

Rom og reiser i RLE

Innspill til pluralistisk og gjestfri RLE-didaktikk

AV TOVE NICOLAISEN

Abstract

According to the curriculum the Norwegian religious education subject should be «objective, critical and pluralistic» (Curriculum for Religion, Philosophies of Life and Ethics 2008). In spite of this, normality constructs in RE can lead to othering and exoticism. This article discusses pluralistic RE. It is based on findings from the PhD project «Hindu children in Religious Education in Norway. Agency, othering and constructs of normality». The findings from the project provide specific knowledge of Hindu children's experiences with RE in Norway. This knowledge has raised critical questions about normality constructs and also laid the groundwork for a larger discussion of issues related to children and RE more generally. This article focuses on certain aspects of pluralistic RE: how to develop a pluralistic and hospitable RE and to avoid othering and exoticism, using examples about iconography, religious practice and the significance of space.

Keywords:

Pluralistic RE • Hindu children • normality constructs • spatial turn • hospitality • dialogue • visual culture

TOVE NICOLAISEN (f. 1946) Ph.D, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus
 Adr.: Høgskolen i Oslo og Akershus, postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo E-post: Tove.Nicolaisen@hioa.no

INNLEDNING

Opplæringsloven 2-4 slår fast at undervisningen i RLE-faget skal være pluralistisk: «Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdensreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte» (http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover_regler/lover/opplaringsloven.html?id=213315).

Denne formuleringen kom inn i Opplæringsloven etter at den norske stat ble dømt i den europeiske menneskerettsdomstolen på grunn av KRL-faget.¹ Et rundskriv fra Kunnskapsdepartementet kommenterer endringene i Opplæringsloven: «Dommen har som forutsetning at en obligatorisk opplæring om religioner skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og

upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt. Denne formuleringen er tatt inn i lovteksten for å understreke at faget bygger på den samme forutsetningen. Teksten om at religioner og livssyn skal presenteres ut fra sin egenart, er tatt ut.» (Rundskriv F-10-08, datert 30.06.2008. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2008/rundskriv-f-10-08-informasjon-om-endring.html?id=520814>)

Denne artikkelen diskuterer hvordan en kan utvikle en mer pluralistisk didaktikk og metodikk for RLE-faget. Den er basert på funn fra doktorgradsprosjektet «Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet» (Nicolaisen 2013).²

1 Som en følge av dommen i EMD skiftet faget i 2008 navn fra "Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap" (KRL) til "Religion, livssyn og etikk" (RLE). Jeg gjorde feltarbeid 2005-2009. I det meste av perioden handlet det derfor om KRL-faget.

2 Artikkelen er basert på prøveforelesning holdt på Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo 14.02.13.

Mitt utgangspunkt er at hindubarnas erfaringer med undervisningen kan bidra til diskusjon om en mer pluralistisk religionsdidaktikk. I artikkelen kommer jeg med innspill til utvikling av en pluralistisk og gjestfri didaktikk og metodikk i RLE-faget. Hvordan kan elever trenes til å forstå og respektere andres ikonografiske uttrykk, tro og praksis? Hvordan kan en føre dialog om dette i klasserommet? Etter å ha presentert funn fra prosjektet, kommer jeg med noen konkrete forslag til en pluralistisk – og gjestfri – didaktikk. Forslagene er utprøvende og foreløpig teoretiske.

I England har det vært tradisjon at en i universitetsmiljøer har utviklet didaktikker for religionsundervisningen, for eksempel har dette vært gjort ved University of Warwick (Jackson 2000) og University of Birmingham School of Education (Hull 2000). Slik jeg ser det, ligger ansvaret for å utvikle en pluralistisk didaktikk og undervisning flere steder. I artikkelen er fokuset på lærerutdanning og skole. Jeg diskuterer ikke forandring av planer eller målformuleringer.

ET PROSJEKT OM HINDUBARNAS

ERFARINGER MED KRL/RLE-FAGET

I britiske religionspedagogiske miljøer diskuteres tilnærmingene «learning about» og «learning from» de religiøse tradisjonene (se for eksempel Grimmit 2000a/b). Utgangspunktet for denne artikkelen er imidlertid at vi kan *lære av elevene*, nærmere bestemt av hindubarns erfaringer og holdninger. Jeg skal derfor kort referere noen funn fra mitt prosjekt om hindubarn i religions- og livssynsundervisningen, siden det er bakteppet for denne artikkelen.³ Prosjektet handler altså om hindubarns erfaringer med KRL/RLE-faget. Det har vært utallige diskusjoner om faget og mye synsing om hva som er bra for barn og hva som er skadelig for barn når de sammen skal lære om ulike religioner og livssyn. Jeg gjorde prosjektet fordi

jeg ville lytte til og lære av barna. Jeg har observert i KRL-timer, og jeg har intervjuet sju barn om deres erfaringer. Barna hadde bakgrunn i den nordindiske og i den tamilske hindutradisjonen i Norge. Feltarbeidet, som strakk seg over fire år, var en rik og spennende tid, og jeg lærte mye, både om barna og om faget. Og ikke minst av barna. Jeg undersøkte hvordan barn med hindubakgrunn posisjonerer seg i religionsundervisningen, hvilke erfaringer og meninger de har.

Prosjektet handler om barn og religionsundervisning. Jeg setter kritisk lys på normalitetskonstruksjoner om identitet, religionsforståelse, gudsforståelse og forholdet mellom tro og praksis – i lys av KRL/RLE-faget. Barnas selvforståelser var komplekse. Det indiske og det tamilske var langt framme og sammenvevd med det hinduistiske på ulike måter, og med familien som omdreiningspunkt og basis. Dette viser at selvpresentasjoner ikke alltid samsvarer med fokuset på religionstilhorighet i RLE-faget. Barnas religionsforståelser og gudsforståelser kunne også divergere fra det som ble tatt for gitt i faget. Kort fortalt kan fokus på klart atskilte verdensreligioner, på monoteisme som utgangspunkt for gudsforståelsen og på religion som tro, med basis i hellige skrifter, skille seg fra hindubarnas ofte mer overgripende religionsforståelse, komplekse gudsforståelser og fokus på religion som praksis. Den hinduistiske ikonografien kunne være en utfordring og ble ofte i undervisningen presentert som eksotisk. Når det gjelder undervisning om hinduisme, fant jeg at undervisningen kunne være bekreftende, men også at den kunne være andregjørende og eksotiserende. Undervisningen var bekreftende når barna kjente seg igjen og når læreren lyttet til og lærte av barnas religiøse erfaringer. Undervisningen kunne være andregjørende og eksotiserende når det handlet om gudsforståelse og ikonografi.

3 Selve avhandlingen: Nicolaisen 2013a, se også artikler: Nicolaisen 2009, 2012a/b, 2013b

Et eksempel på barnas overgripende og inkluderende gudsforståelse er når Sumaty⁴ sa at hun trodde på alle guder uavhengig av hvilken tradisjon de horte hjemme i. At religioner kunne være forskjellige, var greit, poenget var ikke likhet, men at religioner har et felles utspring og et felles mål. Sentrum i barnas religiøsitet var praksis i familiekonteksten, en praksis som representerte kontinuitet mellom før og nå, mellom opprinnelseslandet og Norge. Barna var generelt åpne mot andre religioner, også mot andres praksis. De hadde lært hjemme å respektere alle, men uttrykte samtidig at andre ikke alltid hadde samme respekt for hinduisme og hinduer. Fokuset på egen respekt og andres mangel på respekt fungerte som grensedragning. Barnas holdninger til andre religioner skilte seg altså fra konstruksjonen av religioner og livssyn i faget, som handler om atskilte verdensreligioner, om religions- og livssynsbokser som elevene kan puttes i, og om en dikotomiserende gudsforståelse der monoteisme og polyteisme ses som uoverstigelige motsetninger.

Barna kunne representere opposisjonelle diskurser, hinduisme kunne bli eksotisert, og barna kunne bli posisjonert som *den andre*, men de framstod aldri som ofre. De fortalte at de likte faget, selv om de kunne komme med kritiske kommentarer; de var ivrige og flittige, og de bidro til at undervisningen ble bra. Jeg tenkte mye på hvilket begrep som kunne karakterisere barnas agentskap, og jeg lagde derfor begrepet *egengjøring*. Det henspiller på den andregjøringen som jeg fant en del av. Samtidig er egengjøring ment å understreke at barna framstod som selvstendige individer med egne meninger på tross av andregjørende erfaringer. «Hvis noen ler av de (gudene) lissom, det skifter jo ikke mitt syn på det», sa Anand da vi snakket om at noen hadde ledd av Ganesh.

I avhandlingen har jeg et kritisk blick på

⁴ Navnene på barna er fiktive.

faget. I denne artikkelen går jeg et skritt videre, og diskuterer hvordan en pluralistisk undervisning kan motvirke andregjøring og eksotisering, og om nødvendigheten av fokus på religiøs praksis. Utgangspunkt er det jeg har lært av barna, blant annet om gjenkjennelse, respekt, anerkjennelse, eksotisering, andregjøring og egengjøring.

TEORETISK POSISJON

I prosjektet brukte jeg fortolkende antropologisk metode, slik den er blitt utviklet i Warwicktradisjonen (Jackson 1997; 2000; Nesbitt 2010; Jackson og Nesbitt 1993), med det mål å forstå, ved å sette barnas utsagn, holdninger og posisjoneringer inn i meningsbærende kontekster. Slik sett er prosjektet innenfor den etnografiske religionsforskningen. Det ble etter hvert maktpåliggende for meg å gjøre kritisk forskning med det mål å avdekke det som blir tatt for gitt og sett på som normalt og naturlig i KRL-faget. Jeg brukte derfor diskursanalytiske og dekonstruktivistiske (Søndergaard 2001; Laclau og Mouffe 2001; Lenz Taguchi 2004; Jørgensen og Phillips 2005), samt postkoloniale (Said 2001; Bhabha 2008) perspektiver for å avdekke *KRL-normaliteten* og dominerende diskurser. Disse tre tilnærmingene viste seg å være gode redskaper for tenkning, analyse og tolkning. Både for å forstå og for å avdekke.

I denne artikkelen går jeg videre og tar utgangspunkt også i andre teoretikere. Jeg bruker *spatial theory* (Soja 2011), som er inspirert av Bhabhas teorier om «det tredje rommet». Jeg bruker Ipgraves pedagogiske tilnærming *threefold dialogue* (Ipgrave 2003). Ipgrave har sin bakgrunn i Warwicktradisjonen. Dessuten bruker jeg *visuell kultur* (Seland 2010), som er en kunsthistorisk tilnærming. Jeg har dessuten blitt opptatt av begrepet *gjestfrihet*, slik den franske filosofen Derrida bruker det (Borradori 2003). Disse tilnærmingene blir utdypet senere. Først

vil jeg forklare hva jeg mener med pluralistisk og gjestfri didaktikk.

PLURALISTISK OG GJESTFRI DIDAKTIKK

Pluralistisk undervisning er lovfestet. Jeg forstår pluralistisk som et mål og et ideal, altså normativt. Pluralisme kan ses som en av flere mulige responser på mangfold og modernitet. Når undervisningen skal være pluralistisk, må det innebære at elevene skal utvikle holdninger i samsvar med dette, altså at elevene skal utvikle pluralistiske holdninger. Ingen kan være pluralist i et tomrom. Alle har sin kontekst, sitt ståsted, og det betyr at elever må få kompetanse til å bli pluralister med basis i den enkeltes identitetskrav. Lars Laird Iversen (2012) analyserer i sin avhandling *Learning to be Norwegian* elevers «identity claims.» Han fant at den religiøse identiteten som offentlige dokumenter og planer gjerne forutsetter, i praksis viste seg å være mer flytende. Jeg fant også i mitt arbeid at religiøs identitet kunne være mer kompleks og udefinerbar enn det en ofte tar for gitt (Nicolaisen 2013:109-130). Undervisningen skal ikke ta stilling til sannheten i de ulike tradisjonene, men læreren bør forholde seg bekræftende til barnas og de unges identitetskrav. Sanger, et av barna jeg intervjuet, forklarte at han så alle religioner som likeverdige, og jeg spurte om han mente at alle religioner er sanne: «Kan, kan ikke. Det spørres om at vi klarer å finne ut om det er sant eller ikke.» Men for Sanger var det viktig at han er tamil, noe som var knyttet til familien og dens erfaringer i diaspora. Identitet, ikke religiøs sannhet, var det primære. Et svar på identitetskrav i RLE-undervisningen er respekt. Jeg fant at et annet viktig element var gjenkjennelse, at elevene kjente igjen sin egen tradisjon i undervisningen. Ofte kunne

det handle om gjenkjennelse av religiøs praksis. For hindubarna var religiøs praksis av større betydning enn dogmatikk og hellige skrifter, og praksis var sammenved med familie, kultur, etnisitet og språk.

Min forståelse av pluralisme er inspirert av Diana Ecks sterkt personlige fagbok *Encountering God. A Spiritual Journey from Bozeman to Banaras* (1995), der hun blant annet beskriver hvordan hennes møte med mennesker fra andre religioner har formet og beriket hennes kristne tro. Eck skiller mellom tre former for respons på modernitet og mangfold: eksklusivitet, inklusivitet og pluralisme.⁵ Hun ser ikke sannhet som en eiendom noen besitter. Ifølge Eck er sannhetskrav, enten de har sitt utgangspunkt i en eksklusivistisk eller en inklusivistisk religionsforståelse, en mulighet for dialog og samhandling. Eck sier at hun har en praksisorientert forståelse av pluralisme (s. 190-199): Det handler om å engasjere seg aktivt, det handler om forpliktelse, om respekt for forskjeller og om interreligiøs dialog. Hun diskuterer også forholdet mellom pluralisme og toleranse, og hevder at pluralisme er noe mer enn toleranse, fordi pluralisme innebærer at en må søke å forstå andre, ikke bare godta at de er der (s.192-193). Hun kaller toleranse en bedragerisk og misledende dyd (deceptive virtue) fordi den kun handler om å godta noe passivt, ikke om nødvendigheten av å engasjere seg. «As a style of living together, tolerance is too minimal an expectation. Indeed, it may be a passive form of hostility» (s. 193). Eck er på linje med den franske filosofen Jacques Derrida, som argumenterte mot toleransebegrepet, som han mente var paternalistisk og knyttet til betingelser (Borradori 2003). Gjestfrihet var begrepet han valgte i stedet. Mens Eck mener at toleranse kan være en passiv form

⁵ Innenfor kristen religionsteologi er det mer komplekst. Her opereres det med en rekke ulike tilnærminger. Knitter (*Introducing Theologies of Religions* 2002) gir en innføring i ulike tilnærminger. I interreligiøse studier er en kompletterende tilnærming å bruke beskrivelser som handler om prosess og referanse (se Rötting 2011). Innenfor religions- og livssynsdidaktikk synes jeg imidlertid Ecks distinksjoner er tilstrekkelige.

for fiendtlighet, karakteriserer Derrida toleranse som betinget, forsiktig og mistenksom gjestfrihet (Borradori 2003:128). Han sier at toleranse først og fremst er en kristen dyd, en form for nedlatende veldedighet og velgjørenhet overfor andre, utøvd av de som har makt. «It is a discourse with religious roots; it is most often used on the side of those with power, always as a kind of condescending concession ...» (s. 127). Jeg forlater diskusjonen om toleransebegrepet her. Ecks og Derridas synspunkter har imidlertid inspirert meg til å bruke begrepet gjestfrihet i min utforskning av hvordan en pluralistisk didaktikk kan oppnås.

BETYDNINGEN AV ROM

Det skal i fortsettelsen handle om rom, om reiser mellom rom, og om kompetanse til å forstå rom og reiser, noe jeg utdyper og håper vil bli klarere i det følgende. Klasserommet er noe annet enn religionssamfunnets rom, og det må det være. Det er også noe annet enn hjemmet. Undervisningen skal ikke forberede for «det virkelige liv». RLE-klasserommet er virkelig her og nå og en del av livet. I RLE-undervisningen foregår en diskursiv praksis om religioner og livssyn. Denne praksisen kan framtre som like virkelig som andre virkeligheter. En pluralistisk undervisning må derfor gi elevene kompetanse til å forstå ulike virkelighetskonstruksjoner, og som en del av det, forstå hva som skjer når religionenes bilder, lyder og fortellinger reiser mellom rom, mellom «virkelige og forestilte steder» (Soja 2011).

Mine forslag til utvikling av en mer pluralistisk didaktikk tar utgangspunkt i Edward Sojas (2011) teorier om ulike rom (space), Julia Ipgraves (2003) tilnærming til dialog med barn, tilnærmingen visuell kultur, slik den blir presentert av personer fra det kunsthistoriske miljøet i Bergen (Danbolt 2010; Seland 2010) og Warwicktradisjonens fortolkende antropologiske tilnærming (Jackson 1997: 2000;

Nesbitt 2010). Rammen for diskusjonene er Sojas ulike rom. Inn i rammen – eller rommene – plasserer jeg Ipgraves dialogforståelse, visuell kultur og antropologisk basert undervisning. Jeg ønsker å utforske om dette kan utvikles til en didaktisk modell som kan fremme en likeverdig, pluralistisk og gjestfri undervisning.

Jeg bruker to temaer som eksempler. Det ene handler om å utvide forståelsen av ulike gudsbegrep og ikonografiske uttrykk. Mine funn om andregjøring og eksotisering viser at det er behov for mer kunnskap på dette feltet. Det andre har basis i mine funn om religion som praksis og handler om hvordan undervisningen kan bli mer praksisnær og gi gjenkjennelse. Jeg presenterer disse to temaene delvis i sammenheng.

Først kort om Edward Sojas (2011) teorier om rom. Soja er samfunnsgeograf og befinner seg innenfor *the spatial turn*; på norsk er kanskje *den romlige vendingen* det beste begrepet. Han mener det har vært for lite fokus på rom, sammenlignet med fokuset på det historiske og det sosiale. Rom eller sted («space»)⁶ har tre dimensjoner. Det første rommet («first space») betegner materielle kvaliteter som muliggjør og begrenser ulike handlinger og praksiser. Det andre rommet («second space») handler om ulike forestillinger vi har om steder. Forestillingene kan være intellektuelle, politiske eller mer populære – og selvfølgelig religiøse. Forestillingene kan være idealiserende, og de kan også være andregjørende og eksotiserende. Dermed kan et sted framstå som *heterotopia* (Foucault 1967), annerledesstedet, som må forstås med utgangspunkt i at noe oppleves som normalt og tas for gitt.

Forestillinger skaper forståelser av et sted, og er avgjørende når et sted defineres. Slik oppstår også forestillinger om ulike steders kvaliteter og betydninger. *First space* er en realistisk forståelse av sted, mens *second space* er en idealistisk forståelse.

6 I fortsettelsen bruker jeg både begrepet "rom" og begrepet "sted" litt om hverandre som oversettelser av "space".

Third space søker å oppløse motsetningen mellom det materielle og forestillinger, mellom realisme og sosialkonstruktivismen ved å forstå sted som både «real-and-imagined»/»virkelig-og-forestilt» (Saukko 2010:165). Soja (2011:57-58) beskriver det tredje rommet slik:

Alt sammenføres i det tredje rommet: subjektivitet og objektivitet, det abstrakte og det konkrete, det virkelige og det forestilte, det gjenkjennelige og det som vi ikke kan forestille oss, det som gjentar seg og det som skiller seg ut, bevissthet og det ubevisste, det disiplinerte og det som går på tvers, hverdagsliv og endeløs historie. Alt som deler opp det tredje rommet i atskilte spesialiserte eksklusivistiske kunnskapsområder – selv når hensikten er å hanskles med uendelig kompleksitet – ødelegger det tredje roms mening og åpenhet (min oversettelse).

Dette er en multiperspektivistisk tilnærming til rom. Det handler om en innstilling der en forsøker å bevege seg forbi det som er kjent. Soja henter blant annet inspirasjon fra Homi Bhabha, et av de store navnene innenfor postkolonial teori. Bhabhas (2008) teorier om det tredje rommet (*third space*) har vært avgjørende for min forståelse av mulighetene i det fler kulturelle KRL/RLE-rommet. Bhabha (2008:1-2) hevder at vi alle befinner oss i det tredje rommet og at dette er det eneste mulige stedet for dialog. Selve konseptet det tredje rom er vanskelig å definere. I følge Bhabha er det «unpresentable in itself» (s. 157). Han peker på at kommunikasjon og tolkning innebærer at begge parter i en kommunikasjonsprosess må passere gjennom et tredje rom for at mening skal bli konstruert. Han kaller det også et fremmed land. Det er et sted en må våge seg inn i, fordi det innebærer tilegnelsen av nye erfaringer. Det er et «sted»

der utsagn, tanker og meninger møtes, blandes og kanskje sammenføres til noe nytt. Spørsmålet blir hvordan vi utnytter rommet. En mulighet er kun å tenke i motsetninger, trekke seg tilbake og markere grenser mot andre. En annen mulighet er bevisst å forholde seg til tredjeromsmøtet. En kan tenke seg det tredje rommet som et sted for synteser mellom forskjellige syn, men slik jeg ser det, er heller ikke dette en treffende beskrivelse, selv om dette er et element som kan spille inn i konstruksjonen av noe nytt. Det handler om noe nytt og overskridende som det er vanskelig å sette ord på. Det kan handle om at nye måter å tenke og tale på springer ut av meningsforskyvninger. Det bør handle om dekonstruksjon av normalitet. I det tredje rommet blir en opplyst av ulike perspektiver som ses i sammenheng, av utforskende dialog og gjestfrihet ved hjelp av ord, handlinger og kunstneriske uttrykk. Nye tanker kan tenkes, og nye forståelser og nye praksiser kan framkomme. Slik jeg ser det, rommer ideen om det tredje rommet en gjestfri innstilling til andre.⁷

REISEN MELLOM KLASSEROM OG HELLIGE ROM

Først noen ord om hindutemplet som er mitt eksempel. Et konkret tempel, som *Sanatan Mandir Sabha* på Slemmestad eller *Sivasubramanyar Alayam* på Ammerud, for øvrig steder preget av gjestfrihet, er et materielt rom og kan beskrives ut fra konkrete statuer, aartilamper, beholdere med vann osv. Men hindutemplet er også en idé eller en diskurs. Det kan ses som et trygt sted, et religiøst hjem og som gudenes bolig, et møtested mellom Gud og mennesker. I diaspora kan det være et sosialt sted der en tar vare på hjemlandets språk og kultur. Hindutemplet som sådan er en forestilling, og det kan også spesifikke templer være. I indisk tenkning er det slik at et helligsted kan «gjentas»

⁷ Oddbjørn Leirviks (2006a/b) utforskning av rommet mellom – som dialogisk og etisk rom – har også noe med dette å gjøre, men det må utdypes i en annen sammenheng.

på nye steder. Har du ikke anledning til å besøke et konkret helligsted i Varanasi, kan du besøke duplikatet et annet sted i India (Jacobsen 2010:205-207). Dette er et eksempel på hvordan et spesifikt konkret helligsted også er en forestilling som materialiserer seg på nye steder. Slik kan også hellige steder dannes i Norge, som Vesletjern i Oslo, som er blitt en tirtha, et hellig sted, der tamilske hinduer en gang i året utfører hellige ritualer.

For en utenforstående kan templet framstå som heterotopia, som et eksotisk, fremmed og merkelig sted, som noe rart som avviker fra «vanlige» hus og fra egne gudshus, som oppfattes som normale og tatt for gitt. Templet avviker selvfølgelig fra klasserommet. Erfaringene til de som bruker templet henger sammen med templet som idé og diskurs, og er et sted for tilhørighet. For den utenforstående vil det være et sted å besøke; det kan være en reise inn i noe fremmed. I religionsundervisningen, som et tredje rom, virker alt dette sammen, og kan bli diffust, mangetydig og uklart; og konkret, virkelig og en forestilling, hjemlig og fremmed.

Så til bidrag fra kunsthistorien. Kunsthistoriker Eli H. Seland (2010:158-159) diskuterer tilnærmingen *visuell kultur* og forståelse av bilder. Her er bilder bærere av mening. Dette er viktig i undervisning om religiøse bilder (og lyd og fortellinger), for eksempel når det gjelder bilder og statuer av hinduguder. Det er avgjørende hvilke spørsmål vi stiller til bildene for å forstå. Viktig innenfor visuell kultur er blikket, historisk og sosial kontekst og den praksis bildene og deres betraktere er en del av. Et bilde kan reise mellom visuelle tradisjoner, og det vil få ulike betydninger avhengig av kontekst. Seland skiller mellom det fysiske bildet og den ideen det uttrykker. Dette er en parallell til Sojas rom en og to. Bildene og statuene av hindugudene har sitt utspring i en religiøs kontekst. Elever i RLE-faget opplever dem oftest i en ny kontekst, nemlig

klasserommet eller i læreboka, selv om noen også opplever dem i tempelkonteksten og i hjemmet. Bildene forflytter seg dermed mellom rom. Bildenes idé er krevende å forstå uten veiledning. Dette er kompetanse en pluralistisk undervisning må gi.

For å tydeliggjøre mitt anliggende konstruerer jeg et konkret eksempel og anvender ulike perspektiver på det. Jeg begynner med en skole som er lokalisert slik at det er mulig å dra på ekskursjoner til hellige hus, som hindutemplet på Ammerud. Et alternativ kan være film eller bilder fra stedet. Elevene jobber i forkant av en ekskursjon med et ikonografisk uttrykk som befinner seg i templet, for eksempel et bilde av Ganesh, en gud som «alle» er glad i, eller Shiva som mange jenter er knyttet til fordi de lærer klassisk indisk dans, og Shiva er den som ga menneskene dansen. Jeg velger å bruke Ganesh som eksempel. Alle barna i mitt prosjekt hadde et forhold til Ganesh, og det ble også i flere sammenhenger trukket fram at andre (det vil si ikke-hinduer) ikke forsto ikonografien og at mange syntes Ganesh var en «rar» gud. Det betød svært mye for barna at Ganesh ikke måtte bli latterliggjort.

Hvilket begrepsmessig repertoar trengs for at elever skal kunne utforske bildet? Og for å kunne utforske den reisen bildet gjør i ulike rom? Vi kan få hjelp fra Julia Ipgrave, forsker ved University of Warwick. Hun har forsket om dialogbasert religionsundervisning og har erfaring som lærer. Ipgrave viser hvordan dialog kan åpne opp for en utvidet forståelse av andres perspektiver (Ipgrave 2003; Jackson 2004). Ipgrades dialogdidaktikk er gjestfri i sitt vesen og bruker elevene som ressurser.

Ifølge Ipgrave er dialogen trefoldig (Ipgrave 2003:154). *Primærdialogen* handler om å skape en kontekst i klassen der det er åpenhet for mangfold, forskjellighet og forandring, en kontekst der barnas ulike identitetskrav og egengjøring blir

anerkjent. Bilder, lyd, fortellinger og praktiske erfaringer kan være elementer. *Sekundærdialogen* handler om å ha åpne holdninger og positiv respons til forskjellighet, om å dele og lære av andre, og dermed om gjestfrihet og forandring, og om å se sitt eget i nytt lys. Begge disse ligger i bunnen for *tertiærdialogen*, som er formet og strukturert av den verbale utvekslingen mellom elevene. Her brukes ulike metoder, strategier og øvelser, som ordkort og systematisering av utsagn, for eksempel et ordkort som sier: «en muslim er en som». Så kan elevene velge mellom flere utsagn, diskutere om dette også passer på andre. Om det passer på meg. Hvordan det relaterer til den enkeltes livssyn. Så kan en diskutere hvordan en kom fram til dette standpunktet. Ipgrave hevder at nye ideer ble dannet gjennom møter og dialog, og at interessen for religiøse spørsmål økte. Ipgrave forteller også at barns tenkning var influert av voksenpåvirkning i hjemmekonteksten og skolekonteksten. Barna kunne være mer åpne enn foreldrene når det gjaldt å inkorporere andres standpunkter, de forhandlet fram nye meninger. Ipgrave sporet andre barns ord i ordbruken, de ble stilt spørsmål ved og testet, men ble ikke fullstendig integrert i språket.

Tilbake til eksemplet med Ganesh i klasserommet. I hvilken retning kan dialogen føres i tillegg til det mer opplagte, som fortellinger om Ganesh og samtale om ikonografiske uttrykk og deres betydning? Læreren kan peke på ulike framstillinger og forståelser av det guddommelige: Guds egenskaper i islamsk tradisjon, Guds aspekter i hinduistisk tradisjon, treenigheten i kristen tradisjon, eller plukke fra hverandre dikotomien monoteisme – polyteisme. I den forbindelse kan en for eksempel bruke Andrej Rubljovs kjente treenighetsikon.

I neste omgang er det ideelle en ekskursjon der elevene ser en framstilling av Ganesh i templet

og dermed får mulighet til å oppleve uttrykket innenfor en religionsspesifikk – eller autentisk – religiøs kontekst; helst bør de se hvordan tilbedelsen skjer ved Ganeshstatuen. Også i denne fasen må det være rom for undring og spørsmål, aller helst i dialog med en som er på innsiden. Om tilbedelsen, om hvordan og hvorfor. Et aktuelt tema er internt mangfold i hindutradisjonen. Anand, et av barna jeg intervjuet, påpekte at Ganeshstatuen var annerledes i tamiltemplet på Ammerud enn det han var vant til i templer med nordindiske medlemmer.⁸

Tilbake i klasserommet vil tema for diskusjon være om og eventuelt hvordan forståelsen fra det første møtet med Ganesh i klasserommet ble forskjøvet og utvidet. Mitt poeng er at bildets reise må være forankret i elevenes egne erfaringer. Samtalen må inkludere refleksjon om hva som skjer med et bilde (eller en lyd eller fortelling) på reise gjennom ulike rom. Altså kompetanse om kontekstens betydning for forståelsen. Læreren bør generelt sørge for å innarbeide autentiske⁹ ord og uttrykk fra tradisjonene i dialogen, ved å koble erfaringsnære og autentiske begreper, og bruke ordkort, bildekort og lydbilder. Dialog i klasserommet må også inkludere kritiske og dekonstruktivistiske perspektiver. Med dette mener jeg at samtalen må inneholde en refleksjon om hvorfor vi synes noe er naturlig og normalt, mens andre elementer oppleves som rare og merkelige. I forlengelsen av det kan en jobbe med dekonstruksjon av tatt-for-gitte forståelser.

Andre religiøse uttrykk kan foreta lignende reiser, som det kristne krusifikset, som kan være helt uforståelig og ubehagelig hvis det ikke er en del av en persons livsverden. «Hvorfor må han dø når han er Gud, det skjønner ikke vi?» sa Kamelen, et av barna jeg intervjuet. «Jeg hadde aldri hørt om noen som hadde blitt spikra før», sa Sumaty. Hun sa også om sitt eget, om Ganesh:

8 Se også Nicolaisen 2007 om KRL og internt mangfold i hindutradisjonene.

9 Eksempler: avatar, inkarnasjon, karma, dukka

«Jeg hadde aldri tenkt på at det var rart med elefanthodet før de andre sa det». Hun hadde heller ikke tenkt på at det var rart at gudene har mange armer. Det er svært viktig at elever – og lærerstudenter – trenes til å se hvordan vi tar for gitt det som har utspring i vår egen livsverden, og hvordan vi konstruerer det som er annerledes som rart og fremmed. Jeg er opptatt av at ulike gudsforståelser ikke framstilles i et enten-eller-perspektiv, med monoteisme og polyteisme som uoverstigelige motsetninger, slik jeg har observert det i KRL-undervisning. Forståelsen av det guddommelige kan bli utvidet og utfordret når en følger ikonografiske uttrykk på reise, slik som jeg har skissert ovenfor.

Hva forteller moskeen og utsmykningen der om synet på det guddommelige? Hva forteller kirkerommet? Hva er ideen kirke, moské eller tempel? Poenget er å utvide elevenes religionsfaglige kompetanse ved å gi dem kunnskap basert på en forståelse av at visuelle (og auditive og narrative) uttrykk forflytter seg, og av at opplevelsen og forståelsen av disse har sammenheng med hvilket rom de befinner seg i. For at en slik didaktisk innfallsvinkel skal fungere i skolen, må selvfølgelig lærerstudenter bevisstgjøres på dette. Hensikten – det ideelle målet – er å internalisere en pluralistisk undervisning mest mulig fri for andregjøring og eksotisering.

Fortellinger kan være kilde til forestillinger om rom, som fortellingen om Muhammad og den første moskeen i Medina eller Jesus som tolvåring i templet. Poenget er å finne fortellinger som kan virke opplysende når det gjelder forståelsen av det romlige («space»). Her kan en inkludere *den narrative dimensjonsmodellen*, som Halldis Breidlid og jeg har utviklet med utgangspunkt i fokuset på fortelling i KRL/RLE-faget (Nicolaisen og Breidlid 2007; 2011).¹⁰ Modellen går ut på at religionenes fortellinger har ulike

dimensjoner; den allmennmenneskelige, den religiøse og den religionsspesifikke dimensjonen. Den religionsspesifikke dimensjonen kan for eksempel handle om betydningen av hellige rom.

Modellen skulle være et bidrag til utviklingen av en fortellingsdidaktikk som kunne brukes i religions- og livssynsundervisningen i flerkulturelle klasserom.

HJEM

Bildet av Ganesh skal også reise hjem. Hjemmet er, som templet, et konkret materielt sted som også er bærer av en idé for de som hører til der eller har et hjem. Hjemmet som forestilling kan i tillegg til de nære relasjoner også inkludere ideen om opprinnelseslandets kultur i møte med diasporakonteksten, en idé som blir vedlikeholdt av familiefortellingene.

Hindubarnas religiøsitet var forankret i praksis i familiekonteksten. Denne forankringen er en forestilling, og den har en materiell og en funksjonell dimensjon. Den religiøse praksisen var del av den større kulturelle tilhørigheten til familiens opprinnelsesland, det transnasjonale nettverket og den norske diasporakonteksten. Slik fungerte den religiøse praksisen som vedlikehold av identitet, kultur, språk og familie. Den bandt familien sammen og representerte kontinuitet mellom før og nå, og mellom der og her; mellom India eller Sri Lanka og Norge. Det kan handle om balanse mellom det indiske og det norske, eller om å være tamil i Norge.

Hjemmet er nok et rom der religiøse bilder, fortellinger og lyd er til stede. Anand fortalte at den indiske musikken læreren spilte på skolen, lignet på den de spilte hjemme når de hadde religiøse samlinger. Det er gjenkjennelse.

Hindubarna uttrykte det substansielle i den religiøse praksisen særlig ved å fokusere på tilbedelse av og respektfull holdning overfor

¹⁰ Vi skrev om den didaktiske dimensjonstilnærningen i *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL* (2000). Denne boka kom i ny og omarbeidet utgave i 2011.

guder. Det viste seg også i forbindelse med fortellinger og deres betydning for livstolkning generelt. Skal religionsundervisningen bidra til egengjøring og gjenkjennelse, må elementer som religiøs praksis i familie- og tempelkonteksten og fortellinger om det guddommelige være på plass i en form som gir gjenkjennelse og identitetsbekreftelse.

Ved University of Warwick har Robert Jackson og Eleanor Nesbitt i en årrekke jobbet med antropologiske tilnærminger til religion. I «Warwickmodellen» blir en kontekstuell tilnærming brukt både i forskning og i utvikling av undervisningsmaterieell (Jackson og Nesbitt 1990; 1993). Det handler om at det enkelte individ forstås ut fra de kontekstene som er betydningsfulle, som familie, religiøs gruppetilknytning, «den store tradisjonen». Den store tradisjonen kan for eksempel være grunnleggende elementer i hinduisme eller islam. Den antropologiske tilnærmingen var også basis for mitt prosjekt om hindubarn. Jeg mener det vil være nyttig å bruke en tilsvarende tilnærming i RLE for å oppnå gjenkjennelse basert på elevers identitetskrav og praksis. Dette gjelder selvfølgelig alle barn, ikke bare de med hindubakgrunn.

Denne metoden gir gode muligheter for å sikre at elever og deres erfaringer blir ressurser i undervisningen. Det er imidlertid noen utfordringer ved å bruke elever som ressurser. En selvsagt fare er at elevene kommer i en posisjon der de må stå til rette (for eksempel som polyteister med rare guder), forklare kritikkverdige forhold (som kastemessig diskriminering), eller presses til å framstå som eksperter på egen religion. Men utfordringene blir minst like store hvis undervisningen ikke skaper gjenkjennelse, men fremmedgjøring.

Manglende gjenkjennelse kan være en kilde

tilforvirring. Det er selvfølgelig ikke barnas ansvar å skape denne gjenkjennelsen. Ansvaret ligger hos de som lager planene, hos lærebokforfattere, hos lærerutdannere og hos lærere. Dette handler blant annet om representasjon av religion. Er det læresetninger, innholdet i hellige skrifter, eller er det folks praksis som skal være basis for undervisningen? En praksisnær, antropologisk og gjestfri tilnærming vil oftest være mer i tråd med hjemmekonteksten og elevers hverdagsvirkelighet, enn en undervisning som tar utgangspunkt i dogmer, hellige skrifter og fenomener som kaste i sørasiatiske kulturer. Hvis målet er at elever skal oppleve sammenheng og mening i skjæringspunktet mellom hjemmekontekst og skolekontekst, er en antropologisk tilnærming en gylden mulighet.

AVSLUTNING

Perspektiver på rom, reiser og praksis kan være noen av grunnpilarene i en pluralistisk religions- og livssynsundervisning. I bunnen må det ligge en kompetanse som gjør elevene i stand til å utforske og forstå religiøse uttrykk i ulike kontekster, som klasserommet, hjemmet, religionssamfunnet og det offentlige rom.¹¹ Kompetansen må inkludere forståelsen av mangfold når det gjelder praksis og trosforestillinger. Dessuten må trening i dialogkompetanse pågå kontinuerlig.

Jeg har pekt på noen grunnleggende elementer i pluralistisk og gjestfri didaktikk. Det jeg har tatt opp, er elementer som har sprunget ut av mitt prosjekt om hindubarns erfaringer med religions- og livssynsundervisningen i norsk grunnskole. Jeg har vært innom den romlige vendingen, den antropologiske vendingen og den dialogiske. Alle kan plasseres under paraplyen *den pluralistiske vendingen*. Det jeg har prøvd å bidra med i denne artikkelen, er et tydelig

11 Religiøse motiver kan dukke opp i mange kontekster. Både Ganesh, Buddha og Maria er blitt populære interiørartefakter og framstår som pynt. Nok en reise som kan være utgangspunkt for dialog.

fokus på rom og på undervisningsmetoder som inkluderer verktøy til å plukke fra hverandre normalitetskonstruksjoner, verktøy som kan overskride konstruerte motsetninger og som gir rom for overskridende dialog og gjestfrihet. Mennesker reiser og forandrer seg, bilder og fortellinger reiser, og betydninger forskyves og skifter. Hva som var og er og blir normalt og vanlig og eksotisk kan plukkes fra hverandre og settes sammen på nye gjestfrie måter. «Å reise vasker øynene», sier et indonesisk ordspråk.

Barna jeg intervjuet, Anand, Geeta, Amrita, Sumaty, Sanger, Kamelen og Nathen, har inspirert de tankene jeg har presentert her. Sammenfattet har intensjonen min vært å peke på at noe blir tatt for gitt, mens annet blir framstilt som eksotisk og fremmed, og at det er problematisk i utviklingen av et «inkluderende norsk vi».

LITTERATUR

- Bhabha, Homi K. 2008. *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Borradori, Giovanna. 2003. *Philosophy in a Time of Terror. Dialogues with Jürgen Habermas and Jacques Derrida*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Danbolt, Gunnar. 2010. «Om å gi Melkeveien mening» i *Talende bilder. Tekster om kunst og visuell kultur*, red. Lien og Serck-Hansen, 13-31. Oslo: Spartacus forlag.
- Eck, Diana L. 1995. *Encountering God. A Spiritual Journey from Bozeman to Banaras*. New Delhi: Penguin Books.
- Foucault, Michel. 1967. *Of Other Spaces. Heterotopias*. Tilgjengelig: <http://foucault.info/documents/heteroTopia/foucault.heteroTopia.en.html> (06.02.13)
- Grimmitt, Michael. 2000a. «Introduction: The Captivity and Liberation of Religious Education and the Meaning and Significance of Pedagogy» i *Pedagogies of Religious Education*, red. Grimmit, 7-23. Great Waking: McCrimmons.
- Grimmitt, Michael. 2000b. «Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they?» i *Pedagogies of Religious Education*, red. Grimmit, 24-52. Great Waking: McCrimmons.
- Hull, John. 2000. «Religion in the Service of the Child Project: The Gift Approach to Religious Education» i *Pedagogies of Religious Education*, red. Grimmit, 112-1129. Great Waking: McCrimmons.
- Iprgrave, Julia. 2003. «Dialogue, citizenship, and religious education» i *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, red. Jackson, 147-168. London: RoutledgeFalmer.
- 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. 2000. «The Warwick Religious Education Project: The Interpretive Approach to Religious Education» i *Pedagogies of Religious Education*, red. Grimmit, 130-152. Great Waking: McCrimmons.
- Jackson, Robert. 2004. *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, Robert og Eleanor Nesbitt. 1990. *Listening to Hindus*. London: Unwin Hyman.
- Jackson, Robert og Eleanor Nesbitt. 1993. *Hindu Children in Britain*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Jacobsen, Knut A. 2004. «Establishing Ritual Space in the Hindu Diaspora in Norway» i *South Asians in the Diaspora. Histories and Religious Traditions*, red. Jacobsen og Kumar, 134-148. Leiden: Brill.

- Jørgensen, Marianne W. og Louise Philips. 2005. *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Knitter, Paul F. 2002. *Introducing Theologies of Religions*. New York: Orbis Books.
- Laclau, Ernesto og Chantal Mouffe. 2001. *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Leirvik, Oddbjørn. 2006a. *Islam og kristendom. Konflikt eller dialog?* Oslo: Pax forlag.
- Leirvik, Oddbjørn. 2006b. *Rommet imellom. Om (utforskning av) interreligiøse saker og forhold*. Opningsforelesing på Det teologiske fakultet, 16. januar 2006. Tilgjengelig: http://folk.uio.no/leirvik/tekster/Rommet_imellom.doc (16.07.13)
- Lenz Taguchi, Hillevi. 2004. *In på bara benet. En Introduktion til feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- 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 livssynspluralitet i en grunnskole i Oslo.» *Prismet* 58 (1): 221-235.
- Nicolaisen, Tove. 2009. "Hindu Children's Attitudes to Identity Constructs and Diversity: A Challenge for Norwegian Religious Education?" i *Religious Education and Diversity. Nordic Perspectives*, red. Skeie, 181-195. Münster: Waxmann.
- Nicolaisen, Tove. 2012a. "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. 2012b. "Hindu Children and normality constructs in Religious Education (RE) in Norway» i *Religious Education between Formation, Knowledge and Control*, red. Götke og Nissen, 105-112. Aarhus: Aarhus University, Dep of Culture and Society/The Danish Public Church's Center. Tilgjengelig: http://www.tpcloegumkloster.dk/fileadmin/userupload/PDF/E-bog/NCRE2011_E-book_-_Oct__2012.pdf (15.07.13)
- Nicolaisen, Tove. 2013a. *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet*. Oslo: Akademika forlag. Tilgjengelig: <http://hdl.handle.net/10852/34852> (15.07.13)
- Nicolaisen, Tove. 2013b. Pluralistisk religionsundervisning og egengjøring som ideal. Hva kan vi lære av erfaringene til barn med hindubakgrunn? *Nordidactica* 2013:2. Tilgjengelig: www.kau.se/nordidactica (26.11.13)
- Nicolaisen, Tove og Halldis Breidlid. 2007. *På skattejakt i fortellingsuniverset. Fortelling i religionene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nicolaisen, Tove og Halldis Breidlid. 2011. *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. Tilgjengelig: http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover_regler/lover/opplæringsloven.html?id=213315 (30.08.10)
- Rundskriv F-10-08, datert 30.06.2008. Tilgjengelig: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2008/rundskriv-f-10-08-informasjon-om-endring.html?id=520814> (01.02.13)
- Rötting, Martin. 2011. "Interreligious Learning: The Shaping of Interreligious Identity in Pluralistic Europe» i *Interreligious Hermeneutics in Pluralistic Europe. Between Texts and People*, red. Cheetham, Winkler, Leirvik og Gruber, 317-332. Amsterdam: Rodopi.

- Said, Edward W. 2001. *Orientalism*. New Delhi: Penguin Books.
- Saukko, Paula. 2010. *Doing research in cultural studies: an introduction to classical and new methodological approaches*. London: Sage.
- Seland, Elin Heldaas. 2010. «Bilder på reise: Vår frue av Lourdes mellom fromhetskult og kunst» i *Talende bilder. Tekster om kunst og visuell kultur*, red. Lien og Serck-Hansen, 180-197. Oslo: Spartacus forlag.
- Soja, Edward W. 2011. *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Malden: Blackwell Publishing.
- Søndergaard, Dorte Marie. 2001. «Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning» i *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*, red. Haavind, 60-104. Oslo: Gyldendal.