En skal selvfølgelig ikke være overrasket over at «virkeligheten» ikke alltid stemmer med forskeres perspektiver, men i denne sammenhengen synes jeg det var grunn til å bli, i hvert fall noe, overrasket. Umiddelbart før Amritas selvpresentasjon var det en lang sekvens i intervjuet hvor vi snakket om familiens religiøse praksis. Det samme var tilfelle i intervjuet med Sanger.

I undervisningskonteksten fikk og tok imidlertid alle barna rollen som hindu. Det gjaldt også Nathen, som i intervjuet uttrykte eksplisitt at han ikke praktiserte hinduisme. Alle de andre fortalte at de var opptatt av hinduisme og forklarte hvordan de praktiserte. Min tolkning er at religion var sammenvevd med kultur og etnisitet og hadde sin basis i praksis i familiekonteksten, eller med Amritas ord, en del av

levemåten. Ulike elementer var sammenvevd i barnas refleksjoner og viser at når interseksjonalitetens lys blir satt på selvpresentasjoner, blir kompleksitet tydeliggjort.

I religions- og livssynsundervisningen blir imidlertid det religiøse aspektet ved identiteten gjerne skilt ut. I klasseromskonteksten ble Nathen tillagt rollen som hindu, og han presenterte seg også slik i undervisningssituasjonen selv om han ikke var religiøst praktiserende. Følgende utdrag fra intervju med Nathen er illustrerende i så måte. Jeg viser først til en diskusjon de hadde i klassen om hvor religioner kommer fra:

Tove: En påstand læreren hadde var: religioner er noe Gud har funnet på. Tror du det er riktig?

Nathen: Nei, det er mennesker.

Tove.: Det har jeg faktisk skrevet opp at du sa. Menneskene kan ha funnet på det. Hva tenkte du på da du sa det?

Nathen: Gud finns ikke.

Tove: Du tror ikke Gud finnes?

Nathen: Nei, egentlig ikke. Ikke så mye.

Nathen skiller seg fra de andre barna når det gjelder synet på det guddommelige. De andre var opptatt av de ulike gudene; ikke minst var de svært opptatt av den respekten menneskene skylder gudene. Nathen kan karakteriseres som «kulturell hindu», noe som understreker hvordan kategorier er flytende og sammenvevd. Dette er i samsvar med Guptas funn (2006). Han fant at religiøs og etnisk/nasjonal identitet «imply each other» (s. 68). Han refererer (s. 113) at norske hinduer har en tendens til å bruke «hindu» sosiokulturelt og etnisk uten å vektlegge religiøse aspekter. En av hans informanter brukte «ateist» om sin religiøse orientering, mens han brukte «hindu» om sin sosiokulturelle identitet (s. 116). Dette viser at det er ingen motsetning mellom det å karakterisere seg som hindu og samtidig ha et sekulært livssyn.

Iversen (2012) analyserte læreplandokumenter og observerte religions- og livssynsundervisning. Hans påstand er at mens dokumentene forutsetter tydelige og atskilte identiteter basert på tradisjoner med gitte kjerneverdier, viser interaksjonen i klasserommet at elevers identitetskrav er mangfoldige og flytende. Han bruker kategorien «muslim» som eksempel og viser hvordan elever med muslimsk bakgrunn har ulike meninger om og holdninger til denne kategorien. Iversen påpeker at identitet ofte kan karakteriseres som “banal”, noe som innebærer at “the building blocs are not inherently “deep”, neither in history, nor in culture: rather they are commonplace and materially present” (s. 143). Nathen kan ses som eksempel på en slik karakteristikk. Oddbjørn Leirvik (2009, s. 3-4 og 75-76) diskuterer begrepet «kulturell muslim» og sier at det kan brukes på to måter; for det første med religionskritisk brodd, men også om mer folkereligøse måter å være muslim på. Hvis vi overfører dette på Nathens måte å være hindu på, mener jeg det er elementer av begge forståelser. Han var kritisk til religion, men samtidig posisjonerte han seg som hindu innenfor en forståelse av hinduisme som kultur. I intervjuet med ham kom det også fram at han ikke hadde

noen «dyp» forståelse av hinduisme. På tross av dette var hindu en framtrædende del av hans selvforståelse.

Det er grunn til å spørre om ikke den forståelsen av grupper og enkeltelevers religiøse og livssynsmessige identitet som kan avdekkes i plandokumenter, må korrigeres ut fra møtet med elevers identitetskrav. Bør ikke deres livserfaringer være et korrektiv til enhver bastant forståelse av identitet? Å se identitet som entydig religiøs viste seg å samsvare dårlig med livserfaringene til barna i mitt prosjekt, som rimelig kan være. I tittelen på min avhandling brukte jeg betegnelsen «hindubarn». Jeg valgte denne merkelappen for å være tydelig på hva det handlet om, men jeg har ikke vært komfortabel med dette valget. Barna har nok ingen innvendinger mot å bli kalt hinduer. Likevel innebærer det utfordringer: ensidige karakteristikk plukker ut ett element i identiteten og ekskluderer andre. Hvis vi forutsetter en mer sammensatt, flytende og inkluderende forståelse av «hindu», kan kanskje merkelappen forsvares? I den grad merkelapper bør brukes. Interseksjonalitet kan bidra til å belyse identitetskategorier også i denne sammenheng.

Mine funn viser at barna talte fram sine selvforståelser i interseksjonen av faktorer som religion, språk, kultur, etnisitet, nasjonalitet og familie. Selvforståelsene var forankret i verdiene til barnas transnasjonale familier, diasporaerfaringer og etnisitet. Religion var først og fremst viktig som en del av familiens kulturelle bagasje, inkludert sterke bånd til opprinnelseslandet. Jeg konstruerte begrepet «egengjøring» for å karakterisere barnas holdninger på ulike områder. Egengjøring handler om agentskap, men jeg ønsket et begrep som også kunne henspille på andregjøring, som jeg fant at barna i noen sammenhenger var utsatt for. Dette kom særlig til uttrykk når medelever gjorde narr av hindubarnas «rare og uforståelige» guder. Egengjøring handler om at barna posisjonerte og selvstendig gjorde seg i en kontekst dominert av normalitetskonstruksjoner som kunne skille seg fra deres selvforståelse og religionsforståelse. Selv om barna var klar over min interesse for hinduer, valgte de å fokusere på andre elementer i sine selvpresentasjoner. Det viser at barna ikke underkastet seg mitt forskningsfokus, og det kan derfor ses som et uttrykk for egengjøring.

I mitt prosjekt måtte jeg åpne hindukategorien og viste dermed at hindu i religionsundervisningen ikke kan forstås løsrevet fra samspillet med faktorer som familie, etnisitet, kultur og diaspora. Fokus på levd liv i flerdimensjonale prosesser, på sammenvevde forskjellsdimensjoner og på komplekse helheter er mer sakssvarende enn å fokusere på lukkede kategorier. I interseksjonen blir religion ikke nødvendigvis et overordnet perspektiv, men heller ikke et som er underordnet andre perspektiver. I plandokumentene har den religiøse identiteten vært førende. Dermed ble det religiøse atskilt fra andre elementer. I Sangers tilfelle var den flerfoldige helheten sentral, selv om det tamilske var så viktig at det gir mening å betegne det som et nodalpunkt (Laclau og Mouffe 2001), forstått som et privilegert tegn i en diskurs. Det interessante med Amritas selvpresentasjon er hennes fokus på selve interseksjonen mellom det indiske og det norske. Dermed har interseksjonen forrang hos Amrita, noe som i og for seg verken er nytt eller overraskende. Likevel mener jeg at dette er noe vi stadig må trekke fram i forskning og i undervisning, fordi det er påkrevet med et korrektiv til

plandokumentenes – og mediens – forenkla framstillingar av identitet. Selvpresentasjonane til Amrita og Sanger er flerdimensjonale. Den utfordringa det kan vere å finne balansen mellom ulike identitetskrav, bør selvfølgelig tas opp i religions- og livssynsundervisning, men med fokus på at dette er en allmenn utfordring. Sissel Østberg (2003, s.101-104) konstruerte begrepet «integrert plural identitet» om sine norsk-pakistanske informanters identitetsforståelse. Begrepet er nyttig for å vise at utfordringar knyttet til flerdimensjonale identitetsforståelser ikkje må forstås i et konfliktperspektiv. Begrepet signaliserer at det er en sammenheng mellom plurale elementer i identiteten og opplevelse av helhet og integritet, noe som er nyttig å holde fast ved når en diskuterer mangfoldige identitetskrav i religions- og livssynsundervisning. Det interseksjonelle perspektivet på identitet må ikkje vere forbeholdt minoritetselver, men også de tradisjonelle skandinaviske koblingane mellom nasjonalitet, etnisitet, kultur, verdier og kristendom. Som vi har sett, har von Brömssen (2014, s. 13) pekt på betydninga av å sette fokus også på interseksjonen av «Whiteness, Swedishness and Christianity».

Interseksjonalitet som innfallsvinkel til identitetskrav i undervisninga kan initiere noen nye grep. På et teoretisk nivå kan det handle om å implementere en mer presis og nyansert – og dermed kanskje mer uklar og diffus – forståelse av identitet. Makt og dominans kan også integreres i en slik forståelse. Hvem er det som har makt til å fortelle barn som vokser opp i Norge, hvem de er og hvordan de bør presentere seg? Er det foreldrene, skolen, storsamfunnet? Jeg valgte å se mine informanter som selvstendige aktører med egne meninger og fant at de hadde komplekse forståelser av seg sely, noe som selvfølgelig ikkje utelukker at de kan vere under press fra ulikt hold. Barns valg av posisjoneringar skjer alltid innanfor kontekster som påvirker på ulike måter.

Det er nødvendig og interessant å utforske sammenvevde og mangetydige identitetsforståelser, men det må følges opp med didaktiske drøftingar og grep. Før jeg trekker inn didaktikken, skal jeg diskutere spørsmål knyttet til ulike forståelser av religion. Dette er en logisk konsekvens av den sammenhengen som har vært konstruert mellom religion, verdier og identitet i norsk læreplankontekst.

Religionsforståelser i religionsundervisning

Jeg har vist hvordan kategorien hindu kan destabiliseres og bli flytende og uklar. Det samme må sies å gjelde kategorien religion. Planer og læreverk i norsk kontekst presenterer religioner som atskilte tradisjonar med fastlagt innhold og essens. Menneskers relasjon til religion og det guddommelige betegnes gjerne som tro, i tråd med en vanlig forståelse i kristen luthersk kontekst. For mange mennesker handler imidlertid religion om praksis og kultur, mer enn om tro og dogmer. Også Berg, Flemmen og Gullikstad (2010, s. 23-26) understreker betydninga av praksis og det å forstå hvordan «virkelighet» gjøres. Tekst i vid forstand kan produsere virkelighet, ofte uttrykt som «den språklige vendingen», noe som også gjelder religion. I plandokumentene til KRL-faget ble religiøs identitet framstilt som en overordnet

kategori med den konsekvens at i KRL, og senere i RLE, kunne elever kategoriseres med entydige identiteter med utspring i atskilte tradisjoner. Hva skjer hvis vi tar utgangspunkt i individers selvforståelser? Hvilke andre prosesser og maktrelasjoner kan avdekkes hvis identitet blir forstått som noe som gjøres i interseksjonen av ulike faktorer?

Ved hjelp av barnas erfaringer og religionsforståelser avdekket jeg normalitetskonstruksjoner i KRL/RLE-faget. Jeg skal presentere noen eksempler på den religionsforståelsen barna hadde, for deretter å relatere disse til det fenomenologiske og det kulturvitenskapelige paradigmet innenfor religionsforskning (Gilhus og Mikaelsson 2007, 2012). Jeg presenterer først det jeg har kalt en nøkkeltekst i mitt prosjekt, nemlig Sumatys religionsforståelse slik hun fortalte at den kom til uttrykk i en samtale med venner. På det tidspunktet var hun 13 år, og 7. klasse gikk mot slutten:

... 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.

Her gir Sumaty uttrykk for en overgripende tilnærming til religion som avviker fra undervisningens og planenes fokus på atskilte religioner. Flere av barna uttrykte tilsvarende forståelser. I mange kontekster er en slik tilnærming det normale, for eksempel blant tamiler fra Sri Lanka der familier kan bestå av så vel hinduer som kristne. Dessuten er bevaring av språk og kultur det overordnede for de fleste tamiler, mens religiøse skiller vanligvis ikke problematiseres (Jacobsen 2011). Dermed blir religion noe som flyter sammen med kultur, språk og samhandling i hverdagen, og religiøse skiller får liten betydning. I følge Sanger er ingen religion viktigere, sannere eller overordnet andre. Religionene har samme mål og er likverdige, selv om de er forskjellige. De går i samme retning, men «de vises på forskjellige måter».

Berg, Flemmen og Gullikstad (2010) understreker betydningen av praksisbegrepet og fokus på «gjøring» og prosesser. Tro som uttrykk for menneskers forhold til religion er vanlig begrepsbruk i KRL og RLE. Denne ordbruken hadde barna i min undersøkelse i det store og hele overtatt. De som har laget planene, lærebokforfattere, lærere og dermed også elever har lett for å overse andre måter å uttrykke seg på, som å praktisere religion. I intervjuene kom det fram at praksis var i sentrum for barnas religionsforståelser. Når de sammenlignet hinduisme med andre tradisjoner, handlet det om praktiske og tilsynelatende hverdagslige ting som matregler og det å ta av seg skoene før en går inn i et hellig hus. Dette kan for en utenforstående kanskje virke banalt, men kan også ses som et uttrykk for at det å praktisere religion er verdifullt. Barna forteller om ulike former for religiøs praksis; om tilbedelse av guder, om bønn

og om dans som et uttrykk for tilbedelse. Anand forteller om at de setter alle gudene høyt og om religiøs praksis i hjemmet:

Ja, vi, når vi har puja og sånn, så pleier vi å sette på musikk. Og noen ganger pleier vi å ha en egen dag for religionsgreier. Så da pleier vi å invitere mange hinduer vi kjenner. Så pleier vi å holde en liten fest hjemme. Vi pleier å synge mange sanger. Så det hadde vi for ikke så veldig lenge sia nå. Vi kaller det aarti.⁶

Verdien av praksis kombinert med overgripende religiøsitet og respekt for andre er bakgrunnen for at barna hadde et avslappet forhold til andres praksis. Geeta sier om dette:

Tove: Nå har du fortalt at du har vært i hindutemplet både på Ammerud og på Slemmestad. Har du vært i kirke eller moské?

Geeta: Jeg har vært i kirken, Da jeg gikk på barneskolen. Vi kan være på andre templer, og. Det e'kke no' farlig.

Tove: Nei. Har du vært i moské?

Geeta: Moské, nei.

Tove: Sikhtemplet på Alnabru, har du vært der?

Geeta: Ja, det har jeg. Men vi ber på vår måte da. Det er ikke noe farlig hvilken gud. Gud det er jo Gud, så vi ber på vår måte.

Tove: Så hvis du er i sikhtemplet for eksempel...

Geeta: Ja.

Tove: Ber du da?

Geeta: Jeg ber på min måte.

Tove: I kirken, gjør du det der og eller?

Geeta: Ja, jeg ber på min måte.

I RLE-faget kan en få fritak fra aktiviteter som oppfattes som forkynnelse eller utøvelse av en (annen) religion.⁷ Dette så ikke ut til å være en aktuell problemstilling verken for barna eller foreldrene jeg intervjuet. Det er vanlig at hinduer sier at de respekterer alle og at de kan gå i alle typer hellige hus. Det overskridende forholdet Sumaty hadde til andre religioner, sprang nettopp ut av familiens praksis. Hun fortalte at de respekterte alle religioner og derfor kunne oppsøke helligsteder knyttet til ulike tradisjoner, som å dra til det kristne pilegrimsstedet Lourdes, noe det ikke er uvanlig at hindutamiler gjør (Luchesi 2008). Dette viser betydningen av praktiske erfaringer. Jeg

⁶ Aarti er et rituale der en sirkulerer oljelamper foran gudebilder eller gudestatuer mens en synger, ber og framsier mantarer.

⁷ «Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum». (Fra Opplæringsloven 2-3a)

fant også at mine informanter ikke konstruerte skarpe skiller mellom dogmatiske og praktiske elementer i religionen, slik det for eksempel har vært vanlig i luthersk kristen kontekst. Normalitetskonstruksjoner om religion, religiøs tilhørighet, tro og praksis, slik de framkom i min analyse av KRL/RLE-faget, er ikke universelle og bør diskuteres kritisk både i lærerutdanning og i grunnskole.

Religionsforståelser i religionsforskning

Jeg skal nå diskutere hvordan de religionsforståelsene jeg fant hos mine informanter, forholder seg til ulike paradigmer innenfor religionsforskning. Gilhus og Mikaelsson (2007, 2012) beskriver overgangen fra det fenomenologiske til det kulturvitenskapelige paradigmet. Religion blir dermed en del av sosial og kulturell praksis:

Hensikten med å flytte utforskningen av religion fra et fenomenologisk til et kulturvitenskapelig paradigme er å betrakte religion som en integrert del av kultur og samfunn. Det innebærer videre å legge vekt på studiet av mennesker i stedet for på guder; på et mangfold av kilder i stedet for ensidig på hellige skrifter; på folk flest og ikke bare på eliten; på en kjønnert virkelighet i stedet for en virkelighet som underforstått er mannlig; på hverdagsreligiøsitet og ikke på religionenes høytidelige og ekstreme utslag alene. Studiet av religion er ikke et studium av Gud og hva som foregår i himmelen, men av måter mennesker skaper og opprettholder sin verden på. Utforskningen av emnet religion vil ved en endring fra et fenomenologisk til et kulturvitenskapelig paradigme bevege seg fra himmelen og ned på jorden (Gilhus og Mikaelsson 2012, s.33).

Innenfor det fenomenologiske paradigmet var grunntanken at all religion hadde en essens, som «det hellige» eller tro på en overjordisk makt. I dag har studiet av religion gått mer i retning av menneskers praksiser og av religion i kulturen, ut fra erkjennelsen at religion eksisterer i kulturen og menneskers praksiser. Dette samsvarer med mine informanters posisjoneringer der religionen var en integrert del av hverdags- og høytidslivet. I RLE-konteksten kan en som er definert som hindu, bli framstilt som troende og religiøst aktiv, noe som kan være problematisk siden hindu også kan forstås som en kulturell kategori. Dermed blir hindu en flytende kategori som verken behøver å signalisere et sterkt trosliv eller en aktiv praksis. Mine informanter ble valgt fordi de definerte seg som hinduer, men da de skulle presentere seg i intervjukonteksten, kom hindu, for de fleste, i andre rekke. Å være hindu handlet om mye mer enn det som ofte regnes for å være spesifikt religiøst. Basis for barna var familien og det transnasjonale nettverket. Kulturen fra opprinnelseslandet ble revitalisert gjennom deltakelse i språk- og kulturskoler, i idrettsaktiviteter, i danse- og dramaframføringer og ved hjelp av grensedragninger som ofte handlet om holdningen respekt. Informantene understreket flere ganger at «vi har respekt for alle religioner, men alle har ikke respekt for oss». Tempelbesøk, som nødvendigvis ikke var hyppige, var en del av den språklige, kulturelle og religiøse revitaliseringen. Jeg måtte derfor tegne et nyansert og til dels flytende bilde av hva det vil si å være hindu, et bilde som på mange måter samsvarer med det kulturvitenskapelige paradigmet i

religionsforskningen. Sumaty ga i intervjuene uttrykk for at hun fant liten forståelse for sitt syn på religion. Spørsmålet er om ikke en kulturvitenskapelig tilnærming til religion i undervisningen ville ha gitt Sumatys tilnærming til religion høyere status og anerkjennelse.

På den andre siden fant jeg også hos barna og deres foreldre utsagn som er mere i overensstemmelse med det fenomenologiske paradigmet. Dette kom særlig til uttrykk i de sammenhengene der forholdet til Gud ble tatt opp. Amrita var svært kritisk til lærerens undervisning om gudene. Dette var et tema barna var opptatt av, fordi gudene er svært sentrale i den religiøse praksisen i hjem og tempel. Barna kunne tolerer en viss grad av uvitenhet hos lærere på enkelte områder, så lenge de viste gudene respekt ved å omtale dem på korrekt måte, så for barna var nok «et studium av Gud» viktig. Den gode læreren var dessuten den som var villige til å lytte til og lære av barna.

Ved University of Warwick har Robert Jackson og Eleanor Nesbitt (Jackson og Nesbitt 1990; Jackson 1997, 2008; Nesbitt 2010) i en årrekke jobbet med antropologiske tilnærminger til religion og dermed fremmet et alternativ til å presentere religion ut fra hellige skrifter og trosformuleringer. I Warwick blir en kontekstuell tilnærming brukt både i forskning og i utvikling av undervisningsmateriell. Forskerne utviklet en modell med tre nivåer, der det enkelte individ forstås ut fra de kontekstene som er betydningsfulle. Individet i familiekonteksten er det første nivået; det andre er religiøs gruppetilknytning eller retning, og det tredje er «den store tradisjonen», som for eksempel kan være grunnleggende elementer i hinduisme. Denne tilnærmingen var også basis for mitt prosjekt. En tilsvarende tilnærming i RLE er i tråd med det kulturvitenskapelige paradigmet og kan være én mulig innfallsvinkel i undervisningen. Kanskje vil en slik tilnærming bidra til at barn kjenner igjen sine identitetskrav og praksiser? Dette gjelder selvfølgelig alle barn, ikke bare de som har hindubakgrunn. Slik jeg ser det, er den ideelle didaktikk den som tar høyde for ulike tilnærminger til religion og interseksjonen mellom disse. Bør ikke undervisningen være åpen for refleksjon om så vel det hverdagslige som det dype, både når det gjelder religiøs praksis og identitet?

Et didaktisk religionsbegrep?

Hvordan kan elevers identitetskrav og livserfaringer bli forstått og møtt innenfor konteksten religions- og livssynsundervisning i grunnskolen? Er det mulig å utvikle et didaktisk religionsbegrep som er i samsvar med elevers sammensatte identitetskrav? Det fenomenologiske paradigmet i religionsforskningen samsvarer med et fokus på monolittiske tradisjoner med gitte kjerneverdier, noe som igjen kan føre til forenklete forståelser av elevers identitetskrav. Religionsundervisning med en slik tilnærming vil for mange erfares som virkelighetsfjern. På den andre side er det tenkelig at en undervisning basert på det fenomenologiske paradigmet kan gi barn bekreftelse på gruppeidentitet, såfremt de kjenner seg igjen i beskrivelsen av egen tradisjon. Religion i religionsundervisning i skolen er noe annet enn religion i universitetsfag. Bør ikke derfor den didaktiske tilnærmingen i skolen bli til i et samspill med elevers

mangfoldige erfaringer, også når det gjelder religion? Min empiri viste at barnas vurdering av undervisning om hinduisme var sterkt preget av forholdet til læreren. Det var avgjørende at læreren var åpen, positiv og lyttende, og ikke minst interessert i og brukte barnas egne erfaringer og fortellinger, altså i tråd med å se religion i praksisperspektiv og kulturelt perspektiv. Barna var opptatt av at læreren viste respekt, og det betød at de kjente igjen sine erfaringer og ble lyttet til. Respekt handlet også, som tidligere nevnt, om at læreren underviste korrekt om gudene.

I denne sammenheng er interreligiøs læring et interessant konsept. Øystein Lund Johannessen (2010) diskuterer lærerrollen i spenningen mellom samfunnskrav og elevenes interesser. Han skiller mellom multireligiøs og interreligiøs læring, der den multireligiøse læringen hovedsakelig handler om et utenfraperspektiv, å lære *om* ulike tradisjoner, mens den interreligiøse læringen mer handler om innenfraperspektiv, å lære *av*. Ofte vil læringen befinne seg i grenselandet mellom disse. Interreligiøs læring legger vekt på elevene som ressurspersoner, på at de «representerer verdifull kunnskap om sin religiøse tro eller livssyn og verdifull erfaring med religiøst liv og praksis» (s. 115). Det handler om å anerkjenne elevene som bidragsytere og utvikle didaktikk for elevbasert og dialogbasert religions- og livssynslæring. En forutsetning er lærere som ser og kjenner sine elever; et eksempel på det er lærere som forstår betydningen av det tamilske og det indiske og den overgripende religionsforståelsen i hinduisme. Dialogbasert interreligiøs læring kan være en god form for didaktikk når det gjelder å oppdage og anerkjenne elevers komplekse identitetskrav og når det gjelder å forstå religion som sammenflettet med andre kulturelle elementer. Von Brömssens (2014) anliggende var at dette perspektivet gjelder alle elever; ikke bare de som har minoritetsbakgrunn. Interreligiøs læring vil derfor tjene på å integrere interseksjonalitet som perspektiv, så fokuset ikke bare er på «de andre» og deres tradisjoner. Undervisningen må sette det samme lyset på det «tradisjonelle norske» og som en konsekvens av det, dekonstruere normalitetskonstruksjoner om «oss» og «dem». Ut fra en slik tankegang bør det være en utfordring å utdanne lærerstudenter til å forstå paradigmeskiftet innenfor religionsvitenskap og til å kunne vurdere det forholdet deres egen undervisning har til de ulike paradigmene.

Kan Bhabhas (2008) konsept «det tredje rom» være opplysende i denne sammenheng? Det tredje rom betegner et kommunikativt rom kjennetegnet ved utforskning, forskyvninger i mening og ambivalens. Von Brömssen (2003) sier at hun fant lite av Bhabhas perspektiver i sin empiri til doktorgradsarbeidet, mens jeg fant noe i mitt materiale (Nicolaisen 2013). Von Brömssen sier at når elevene snakket om religion og etnisitet, posisjonerte de seg påfallende tydelig og lite overskridende (s. 238). Blant foreldre, lærere og elever vil det være ulike meninger om hva som er ønskelig på dette området. Kan og bør religionsundervisning tenkes som et tredje rom preget av overskridelser og interreligiøs læring? Noen vil være uenig i en slik tilnærming. Sannsynligvis vil heller ikke alle være enig i at det er nødvendig å utvikle en bevissthet om at religioner og identitetskrav er mangfoldige og sammensatte og at fokus bør være på interseksjonalitet heller enn på entydighet og forenklinger. Jeg mener imidlertid at religionsdidaktikere bør diskutere fram og utprøve et didaktisk religionsbegrep som er fleksibelt, sammensatt, hverdagsorientert, kulturorientert og

kommuniserbart, der de mer hverdagslige aspekter ved identitet og religion inkluderes. Innenfor et slikt konsept må metaperspektiver inkluderes. En forutsetning for at religionsundervisningen skal fungere som et tredje rom, er nettopp at underliggende, ofte uuttalte antagelser om religion, identitet og mangfold, det «tatt-for-gitte», blir italesatt og diskutert. Det innebærer at normalitetskonstruksjoner må fram i lyset og avdekkes og at dominerende diskurser om norske verdier og identitet må dekonstrueres. Andre eksempler på dominerende diskurser i RLE-faget er forestillingen om atskilte verdensreligioner med en gitt essens og diskursen om tro og praksis i religionsundervisningen. I den «tatt-for-gitte» lutherske tradisjonen blir menneskets forhold til religion karakterisert som tro, mens det i mange sammenhenger vil være mer treffende å omtale religion som praksis.

Et element i denne type læring kan være å utforske forholdet mellom elevers hverdagserfaringer og «den store tradisjonen». Lærerens rolle blir da å legge til rette for et trygt dialogisk fellesskap, fremme mangfold, samt utforske, tydeliggjøre og problematisere forholdet mellom enkeltindivider, grupper og «den store tradisjonen». Elevers fortellinger om praksis og tro – eller mangel på praksis og tro – kan diskuteres i relasjon til de større sammenhenger. Lærere må derfor ha kompetanse til å kunne tolke elevenes erfaringer. Barn kommer fra tradisjoner med ulike grunnholdninger til hva som er religion og kultur. Undervisningen må derfor inkorporere varierte tilnærminger til religion for at flest mulig skal kjenne seg igjen og forstå. Tilnærmingene må være mangfoldige og inkludere en kulturell, en antropologisk, en praksisorientert, en tekstbasert, en narrativ og en etisk tilnærming. De ulike tilnærmingene kan flettes inn i en kontekstuell modell der en legger vekt på elevene som gyldige medspillere i læring om religion.

Mitt neste eksempel er bruk av fortellinger som har utspring i religiøse tradisjoner. Noen ganger er det vanskelig for elever å snakke om sine egne erfaringer. Det gjelder på mange områder. For disse elevene kan det være bedre å forholde seg til eksistensielle spørsmål slik de kommer til uttrykk i fortellinger. Fortelling er et grunnleggende perspektiv i det norske RLE-faget, og religionenes fortellinger har sentral plass. I nyere litteratur innenfor feltet «interreligious studies» er forskere opptatt av prosesser og relasjoner. Leirvik (2014) har lenge utforsket «rommet imellom», og i den forbindelse diskuterer han hellige tekster i nye sosiale kontekster. Han sier at i et globalt perspektiv er ikke lenger hellige tekster og religiøse tradisjoner den eksklusive eiendommen til én tradisjon og dens etablerte autoriteter. «Sacred scriptures have increasingly come to be seen as *world scriptures*, in analogy with world music» (s. 109). I interreligiøs læring kan fortelling anvendes som erfaringslæring fordi religionsfortellinger kan sies å ha både allmennmenneskelige og religionsspesifikke dimensjoner (Nicolaisen og Breidlid 2007; 2011), noe som gir sammensatte bilder av mennesker og relasjoner. Det er rikelig å hente i religionenes fortellinger når det gjelder komplekse karakterer og utfordrende problemstillinger. Elevene kan trenes i å finne de ulike dimensjonene i fortellingene i tråd med en grunntanke i fortellingsdidaktikk som går ut på at religionenes fortellinger har flere dimensjoner; den allmennmenneskelige, den religionsspesifikke og den religiøse dimensjonen (Nicolaisen og Breidlid 2011, kap.3). Når en jobber med disse

dimensjonene, får elevene økt innsikt i livets flerdimensjonalitet og sammenfiltringer; det vil si et interseksjonelt perspektiv. Med utgangspunkt i fortellinger kan det dialektiske forholdet mellom allmennmenneskelige erfaringer og religionsspesifikke elementer i tradisjonene belyses. Sanger etterlyste for øvrig fortellinger om tamilske helter i skolen, noe som gir nok en pekepinn om betydningen av kulturelle og etniske aspekter ved selvforståelsen. En del av Sangers egengjøring var å peke på usynliggjøring av det tamilske i undervisningen og i medier.

Jeg har diskutert hvordan elevers identitetskrav kan bli forstått og møtt innenfor rammen av religions- og livssynsundervisning i skolen ved å problematisere den identitetsforståelsen og religionsforståelsen vi finner i norske plandokumenter, ved å foreslå interseksjonalitet som et mer sakssvarende perspektiv på identitet og kulturparadigmet som en innfallsvinkel til undervisning om religion. Til slutt har jeg pekt på religions- og livssynsundervisning som et mulig tredje rom for interreligiøs læring og dialog. I konteksten religions- og livssynsundervisning er tilnærmingen til religion nødvendigvis annerledes enn innenfor de religiøse tradisjonene og innenfor religionsvitenskapen. Derfor mener jeg at et didaktisk religionsbegrep må utvikles i respekt for barns erfaringer. Elementer i en slik didaktikk er interreligiøs dialog, metaperspektiver, men selvfølgelig også tradisjonsorienterte og kunnskapsbaserte perspektiver. Det kunne dessuten være interessant med forskningsprosjekter som søker å sammenligne interseksjonalitet som basis for religions- og livssynsundervisning med den mer tradisjonelle basisen i multikulturalisme og gruppeidentiteter.

Litteratur

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.

Berg, Flemmen og Gullikstad (2010) Innledning: Interseksjonalitet, flertydighet og metodologiske utfordringer. I Berg, Flemmen og Gullikstad (red.) *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Bhabha, Homi K. (2008) *The Location of Culture*. London: Routledge.

Bloch, Keppens og Hegde (2010) *Rethinking Religion in India. The colonial construction of Hinduism*. London: Routledge.

Breidlid, Halldis (2012) Et ekskluderende ”vi”? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta Didactica* 6 (1). Tilgjengelig: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/226> (hentet 02.01.15)

von Brömssen, Kerstin (2003) *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg Studies in Educational Sciences 201. Acta Universitatis Gothoburgensis.

von Brömssen, Kerstin (2014) *Is there a Place for Intersectionality in Research in Religious and Values Education?* Plenary lecture / paper ISREV Session XIX, York St. John University 28.07.2014.

de los Reyes, Paulina og Diana Mulinari (2005) *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.

Geertz, Clifford (1973) *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.

Geertz, Clifford (1993) *Local Knowledge*. London: Fontana Press.

Gilhus og Mikaelsson (2007) *Hva er religion*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gilhus og Mikaelsson (2012) *Nytt blikk på religion. Studiet av religion i dag*. Oslo: Pax forlag.

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

Høring om endringer i RLE-faget m.m.:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2014/Horing---krav-om-relevant-kompetanse-i-undervisningsfag-mm.html?id=772597> (hentet 12.12.14)

Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning. Oslo: NOU 5/1995.

Iversen, Lars Laird (2012) *Learning to be Norwegian. A case study of identity management in religious education in Norway*. Münster: Waxmann.

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

Jackson, Robert (2008) Contextual religious education and the interpretive approach. *British Journal of Religious Education* 30 (1): 13-24.

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

Jacobsen, Knut A. (2011) Hinduismen i Norge. I Jacobsen (red.) *Verdensreligioner i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, Øystein Lund (2010) Mellom barken og veden: om lærerrollen i religionsfaget i spenningen mellom samfunnskrav og elevens interesse. I Skeie (red.) *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jørgensen og Philips (2005) *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.

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

Leirvik, Oddbjørn (2009) Kulturelle muslimar – Definisjonsmakt, hegemonikamp og religionspolitikk. *Nytt norsk tidsskrift* (1): 73-80.

Leirvik, Oddbjørn (2014) *Interreligious Studies. A Relational Approach to Religious Activism and the Study of Religion*. London: Bloomsbury.

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

Luchesi, Brigitte (2008) Seeking the Blessing of the *Consolatrix Afflictorum*: The Annual Pilgrimage of Sri Lankan Tamils to the Madonna in Kevelaer (Germany). I Jacobsen og Raj (red.) *South Asian Christian Diaspora. Invisible Diaspora in Europe and North America*. Farnham: Ashgate.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet og tilhørende informasjon.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> (side besøkt 10.10.13).

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

Nicolaisen, Tove (2007) Pluralitet, planer og praksis. Mangfold i klasserommet når KRL står på timeplanen. Perspektiver på aksjonsforskning og livssynspluraliet 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 Skeie (red.) *Religious Education and Diversity. Nordic Perspectives*. 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 (2013a) *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet*. Phd-avhandling. Oslo: Akademika forlag. Tilgjengelig: UiO / DUO: <http://hdl.handle.net/10852/34852> (hentet 10.10.13).

Nicolaisen, Tove (2013b) Pluralistisk religionsundervisning og egengjøring som ideal. Hva kan vi lære av erfaringene til barn med hindubakgrunn? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2013:2. Tilgjengelig: www.kau.se/nordidactica (hentet 26.11.13).

Nicolaisen, Tove (2014) Rom og reiser i RLE. Innspill til pluralistisk og gjestfri RLE-didaktikk. *Prismet* 65 (1): 17-29.

Nicolaisen og Breidlid (2007) *På skattejakt i fortellingsuniverset. Religion og fortelling*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Opplæringsloven. Tilgjengelig:

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

(hentet 04.0614).

Said, Edward W. (2001) *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. New Delhi:
Penguin Books.

Østberg, Sissel (2003) *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-
pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget