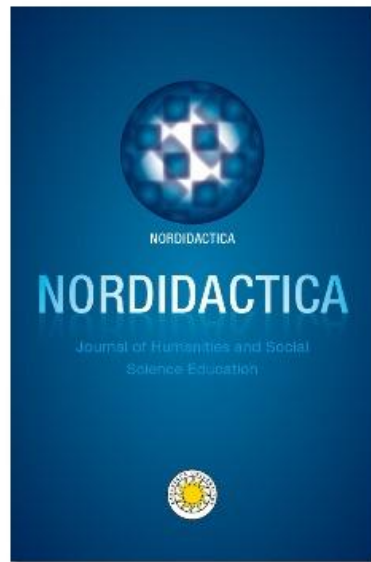


# **Mellom empati og eksotisme: Hinduisme som «den andre» i KRLE på 6. trinn**

**Ina Marie Lunde Ilkama**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2026:1**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2026:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Mellom empati og eksotisme: Hinduisme som «den andre» i KRLE på 6. trinn

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v16i2026:1.27434>

Ina Marie Lunde Ilkama, Universitetet i Sørøst-Norge

*Abstract: This article presents a qualitative classroom study on how sixth-grade students in two religiously diverse Norwegian classrooms engage with Hinduism in the subject KRLE (Christianity, religion, worldviews and ethics) Neither the students nor the teacher had a Hindu background. Through classroom observations, interviews and observing a joint excursion to a Hindu temple, the study explores Hinduism's position as "the other" in religious education. Drawing on theories of religion, empathy, exoticism and othering, the article analyzes how students respond to unfamiliar and unexpected religious practices and ideas. The study contributes to the broader discourse on religious education by providing insights into how students engage with and understand religious diversity.*

KEYWORDS: KRLE, PERSPEKTIVTAGING, EMPATI, EKSOTISME, ANDREGJØRING, HINDUISME, EKSURSJON, RELIGIONSFORSTÅELSE

**About the author:** Ina Marie Lunde Ilkama, Ph.D, er førsteamanuensis i religion og religionsdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsinteresser inkluderer sør-Asias religioner, sanskrit og religionsundervisning i skolen.

## Innledning

Hvordan forholder elever i et flerreligiøst klasserom seg til religioner de først og fremst blir kjent med gjennom KRLE-faget (Kristendom, religion, livssyn og etikk), og som ikke er en del av «klassens vi» eller elevenes hverdagskontekst? Gjennom observasjoner og intervjuer i to klasser på 6. trinn, inkludert en ekskursjon til et hindutempel, undersøker jeg hvordan undervisning om hinduisme kan se ut i en klasseromskontekst der både elever og lærer har et utenfraperspektiv. Videre belyser artikkelen perspektiver på empati og eksotisering i møte med «fremmede» religiøse praksiser og ideer.

Det norske religions- og livssynsfaget er obligatorisk gjennom hele grunnskoleløpet. Faget er ikke-konfesjonelt, og elevene skal i et stadig mer sekulært samfunn lære om kristendom, andre religioner, livssyn og etikk. Tidligere studier viser at det å undervise om hinduisme utfordrer en såkalt «KRLE-normalitet», der religioner presenteres som mer eller mindre begrensede størrelser med et gitt innhold – ofte med fokus på tro og hellige tekster som essensielt, og en monoteistisk gudsforståelse som underliggende norm (Nicolaisen 2013, ss. 169-282; 2018, ss. 283-289).<sup>1</sup> Innenfor en slik diskurs fremstår hinduisme lett som «den andre» som ikke helt passer inn. I dansk kontekst har det blitt påpekt at det nettopp derfor er viktig å lære om hinduisme i skolen, da dette perspektivet kan bidra til å utfordre våre måter å forstå hva religion er og kan være (Fibiger 2022, s. 7).

Også i (sammenlignende) religionsvitenskap blir hinduisme en «paradigmatisk andre» (Michaels 2003, s. 4). En viktig årsak er at selve kategorien religion har røtter i en abrahamittisk, monoteistisk kontekst, preget av én gud, én hellig bok, én religionsstifter, én doktrine, ett hellig senter, osv.<sup>2</sup> Religionshistoriker Knut. A. Jacobsen (2009, s. 16; 2017, s. 44) beskriver derimot hinduisme som en mosaikk eller et nettverk av regionale tradisjoner, der åpenhet for mangfold er et av trekkene som binder disse tradisjonene sammen. Samtidig rommer hindutradisjonene også lange intellektuelle og filosofiske linjer, med ulike skoleretninger og systematiske refleksjoner.

Som med alle religioner i lærebøker og undervisning, er også fremstillinger av hinduisme en forenklet representasjon. Men, satt på spissen: her står vi ovenfor en religiøs tradisjon der det for hver påstand som hevdes, også finnes eksempler på det motsatte (Michaels 2003, s. 3). Dette illustrerer kompleksiteten og mangfoldet som preger hindutradisjonene. Samtidig bør det påpekes at det i diasporakontekst har vært behov for å vektlegge det man har felles som hinduer. I hinduistiske miljøer i Norge ser vi derfor tendenser til standardisering og oppsummering av hindutradisjonene med vekt

---

<sup>1</sup> Faget har hatt ulike navn siden det felles religionsfaget ble innført i norsk skole i 1997 (KRL, RLE og KRLE). Nicolaisens begrep er derfor RLE-normalitet. Jeg bruker gjennomgående KRLE fordi faget heter det nå.

<sup>2</sup> Andre fundamentale ulikheter med såkalt vestlige religioner inkluderer, ifølge Michaels, sosial ulikhet med rot i kaste- og klassesystemet og verdensfornektelse.

på essensielle fellestrekk, en tilnærming som også preger KRLE-fagets lærebøker (Jacobsen 2018, s. 20, ss. 87-88).

Selv kom jeg til lærerutdanningen og religionsdidaktikken etter godt over et tiår i et akademisk fagmiljø der hinduisme ikke var «the other» men «the one». I møte med KRLE-didaktisk litteratur og forskning støtte jeg på utsagn fra lærere som at det er «vanskelig å undervise om hinduismen som en troverdig religion» (Steinland 2017, s. 63) og fra elever som syntes det er «ekkel» at guder fremstilles med mange armer eller elefanthode (Nicolaisen 2013, ss. 264-265). Jeg ble derfor nysgjerrig på hvordan undervisning om hinduisme kan se ut i en klasseromskontekst, og tilbrakte tid i to KRLE-klasser for å observere og snakke med elever og lærer om dette.

Artikkelen undersøker følgende forskningsspørsmål: Hvordan opplever ikke-hinduistiske elever undervisning om hinduisme? Jeg analyserer funnene i lys av teorier om ulike forståelser av religion, og perspektiver på empati, eksotisering og andregjøring. Underveis fremhever jeg særlig elevperspektiver, men supplerer med lærerens perspektiv på å undervise om «den andre». Videre er jeg interessert i ekskursjonens rolle i elevenes læringsprosesser. Det å løfte frem elevens stemmer i skoleforskning er viktig i seg selv, og fremdeles er barneskoleelevers stemmer få i den spede empiriske forskningen som finnes på ekskursjon i KRLE (Øierud og Aas 2024, s. 68).

## **Tidligere forskning og teoretiske perspektiver**

### **Tidligere forskning på hinduisme i religionsundervisningen**

Tove Nicolaisen (2013) har undersøkt hvordan hinduistiske grunnskoleelever erfarte KRLE-faget. Hindubarna opplevde andregjøring ved at hinduisme ble fremstilt i kontrast til dominerende klasseromdiskurser om religion som monoteistiske og enhetlige trossystemer, klart adskilt fra hverandre. Samtidig posisjonerte barna seg gjennom det Nicolaisen kaller egengjøring, for eksempel ved å vektlegge en praksisorientert religionsforståelse og å uttrykke en mer åpen forståelse av det å være religiøs (2013, ss. 285-289; 2018, ss. 289-290). Nicolaisen diskuterer blant annet ekskursjoner, og hvordan besøk til hellige hus også kan bidra til andregjøring og eksotisering. For eksempel fortalte noen elever sine hinduistiske medelever at det var «rart» og «ekkel» at Ganesha har elefanthode og at gudene har mange armer (Nicolaisen 2013, 2021). I denne konteksten viser Nicolaisen til viktigheten av å opplæres i å ta andres perspektiv for å utfordre tatt-for-gitte forhåndsforståelser, og hun undersøker hvordan elevenes inntrykk av hinduistisk kunst (gudestatuer) forandrer seg når de møter denne i ulike kontekster (Nicolaisen 2021).

Flere studier viser at hinduisme fremstår som spesielt eksotisk og annerledes, også i ikke-konfesjonell religionsundervisning. I en masteroppgave fra 2017 diskuterer Britt-Iren Flemmen Steinland hvordan lærere og lærerstudenter med et utenfraperspektiv beskriver hinduisme som særlig utfordrende å undervise om. Lærerne karakteriserer den som en religion som er fjern fra elevens hverdagsliv – rar, eksotisk, forvirrende,

irrelevant, lite troverdig, og vanskelig for elevene å forstå. Eksempler lærerne trekker frem inkluderer det store antallet guder, som oppleves som «vanskelig for barn å forholde seg til» (Steinland 2017, s. 66), hvordan gudene ser ut og både kan skape og ødelegge, samt en sykisk verdensforståelse. Likevel synes lærerne det er viktig å inkludere hinduisme i KRLE, og begrunner det særlig med ønsket om å fremme respekt.

Tilsvarende funn er gjort av Ina Marie Lunde Ilkama og Camilla Stabel Jørgensen (2024) som skriver om hinduistiske tegneserier i formidling av religion til barn. Lærerne og (barnehage)lærerstudentene i studien uttrykker at de har begrenset kunnskap om hinduisme, og at de gjerne skulle hatt bedre kompetanse. Også her fremstår hinduisme som fremmed og eksotisk for studentene og lærerne. Blant annet diskuteres det hvordan gudene fremstilles i ikonografi og fortellinger, med trekk som oppleves som selvmotsigende, umenneskelige og underlige (Ilkama & Jørgensen 2024, ss. 127-128).

Jon Magne Vestøl m.fl. sammenligner i en artikkel fra 2014 innholdet om hinduisme i skolebøker for videregående med norske tamilhinduers egen forståelse av sin tradisjon.<sup>3</sup> Ungdommene kjente seg både igjen i og utfordret representasjonene av hinduisme i bøkene (Vestøl m.fl. 2014).

I britisk kontekst viser en omfattende rapport om hinduers erfaringer fra skolen at hele 98% av respondentene opplevde at undervisningen om hinduisme hadde lav kvalitet, og at 75% mente at hinduisme ikke ble presentert i et positivt lys (Insight UK 2021, 5-6). En kvalitativ studie av hinduistiske tenåringers erfaringer med religionsundervisning støtter opp om funnene fra rapporten. I kontrast til Nicolaisen, uttrykker imidlertid ikke de britiske ungdommene noen form for «egengjøring» i skolekonteksten. Snarere gir de uttrykk for følelser av både sinne og skam (Chadwin 2023).<sup>4</sup>

Religiøse elever som ikke kjenner seg igjen i skolens religionsundervisning er imidlertid ikke unikt for hinduer, men beskrives gjennomgående i forskning på feltet (se f.eks. Moulin 2011, Holmquist Lidh 2016, Vestøl 2016, Toft 2017, Domaas 2019). Hva ikke-hinduistiske elever tenker om hinduismeundervisning, finnes det derimot foreløpig ingen eksplisitt forskning på.

## Religionsforståelser

Hvilke religionsforståelser er i omløp i KRLE-klasserommet? Ulike teorier om hva religion er blir relevante for å tydeliggjøre elevenes posisjoneringer når de snakker om hinduisme. Linda Woodheads (2011) fem religionskonsepter er nyttige analytiske linser for å forstå religion, da de favner flere sentrale religionsdefinisjoner og -teorier. Woodhead beskriver religion som hhv. kultur, identitet, relasjon, praksis og/eller makt.

---

<sup>3</sup> Inntil nylig har det hovedsakelig vært nord-indisk hinduisme som fremstilles i denne typen litteratur. Studien tar også for seg hvordan ungdom tilhørende shia-islam og vietnamesisk buddhisme vurderer representasjonen av sine tradisjoner i bøkene.

<sup>4</sup> Det er interessant med et så stort spenn i svarene siden 1993 da det ble rapportert om hinduistiske elevers *positive* opplevelser med religionsundervisningen (Jackson og Nesbitt 1993, s.33).

Å forstå religion som *kultur* inkluderer den religionsforståelsen som trolig er mest utbredt blant «folk flest» i vestlig kontekst i dag (Woodhead 2011, s. 123); at religion handler om å *tro på noe*, for eksempel overnaturlige vesener, krefter eller guder. Dette er en moderne forståelse som er tydelig preget av protestantisk kristendom. Innen religionsvitenskapen er også konseptet *materiell religion* sentralt, altså studiet av fysiske objekter, steder og medier som påvirker menneskers religiøse erfaringer. Som kultur kan religion også forstås som *meningssystemer*, uttrykt gjennom symboler, ritualer, myter og trosforestillinger som gir verden mening, eller som *verdier*, altså en normativ dimensjon.

Religion som *identitet* handler om hvordan mennesker skaper og opprettholder sosiale bånd og en individuell/psykologisk identitet gjennom religion. Denne kategorien har noe overlapp med religion som *relasjon*, som peker på hvordan religion binder mennesker sammen i sosiale fellesskap – inkludert relasjoner til ikke-empiriske vesener som guder, forfedre og liknende.

Religion som *praksis* fremhever religion som kroppsliggjorte og emosjonelle uttrykk, noe man gjør eller lever ut. Perspektiver som *levd religion* og *hverdagsreligion* står sentralt i dagens religionsvitenskap, og retter oppmerksomhet mot hva «vanlige folk» faktisk gjør, snarere enn elitens religion.

Religion som *makt* viser til hvordan religion kan fungere som en ressurs som utnyttes og utveksles mellom individer.

Det har blitt påpekt at sekulariseringen i samfunnet utgjør et fagdidaktisk problem, ettersom elevenes forståelse av hva det vil si å være religiøs varierer sterkt (Stabell-Kulø 2005, Von Brömssen 2016, Kimanen 2022, Hauan 2025). Dersom undervisningen domineres av substansielle fremstillinger av religion – som faktaopplysninger og beskrivelser av tradisjoner – kan det føre til at elever med sekulær livsanskuelse opplever faget som lite relevant (Stabell-Kulø 2005).

## **Ekskursjon**

Ekskursjoner til trossamfunn er en arbeidsmåte som i stor grad anbefales i KRLE-didaktikken (Jørgensen 2017, Sødal m.fl. 2016, Øierud og Aas 2024). Slike besøk åpner for læringsmuligheter som klasserommet setter naturlige begrensninger for. Eidhamar sammenligner det å lære om levde religion i klasserommet med å lære å svømme uten å være i vannet (Eidhamar 2009, s. 158, se også Jørgensen 2017). Når flere sanser aktiveres, kan ekskursjoner bidra til en følelsesmessig berøring (Britton 2014, s. 164; Long 2018) og gi økt forståelse for religion som kroppsliggjort praksis og for religionenes materielle dimensjon (Nicolaisen 2021, Jørgensen 2017, Long 2018). Ekskursjon kan dermed supplere det mer kognitive fokuset i klasserommet, der religion ofte kan reduseres til å «tro på noe», og fungere som en viktig korreksjon til hvordan religioner fremstilles i lærebøker.

Ekskursjoner er også viktige fordi de kan bidra til forståelse og motvirke fordommer mot religiøse grupper i et stadig mer sekulært samfunn (Øierud og Aas 2024). Samtidig kan ekskursjoner også føre til andregjøring og eksotisering (Nicolaisen 2013, 2021). En ekskursjon kan også utkonkurrere andre kilder og fremstå som «sann kunnskap» om

den aktuelle religionen (Jørgensen 2017, ss. 155-158). Ofte påpekes også behovet for varsomhet, da man på ekskursjon trer inn i et «grenseland i undervisningen» (Andreassen 2012, 40). Dette gjelder blant annet spørsmål om hvor grensene går for involvering og religionsutøvelse.

Jeffrey D. Long, som skriver om amerikanske studenters ekskursjon til et hindutempel, drøfter hvordan slike besøk kan bidra til å vekke både empati og en følelse av annethet («otherness») hos studentene (Long 2008, s. 80). Han argumenterer for viktigheten av å utvikle evnen til å romme *både* en forståelse for likheter og ulikheter i møte med den religiøse andre – å utvikle empati ikke fordi den andre er lik en selv, men nettopp som ens andre (Long 2008, s. 80). I lys av Long's argumentasjon vil jeg se nærmere på perspektiver på empati, andregjøring og eksotisering i konteksten religionsundervisning.

## Empati

I opplæringslovens overordnede del knyttes empati til sosial kompetanse gjennom arbeid med fag.<sup>5</sup> Her er empati en av fem sosiale ferdigheter som skolen skal jobbe med, både i det faglige og sosiale livet (KD 2020b). Empati handler om å sette seg inn i andres perspektiver, tanker og følelser, og anses som sentralt for å kunne knytte nære relasjoner til andre (KD 2020b).

Empatibegrepet nevnes ikke eksplisitt i KRLE-læreplanen. Imidlertid handler kjerneelementet å «kunne ta andres perspektiv» (KD 2020a) nettopp om empati, jf. definisjonen i overordnet del. De såkalte kjerneelementene skal prege arbeidet med innholdet i læreplanen, og uttrykker det viktigste elevene skal kunne for å mestre og anvende fagene. Kjerneelementet om å ta andres perspektiv knyttes til mangfoldskompetanse, og innebærer bl.a. refleksjon over likheter og forskjeller knyttet til kultur, religioner og livssyn.

Kjerneelementet drøftes av Vestøl (2020), som leser det i lys av nettopp overordnet del. Vestøl trekker frem at perspektivtaking har et kognitivt aspekt, et handlingsaspekt og et holdningsaspekt. Det kognitive aspektet handler blant annet om utforskning av religiøse tradisjoner, kritisk tilnærming til kilder, å forstå seg selv og andre – inkludert bevissthet om begrensningene i egne erfaringer og overbevisninger. Handlingsaspektet knyttes til konfliktløsning, samarbeid, dialog og meningsbryting; det å kunne lytte til andre og samtidig argumentere for eget syn, å utvikle dømmekraft og livsmestring. Holdningsaspektet handler særlig om respekt for at mennesker er forskjellige (Vestøl 2020, s. 362).

Begrepet empati er ikke særlig vektlagt i den KRLE-didaktiske litteraturen. Et unntak er Helje Kringlebotn Sødal m.fl. (2016) som skriver om hvordan Toledo-rapporten<sup>6</sup> uttrykker en «mykere holdning» i kontrast til læreplanens krav om en

---

<sup>5</sup> Overordnet del er en forskrift til opplæringsloven.

<sup>6</sup> Toledo-rapporten er laget av et bredt sammensatt team fra medlemslandene i Organisasjon for sikkerhet og samarbeid i Europa (OSSE), og gir retningslinjer for religions- og livssynsundervisningen i disse landene (Sødal og Eidhamar 2009, ss. 34-35).

«objektiv, kritisk og pluralistisk» religionsundervisning (Sødal og Eidhamar 2016, 35). Retningslinjene i rapporten, som også Norge er bundet av, preges av begreper som sensitivitet, omsorg, balanse, empati, rettferdighet og respekt. Sødal mener at empati og følsomhet bør prege KRLE-undervisningen, som et supplement til den mye debatterte «juridiske triaden» som fortolkningsramme (Sødal og Eidhamar 2016, s. 35).

Det kan imidlertid diskuteres om empati nødvendigvis innebærer en «mykere» tilnærming enn objektiv, kritisk og pluralistisk, eller om empati snarere ligger innbakt i en pluralistisk religiondidaktikk. Robert Jacksons fortolkende tilnærming har lenge lagt føringer for norsk religionsdidaktikk, og har også preget religionsforståelsen i KRLE-læreplanen (Rasmussen 2020, s. 327). Ifølge Jackson er det ikke mulig å oppnå empati uten en fortolkende tilnærming, som i tillegg til en pluralistisk religionsmodell med vekt på samspillet mellom individer, grupper og en bredere tradisjon innebærer både kritisk tenkning og selvrefleksjon (Jackson 1997, s. 49). Et sentralt begrep i Jacksons teori er *edifikasjon*, som viser til en prosess der refleksivitet knyttes til personlig og potensielt transformativ læring i religionsundervisningen (Jackson 1997 s.130-34).

I Finland har Kimanen og Kallioniemi undersøkt hvordan empati kan fremmes gjennom en fortolkende tilnærming til religionsundervisning, med fokus på bruk av bilder og rollespill som pedagogiske verktøy (Kimanen & Kallioniemi 2018, Kimanen 2022).

## Andregjøring og eksotisering

Andregjøring representerer hva som er annerledes fra det som er tatt for gitt og kjent. Begrepet (engelsk: «othering») ble introdusert av Gayatri Spivak i 1985, som skriver om den kolonialiserte andre i forbindelse med postkolonial teori.<sup>7</sup> I ettertid har bl.a. King diskutert hvordan orientalistiske forestillinger bidrar til at Østens religioner fremstilles som fundamentalt annerledes, mystiske og fremmede (King 1999). Andregjøring skjer når en gruppe mennesker fremstilles som grunnleggende annerledes enn andre mennesker (Olsen og Andreassen 2018, s. 9). I representasjoner av minoriteter og minoritetsreligioner ligger det altså alltid et potensial for andregjøring, da det å definere noen som minoritet i seg selv innebærer en form for andregjøring. Cheyney Ryan (2002) skiller imidlertid mellom forskjell («difference») og annethet («otherness»). Mens det å være forskjellig er utgangspunktet for pluralitet, og møtes med nysgjerrighet, tilsier andregjøring at den andre ikke *burde* være annerledes.

Et aspekt ved andregjøring er eksotisering. I KRLE-kontekst blir eksotismer presentert som et tveegget sverd: det som fremstår som eksotisk fra elevens eget perspektiv fanger lett oppmerksomheten og kan bidra til engasjement i undervisningen, men gjør samtidig at religionen man jobber med og dens tilhengere presenteres som

---

Religionsdidaktikeren Robert Jackson har vært en sentral fagperson i dette arbeidet, og har i ettertid bidratt aktivt til å formidle og videreutvikle prinsippene fra rapporten i en akademisk kontekst.

<sup>7</sup> I forkant av Spivak skrev Edvard Said (2004 [1979]) om «oss og dem» og stereotypisering av den kulturelle andre. Said brukte imidlertid ikke selv begrepet andregjøring om disse prosessene.

unødvendig rare og fremmede. Det som trekkes frem som eksotisk er kanskje heller ikke så viktig innenfor den religiøse tradisjonen. Derfor oppfordres lærere til å ikke fremheve eksotismer (Eidhamar 2016, ss. 109-111; Andreassen 2016, s. 134). Dette betyr selvsagt ikke at man skal unngå alt som kan fremstå som merkelig eller ukjent; nøkkelen ligger i hvordan læreren presenterer dette (Eidhamar 2009, s. 110).

Jeg vil også fremheve at empati og eksotisering ikke nødvendigvis utelukker hverandre. Det er mulig å innta en mellomposisjon der man møter den religiøse andre med nysgjerrighet og forståelse, men samtidig ubevisst fremhever det eksotiske og fremmede. Jeg vil derfor foreslå begrepet *empatisk eksotisering* som en analytisk inngang til å forstå hvordan empati og eksotismer kan opptre samtidig. Dette er en fruktbar posisjon å utforske i religionsdidaktikken, fordi det speiler virkelige møter i klasserommet: elever og lærere kan være oppriktig nysgjerrige og forsøke å forstå den andre på egne premisser, men likevel falle inn i mønstre som reproducerer annethet.

## Metode og materiale

Dette er en eksplorerende kvalitativ studie. Empirien kommer fra deltagende observasjon og intervjuer i to KRLE-klasser på 6. trinn høsten 2023. Skolen lå i et mangfoldig område øst i Oslo. Det var ca. 25 elever i hver klasse, og ifølge læreren kom elevene fra en blanding av muslimske, kristne og ikke-religiøse familier. Ingen hadde hinduistisk bakgrunn. Læreren har jobbet i skolen i til sammen ca. 20 år, og undervist i KRLE omtrent halvparten av disse årene. Lærerens fagkompetanse er fra den gang faget het Kristendom. I forbindelse med prosjektet var jeg i KRLE-undervisningen i de to klassene en gang i uka i fire uker mens de hadde om hinduisme. Den ene klassen hadde én time KRLE i uka, den andre hadde to. Observasjonene inkluderer en ekskursjon til et hindutempel.

Min rolle under besøkene var sammensatt: jeg observerte hovedsakelig undervisningen/ekskursjonen, men jeg presenterte også en oppgave om guder, og bisto elevene i klasserommet ved behov. Til oppgaven hadde jeg med en håndfull gudestatuer og plakater. Læreren introduserte meg som en «hinduismeeekspert» med en dobbel rolle som forsker og hospitant fra lærerutdanningen, og oppfordret elevene til å bruke meg som kilde i oppgavene de jobbet med, noe mange gjorde.<sup>8</sup> Jeg utførte altså deltagende organisasjon ved å posisjonere meg i varierende grad på en skala fra observatør til aktiv deltager, og deltok også i planleggingen av deler av undervisningen (Fangen 2011, s. 13).

Denne deltagende rollen ga meg et rikere datamateriale enn ren observasjon ville gjort. Ved å bevege meg rundt i klasserommet og bistå elevene, fikk jeg innblikk i prosesser som ellers kunne gått under radaren. Samtidig reiser det spørsmål om min påvirkning og posisjonering. Når forskeren bidrar til utformingen av deler av undervisningen, og senere analyserer og eventuelt kritiserer den, oppstår en potensiell rollekonflikt. Det er også mulig at presentasjonen av meg som en «ekspert» kan ha

---

<sup>8</sup> Ansatte i lærerutdanningen uten arbeidserfaring fra grunnskolen oppfordres til å hospitere.

påvirket hvordan elevene uttrykte seg. Når forskeren oppfattes som en autoritet kan det føre til at elever forsøker å gi «riktige» svar eller tilpasser seg det forskeren ønsker å høre. Jeg har i arbeidet med artikkelen forsøkt å være transparent i håndteringen av denne kompleksiteten i analyse og fremstilling.

Jeg tok fortløpende håndskrevne notater av observasjonene i klasserommet. I de tilfellene jeg selv sto foran eller gikk rundt i klassene, skrev jeg notater så snart jeg fikk satt meg ned, alltid i løpet av den aktuelle timen. Også under ekskursjonen gikk jeg rundt med en notatbok jeg fortløpende tok notater i.

Etter de fire undervisningsøktene i de to klassene gjennomførte jeg tre gruppeintervjuer med til sammen åtte elever, og ett intervju med læreren. Klassenes blanding av religiøs og livssynsmessig bakgrunn gjenspeilet seg også i intervjuene: to elever identifiserte seg som muslimer, en som kristen, og to som ikke-troende. De siste to elevene sa ikke noe om sin religiøse eller ikke-religiøse bakgrunn (jeg spurte aldri om dette). Spørsmålene handlet om hva elevene tenker om KRLE generelt, hva de fikk ut av perioden med undervisning om hinduisme, og hva de syntes om ekskursjonen. Intervjuet med læreren handlet i stor grad om de samme temaene. Jeg fulgte en intervjuguide, men lot i stor grad svarene styre hvor samtalene gikk. Intervjuene var altså semistrukturerte (Kvale og Brinkmann 2015, 46). Alle intervjuene ble tatt opp og transkribert i etterkant. Jeg foretok så en tematisk analyse ved å åpent kode intervjuene og observasjonsnotatene (Kvale og Brinkmann 2015, 226). På forhånd var jeg, med utgangspunkt i tidligere forskning på hinduisme i KRLE, særlig interessert i hva som for elevene kunne fremstå som fremmed og annerledes. Kategoriene empati og eksotisme og artikkelens analytiske fokus vokste imidlertid frem under arbeidet med materialet.

Elevene i klassen og foreldrene deres ble skriftlig informert om at jeg utførte en observasjonsstudie (elevene fikk også denne informasjonen muntlig). Observasjonene i klassene ble gjort anonymt, altså uten at det var mulig å gjenkjenne i notatene mine hvem jeg har skrevet notater om. De åtte elevene som ble intervjuet ønsket selv å delta, og fikk skriftlig informert samtykke av foreldrene. Også læreren samtykket skriftlig til å delta i intervju i tillegg til å bli observert. Tempelrepresentanten samtykket til observasjon av ekskursjonen. Elevene er anonymisert med fiktive navn som er ment å speile deres kjønn og kulturbakgrunn. Læreren er for enkelhets skyld kjønnnet i teksten, men dette gjenspeiler ikke nødvendigvis vedkommendes kjønn, og er valgt tilfeldig. Prosjektet er godkjent av SIKT, kunnskapssektorens tjenesteleverandør, som blant annet behandler personvern og forskningsetiske vurderinger i utdannings- og forskningsprosjekter.

## Funn

Jeg vil først ta for meg elevenes og lærerens generelle refleksjoner om hinduisme i konteksten KRLE. Deretter fokuserer jeg på 1) hvordan elevene uttrykker forståelse av de hinduistiske gudene, og 2) hva elevene selv trekker frem/husker fra ekskursjonen til hindutempelet. Dette er basert på hva som kom frem i klasserommet og intervjuer. Jeg

velger å fremheve guder, ettersom de mange gudene og deres fremstillinger er noe som i tidligere studier beskrives som fremmed og vanskelig å forstå for ikke-hinduistiske elver og lærere (Nicolaisen 2013, 2021; Steinland 2017; Ilkama og Jørgensen 2024). Underveis kontekstualiserer jeg med hvordan læreren reflekterer om de samme temaene i intervju og hvordan hun møter elevenes responser i klasserommet.

## Hinduisme og KRLE

Da jeg spurte elevene i intervjuene om hvorfor de tror de skal lære om hinduisme, trakk flere frem begrepet respekt, og snakket om å forstå eller bli kjent med andre mennesker. De mente det er viktig å lære om ulike religioner for å unngå å være dømmende og diskriminerende, og for å kunne være snille med hverandre. Noen nevnte også mer pragmatiske grunner, som å ha kunnskap dersom man skulle reise til et annet land. En elev trakk frem at hinduisme er den eldste religionen i verden, og derfor viktig å lære om. Zeynep sa: «For å respektere dem, kanskje... for å forstå. For å forstå de som er hinduistiske.» Jørgen sa:

*Jeg synes det er veldig viktig å lære om KRLE, på grunn av at da forstår jeg mye mer om verden, og da forstår jeg mye mer om folk, [...] da kan jeg liksom bruke det til å bli bedre kjent med folk, og så er det jo veldig kult å lære om nye religioner, så kanskje jeg finner meg en religion som jeg liker bedre, eller som jeg heller vil være i.*

Jørgen, som selv var kristen, altså trakk frem muligheten for konvertering i forbindelse med hvorfor å lære om hinduisme og andre religioner. Tre andre elever nevnte det samme.

Læreren ble spurt om hva hun tenker om å undervise om hinduisme i et mangfoldig klasserom. Hun påpekte at det både er fordeler og ulemper med å undervise om dette når det ikke er hinduer i klassen. Hun erkjente at hun har begrenset kunnskap om denne religionen, men uttrykte at det er et fint utgangspunkt for å finne ut ting sammen med klassene:

*Fordelene med det i de to klassene [...] er jo at der er det ingen, så vidt jeg vet, som har noen familiebakgrunn med disse religionene, så da er vi litt sånn blanke alle sammen. Dessverre også litt inkludert læreren, sånn at da må vi ha det fokuset at dette må vi finne ut av sammen, og det er kjempespennende å sette seg inn i nye temaer. Det er litt det vi driver med, for det er virkelig ikke mitt sterkeste felt. Men når vi har det fokuset sammen, så håper jeg at de også synes det er gøy. Og [...] siden ingen har noen bakgrunn er det ingen vonde tær vi kan trække på, på en måte.*

På den andre siden trekker hun frem faren for eksotisering og andregjøring som et særlig problem når klassene ikke har hinduistiske elever:

*Men det er viktig å ha, likevel ha det fokuset at dette er også vanlige mennesker, dette er ikke en masse andre mennesker som er veldig rare. Det synes jeg er kjempeviktig. For det kan det fort bli når ingen har den bakgrunnen, at vi mister det at de er også med i "vi" liksom.*

Læreren var bevisst på hvordan visuelle fremstillinger kan bidra til eksotisering, og viste meg uoppfordret eksempler fra skolebøkene, blant annet av likbål og *daliter* (de laveste i kastehierarkiet). Da jeg fulgte opp med spørsmål om hvordan hun arbeider for å unngå andregjøring i undervisningen, fortalte hun at hun særlig forsøker å fremheve det som er felles mellom religionene, slik som guder, hellige tekster og bygninger. Dette pedagogiske grepet, altså å vektlegge en fellesreligiøs dimensjon, ble aktivt brukt av både læreren og elevene i undervisningen.

Som tidligere studier har påpekt (Steinland 2017, Ilkama og Jørgensen 2024), ser vi også her at læreren ikke opplever å ha tilstrekkelig fagkunnskap om hinduisme, til tross for erfaring fra flere års KRLE-undervisning. Elevenes utsagn tyder imidlertid på at hinduisme ikke fremstår så fjern eller irrelevant at den utelukkes som en mulig religion å konvertere til i fremtiden – en holdning som står i kontrast til funn i en tidligere studie, der lærere har hevdet at hinduisme er lite relevant for deres hverdag, vanskelig for barn å forstå, og generelt oppleves som fremmed (Steinland 2017).

### Mange guder

Læreren startet undervisningsperioden om hinduisme med å spørre om hva elevene husket fra før. Det første elevene gjorde, var å lokalisere hinduisme til India, Nepal, Pakistan og Sri Lanka (de tenkte altså ikke på diasporahinduisme). Deretter trakk de frem de mange gudene og «underlige skapninger». En gutt sa: «jeg har hørt at det er omtrent 3000 guder!». Dette ble snart nyansert av to andre elever som sa at det er «en main gudkar som er større enn de andre» og at «alle gudene er gjenspeilinger av en enkelt gud». Også i intervjuene ble dette nyansert da jeg spurte om det er én eller flere guder i hinduisme. Leon svarte: «Er det ikke mange, mange, mange, mange, mange millioner guder eller noe?» Ali sa: «Det var sånn en energi. Så er alle gudene speilinger. Så ber de til forskjellige guder. Men det er én gud.»

Guder var også tema under en oppgave elevene jobbet med i to KRLE-økter før ekskursjonen. De jobbet i grupper med plakater og statuer av hhv. Shiva, Vishnu, Durga, Murugan og Ganesha, og skulle finne fakta og fortellinger om «sin» gud, som de skulle formidle på Book Creator og presentere for resten av klassen.<sup>9</sup> Under gruppearbeidet kommenterte elevene stadig hva som for dem fremsto som ukjente trekk ved gudene: antall armer, mangel på klær eller rare klær (Vishnu), at de var unge (Murugan), gudenes kjønn (de blandet ofte hvilke guder som er menn og kvinner og hvem som er gift med hverandre), at én gud har flere ulike navn (Murugan, Ganesha), og de blå fargene deres, som de sammenlignet med smurfer. Noen fant også frem bilder av smurfer på iPadene sine. To jenter som jobbet med Durga-figur, både kysset og strøk på statuen, og var svært opptatt av hvordan den skulle behandles.

Alle gruppene, uten unntak, var opptatt av gudenes ridedyr (*vahana*), og spurte hva de het, hva de var, hvor mange hoder Vishnus slange egentlig hadde, hvordan man kan ri på en mus, osv. En jente spurte hvordan gudene kan være til stede flere steder samtidig

---

<sup>9</sup> Book Creator er en iPad-app der elevene kan lage sine egne bøker med både tekst, film og bilder.

(manifestert i en rekke ulike templer), og flere kommenterte hvordan det kan være mulig å huske alle navnene på så mange guder.

Som avslutning på en undervisningstime i den ene klassen spilte læreren av en fortelling om Krishna hentet fra den digitale læringsplattformen Salaby, og elevene ble bedt om å tegne Krishna mens de lyttet. En gutt som var litt misfornøyd med tegningen sin, spurte etter hvert om den var god nok. Naboeleven hans, som tegnet en katt i stedet for Krishna, svarte at man ikke skal tegne guder. Også ved en annen anledning (uavhengig av oppgaven beskrevet her) ble det spurt om det er lov å tegne guder, men det ble ikke fulgt opp av læreren.

Da jeg spurte under intervjuene om elevene kunne trekke frem noen likheter mellom hinduisme og de andre religionene de lærer om i KRLE, svarte de gud[er]. Pernille sa: «Det er jo at de har en gud, som har masse forskjellige former». I alle intervjuene uttrykte elevene at gud[er] er det religion dreier seg om, noe som kan bidra til at det er «mange guder» som trekkes frem umiddelbart når læreren spør hva de kan om hinduisme. Elise sa: «Den største sammenligning mellom alle religioner, er at alle har minst én gud. Én gud eller flere guder i religionen. Så det... det må man liksom ha, da. For å ha en religion så burde... så skal det være en eller flere guder med.» Leon forklarte:

*Hvis vi skal lære om religionen så må vi nesten vite noe om det viktigste, som er gudene. [...] Hvis vi ikke hadde lært noe om gudene hadde vi ikke visst like mye om religionen. Da hadde vi bare lært om kulturen.*

På spørsmålet mitt om det er mye som er likt mellom hinduisme og de andre religionene var Zeynep den eneste som svarte nei. Hun sa: «Nei. Fordi hinduismen har flere guder.» Når medelev Mina fulgte opp svaret hennes med å korrigere at det er én hovedgud, og at det «egentlig er ganske likt», sier Zeynep seg likevel enig: «De tror på en gud. De tror på Gud.» Mina fremhevet så praksis: «Så følger de reglene til den guden. Så gjør de tingene som guden vil».

Læreren trakk selv frem antallet guder når hun blir spurt om det er noe som er annerledes med å undervise om hinduisme og de andre religionene i KRLE:

*Det [er] selvfølgelig en forskjell at det er mange guder. Og at, på en måte, man er så åpen om at man har mange guder. Fordi, men det er jo litt den samme kontrasten som du har mellom islam og kristendommen, for kristne deler på en måte guden sin i tre, og det er jo noe av det samme hinduistene gjør, at de deler denne kraften. Men ikke i tre, men i et utall guder. Og det håper jeg at de fikk med seg. For særlig en del muslimer har en sånn tanke om at 'det er bare vi som har én gud, og alle andre har sånn hundre tusen guder'. Og at de på en måte får med seg det, at konseptet er egentlig det samme, det er én kjernekraft, det er én kjerne-gud, også i hinduismen. Det er en forskjell.*

Både i intervjuene og i klasserommet sammenlignet elevene trekk i hinduisme med andre religiøse tradisjoner. Dette gjaldt også trekk ved gudene. Både læreren og elevene sammenlignet de hinduistiske gudene med greske og norrøne guder: hvordan de er «rampete» og «tuller rundt», «herser med hverandre» og ikke «gjør alt sånn perfekt». En elev utbrøt etter å ha hørt historien om Krishna som smørtyv: «Han hadde vært litt som Loke hvis han hadde vært i norrøn mytologi». I intervjuet sammenlignet Jørgen

gudene med profeter: «Det er som profeter, på en måte, i islam. [...] Profeter er ikke guder, men... [...] de har på en måte litt samme rolle, profeter er jo på en måte hellige, ikke sant?»

Forskjeller mellom guder i ulike tradisjoner ble også tematisert i undervisningen. Etter at elevene har hørt fortellingen om at Krishna stjeler smør, spør læreren om det er «vanlig i kristendom og islam at Gud er rampete og slem». En elev svarer: «nei, men det er fordi Gud i islam ikke har noen mor». Læreren gikk ikke videre på dette utsagnet.

Nicolaisen observerte i sin doktorgradsstudie at lærere ofte presenterte hinduisme som en polyteistisk «andre» i kontrast til vestlige monoteistiske religioner (2013, s. 244, se også s. 264). Mine funn, som altså står i motsetning til dette, kan tyde på at kunnskap om gudeforståelser i hinduisme har økt det siste tiåret, for eksempel på bakgrunn av revisjon av skole- og lærebøker – til tross for at lærere stadig uttrykker at de kan lite om hinduisme (Ilkama & Jørgensen 2024, Steinsland 2017).

## Ekskursjonen

Uken etter ekskursjonen spurte læreren hva elevene husket, og lagde tankekart på tavla i begge klassene. Jeg spurte også i intervjuene hva elevene husket best fra ekskursjonen. I svarene sine trakk de i stor grad frem ting de sannsynligvis ikke hadde forventet å møte. I det følgende presenterer jeg temaene fra tankekartet i den rekkefølgen en av klassene konstruerte sitt.

Det første elevene trakk frem, var at presten var halvnaken. Han hadde på seg en *dhoti*, et tøyestykke man binder rundt livet, et tradisjonelt plagg for menn på Sri Lanka og i India.<sup>10</sup> Læreren spurte om de husket *hvorfor* presten var kledd slik, og en elev svarte at han skulle føle tempelet med hele kroppen sin. Læreren fulgte opp med å sammenligne med hvordan en kristen prest ser ut, og spurte hva prester kalles i jødedom og islam.

Prestens bekleddning var også tema i alle gruppeintervjuene. Temaet ble blant annet trukket frem da jeg spurte om de hadde lært noe i tempelet som de ikke kunne lært i klasserommet, og om det var noe som ble lettere å forstå etter å besøket. Leon sa: «For han presten var jo liksom... Jeg forsto ikke helt på starten hvorfor han hadde på så lite klær. Det er jo nesten midt på vinteren...» Zeynep sa: «Jeg trodde hinduene var... jeg vet ikke, jeg følte det er urespekt (sic.) for dem å ikke ha på t-skjorte. Foran en gud.»

En av elevene jeg intervjuet uttrykte at han var «veldig ukomfortabel» med å være i tempelet, uten å helt klare å sette ord på hvorfor. Jørgen tolket dette som knyttet til klassekameratens muslimske bakgrunn, og sa: «[kanskje du følte deg ukomfortabel fordi] at det er halvnakne menn?» Ali svarte bekræftende, og Jørgen vendte seg mot meg og forklarte: «Han synes ikke det er veldig komfortabelt at det er halvnakne menn. Fordi det er veldig *haram* å være sammen liksom med nesten nakne menn.»

Det neste som ble fremhevet på tankekartet var lyd: bjella som ble ringt under *puja*-ritualet. En annen elev sa at det luktet «et eller annet», og læreren foreslo røkelse.

---

<sup>10</sup> Det var guiden i tempelet som først brukte ordet «halvnaken» om denne påkledningen.

Prestens sang eller sanskritresitasjon ble trukket frem i den andre klassen og i intervjuene som noe elevene husket godt og syntes var spennende å oppleve, men også som noe de ikke forsto og ønsket at ble utdypet.

Det neste elevene trakk frem på tankekartet, var kremasjonspraksiser, som de ble fortalt om i tempelet, da guiden sammenlignet Oslofjorden med Ganges. En elev sa: «når de døde så brente de dem og kasta i havet (sic.)!» Læreren fulgte opp med å forklare at også andre, som kristne og humanetikere, kan søke om å spre asken i havet. Kremasjon ble også tatt opp i intervjuene, da elevene ble spurt om de lærte noe på ekskursjonen som de ikke kunne lært i klasserommet.

Deretter husket elevene det hvite pulveret laget blant annet av ku-bæsj (*vibhuti*). Guiden i tempelet fortalte at det å bruke dette pulveret i panna eller på kroppen minner hinduene om at også de skal bli til støv en dag. I klasserommet husket ikke elevene denne forklaringen, men påpekte at kyr er hellige, og at det derfor brukes pulver av ku-bæsj. Pulveret ble også trukket frem i intervjuene. Pernille sa: «Vi hadde ikke lært på skolen da, hvorfor de bruker sånn gul og rød greie i panna, det visste ikke jeg før, men når jeg fikk hørt det, var det litt lettere å forstå liksom hvorfor de brukte det.». Pernille uttrykte altså forståelse for praksisen på bakgrunn av forklaringene hun hadde fått. Noen elever trakk også på smilebåndet: «Ku-bæsj, det var veldig morsomt!» og «Prikken var en ku!».

Læreren trakk frem hvordan elevene reagerte på å høre om ku-bæsj i intervjuet, og roste dem:

*Det var det ingen som sa æsj til. Når vi var i tempelet. Og det er jeg litt stolt av dem for. For det er fort gjort å si det! Det var bare sånn "ja for vi har ku-bæsj, og det smører vi på kroppen," og ingen sa "æsj", det synes jeg var kult. [...] Da viste de jo at de har på plass ganske mye respekt, når de velger å lytte og på en måte være åpne for det. Si "okei, sånn gjør dere, jeg hører det", og ikke... Ja. Jeg er litt stolt av det.*

Frukt, og spesielt bananer, var det neste elevene trakk frem på tankekartet. «Hver statue skulle ha en banan!» sa en elev. De husket også kjøkkenet i tempelets underetasje, og lurte på om det var der bananene ble laget. Frukt ble også fremhevet i intervjuene som noe elevene husket spesielt godt. Pernille sa:

*Jeg husker bananen. Det er liksom det jeg husker mest, da. Bananen og så når vi var inne i det rommet. [med Ganesha] [...] De hadde i alle fall masse bananer. Som de ga til gudene. Og hvis de ble råtne, spiste de dem. Eller, gjorde de? De får hellig banan.*

Selv om Pernille fortalte i intervjuet at hun husket rommet med Ganesha, er det et poeng at de ulike gudene ble lagt til tankekartet først *etter* at læreren eksplisitt spurte elevene om de husket noen guder.

I likhet med da elevene lærte om guder, sammenlignet både elevene (i klassen og intervjuene) og læreren det de snakket om i forbindelse med ekskursjonen aktivt med religioner som var bedre kjent. Dette gjaldt blant annet praksiser de møtte i tempelet, som å vaske hendene og ta av seg sko, kremasjonsritualer, og prestens rolle og bekledning. En elev trakk frem at hinduer, i likhet med muslimer, beveger seg under bønn. Zeynep la merke til hvordan en gruppe tilbedere ba foran Ganesha (noe hun selv

kalte «dans»<sup>11</sup>. Hun imiterte deretter islamske håndbevegelser hun kjente fra moskeen, og sammenlignet dette med hvordan hinduene førte ilden fra *arti*-lysestaken mot øynene etter *puja*. En annen elev trakk frem at også andre religioner har hellige dyr: «Samme med islam» sa Ali, «i Islam er kamelen ganske hellig».

Det elevene husker fra ekskursjonen handler altså primært om sanseinntrykk og materiell religion (jf. Nicolaisen 2021, Jørgensen 2017, Long 2018): hva de kunne se, høre og lukte, inkludert *puja*-ritualet, som involverer alle sansene. Selv om gudene er til stede i materiell form i et hindutempel og kan både sees og sanses, og elevene så presten gjøre *puja* og synge mantraer til Ganesha og Murugan, var det altså ikke selve gudestatuene som primært sto frem for dem.

## Diskusjon

### Guder og religionsforståelse

I alle intervjuene uttrykte elevene at religion handler om guder. Dette kan plasseres innenfor Woodheads kategori religion som kultur. Det var imidlertid bare Zeynep som snakket eksplisitt om å «tro» på gud(er); de andre elevene snakket om at religionene «må ha» eller «har» guder. Det kan derfor innvendes at elevene vektla religionenes *relasjonelle* aspekt – at religion handler om et bånd mellom mennesker og overnaturlige vesener. At guder er definerende for religion, er likevel en relativt snever (om enn vanlig) religionsforståelse, som også er essensialistisk ved at den fremhever guder som selve essensen i en religion.

Det er derfor interessant at elevene etter ekskursjonen fremhevet alt annet enn guder. Gudene havnet på tankekartet helt til slutt, og først etter at læreren spurte om de husket noen guder. Gudene var altså ikke hva elevene først og fremst tenkte på etter å ha besøkt et hindutempel, til tross for at de fremhevet guder som definerende for religion, og til tross for at de hadde jobbet med ulike guder i forkant av ekskursjonen og sannsynligvis sett «sin» gud i tempelet.

Det elevene trakk frem at de husket fra tempelet handlet hovedsakelig om materielle og sanselige aspekter ved religion, samt kroppsliggjorte praksiser: bananer, prestens klær, hellige pulvere, lyder og lukt, og rituelle praksiser som kremasjon. Zeynep koblet også gudstro til praksis – å følge «reglene til den guden» man tror på, som peker på religion som levd praksis, men også mot verdier, eller et normativt aspekt. Når elevene etter ekskursjonen fremhever det kroppslige og sanselige fremfor gudene, kan det tyde på at deres religionsforståelse utvides i møte med levd religion.

I klasserommet påpekte elevene mange (for dem) uventede trekk med det guddommelige, som kjønn, farger, fremtoning og alder. Likevel vil jeg argumentere for at hinduisme ikke nødvendigvis fremsto som en «annen» på grunn av sine mange guder,

---

<sup>11</sup> Bevegelsesmønsteret under bønn til Ganesha er annerledes enn for de andre gudene: man slår seg mykt mot tinningene med knyttede hender, og trekker seg i ørene med kryssede armer mens man bøyer i knærne.

siden guder er nettopp det disse elevene forbinder med religion. Kun én av elevene svarte benektende på om det er mye likt mellom hinduisme og andre religioner, og modererte seg etter samtalen med en klassevenninne om forholdet mellom en og mange guder. Til tross for en essensialistisk religionsforståelse uttrykker elevene altså en nyansert forståelse av det guddommelige, der monoteisme og polyteisme ikke utelukker hverandre. For læreren er det imidlertid de mange gudene som står frem som annerledes, i tråd med tidligere studier (Nicolaisen 2013, Steinland 2017).

### **Å møte det uventede på ekskursjon**

Ekskursjonen bidro altså til at hinduismen som religiøs og materiell praksis ble tydeligere for elevene, og samtidig synliggjorde den det potensielt eksotiske. Elevene uttrykte selv at besøket i tempelet ga dem mulighet til å stille spørsmål de ikke ville hatt forutsetning for å stille med kun klasseromsundervisning. De trakk frem materielle og kroppsliggjort praksiser som prestens bekledning, hellige pulvere laget av ku-bæsj, bananer og kremasjonspraksiser som eksempler. Dette er inntrykk som sannsynligvis fremsto uventet å møte i et hellig hus, og som ikke ble vektlagt i arbeidsoppgavene og skolebøkene de møtte i forkant.

Både hellig pulver laget av ku-bæsj, halvnakne prester, hellige bananer, og det å spre aske i hellig vann kan forstås som mulige eksotismer.<sup>12</sup> Det er imidlertid viktig å understreke at det er jeg som klassifiserer disse fenomenene slik – og at elevene selv ikke brukte ordene «rart», «annerledes» eller «eksotisk». Dette er med unntak av sanskritresitasjonene, som Mina beskriver som «annerledes, men spennende», og Jørgen som «litt rart å høre», og hvordan ku-bæsj beskrives som «morsomt». Også læreren, som er svært opptatt av å unngå eksotiske fremstillinger av hinduisme, spurte likevel om det ikke er «rart» at Krishna er blå, eller om det er «vanlig» i kristendom og islam at gud oppfører seg rampete.

Dette reiser spørsmålet: hvor går grensen mellom hva som er eksotisk og rart, og det man bare ikke har sett eller hørt om før? Som Nicolaisen påpeker (2021, s. 130), er selvsagt ingen av disse fenomenene rare i seg selv. Hva som tas for gitt og hva som oppleves som annerledes eller uvanlig avhenger av kulturell kontekst og bakgrunnskunnskap. I tempelet ble de uventede praksisene forklart fra et innenfraperspektiv, og senere repetert og kontekstualisert i klasserommet. Forklaringer om hvorfor hinduer bruker ekskrementer fra kyr eller hvorfor prestene har uvanlig bekledning, ble ikke overlatt til elevenes egen fortolkning. Det *forble* altså ikke nødvendigvis rart, etter en forklaring på *hvorfor* man har slike praksiser. Lærerens ros av elevene for å møte praksisen med hellig ku-bæsj med en anerkjennende og lyttende holdning, fremhever elevenes evne til å møte nye perspektiver med nysgjerrighet og åpenhet. Hinduistiske praksiser fremsto ikke som noe uforenelig «annet», men som

---

<sup>12</sup> Ku-bæsj er det eneste eksempelet Andreassen gir på eksotismer i sin didaktikkbok (2016, s. 134). Også i Sødal m.fl.s didaktikkbok fremheves et eksempel fra hinduisme som eksempel; hellige menn på Kumbh Mela-festivalen (Eidhamar 2016, ss. 110-111).

«forskjellig» – elevene møtte noe de ikke hadde sett før, og fikk redskaper for å forstå det (Ryan 2020).

Samtidig var det ikke *alt* som ble forklart. Særlig sanskritresitasjonen ble trukket frem i intervjuene som noe elevene ikke fikk forsto, og som de ønsket mer informasjon om. Det var i denne sammenhengen Jørgen sa at det var «rart» å høre på.

Tidligere i artikkelen har jeg foreslått begrepet *empatisk eksotisering* som et analytisk verktøy for å forstå hvordan elever (og lærere) kan bevege seg i et spenn mellom forståelse og fremmedgjøring i møte med den religiøse andre. Med dette mener jeg situasjoner der intensjonen er å forstå, men hvor annerledesheten samtidig fremheves på en måte som reproducerer avstand. Dette kan for eksempel komme til uttrykk gjennom å uttrykke forståelse for praksiser eller uttrykk som samtidig omtales som «rare» eller «morsomme». Et annet eksempel er når læreren forsøker å skape engasjement ved å kontrastere en rampete Krishna med Gud i kristendommen og islam. Her ligger det implisitt at de monoteistiske religionenes Gud er mer alvorlig og moralsk opphøyet. Slike utsagn kan ubevisst bidra til å forsterke forestillingen om hinduisme som en religion utenfor det «normale», og illustrerer behovet for en didaktisk bevissthet rundt hvordan forskjeller tematiseres i undervisningen – og hvordan man kan åpne for undring uten å forsterke stereotypier.

En av elevene, Ali, fortalte at han var ukomfortabel i tempelet. Sannsynligvis skyldtes ikke dette en opplevelse av hinduisme som eksotisk, men heller at de religiøse praksisene han møtte fremsto som radikalt ulike hans egne religiøse erfaringer; særlig det å kle av seg for å motta det guddommelige. Kanskje var Ali en av de elevene som satt igjen med en følelse av hinduisme som noe så grunnleggende annet enn ham selv at det ikke *burde* være annerledes (Ryan 2002). Når avstanden blir så stor fra egne kroppsliggjorte erfaringer, skal det mer til for å oppnå en empatisk innlevelse enn gode forklaringer. Man må altså være ydmyk i forhold til hva det faktisk er mulig å oppnå med et kort skolebesøk.

## Empati og perspektivskifter

Vestøl (2020) understreker at perspektivtagning har et kognitivt aspekt, et handlingsaspekt og et holdningsaspekt. Ekskursjonen muliggjorde utviklingen av alle disse aspektene. Holdning- og handlingsaspektet kommer for eksempel til syne når elevene lytter til nye perspektiver og møter dem med nysgjerrighet og forståelse, som i møte med hellig pulver laget av ku-bæsj. Dette viser at elevene er i stand til å forstå religiøse praksiser fra et innenfraperspektiv.

Det er også jeg som tolker elevenes utsagn og handlinger som uttrykk for empati. Både elevene og læreren snakker imidlertid mye om respekt, som Vestøl beskriver som holdningsaspektet ved kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» (Vestøl 2020, 362). Elevene forklarte at hinduisme er relevant for dem enten for å forstå andre mennesker, eller som en mulig fremtidig religion. På den ene siden er dette i tråd med læreplanens mål om mangfoldskompetanse, mens tanken om KRLE som et slags koldtbord av religioner man kan velge mellom kanskje utfordrer kravet om en «objektiv» religionsundervisning, og viser hvordan «mykere» holdninger til

religionsundervisning spiller seg ut i praksis i et klasserom (jf. Sødal og Eidhamar 2016, s. 35).

I motsetning til klassene i Kimanens studie (2022), hvor elevene aktivt øves i å ta religiøse perspektiver gjennom rollespill, har disse sjetteklassingene kun møtt og reflektert over hinduistiske perspektiver. Det er derfor interessant at to elever selv inntok et innenfaperspektiv da de jobbet med en Durga-figur i klasserommet. Zeynep forklarte hvordan hun og Mina både kysset og strøk på Durga ut av respekt, «fordi det var en gud». De hadde blitt fortalt at de hinduistiske gudene er til stede i gudestatuene i et hinduistisk perspektiv. Dette viser hvordan elevene tar til seg kunnskap og handler på bakgrunn av den.

Det er også tydelig at elevene uttrykker empati gjennom å være en mangfoldig klasse. For eksempel tar flere av elevene islamske perspektiver, som når noen uttrykker motstand mot å tegne guder på bakgrunn av hva de har lært om islam, eller når Jørgen tar Alis perspektiv og sier at det kan ha føltes feil å være i en annen religions hus.

En fortolkende tilnærming til religionsundervisning vektlegger religion som menneskelige, levde erfaringer, og innebærer å sammenligne og kontrastere innenfraperspektiver med egne perspektiver (se også Vestøl 2020, s. 362). Undervisningen bør derfor foregå i dialog med de kunnskapene, erfaringene og opplevelsene som finnes i klassen. Jackson (2003, s. 19) argumenterer for at man i religionsfaget bør sette av mer tid til eleveinitierte ideer og refleksjoner. Det er derfor nærliggende å hevde at diskusjonene om hvordan det føles å være i andres religiøse rom, om hva som gjør frukt eller gudefigurer hellige i én kontekst og ikke i en annen, om religioners ulike estetiske praksiser, om måter å møte det hellige på (med og uten klær), og om guder kan ha foreldre, burde blitt løftet frem i klasserommet.

Selvrefleksjon og det å øves i å ta andres perspektiv vil ikke nødvendigvis «aveksotifisere» eller «avessensialisere» hinduisme i seg selv, men kan bidra til at elevene gradvis utvikler mer nyanserte forståelser for den religiøse andre. Gjennom refleksjon over egne fortolkningsprosesser i møte med «fremmede» religiøse praksiser og uttrykk, kan elevene gradvis redusere avstanden mellom det eksotiske og det gjenkjennelige eller «normale» (cf. Muesse 1999). I Jacksons fortolkende tilnærming har denne prosessen paralleller til *edifikasjon* – en form for danning der elevene oppnår innsikt også om seg selv gjennom (selv)refleksjon og dialog. Jackson beskriver dette som en bevegelse der eleven «tas ut av seg selv», og involveres kognitivt, affektivt og eksistensielt i møte med den andre (Jackson 1997, s. 130). Som eksempelet med Ali viser, er *edifikasjon* imidlertid ikke en automatisk følge av undervisning, men noe som kan kreve tid, trygghet og rom for refleksjon.

## Sammenligning

Både læreren og elevene benyttet seg aktivt av en form for brobygging ved å sammenligne hinduisme med religiøse tradisjoner som inngår i klassens «vi» (og som

elevene kjenner fra populærkultur).<sup>13</sup> Jeg forstår denne strategien som et forsøk på å ta andres perspektiv, og læreren fortalte også at hun vektlegger fellestrekk nettopp for å motvirke eksotisering og andregjøring. Sammenligning er en naturlig måte å utvide kunnskap på, og har lenge vært en sentral metode i religionsvitenskap (jf. Max Müllers «den som kjenner en, kjenner ingen»). Når det gjøres på en god måte kan også sammenligning være ledd i prosessen med å redusere avstanden mellom det som fremstår som annerledes og eksotisk og det som tas for gitt (Von der Lippe & Undheim 2017, s. 21).

Samtidig bør en være varsom med å gjøre hinduisme likere andre religioner enn den faktisk er, ved å ta utgangspunkt i en kristen referanseramme (jf. Nicolaisen, 2018). Som Domas påpeker, kan for sterk vektlegging av ikke-diskriminering i KRLE føre til en reduksjonistisk forståelse av religion der elevene mister religionenes egenart av syne (Domas 2014, s. 130). Dette er viktig å påpeke, fordi resultatet kan bli en form for «protestantgjøring» eller forflatning av komplekse religiøse tradisjoner – som når kristen treenighetslære og hinduistisk gudeforståelse fremstilles som «egentlig det samme». Hinduisme rommer *mange ulike* måter å forstå det guddommelige på, og har ingen enhetlig teologi. Det er blant annet denne åpenheten som gjør hinduisme annerledes i konteksten religionsundervisning.

Som Fibiger (2022, s. 7) argumenterer for, er det viktig å synliggjøre hinduistiske perspektiver for å utvide elevenes religionsbegrep, eller sagt med Nicolaisen (2013), for å utfordre normalitetskonstruksjoner i klasserommet. Når elever sammenligner guder med profeter, er det uttrykk for en vilje til å forstå. Men undervisningen må også gi rom til å utforske det som ikke umiddelbart lar seg oversette. Dette krever en didaktisk tilnærming som ikke bare søker fellestrekk, men også verdsetter det særegne, og gir elevene verktøy til å reflektere over egne fortolkningsrammer i møte med den religiøse «andre».

### **Klasserommets rammer**

Lærerens utsagn om at det er en fordel at ingen elever har bakgrunn i den religiøse tradisjonen det undervises om, og at det kan være positivt at alle i et læringsfelleskap er like «blanke», åpner for noen interessante diskusjoner. Læreren uttrykker en demokratisk og utforskende holdning til kunnskap, men uttrykker samtidig at religionsundervisning oppleves som enklere når det ikke er representanter fra den aktuelle religionen til stede. Her ligger det implisitt at elever med innenfraperspektiv kan utgjøre en sårbarhet eller risiko. Slik kan det nok oppleves av mange, særlig når læreren opplever å ha begrenset kunnskap om religionen det undervises i.

Samtidig er det tydelig at hvem som utgjør klassens «vi» legger visse rammer for undervisningen, både med tanke på elevenes perspektivskifter og de sammenligningene som gjøres, av både elever og lærer. Tidligere forskning viser at lærere ofte lener seg på hinduistiske elever for å kompensere for manglende fagkunnskaper når hinduisme er

---

<sup>13</sup> Ettersom elevene stadig trakk paralleller til norrøn religion, spurte jeg om de nettopp hadde hatt undervisning om dette. Det hadde de ikke, men kjente temaet fra populærkultur.

tema i KRLE (Nicolaisen 2013, Steinland 2017). Når læreren i denne studien beskriver seg som omtrent like «blank» som elevene, ville undervisningen sannsynligvis vært annerledes dersom hun kunne spille på elevers innenfraperspektiv, selv om man kan argumentere for at det i en ideell situasjon ikke burde være slik, og sett i lys av at en slik elevdeltagelse alltid må være frivillig. Det er mulig, og kanskje også sannsynlig, at læreren modererte fremstillingen av egen kompetanse i intervjuet med en «hinduismekspert». Likevel illustrerer utsagnet hennes hvor komplekse hindutradisjonene oppleves å være, og hvor utfordrende de kan være å undervise i.

## Avsluttende betraktninger

Denne studien har vist hvordan undervisning om hinduisme i et mangfoldig klasserom kan arte seg, og hvordan klasserommet gir rom for at både empati og eksotisering eller andregjøring kan bli synlig, også samtidig. Det er i mellomrommet mellom forståelse og det som fremstår fremmed og ukjent at religionsundervisningen har et særlig potensial for å utvikle elevenes mangfoldskompetanse.

Empati i en KRLE-kontekst handler derfor ikke bare om å ta den andres perspektiv, men også om å utfordre egne fortolkningsrammer. Når elevene får møte religion som levd praksis og gis rom for refleksjon i tråd med en fortolkende tilnærming, kan empati bli en inngang til både kritisk tenkning og et mer nyansert religionsbegrep.

## Bibliografi

Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.

Berglund, J. (2013). Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran protestantism? *Temenos*, 49(2), 165–184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>.

Britton, T. H. (2014). *Studiebesök i religionskunskapsundervisningen. Elvers tal om islam före, under och efter et moskébesök*. Licentiatuppsats, Karstad Universitet.

Chadwin, J. (2023). The lived religious beliefs and experiences of English Hindu teenagers at home and at school. I *British Journal of Religious Education*, 45(3): 251–262 <https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2184326>.

Domaas, O. E. (2014). Hva er vitsen med RLE? In RLE i Fuglseth (red.) *RLE i klemme. En studie av det er farte RLE-faget*. Bergen: fagbokforlaget.

Domaas, O.E. (2019). En anonym minoritet i klasserommet? Kristne elever i skolens religionsfag. *Prismet* (70)1: 5-25.

Eidhamar, L. G. (2016) Ekskursjoner. I Sødal, H.K.; Danielsen, R.; Eidhamar, L.G., Skeie, G; Winje, G. (red) *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Eie, A. (2022). *Hvordan fremstilles hinduismens indre mangfold i digitale læremidler for KRLE-faget på ungdomstrinnet?* MA, Høgskulen på Vestlandet.

Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hauan, L. S. (2025). *Knowledge creation in religion and ethics classrooms. Hegemonic discourses, epistemic resistance and relational dynamics*. Ph.D, MF vitenskapelige høyskole.

Holmquist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad. Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Licentiatavhandling, Karlstads Universitet.

Insight UK. (2021). *A Report on the State of Hinduism in Religious Education in UK Schools*. [https://insightuk.org/wp-content/uploads/2021/01/Hinduism-in-RE\\_Project-report.pdf](https://insightuk.org/wp-content/uploads/2021/01/Hinduism-in-RE_Project-report.pdf)

Ilkama, I. M. L. & Jørgensen, C. (2024). Hinduistiske fortellinger fra tegneserier i begynneropplæring og barnehage. I Rosland, K.; Iversen, R.L. & Eriksen, E.A. (red.) *Begynneropplæring i KRLE*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jackson, R. (1997) *Religious education. Towards an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.

Jackson, R. (2003). Citizenship, religious and cultural diversity and education. I R. Jackson (red.) *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*. London: Routledge.

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

Jacobsen, K. A. (2009). *Hva er hinduisme?* Oslo, Universitetsforlaget.

Jacobsen, K. A. (2017). Devi-mahatmya og Bhagavadgita. Hellige skrifter i hinduismens mangfold. I J. Braarvig & Å. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene* (s. 9–20). Oslo, Høyskoleforlaget.

Jacobsen, K.A. (2020). *Verdensreligioner i Norge*. Oslo, Universitetsforlaget.

Jørgensen, C.S. 2017. Bør ekskursjoner være en del av religions- og livssynsundervisningen? I M. Von der Lippe & S. Undheim (Red.). *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Bergen: Universitetsforlaget.

KD (2020a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>.

KD (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>.

- Kimanen, A. (2022). Enhancing informed empathy as a key to promoting social justice in religious education classes. *Journal of Religious Education*, 70:77-93 <https://doi.org/10.1007/s40839-022-00159-9>.
- Kimanen, A. & Kallioniemi, A. (2018). Towards interpretive and empathetic encounters between worldviews. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 2018(4), 118-135.
- King, R. (1999). *Orientalism and religion. Post-colonial theory, India and the "mystic east"*. London: Routledge.
- Long, J. D. (2018). Site visits in interfaith and religious studies pedagogy: Reflections on visiting a Hindu temple in central Pennsylvania. I *Teaching theology and religion*, 21.2.
- Michaels, A. (2004) *Hinduism. Past and present*. Princeton og Oxford, Princeton University Press.
- Moulin, D. (2011). Giving voice to "the silent minority": The experience of religious students in secondary school religious education lessons. I *British Journal of Religious Education* 33(3): 313-26.
- Muesse, M. (1999) Religious studies and Heavens's Gate. Making the strange familiar and the familiar strange. I R. T. McCutcheon (red.). *The insider/outsider problem in the study of Religion. A reader (controversies in the study of religion)*. London og New York, Continuum.
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet*. Ph.D., Universitetet i Oslo.
- Nicolaisen, T. (2014). Rom og reiser I RLE. Innspill til en pluralistisk og gjestfri RLE-didaktikk. *Prismet* 65(1): 17-29 <https://doi.org/10.5617/pri.5498>.
- Nicolaisen, T. (2018). *Hinduer*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Nicolaisen, T. (2021). Religionenes kunst i klasserom og hellige rom. Teoretiske perspektiver. *Prismet* 72(2). <https://doi.org/10.5617/pri.8882>.
- Olsen, T.O. & Andreassen, B.A (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *FLEKS (Oslo)* 5.1.
- Olsen, M. I & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Rasmussen, T. (2020). Den historiske dimensjon i KRLE-faget. *Prismet* 71(4). <https://doi.org/10.5617/pri.8355>.
- Ryan, C. (2002). The two faces of postmodernism, or the difference between difference and otherness. I S. Shankman og M. Lollini (red.) *Who, exactly, is the other? Western and transcultural perspectives*. Eugene, Oregon: University of Oregon books.

Said, E. (2004 [1978]) *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.

Spivak, G. C. (1985) The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. I *History and theory: Studies in the philosophy of history*. 24 (3), 247–272.

Stabell-Kulø, A. (2005). *Religioner i klasserommet. Innføring i religionsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Steinland, B.-I. F. (2017). *Hinduismeundervisning i skolen. Utvalgte læreres og studenters opplevelser, forhold til og tanker om å undervise om hinduisme*. MA, MF vitenskapelige høyskole.

Sødal, H.K. & Eidhamar, L.G. (2016) Den gode religions- og livssynslæreren. I Sødal, H. K.; Danielsen, R.; Eidhamar, L.G., Skeie, G; Winje, G. (red). *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Oslo, Høyskoleforlaget.

Sødal, H. K.; Danielsen, R.; Eidhamar, L.G., Skeie, G; Winje, G. (red) (2016). *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Oslo, Høyskoleforlaget.

Toft, A. (2017). Islam i klasserommet. Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I Høeg, I. M. (red). *Ungdom og religion*. Oslo, Universitetsforlaget.

Øierud, G. L. & Aas, R. (2024). Ekskursjon i KRLE-faget: Forkynnelse eller fordomsmotvirkning? *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 14(1), 50-71.

Von Brömssen, K. (2016). Some ethnic Swedish students' discourses on religion: Secularism par excellence. *Journal of religious education*, 64(2), 113-125.  
<http://doi.org/10.2390/jsse-v14-i2-1296>.

Vestøl, J.M.; Gundersen, K.; Kristiansen, H.H.; Samdal, A.G. (2014) Religion in textbooks and among young Buddhists, Hindus and Muslims: a comparative study. *Acta didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1104>.

Vestøl, J.M. (2016). Textbook religion and lived religion. A comparison of Christian faith as expressed in textbooks and among young church members. *Religious Education*, 111(1), 95-110.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00344087.2016.1124015>.

Vestøl, J.M. (2020). Å ta andres perspektiv. Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og Etikk. *Prismet* 71(4)  
<https://doi.org/10.5617/pri.8365>.

Von der Lippe, M. & Undheim, S. (2017.) Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. Von der Lippe & S. Undheim (Red.). *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Bergen: Universitetsforlaget.

Winje, G. (2003). *Hindutempelet*. Oslo: Aschehoug.

Woodhead, L. (2011). Five concepts of religion. *International review of Sociology*, 21(1), 121-143.