



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Hinduismeundervisning i skolen

Utvalgte læreres og studenters opplevelser, forhold til, og tanker om å
undervise om hinduisme

Britt-Iren Flemmen Steinland

Veileder

Førsteamanuensis Trine Anker

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, 2017, Vår

AVH5055: Masteroppgave lektorprogram i RLE/ religion og etikk og samfunnsfag (45 ECTS)

Lektorprogram i RLE/religion og etikk og samfunnsfag

Sammendrag

Hinduismen som har millioner av tilhengere, er ikke spesielt synlig i det norske samfunnet og blir gjerne overskygget av andre minoritetsreligioner. Hensikten med dette arbeidet har derfor vært å sette lys på et felt det verken er snakket mye om, eller forsket mye på. Gjennom lærerutdanningen har min interesse for didaktikk – undervisningskunst - økt. Disse to faktorene resulterte i dette arbeidet, med fokus på hinduisme, og didaktiske refleksjoner rundt det emnet. De to spørsmålene det har blitt arbeidet med er: Hvordan er det for et utvalg av lærere og studenter å undervise om hinduismen? Og hva forhold og tanker har om det å undervise om hinduismen?

Forskningsmetodene som er brukt for å svare på disse spørsmålene er kvalitative intervjuer. Et gruppeintervju med tre religionslærerstudenter og fire individuelle intervjuer med lærere ble gjennomført. Alle intervjuene var semistrukturerte med åpne spørsmål. Informasjonen ble transkribert og tematisk kategorisert, for å så presenteres i en temabasert analyse.

For å belyse spørsmålene om hinduismeundervisning har jeg først sett på religions- og livssynsfagets utvikling i Norge, for å se hvordan ulike politiske føringer har endret faget i innhold og struktur. Det har også vært viktig å gå inn i ulike forståelser av religionsbegrepet og se hvordan diasporahinduismen får nye uttrykk i norsk kontekst. Dette har betydning for hvordan vi ser religionsdidaktikk i dag.

Drøftingen består av to hoveddeler. Informantenes kompetanse og tanker om kunnskaper blir drøftet ut i fra analysen, det viser seg at kompetansen er varierende. Flere av informantene uttrykker at hinduismen kan oppleves som merkelig og fremmed. Oppgaven diskuterer disse uttalelsene i lys av didaktiske perspektiver.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven viste seg å bli mer interessant enn hva jeg hadde turt å håpe på. Etter oppturer, nedturer, frustrasjon og stunder hvor tanken på å gi opp har fristet, syns jeg temaet er mer spennende nå, enn noen gang tidligere. Gjennom arbeidet kom jeg over mye spennende, og til tider ble det behov for å begrense meg selv. Selv om oppgaven virket uendelig stor i høst, viste det seg at med et så spennende tema ble sidene likevel fylt.

Selv om jeg står til ansvar for dette arbeidet, er det mange som har hjulpet meg og som fortjener en stor takk. Først må alle informantene mine takkes, for deres tid, tanker og refleksjoner. Uten dere ville ikke dette arbeidet eksistert. En takk må også rettes til mine samboere, for at dere har holdt ut med meg, og for deres støtte, klemmer, massasje og pannekaker. Takk til Cathrine, Ingrid, Jon Magne og Lara for hjelp med korrekturlesing, jeg vet hvor stor den jobben har vært. Dere har gjort en uvurderlig jobb!

Til alle mine nære og kjære; takk for gode ord, avbrekk i den lange prosessen, støtte, oppmuntring, og deres tro på meg og på arbeidet. Sist men ikke minst går en stor takk til min veileder, Trine Anker. Gjennom oppmuntringer og god veiledning har du holdt meg på rett spor, og gjort frustrasjon til håp. Takk for at du hadde tro på at dette skulle gå, når jeg ikke hadde det.

Oslo, våren 2017

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	11
Motivasjon og bakgrunn.....	11
Problemstilling	12
Religion og hinduisme	13
Religionsfaget i Den norske skolen.....	15
Tidligere forskning	17
Oppgavens oppbygging.....	18
Teori	21
Historien bak dagens religionsfag	21
Skole og samfunn	22
Religionsfagets ulike former	23
Faget i senere tid	24
Læreplan i KRLE og Religion og etikk	25
Hva er religion?.....	27
Religionsbegrepet.....	28
Vestlig forståelse av religion.....	30
Hinduisme: Way of life?	31
Hinduismen i Norge – diasporahinduisme	32
Didaktikk.....	34
Hva er religionsdidaktikk	34
Religionsundervisning i praksis	35
Oppsummering	38
Metode.....	41
Kvalitativ metode	41
Informanter.....	43
Rekruttering av informanter	44
Anonymitet og informert samtykke	47
Intervju	48
Semistrukturert intervju.....	48
Individuelle intervjuer	49
Gruppeintervju	50
Intervjuguide	51

Forberedelser	52
Transkribering	53
Analyse	54
Etiske hensyn	56
Oppsummering	56
Analyse	59
Religionslærerne	59
Det å være religionslærer	59
Personlig kompetanse	60
Utfordring	63
Oppsummering	64
Elevene	65
Utfordringer	65
Kunnskap	67
Elever som ressurs i undervisningen	68
Videregående	70
Oppsummering	71
Rammeverket	72
Religionsfaget	72
Hinduismen	73
Ressurser	74
Kompetansemål – læreplan	76
Oppsummering	77
Drøfting	79
Hvilken kompetanse har lærerne	79
Holdninger	81
Hvilket bilde kommer frem i religionsundervisningen	83
Eksotiske guder	83
Presentasjon og representasjon	84
Avslutning	90
Begrensninger og videre arbeid	91
Litteraturliste	92
Vedlegg 1 – Intervjuguide: Individuelle intervju	95
Vedlegg 2 – Intervjuguide: gruppeintervju	96
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring	97

Innledning

Motivasjon og bakgrunn

Religion har lenge vært noe jeg har hatt interesse for. Fra barneskolen og fremover var religionsfaget i skolen min favoritt. Hinduismen har lenge interessert og fasinert meg, både historier om gudene, tradisjoner, ritualer og høytider. Mitt første møte med denne religionen var gjennom religionsundervisningen på barneskolen. Interessen har i løpet av årene økt og spesielt etter reiser og opphold i India, der jeg fikk oppleve hinduismen som en levende religion.

Det didaktiske perspektivet, hvordan det blir undervist i religion og livssyn, har fanget min interesse og det er en av grunnene for mitt ønske om å bli religionslærer. Det å lære om religioner og livssyn er med på å gi innsikt i kultur, historie og samfunn, men også tro, læresetninger, filosofiske spørsmål og mer. Kunnskap om religioner kan dermed være med på å lære elever om respekt og toleranse for et religiøst mangfold. Det kan være med på å skape forståelse for kulturer, tradisjoner og tanker som er ulike fra elevenes eget ståsted. I tillegg kan religionsfaget være med på å utfordre elevenes egne tanker knyttet til religion og livssyn.

I tillegg til min interesse for hinduismen, er det også andre grunner for at dette temaet bør bli undersøkt nærmere. Etter at jeg hørte kommentaren «huff, hinduismen, det snakker vi minst mulig om» fra en ungdomsskolelærer, økte min interesse. Spørsmål om hva som kan ligge bak en slik kommentar dukket opp. Det samme gjorde tanker om andre læreres oppfatninger og tanker om emnet. Denne kommentaren er selvfølgelig ikke gjeldene for alle som underviser i religion, men den gjør det interessant å gå inn på dette emnet.

Hvorfor noen gleder seg eller gruer seg til å undervise om hinduismen kan ha ulike årsaker, og dette er noe jeg vil undersøke. En av mulighetene kan være at det er lite eller mangelfull utdanning for lærere om hinduisme og annen østlig religiøsitet. En annen spennende problematikk er at det er mange som underviser i religion uten relevant utdanning innen fagfeltet.

En annen grunn for valget av dette temaet er fordi det ikke er gjort mye forskning på dette området. Hinduismen i vestlig kontekst får ikke mye oppmerksomhet i forhold til for eksempel islam. Det er viktig å rette søkelyset mot hinduismen da det er en av verdens største religioner. Jacobsen (2005, s. 113) kommenterer at «hinduer i Norge opplever seg selv som en religiøs minoritet ikke bare i forhold til de kristne, men også i forhold til muslimene i Norge.» I en norsk sammenheng er ikke hinduismen veldig stor. Sett i skolesammenheng har hinduismen en markert plass, men den er ikke dominerende. På bakgrunn av faktorer som disse er det mulig at mennesker i Norge er mindre bevisste og klare over tilstedeværelsen av hinduismen i samfunnet.

Det er få masteroppgaver og doktoravhandlinger som er skrevet om undervisning av hinduisme i den norske skolen. De som er skrevet har hovedsakelig hatt fokus på elevers oppfatninger. Gjerne hinduelevers oppfatning av hvordan deres religion blir fremstilt i religionsundervisningen. Mitt ønske er å belyse dette temaet, men fra en annen vinkel. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere og religionslærerstudenter oppfatter, erfarer og tenker om det å undervise om hinduisme. Og å høre hvordan dette kan utspille seg i praksis. Håpet for oppgaven er at den skal være et bidrag i et felt hvor det ikke er gjort mye forskning. Siden forskningen i oppgaven er kvalitativ, vil den ikke gi et større bilde av læreres og studenters generelle oppfatning om det å undervise om hinduisme. Arbeidet kan kun gi et avgrenset innsyn i et lite utvalgte av læreres og studenters tanker om undervisning av hinduismen og dets plass i religionsfaget. Selv om oppgaven kun kan si noe hvordan hinduismeundervisning oppleves er for få, gir de likevel mulighet til å reflektere rundt ett noe større bilde.

Problemstilling

På bakgrunn av egen motivasjon og med nysgjerrighet for et felt det ikke er skrevet mye om har jeg valgt problemstillingen:

Hvordan er det for et utvalg av lærere og studenter å undervise om hinduisme?

og

Hva forhold og tanker har de rundt det å undervise om hinduismen?

Med problemstillingen og forskningen knyttet til arbeidet er målet å gi innsikt i tankene til en gruppe informanter. Begge kjønn er representere, med varierende alder, erfaring og

utdanning. Ingen av informantene arbeider på samme skole og de jobber med forskjellige årstrinn. Fellestrekkene for de individuelle informantene er at alle underviser i religionsfaget på en skole i Oslo-området. Det betyr at fremstillingen i denne oppgaven ikke fokuserer på et bestemt trinn eller en skole, men mer på hinduismen generelt i religionsundervisningen på ulike trinn.

Denne problemstillingen gir mulighet for å komme inn på forskjellige temaer knyttet til religionsundervisningen og tanker i rundt den. Den åpner for å se på hvilke ressurser og metoder informantene anvender, og deres tanker og synspunkter om elevenes forutsetninger og kunnskaper om hinduismen. Problemstillingen åpner for å stille både store og små spørsmål. For eksempel spørsmål om religionsfagets plass i skolen, eller hvor mye tid hinduismen som emne får i løpet av et skoleår.

Arbeidet er hovedsakelig knyttet til lærere med erfaring fra å undervise om hinduisme. Likevel er det mulig å bruke dette som utgangspunkt ved bruk av studenter som informanter. Temaet forblir det samme, men fokuset endrer seg noe, da en ser på forventningene til deres kommende jobb. Studentenes tanker vil være med å gi en annen vinkling og andre perspektiver enn det lærerne har.

Religion og hinduisme

Ulike teorier som anvendes, og empiri som er innhentet i dette arbeides skal være med på å gi en bedre forståelse for temaet. For å forstå læreres tanker om hinduismen som emne i religionsfaget, hvordan det undervises og oppleves må en ha innsyn i, og forståelse av nærliggende områder. En bør ha kjennskap til religionsfaget, hvordan det er bygd opp, sentrale elementer og læreplanen. Dette går oppgaven noe nærmere innpå i neste kapittel. I tillegg bør en også vite hva religion er, hvordan det forstås og at det kan forstås på ulike måter. For å få best mulig utbytte av oppgaven er det også valgt å inkludere en del om hinduisme, spesielt i en norsk setting.

Hva er egentlig religion? Forklaring av religion vil ikke kunne skrives i en enkel, eller universal definisjon. Ulike mennesker har ulike forståelser, dermed ender vi opp med mange forskjellige forklaringer. Religion kan for noen gi en opplevelse av trygghet og dybde i hverdagen. For andre gir det mulighet til å se ett større bilde og å få svar på de store spørsmålene i livet. Noen tenker ikke mye på det i hverdagen, men søker støtte eller trøst gjennom religion i vanskelige situasjoner.

For noen mennesker kommer det religiøse aspektet frem som aktive valg i hverdagen. Eksempler kan være å dra til et gudshus, ikke spise en bestemt form for mat eller å faste. Noen bruker religion som en moralsk og etisk grunnmur, uten å tenke noe spesielt over det i hverdagen. Forståelser og forklaringer av religion vil variere fra tid og sted, men også mellom mennesker med samme tro, fra samme tid og samme sted. Ulike definisjoner og forståelse av religion vil oppgaven komme grundigere inn på i teorikapittelet.

Hinduismen, i tillegg til jødedom, buddhisme, kristendom og islam, blir omtalt som en av de fem verdensreligionene. Det antas at det er mellom 900 millioner og en milliard hinduer på verdensbasis. Det gjør at hinduismen regnes som den tredje største religionen i verden. Det geografiske utgangspunktet for hinduismen ligger i dagens India og det er her en finner størstedelen av dagens hinduer. Selv om religionen er sentrert i dette området, har hinduismen spredd seg til andre land. Migrasjon har ført til at mennesker med en hindutro og tradisjoner har kommet til nye områder. Og det antas at hinduismen i dag er representert i så godt som alle verdens land.

Tall fra statistisk sentralbyrå viser at per 1. januar 2016 var det i underkant av 9000 mennesker som er registrerte medlemmer i et trossamfunn knyttet til hinduismen i Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Denne statistikken viser kun registrerte medlemmer i trossamfunn som mottar økonomisk støtte fra staten. På grunn av dette kan ikke statistikken brukes til å si hvor mange hinduer som faktisk bor i Norge. Det fins ingen fullstendig oversikt over religiøse tilhengere til ulike trostradisjoner, men det er mulig å komme med kvalifiserte gjetninger. Kværne og Jacobsen (Hinduismen, 2016) anslår at det kan bo rundt 20 000 hinduer i Norge. Disse kommer hovedsakelig fra Sri Lanka og India, enten som flyktninger, gjennom arbeidsinnvandring eller familieinnvandring. Selv om hinduismen har sitt utgangspunkt i India, er det i Norge flest hinduer som enten kommer fra eller som har røtter fra Sri Lanka.

I motsetning til for eksempel islam og buddhismen har ikke hinduismen en kjent grunnlegger eller konkret opprinnelsestidspunkt. Det er heller ikke et bestemt sett med tekster eller ritualer som er gjeldende for alle verdens hinduer. I hinduismen kan blant annet geografi og familie påvirke hvilken gud, eller guder, som er i fokus. Det samme gjelder tekster, ritualer og hellige steder. Disse faktorene bidrar til et veldig stort og variert religiøst mangfold, med mange ulike lokale og regionale variasjoner og tradisjoner. På bakgrunn av alle variasjonene

fins det de som stiller spørsmål om hinduismen kan omtales som kun *en* religion, i stedet for mange forskjellige.

For mange hinduer er det ikke tekster og læren som ansees som det viktigste i deres tro, men den religiøse praksisen. Handlinger som mange hinduer ofte konsentrerer sitt religiøse liv om er knyttet til ulike ritualer og høytidsfeiringer. Religiøse handlinger kan foregå både i hjemmet, i templet eller i det offentlige rom (Nicolaisen, 2004, s. 206). Disse praksisene kan tilpasses nye steder og kulturer. På grunn av dette vil det ofte være forskjeller på en del av de religiøse praksisene i Norge og India. Her kan en se noe av bakgrunnen for det store religiøse mangfoldet som fins i hinduismen. Tradisjonene tilpasser seg og får nye uttrykk i møte med nye steder og kulturer.

Religionsfaget i Den norske skolen

Hinduismen er en av flere religioner og livssyn som elever skal lære om i løpet av grunnskolefaget *Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk*. Om en ser på kompetansemålene har hinduismen egne mål som det er forventet at elevene skal kunne noe om. Kompetansemålene for hinduismen er de samme som for islam, jødedom og buddhisme. I løpet av grunnskolen skal elevene ha lært om visse grunnleggende trekk. Dette inkluderer blant annet særpreg, forhold til andre religioner, likheter og forskjeller, drøfting av tekster, historiske hendelser og religionens posisjon i dagens Norge og verden (Utdanningsdirektoratet, 2015, Læreplan).

Kristendom, religion, livssyn og etikk, ofte forkortet til KRLE, er et lite skolefag.

Sammenlignet med andre fag har religionsfaget relativt lite undervisningstid i løpet av grunnskolen. Likevel er det mye pensum som skal gjennomgås, dette kan være utfordrende både for lærere og elever. Disse faktorene vil føre til ulike prioriteringer blant skoler og lærere. Noen emner i faget, som kristendom er kvantitativt større enn hinduismen og skal ha mer undervisningstid. Andre emner som for eksempel islam kan være prioritert fordi det eksisterer en større muslimsk befolkning i nærområdet. Dette vil være med å påvirke tidsbruken i faget og noen emner vil bli viet mer tid og oppmerksomhet.

På grunnskolen er det ikke mulig å velge bort eller utelukke fastlagte emner i religionsfaget. Fagenes innhold er bestemt på et nasjonalt nivå og læreplanene kan brukes som retningslinjer fra utdanningsdirektoratet for skolenes arbeid. Selv om den nasjonale læreplanen har fastlagt hva som er på pensum, er det likevel mulig å tilrettelegge noe for lokale tilpasninger og variasjoner.

Religion og etikk-faget i den videregående skolen er det ikke lagt opp på samme måte som religionsfaget i grunnskolen. På videregående har en kun religionsfaget på 3. året av studieforberedende utdanningsprogram. Innholdet i faget er noe avgrenset og i motsetning til grunnskolen hvor elevene skal lære om fem verdensreligioner, er det redusert til tre i Religion og etikk-faget. Av de fem verdensreligionene er det obligatorisk å undervise om kristendom og islam, i tillegg til en valgfri religion. Hva som blir den valgfrie religionen vil variere, det samme gjelder hvordan den velges.

Religionsfaget i den norske skole er og har lenge vært et mye omdiskutert tema. Fagets innhold og posisjon i skolen debatteres ofte innen politikk, media og det generelle samfunnet. Religionsfaget har blitt kritisert, og det har blitt dømt ved internasjonale menneskerettighetsdomstoler, to ganger. På grunn av blant annet dommene ved de internasjonale menneskerettighetsdomstoler og samfunnsendringer, har faget vært igjennom flere små og store forandringer. Disse kan sees både på navn og innhold. På nåværende tidspunkt (2017) heter faget *Kristendom, religion, livssyn og etikk*. Denne endringen kom i 2015 da faget de siste årene hadde hatt navnet Religion, livssyn og etikk (RLE). Regjeringens begrunnelse for navneendringen kommer av kristendommens plass som tradisjons- og kulturbærer i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det blir også poengtert i Opplæringslova §2-4, hvor det står at elever skal ha kjennskap til hva kristendommen har å si som kulturarv (oppl, 1998). Og det menes derfor at det kan forsvares at kristendommen har den kvantitative største delen av faget.

Kristendom, religion, livssyn og etikk er det eneste skolefaget som har en egen paragraf i Opplæringslova. I §2-4 *Undervisninga i faget kristendom, religion, livssyn og etikk* understrekes det at faget er et ordinært skolefag, på lik linje med alle andre fag. Religionsfaget skal være samlende for alle elever, uansett. Selv om de har ulike religiøse eller kulturelle bakgrunner. Faget og undervisningen skal bidra til respekt og forståelse mellom elever, og til ulike religioner. Religionsfaget skal være med å skape en arena for dialog mellom elever med ulik oppfatning av, og med ulik bakgrunn i religioner og livssyn. Sist men ikke minst poengteres det at faget skal være objektivt, kritisk og pluralistisk og ikke forkynnende (oppl, 1998, §2-4).

Religionsundervisningen i skolen er ikke-religiøs og den er pedagogisk og sekulært begrunnet. Et viktig punkt er at religionsundervisningen skal lære elevene *om* en tro, ikke *til* en tro. Tidlig i fagets historie var målet å lære elever opp til en kristen tro. Dagens

religionsundervisning skal være opplæring *om* ulike religion og livssyn. Et sentralt argument for fagets sted i skolen er at det bidrar med kunnskap og forståelse om et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, noe som det norske samfunnet er. Kjennskap til ulike religioner og livssyn gir kunnskap om ulike tradisjoner, ritualer og tanker som er tilstedeværende hos mennesker som lever både i og utenfor Norge. «Et viktig premiss for religionsfagene er dermed at kunnskap kan bidra til å bygge ned fremmedfrykt og risikoen for misforståelser – og i stedet bidra til å skape toleranse og respekt» (Andreassen, 2012, s. 16). Å lære om ulike religioner, livssyn og tradisjoner kan være med på å bygge broer mellom ulike standpunkt. Det kan være med på å skape forståelse, for andres tro og tradisjoner, men også for sin egen religion eller livssyn.

Tidligere forskning

Som omtalt i delen for motivasjon og bakgrunn for valg av tema er det ikke gjort mye forskning om tematikken som denne oppgaven fokuserer på. Det er likevel gjort noe forskning som har inspirert meg og vært relevant for dette arbeidet. Først og fremst må doktorgradsavhandlingen «*Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning: Egengjøring, andregjøring og normalitet*» som Tove Nicolaisen kom med i 2013 nevnes. Avhandlingen fokuserer på hinduelever med bakgrunn fra Nord-India og Sri Lanka, om dere tanker og erfaringer rundt religions- og livssynsundervisningen i grunnskolen. Et annet arbeid som har gitt inspirasjon, kom Hanne Hellem Kristiansen med. I 2013 leverte hun masteroppgave «*Hinduisme i religionsdidaktikken*» hvor hun sammenligner hvordan hinduismen er fremstilt i tre ulike læreverker for faget religion og etikk på videregående. Hun har også intervjuet fire unge norsk-tamilske hinduer og deres forståelse av hinduismen knyttet opp mot fremstillingene i lærebøkene.

Felles for Nicolaisen og Kristiansen er at arbeidet har fokus på unge mennesker som identifiserer seg med en hindutro. De har sett på elevenes tanker om egen religion og dets posisjon i religionsfaget i skolen. I motsetning til denne oppgaven har både Nicolaisen og Kristiansen sett på elevers personlige tanker og erfaringer. Denne oppgaven vil gå i en annen retning, hvor fokuset ligger på læreres erfaringer og tanker angående å undervise om hinduismen. I tillegg til deres erfaringer har også deres tanker og refleksjoner om hinduismen som emne i faget vært interessant. Fra lærerstudenter har det kommet innspill og tanker fra et

noe mer distansert ståsted. Studentenes refleksjoner fra egen praksis og forventninger til deres kommende yrke gir andre synspunkt enn fra lærere som står midt i undervisningspraksisen.

Oppgavens oppbygging

Oppgavens første kapittel er innledningen, det som har blitt gjennomgått til nå. Det andre kapitlet er avhandlingens teorikapittel. Her vil utvalgt teori som er relevant for arbeidet bli presentert. Et historisk bilde av hva som ligger til grunn for religionsfaget som eksisterer i dagens skole vil bli presentert. Veien frem til dagens fag har vært lang. Den har inneholdt endringer, meninger, debatter og to dommer i internasjonal sammenheng. Etter den historiske bakgrunnen for religionsfaget vil oppgaven se noe mer på det dagsaktuelle faget. Læreplanen i Kristendom, religion, livssyn og etikk, vil bli presentert for å kunne gi en oversikt over faget og dets posisjon i skole og samfunn. Begrunnelse for faget, formål og innhold vil også bli omtalt i denne delen. Andre del av teorikapitlet inkluderer forståelsen av begrepet 'religion' og hvordan den oppfatningen kan variere. I tillegg vil diasporahinduismen også bli presentert. Siste den av kapitlet omhandler didaktikk, med innsyn i hvordan undervisning er en lengre prosess enn det å stå foran i et klasserom.

Det 3. kapitlet er oppgavens metodedel og vil handle om metoder som er brukt og metodiske valg som er tatt i forbindelse med denne avhandlingen. Ulike utfordringer og begrensninger som de valgte metodene gir vil komme frem, i tillegg til fordeler, styrker og begrunnelse for valgene. Valg av metode og antakelser om hva som vil fungere har vært sterkt påvirket av problemstillingen i dette arbeidet. I løpet av prosessen ble det gjort flere endringer, både små og store. Endringene og hvilke konsekvenser det gav vil det også bli gjort kort rede for.

Gjennomgang og analyse av ulike funn fra intervjuene blir presentert i det 4. kapitlet. Her vil funnene bli oppsummert og presentert. I dette arbeidet ble det gjennomført fire individuelle intervjuer med lærere og et gruppeintervju med tre lærerstudenter. All fremkommet informasjonen vil ikke presenteres, kun et utvalg. Det som blir lagt frem er det som ansees som mest relevant og sentralt for arbeidet. Kapittel 4 vil i hovedsak presentere informasjonen i en tematisk fremstilling.

Kapittel nummer 5 inneholder drøftingsdelen av dette arbeidet. Her vil funnene i analysedelen kobles opp mot noen av de sentrale elementene som har blitt presentert i teoridelen. Ulike tanker, synspunkter, ståsted og refleksjoner vil diskutert innenfor det teoretiske rammeverket.

Det vil bli reflektert rundt hva dataene faktisk sier og hva en kan hente ut av den informasjonen. I likhet med kapittel 4 vil også denne delen være tematisk oppdelt.

Teori

I denne delen av oppgaven vil det teoretiske rammeverket bli presentert. Her vil jeg komme inn på emner og teorier som i drøftingsdelen vil bli anvendt til å tolke og forstå de funnene som er gjort i forbindelse med arbeidet. De delene som blir presenter her, er valgt ut for å kunne gi en best mulig forståelse om temaet.

Den første delen vil handle om historien bak dagens religionsfag. Dette har blitt prioritert fordi det vil gi en bedre forståelse for det religionsfaget som eksisterer i Norge. Prosessen frem til dagens religionsfag har vært lang og det har vært mange små og store endringer. Etter en historisk fremstilling av faget vil oppgaven gå videre til dagens religionsfag. Dette vil hovedsakelig bli gjort gjennom å se på læreplanen og dens innhold. Her vil ulike og sentrale punkter, som blant annet formål og begrunnelse for religionsfaget, bli trukket frem.

Andre deler som vil bli gjennomgått i dette kapitlet er ulike teorier knyttet til forståelsen av religion og religionsbegrepet. Religion defineres og forstås på forskjellige måter, dette vil oppgaven komme inn på. Det vil i tillegg bli viet noe oppmerksomhet til skillet mellom østlig- og vestlig religiøs tradisjon. Hinduisme som diasporareligion og hinduismen i Norge vil kort bli presentert. Diasporahinduisme er realiteten hinduelever i Norge har vokser opp i og blir dermed viktig å ha noe innsyn i.

Didaktikk vil være siste hoveddel av teorikapitlet. Her vil viktige aspekter som refleksjon, begrunnelse og forståelse av faget, bli beskrevet. En annen viktig del av didaktikken er hvordan det undervises i ulike fag. Dette er ytterst relevant da dette er et av områdene som spesifikt nevnes i problemstillingen for avhandlingen.

Historien bak dagens religionsfag

Som nevnt i innledningskapitlet heter dagens religionsfag i grunnskolen *Kristendom, religion, livssyn og etikk*, mens faget heter *Religion og etikk* i den videregående skolen. Fagets historie er lang og har vært gjennom mange endringer. Disse endringene reflekterer ikke bare religionsfagets utvikling, men viser også til skolens og samfunnets utvikling. Ved å se på religionsfaget og dets posisjon i skolen, kan en få et inntrykk av kirkens og kristendommens

innflytelse i landet. Det samme gjelder også synligheten av et større religiøst og kulturelt mangfold.

Skole og samfunn

Allmueskolen som kom på 1740-tallet kan sees på som et startpunkt for skolen i Norge. Hovedoppgaven var å lære elevene om kristendommen og den kristne tro som en forberedelse til konfirmasjonen. Helt frem til 1969 var kristendomsfaget i skolen en del av Den norske kirkes dåpsundervisning. I 1969 endret dette seg da det ble bestemt at kristendomsfaget i skolen ikke lengre skulle være opplæring *til* kristendommen. Skolen hadde frem til dette tidspunktet vært gjennom ulike endring som blant annet inkludering av nye fag, lengre skoleuker og skoleår. Selv om skolen hadde vært i endring var dette en stor forandring i kristendomsfaget. Det ble fastslått at faget ikke skulle være forkynnende, det skulle nå være et orienteringsfag (Andreassen, 2012, s. 62).

Endringene i religionsfaget og i skolen kom som en reaksjon på de endringene som fant sted i det norske og internasjonale samfunnet. Et større religiøst mangfold vokste frem, det samme gjorde også sekulære livssyn. I Norge, hvor kristendommen lenge hadde vært en av de store tradisjonsbærerne, førte den økte globaliseringen til et større mangfold av livssyn, religioner og religiøse praksiser.

Etter 2. verdenskrig begynte en større flyt av mennesker over landegrensene, dette var også tilfelle i Norge. Til landet kom mennesker hovedsakelig som flyktninger, gjennom arbeidsinnvandring eller på grunn av utdanning. I 1975 ble store deler av arbeidsinnvandringen stoppet. Likevel er dette den 2. største grunnen for innvandring til Norge i dag, etter familie, og før flukt og utdanning (Statistisk Sentralbyrå, 2017).

På grunn av migrasjon begynte religioner og religiøse praksiser å spre seg i større grad enn tidligere. Det norske samfunnet fikk nye religiøse impulser fra andre steder i verden og et større religiøst mangfold ble et faktum. Fra begynnelsen av 1960-tallet startet en merkbar innvandring fra India og Sri Lanka til Norge. De første migrantene som kom herifra var stort sett arbeidsinnvandrere eller flyktninger. Dette var ikke det første møtet det norske samfunnet hadde med tradisjoner knyttet til hinduismen, men religionen kom nå i større grad enn tidligere (Gupta, 2006, s. 21).

Religionsfagets ulike former

Fra 1974 kom 'parallellmodellen' inn i den norske skolen. 'Kristendomskunnskap' var ikke lengre det eneste alternativet i religionsundervisning. Fra 1974 vart det i tillegg mulig å motta undervisning innen 'livssynsorientering'. Dette var et alternativ for elever som var fritatt kristendomsundervisningen. Livssynsorientering skulle gi elever kunnskap om ulike religioner og livssyn, ikke bare kristendommen. Dette var et av de første større tiltakene som ble gjort i religionsfaget for å møte det økende religiøse mangfoldet i samfunnet (Skeie, 2009, s. 72).

I 1987 kom det tredje religionsundervisningsalternativet inn i skolen. I tillegg til kristendomskunnskap og livssynsorientering, kom nå muligheten for 'annen religions- og livssynsundervisning'. Dette var en videreføring av arbeidet fra 1974 og et forsøk på å komme det store mangfoldet og de mange endringene i samfunnet i møte. Disse endringene førte til at skolen nå hadde tre ulike alternativer for religionsundervisning, dette bidro til en separering av elevene på bakgrunn av religion og livssyn (Andreassen, 2012, s. 62).

Denne separeringen av elevene står i stor kontrast til dagens religionsundervisning. Opplæringslova slår tydelig fast at «Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar» (oppl, 1998, §2.4). I opplæringslova vektlegges tydelig verdien av mangfold og dialog i skolen. I den norske skolen foregår det daglig møte mellom ulike tanker, kulturer, tradisjoner og trosretninger. Det er ikke ønskelig å skille elever, ei heller mennesker i samfunnet på grunn av ulikheter som dette. Skolegangen er en forberedelse av elever for å bli aktive deltakere i det norske samfunnet. Et samfunn som inneholder mange ulikheter

Ønsket om å ha et mer samlende religion- og livssynsfag i skolen kom på 1990-tallet. Arbeidet med å skape dette religionsfaget ble dermed startet. Målet var et fag med nøytral opplæring innen religioner, livssyn, verdier og kulturer (Andreassen, 2012, s. 63). Som nevnt innledningsvis har religionsfaget vært mye diskutert og dette er en av årsakene til de mange endringene. Fra allmueskolen til i dag har religionsfaget endret seg fra å undervise *til* kristendom, til å bli et fag som underviser *om* ulike religioner og livssyn, i tillegg til etikk. Faget skal lære elever om blant annet mangfold, forskjeller, likheter, historie, tradisjoner, praksiser om flere religioner og livssyn, og ikke om bare en.

Faget i senere tid

I 2015 kom det nok en endring knyttet til religionsfaget; denne gangen gjaldt det fagets navn. Faget gikk fra å hete *Religion, livssyn og etikk (RLE)*, til *Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Begrunnelsen for dette er kristendommens kvantitative størrelse i faget. Rundt femti prosent av tiden religionsfaget har til rådighet, skal brukes på kristendommen, og derfor var det ønskelig å reflektere dette i navnet (Kunnskapsdepartementet, 2015). Selv om kristendommen fortsatt har den kvantitativt største delen av undervisningstiden, har andre religioner fått markert sin plass. Hinduismen ble inkludert i religionsfaget etter innføringen av læreplanen som kom i 1997. Her ble det fastslått at i tillegg til kristendom, filosofi og etikk, skulle elever også lære om hovedtrekk i andre religioner og livssyn. Disse utvalgte religionene var jødedom, islam, hinduisme og buddhisme, som sammen med kristendommen ofte betegnes som verdensreligioner (Andreassen, 2012, s. 63).

Opplæringslova slår fast at alle barn og unge har rett og plikt til offentlig grunnskoleutdanning, hvor religionsfaget er et obligatorisk fag. KRLE er i dag et ikke-konfesjonelt fag, som betyr at undervisningen ikke er knyttet opp til en spesiell religion. Innholdet i KRLE-faget er fastsatt på et nasjonalt nivå. Dette betyr at elever i den norske grunnskolen skal lære om det samme. Det ble nevnt i innledningen at det er mulighet for noen lokale tilpasninger og variasjoner i ulike fag. For eksempel er det mulig i områder med en stor samisk befolkning å inkludere samisk religion i undervisningen. Det er også mulig å gi utvalgte emner mer tid i løpet av skoleåret dersom læreren og skolen anser det som forsvarlig. Religionsfaget er et ordinært og obligatorisk fag, på lik linje med skolens andre fag. På grunn av dette er det ikke mulighet for å få fritak fra faget. Det er derimot mulig å få fritak fra visse aktiviteter som kan anvendes som metoder i faget, hvis dette strider mot ens religiøse overbevisning. Eksempler på dette kan blant annet være dans, sang, tegning og besøk til ulike gudshus eller religiøse bygninger (Everington, Avest, Bakker, & van der Want, 2012, s. 137). Det er her viktig å påpeke at det kun er aktiviteten det kan bes om fritak fra, ikke læringen. Dette er ikke bare gjeldende i religionsfaget, men for hele skolens virksomhet. Viktigheten blir poengtert i opplæringslova (1998, § 2-3a): «det kan ikke krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen.» Bakgrunnen for muligheten om fritak kommer på grunn av at skolen skal vise respekt for elever og foresattes religiøse og filosofiske ståsted.

Religionsfaget i Norge har lenge vært et omdiskutert fag – også blant politikere. Om faget skal hete «KRLE» eller «RLE» skaper debatter mellom og innad i politiske partier, men også

blant folk som ikke er spesielt interessert i politikk (Berge & Ighoubah, 2017). Religion er et tema de fleste har en formening om – om en identifiserer seg som religiøs, eller ikke. På samme måte som forståelsen av religion vil variere, gjelder også dette meninger om religion og livssyn. Disse meningene prege debatten rundt religionsfagets plass i skolen.

Det er ikke bare religionsfaget som skaper debatter om religion i dagens samfunn. Religiøs terror har siden 11. september 2001 kommet mer og mer inn i medias søkelys, samtidig som det har fått mer oppmerksomhet blant folk flest. Terrorhandlinger er noe som skaper frykt blant mennesker. Når disse handlingene begrunnes religiøst, kan det være lett å generalisere; det kan bidra til å skape frykt for en hel religion, i stedet for mot enkeltmenneskene eller grupperinger som utfører terrorhandlingene. Denne problematikken er viktig å inkludere i dagens religionsfag.

Læreplan i KRLE og Religion og etikk

Frem til nå har dette kapittelet gått igjennom noe av religionsfagets historie og fremvekst i den norske skolen. Nå skal dagens fag presenteres. Det blir gjort gjennom å se på læreplanene knyttet til religionsfagene. Hovedsakelig vil læreplanen i Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), grunnskolefaget bli gjennomgått, men Religion og etikk-faget i videregående skole vil også bli nevnt. I Norge fins det en læreplan for alle fag, i tillegg til en generell del. Den generelle delen av læreplanen omhandler de overordnede målene for skolen. I disse dokumentene finner en det kunnskapsmessige, verdimesige og kulturelle grunnlaget som eksisterer både i grunnskolen og i videregående skole.

I Norge blir læreplaner utarbeidet av utdanningsdirektoratet. Dokumentet fungerer som retningslinjer til skoler og lærere og viser til hva som er forventet av dem i ulike fag. Det skal sikre at alle elever i Norge lærer omtrent det samme, uansett hvor i landet en bor. I tillegg til å vise hva som er forventet, inneholder læreplaner informasjon og forklaringer for det aktuelle faget. En viktig del er kompetansemålene, de viser spesifikt hva det er forventet at elever skal vite etter fullført 4., 7. og 10. trinn, og når elever går ut av den videregående skolen. I tillegg til at læreplanen kommuniserer fra et statlig nivå til skolene, kan den også brukes til å kommunisere fra skolene til foresatte. Gjennom disse dokumentene kan foresatte få innsyn i den undervisningen som skal foregå på skolene (Imsen, 2016, ss. 265-267).

Som nevnt i forrige del av teorikapittelet, er formålet med religionsfaget å gi elever i Norge et felles faglig grunnlag om religioner, livssyn og etikk. Dette er poengtert i læreplanen for

KRLE, hvor det står at faget «skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer» (Utdanningsdirektoratet, 2015, Læreplan). Her kan en også finne argumentasjon for fagets viktighet i skolen.

Opplæringslova påpeker at skolen skal bidra til mer enn økt faglig kunnskap, den viser og til viktigheten av elevenes sosiale kompetanse. «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og fremtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (oppl, 1998, §1.1). Foreldre og foresatte har hovedansvaret for barns oppdragelse i hjemmet. Likevel er det meningen at skolen også skal bidra med å gjøre elever klar til å bli medborgere i det norske samfunnet. Skolen skal være med på å forberede elevene best mulig, slik at de kan mestre ulike oppgaver og utfordringer i livet (Imsen, 2016, s. 203). Det er tydelig at skolens mandat handler om mer enn kunnskapsformidling. Mandatet handler også om å danne elevene, og bidra til at de får en allsidig utvikling. Videre skal det bidra til at elevene går fra å være barn til voksen, og til å være aktive deltakere i samfunnet de vokser opp i (Imsen, 2016, s. 105).

I læreplandelen om fagets formål kan blant annet se at faget skal være allmenndannende og «undervisningen skal stimulere til allsidig dannelselse og gi rom for undring og refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål). Allmenndannelse handler om at mennesker i et samfunn har et minimumsnivå av allmennkunnskaper. Det innebærer blant annet en være- og tenkemåte som ansees å være felles for alle medlemmene av det aktuelle samfunnet (Store norske leksikon, 2016). Ulike samfunn og kulturer vektlegger forskjellige verdier og normer, derfor vil ikke allmenndannelsen i Norge og Sri Lanka være den samme. Her kan en se en todeling av hva det er ønsket at elever sitter igjen med etter fullført grunnskoleutdanning. Det er faglige mål og krav, men det er også ønskelig med visse sosiale standarder og dannelselse.

Dagens skole skal ikke lære elevene opp til en tro, likevel er det mulig til å finne viktige aspekter og læring i forskjellige religioner. «Kunnskaper om religioner og livssyn og om den funksjon disse har både som tradisjon og som aktuelle kilder til tro, moral og livstolkning, står sentralt i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål). Det norske samfunnet er bygd på kristne og humanistiske verdier. Ved å ha forståelse om kristendommen kan en få forståelse for tradisjoner, kultur og den historien som eksisterer i Norge.

Globaliseringen har ført til et stadig større religiøst- og kulturelt mangfold. Det er viktig å påpeke at det ikke bare er kristne og humanistiske verdier som gjør seg gjeldene i dagens Norge. Verdier en kan finne i andre religioner eller livssyn, er også viktige kilder til moral,

etikk, filosofi og livstolkning. Et av ønskene med religionsfaget, er at elevene skal bli mer tolerante. Likevel viser klasseromsundersøkelser at det er enklere for elever å uttrykke dette på et abstrakt nivå, enn det er i praksis. «Det vil si at toleransen de viste gjennom diskusjoner i klasserommet, ikke alltid ble gjenspeilet i hverdagslivet deres» (Anker & von der Lippe, 2014, s. 625).

I innledningen til læreplanen i KRLE er flere viktige punkt fremhevet. Det er tre veldige sentrale begreper som poengterer at «undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk» (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål). Disse tre begrepene, 'objektiv', 'kritisk' og 'pluralistisk', går til stadighet igjen og ansees som veldig viktige prinsippene for undervisning i religionsfaget. Begrepene har kommet tydeligere frem etter at FN's menneskerettskomité avgjorde at religionsfaget – slik som det var på starten av 2000-tallet – krenket religionsfriheten. I tillegg begrenset faget foresattes rett til å bestemme barnas religiøse og moralske opplæring i forhold til egen tro. Det ble poengtert at faget på tidlig 2000-tallet ikke var nøytralt, eller objektivt nok (Selvik, 2005, s. 135). En objektiv, kritisk og pluralistisk religionsundervisning innebærer blant annet at faget ikke skal ha kvalitative forskjeller mellom ulike emner. Det er også viktig for de som underviser i religion å passe på at emnene blir presentert både saklig og upartisk (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Selv om religioner og livssyn er forskjellige, skal ikke det være med å påvirke hvordan de blir presentert. Religioner med ulikheter fra majoritetsreligionen eller kulturen skal ikke vises i et negativt eller annerledes lys. Religion er et abstrakt begrep, som gjør at det kan være vanskelig å forstå hva det er, eller oppleves som. I neste del vil et utvalg av forklaringer av religionsbegrepet bli presentert for å gi et lite innsyn i den komplekse forståelsen av religion.

Hva er religion?

Begrepet 'religion' kan defineres, forstås, oppleves og forklares på utallige måter. Det å kun gå ut i fra en definisjon, vil være med på å redusere forståelsen og opplevelsen av religion. Defineres religion av noen på en spesifikk måte, kan det være med å ekskludere hva det oppleves å være for andre. I denne delen vil oppgaven først gå igjennom religionsbegrepet og forskjellige definisjoner og forståelser av begrepet. Det vil også bli rettet et kritisk øye til den vestlige forståelsen av religion. Det vil bli sett på hvordan religion kan forstås ulikt sett ut i fra forskjellige geografiske områder. Mot slutten av denne delen vil oppgaven kort gå gjennom

opplevelsen av hinduismen, og avslutte med diasporahinduismen og religionens posisjon i Norge.

Religionsbegrepet

Religion kan være med på å gi mening om de store spørsmålene i, og om livet. For noen gir religion trygghet eller forståelse og begrunnelse for omsorg for mennesker i ulike situasjoner (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 8). For andre kan religion være begrunnelse for drap eller terrorhandlinger. Det vil alltid eksistere ulike tolkninger av religion, og troen kan brukes til å begrunne mange ulike tanker og handlinger.

En vil ikke finne en universell forståelse, eller kun en enkel definisjon på hva religion er. For å få en forståelse av begrepet, kan en bruke ulike definisjoner for å se hva som kan inkluderes, eller ekskluderes. I boken 'hva er RELIGION' kommer Gilhus og Mikaelsson (2007, s. 10) med en relativt kort forklaring på begrepet: «Religion er kommunikasjon med overnaturlige vesener». Her blir 'kommunikasjon' fortolket som praksis, fortellinger, symboler og tro knyttet til en religion. 'Overnaturlige vesener' viser på sin side til noe som overgår menneskets sansbare verden. Guder blir ofte tillagt egenskaper som overskrider den verden vi lever i, dermed kan det forstås som noe som fins på et overordnet plan. Her kommer vi tilbake til mangfold og variasjoner, for noen betyr religion å kunne kommunisere med overnaturlige vesen, men for andre handler det om noe annet.

Eidhamar (2004, s. 12) presenterer i boken 'Religioner og livssyn' en noe lengre og mer innholdsrik forklaring på hva religion kan være: «Religion er tro på makter og ordninger som overstiger den materielle og sansbare virkeligheten. De kan være personlige eller upersonlige. Mennesket har et forhold til dem, oppfatter dem som vesentlige og forsøker å innrette livet sitt etter dem.» Denne definisjonen inkluderer flere aspekter med religion, enn den som ble presentert i forrige avsnitt. Likheten mellom disse to definisjonen er at de viser til noe som overskrider den sansbare verden. Eidhamars definisjon viser at religion kan omhandle mer enn bare kommunikasjon. Den viser at religion også påvirke hverdagslivet til mennesker. Det anerkjennes også at ulike mennesker har ulike forhold til det en tror på. Noen har et nært og personlig forhold, andre har fjernt og upersonlig, eller noe helt annet. Eksempler på dette kan blant annet finnes innenfor hinduismen. Hinduer kan både ha et personlig og et upersonlig forhold til sin religion. Det upersonlige forholdet kan blant annet sees i forbindelse med troen på den guddommelige kraften Brahman, til bestemte filosofiske systemer. Det personlige

forholdet er vanligvis knyttet til en utvalgt gud. Dette er spesielt vanlig innen bhakti-retninger knyttet til Shiva eller Vishnu. Bhakti-hinduisme handler om å ha et personlig forhold til en gud, hvor kjærlighet og hengivelse fra den troende står sentralt.

Den siste forklaringen på religion som presenteres i denne oppgaven er knyttet til Ninian Smarts syv religionsdimensjoner:

1. *Læredimensjonen* omhandler religionens virkelighetsoppfatning og gudsoppfatning.
2. *Fortellingsdimensjonen* handler om fortellingene innen den aktuelle religionen, for eksempel om guder og ulike hellige steder eller personer.
3. *Den etiske dimensjonen* handler om verdier og normer innenfor den aktuelle religionen, eksempel på dette er hva som er lov og hva som er forbudt.
4. *Den rituelle dimensjonen* omhandler blant annet ulike høytider, religiøse handlinger og former for tilbedelse.
5. *Opplevelsesdimensjonen* fokuserer på erfaringer, følelser og opplevelser som kan knyttes til religionen.
6. *Den sosiale dimensjonen* innebærer det religiøse fellesskapet, samfunnet og ulike samlinger.
7. *Den materielle og estetiske dimensjonen* omhandler blant annet hellige bygninger, bilder, statuer, steder og gjenstander (Brovig, 2014).

Smarts måte å omtale og tenke på religion, er ikke uvanlig å møte på i Norge. Disse dimensjonene brukes ofte i ulike lærebøker, på forskjellige nivåer, når religioner skal forklares. De fleste store og kjente religioner kan plasseres innenfor disse dimensjonene. Vektleggingen innenfor de ulike dimensjonene vil derimot være ganske varierende. Det vil gjelde for ulike grupperinger innenfor samme religion, eller for individer som identifiserer seg som religiøse. Disse dimensjonene kan hjelpe til med å sette ord på noe som kan være vanskelig å forstå. De kan være et hjelpemiddel for å oppnå en bedre forståelse for religioner og kan gi en mulighet for sammenligning.

Det er viktig å være oppmerksom på at Smarts dimensjoner kan beskrive mer enn religioner. Dimensjonene kan blant annet anvendes på områder som ikke er tenkt på som religion, for eksempel fandom knyttet til blant annet idrett eller musikkidoler. Fandom brukes ofte om en gruppe mennesker som er spesielt interessert i en kjendis, et fotballag, en tv-serie eller lignende. Det at fandom kan plasseres innenfor Smarts dimensjoner, viser hvor fleksibelt religionsbegrepet kan være.

Smarts dimensjoner kan bidra til å gi et inntrykk av at ulike religioner er mer lik enn hva som tidvis er tilfellet. Å forklare religioner ut fra disse dimensjonene risikerer å bidra til å forenkle forståelsen av religion. For noen kan forståelsen av religion innebære noe mer enn det som kommer frem i disse dimensjonene. Som Anne Stensvold (2007, s. 61) påpeker, er begrepet 'religion' abstrakt. Ordet viser ikke til noe bestemt fysisk objekt, som et tempel eller en statue. Det er et ord mennesker har skapt og tillagt en spesiell mening. Fysiske gjenstander som statuer, bilder eller templer i seg selv er ikke religion, men det er gjenstander som ofte kobles til det abstrakte begrepet.

De tre definisjonene som har blitt presentert har alle noe å tilføye i forståelsen av hva religion kan være. Likevel vil de for noen alltid mangle *noe* i ulike definisjoner. Forståelsen av religion er relativ og det vil alltid være noen som sier seg enig eller uenig. Hvordan noen forstår religion kan skapes og påvirkes gjennom mange prosesser og faktorer. Nå vil oppgaven gå inn på en av de mulige faktorene; hvordan forståelsen av religion kan være forskjellig i to ulike geografiske områder.

Vestlig forståelse av religion

Når en snakker om religion, må det tas i betraktning at selve begrepet 'religion' har en vestlig opprinnelse. Begrepet kan spores tilbake til senantikken og fremveksten av kristendommen. I utgangspunktet kan religionsbegrepet sees på som et kristent begrep, hvor kristendommen er utgangspunkt for forståelsen (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 144). Forståelsen av religion som eksisterer i dagens Norge er dannet gjennom en vestlig protestantisk influert måte å forstå religion på.

På bakgrunn av dette vil ikke alltid forståelsen av religion være den samme i områder som ligger geografisk langt fra hverandre. Bruken av begrepet 'religion' som i dag brukes blant annet i Norge, blir stadig mer og mer brukt og forstått i andre deler av verden. Likevel betyr ikke det nødvendigvis at forståelsen av 'religion' er helt den samme. Religion blir fort definert ut i fra ens egen religiøse tradisjon, hvor denne blir 'malen' som andre religioner skal passe inn i. På grunn av den etnosentriske malen mange har, kan andre religioner enn sin egen ansees som noe merkelig. Andre trosretninger kan føles fremmed, avvikende og med et behov for forklaring, siden den oppleves som annerledes. (Furuseth & Repstad, 2003, s. 27). Noen av definisjonene knyttet til religion som har oppstått i vesten, kan være med på å ekskludere deler av religioner som kommer fra andre områder. Hinduismen og buddhismen er eksempler

på hvordan ulike trosretninger kan ha problemer med å passe inn i den forståelse av begrepet 'religion' som fins i Norge.

I Norge er ofte religion sett på som en privatsak. På grunn av det kan religion oppleves som noe personlig og intimt. For noen kan det kanskje oppleves som krenkende dersom folk stiller for mye spørsmål rundt temaet religion og tro (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 134). Religion skal helst ikke ta veldig stor plass eller være spesielt synlig i det offentlige rom. I Norge, og flere andre land, kommer det stadig opp nye debatter om religion, religiøse symboler og plagg og dets plass i offentligheten. Eksempler på dette ser man blant annet i Marokko og Frankrike. I Marokko har det nå blitt forbudt å importere, produsere eller reklamere for burka med heldekkende ansiktsslør (U.N., 2017). Mens i det Frankrike kom et forbud i 2004 mot å bruke religiøse symboler og plagg i den offentlige skolen (Salvesen, 2015). Dette er bare to av flere tilfeller hvor religion stadig får mindre plass i det offentlige rom, og flyttes mer inn i det private.

Hinduisme: Way of life?

Religionsbegrepet som brukes i den vestlige delen av verden har spredd seg, men likevel vil det være naturlig å tro at forståelsen av religion fortsatt kan være ulik. I boken 'Being a Hindu in Oslo' (2006, s. 75 & 139) viser Gupta til flere hinduer som opplever hinduismen som "way of life". Her kan vi ane noen av de forskjellene som fins i de ulike forståelsene av religion. For eksempel i India er religion gjerne en naturlig del av hverdagslivet, både i det private, men også i det offentlige. I mange land kan det være svært vanskelig å skille mellom hva som er kultur, tradisjon og religion. Disse begrepene kan oppleves å være så tett knyttet at det er vanskelig å skille ut hva som er en av, eller flere av disse delene.

Historisk kan en se at språket som eksisterte i Sør-Asia før kolonitiden ikke hadde noe ord som tilsvarer det vestlige begrepet religion. Bakgrunnen for dette er ikke klar, men en mulighet er at det var mindre bevissthet om fenomenet 'religion', eller behovet for å tydeliggjøre det. Det er ingen tvil om at religion, slik som det kan forstås i dag, eksisterte i India lenge før kolonitiden, men uten det begrepet og den definisjonen som koloniherrerne tok med seg (Brekke, 2007, s. 166). Hinduismen blir i dag omtalt som verdens eldste religion, men man må huske at forståelsen av begrepet er nyere enn disse religiøse tradisjonene.

Tove Nicolaisen (2004, s. 206 & 239) skriver at for de fleste hinduer er viktigere å fokusere på den religiøse praksisen, og ikke selve læren. Det å utføre ulike ritualer og markere høytider

står ofte i sentrum. Hinduisme er først og fremst noe en gjør, og ikke tror. Dette er noe Gupta også bemerker, når han sier: «for a Hindu, religious meaning is primarily generated in a sematic zone dominated by praxis – religion is doing certain things» (2006, s. 137). Han konstaterer dette med å bemerke at personer i vesten er mer opptatt av at den religiøse meningen kommer gjennom tro eller læresetninger. Dette er en generalisering, som så klart ikke vil gjelde alle, da handlinger også er viktig innenfor for eksempel kristendom eller islam.

Hinduismen i Norge – diasporahinduisme

Som nevnt innledningsvis, var det hovedsakelig fra 1960- og 70-tallet at mennesker med hindutro startet å komme til Norge. Grunnene for innvandringen kan i hovedsak deles i fire kategorier: utdanning, arbeid, familiegjenforening eller flukt fra krig og forfølgelse. I dagens Norge er, har de fleste hinduer røtter fra Sri Lanka eller India, men det kommer også en liten gruppe fra Øst-Afrika og Uganda (Jacobsen, 2005, s. 94).

Begrepet 'diasporareligion' brukes gjerne når en religion har flyttet seg fra et opprinnelsessted og til nye områder. I utgangspunktet ble begrepet diaspora brukt om jødernes spredning til områder utenfor Israel. I dag er begrepet utvidet til også å gjelde andre religiøse minoriteter som lever bort fra opprinnelsesstedet (Groth, 2017). I diasporahinduismen er det ikke uvanlig at religiøse praksiser er knyttet til hjemmet. Forholdet mellom hjemmet og tempelet vil som oftest ikke være det samme i et opprinnelsesland som i et diasporaområde. Tempelet er gjerne sentralt i begge områder, men det vil ofte få en annen rolle for diasporahinduismen. I diasporaen kan templene gjerne brukes til mer enn bare tilbedelse av gudene. Det er ikke uvanlig at tempelet blir et samlingssted og en identitetsmarkør, ikke bare knyttet til religion, men også sosialt og kulturelt. I Norge får også templene en sentral plass når tradisjoner skal formidles til nye generasjoner (Nicolaisen, 2004, s. 248).

Diasporahinduismen er tilpasningsdyktig og endrer seg ofte i møte med nye steder. En måte det kan gjøres på er å forsøke å tilpasse hinduismen inn i den eksisterende forståelsen av religion. Dette skjer blant annet gjennom å forenkle religionen og oppsummere trosformuleringer og dogmer. Dette gjøres for å kunne skille mellom hinduismen og andre religioner, men også for å gjøre det enklere å overføre religionene til nye generasjoner (Jacobsen, 2005, s. 88). For eksempel har den hinduistiske tempelkulturen i Norge blitt tilpasset det religiøse livet som allerede eksisterer. Religion og religiøsitet blir ofte avgrenset til bestemte tider og steder, i motsetning til for eksempel India hvor enkeltmennesker går i

tempelet når det passer. I Norge er ofte templene kun åpne til bestemte tider eller dager. Når et tempel har faste åpningstider fører det gjerne til at det blir et naturlig møtested.

Som det har blitt omtalt ved flere anledninger er det et stort religiøst mangfold innen hinduismen. Ofte fins det spesifikke tradisjoner, ritualer, guder og guruer som er sentral for et avgrenset geografisk område. Den formen for hinduisme som fremstår som tydeligst og som omtaltes mest i lærebøker kommer fra Nord-India. Siden den nordindiske tradisjonen ofte blir prioritert, kan den tidvis oppfattes som mer 'ekte' enn andre variasjoner av hinduismen. Det vil være naturlig å tro at en av grunnene for denne prioriteringen har med India som hinduismens opprinnelsessted. Sett i en norsk sammenheng kan det likevel være noe misvisende. Størsteparten, rundt 70 % av hinduer i Norge, er tamiler fra Sri Lanka. I noen sammenhenger ansees ikke tamilene som en religiøs gruppe, men som en politisk, etnisk eller kulturell gruppe. Bakgrunnen for et slikt syn kan ha med nordmenns viten om borgerkrigen som lenge herjet i Sri Lanka. Dermed er det fort mulig å tenke på menneskene derifra som en politisk gruppe.

Hinduismen blir ofte i Vesten misvisende likestilt med Mahatma Gandhis høyverdige religionspolitiske prosjekt, hans ikkevoldslære, og kanskje også derfor blir tamilhinduene fra Sri Lanka, som jo er involvert i en blodig borgerkrig, feilaktig tenkt på som ikke 'egentlige' hinduer. (Jacobsen, 2005, s. 26)

Forskjellene mellom hindutradisjoner fra Nord-India og Sri Lanka kan en se i ulike tradisjoner, fortellinger, høytider og navn på gudene. Det kan føre til utfordringer og mangler i lærebøker eller annen fremstilling av hinduismen i skolen, spesielt om lærere ikke er klar over dette. Hinduismen fremstilles som en religion med mange guder, flere av disse blir ofte presentert i religionsundervisningen. Noe som ofte kan falle ut er at geografi ofte har en avgjørende rolle for hvilke guder som er sentrale eller ikke. Det betyr at de gudene som er mest populære og presentert i nordindisk tradisjon, som oftest ikke vil være de samme i en tamilsk tradisjon (Jacobsen, 2005, s. 108).

I lærebøkene er det vanlig å bruke de nordindiske navnene på gudene. Dette kan oppleves som utfordrende for elever med en tamilsk bakgrunn. Disse elevene kan for eksempel oppleve å ikke lese om sin hovedgud i lærebøkene eller at de ikke gjenkjenner navnene til gudene. Religiøse høytider og fester er ofte regionale eller lokale og det er kun et fåtall som markeres av størsteparten av hindu befolkningen (Jacobsen, 2005, s. 109).

I tillegg til at det kan være ulike tradisjoner knyttet til ulike geografiske områder, kan det også være andre elementer som er forskjellig. Som tidligere omtalt endrer religioner seg når de kommer til nye områder, slik tilfellet kan være med hinduismen. Noe som kan omtales som ‘normalt’ innen hinduismen i lærebøker, kan virke totalt fremmed for hinduer boende i Norge. Eksempler på det kan være reisende asketer og pilegrimsreisende, hellige kuer i gatene, hellige steder og felles religiøse fester (Jacobsen, 2005, s. 89). Her kan det tenke tilbake til Smarts syvende dimensjon: den estetiske. Dette er viktige elementer i den estetiske fremstillingen av hinduismen, som kan være tilfellet i India eller Sri Lanka. Men for hinduer i diasporaen kan det være noe de ikke gjenkjenner seg i. En ser at er det flere forskjeller mellom den ‘opprinnelige’ hinduismen og diasporahinduismen i Norge. Dette bør lærere vite, for å kunne ta hensyn til i religionsundervisning.

Didaktikk

Når elever skal lære om hinduismen, er det viktig at en som lærer er oppmerksom på forskjellen ulikhetene som eksisterer innenfor hinduisme. En kan oppleve at det som fremstilles i læreboka, ikke samsvarer med hva en elev med hindubakgrunn selv har erfart. Læreres oppgave handler ikke bare om å formidling av kunnskap, men også refleksjoner rundt faget og dets innhold. Her kommer didaktikken inn. Didaktikk omtales ofte som ‘undervisningskunst’ og handler om hvordan en best mulig kan lære bort noe til andre. I den generelle didaktikken er det tre viktige spørsmål som lærere bør stille seg: Hva? Hvorfor? Og hvordan? Dette er viktige spørsmål som kan brukes til å reflektere rundt undervisningsprosessen, helt fra planleggingen til evalueringen i ettertid (Andreassen, 2012, s. 34).

Hva er religionsdidaktikk

I tillegg til den generelle didaktikken har en også fagdidaktikk. Fagdidaktikk er mer spesifikt knyttet til hvert fag, det kan blant annet handle om arbeidsmetoder og undervisning i det aktuelle faget. I tillegg inkluderer det refleksjoner om fagets innhold og plass i skolen og samfunnet. Eksempel kan være ulike metoder som brukes i undervisning. De metodene som fungerer bra i matematikk, er ikke de samme som fungerer godt i norsk. Fagdidaktikk handler om å tilpasse metodene til det aktuelle faget og hva det faget trenger og krever.

Andreassen presenterer i boken 'Religionsdidaktikk – En innføring' (2012, s. 35) to forskjellige definisjoner på fagdidaktikk. Den første siterer han fra Svein Sjøberg: «Med fagdidaktikk forstår vi overveielser som er knyttet til et fags situasjon i skole og utdanning.» Den andre definisjonen er hentet fra Laila Aase: «Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning i dette faget, som kan gi økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles.» Her ser vi at 'undervisningskunsten' er tilstedeværende i begge, men mest vektlagt i Aase sin definisjon. I begge definisjonene er det viktig å merke seg at det omfatter mer enn kun å undervise. De viser til en større og mer omfattende prosess, som inkluderer både før og etterarbeid. Refleksjonene rundt fagets posisjon i skolen må vurderes og tenkes over, både fra lærerens og skolens ståsted.

Refleksjonene rundt faget er spesielt viktig i religionsfaget, hvor fagets posisjon i skolen stadig er oppe til diskusjon. For å gå mer spesifikt inn på religionsdidaktikken, kan definisjonen som ble brukt om fagdidaktikk i forrige avsnitt fortsatt anvendes:

Religionsdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til religionsfaget og undervisning i dette faget, som kan gi økt kunnskap om religion og religionsfagets plass i skole, om religionsfagets legitimering og om hvordan kunnskap om religioner og livssyn kan tilegnes, undervises og utvikles. (Andreassen, 2012, s. 39)

Religionsfaget må arbeide med mer enn kun det som foregår i klasserommet. Lærere må kunne vise elever et større bilde av religion, som eksisterer utenfor klasserommets rammer. En må se hva faget kan bidra med av toleranse, respekt og forståelse, både i en nasjonal og internasjonal setting. Det er viktig å se muligheten faget har for å kunne gi kunnskap om hvorfor dagens verdensbilde ser ut som det gjør i dag (Andreassen, 2012, s. 40).

Religionsfaget er med å lære elevene hvordan religion har vært med å påvirke dagens kulturelle og religiøse situasjon.

Religionsundervisning i praksis

For å gjennomføre en lærerik undervisningsøkt er det flere komponenter som bør være tilstede. Eksempler på dette kan være en viss kunnskap fra lærerens side og det å ha forståelse av elevenes kompetanse om temaet. Bruk av ulike læringsressurser og arbeidsmetoder kan være med å gjøre læringsprosessen enklere og mer spennende for elevene. Eksempler på ulike læringsressurser kan være lærebøker, fagbøker, nettsider, filmer, musikk, artefakter, nyheter eller sosiale medier. Gjennom bruk av andre ressurser enn læreverket, kan det vises til et

større mangfold enn hva som presenteres i elevenes lærebok (Andreassen, 2012, s. 81 & 100). Det er viktig å poengtere mangfoldet og dagens situasjon når de kommer til en bestemt religion. Som nevnt i 'Hinduismen i Norge' delen, så er det ikke uvanlig at mangfoldet i ulike religioner fort forsvinner eller blir nedprioritert. Lærebokens fremstilling av religioner kan til tider oppleves som enkel, idealistisk og generaliserende.

Selv om variasjon av læremidler har økt, spesielt etter tilgang på internett, er læreboken fortsatt mye brukt i skolen. Læremiddelforskning etter LK06 (Kløve Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010, s.10) viser at lærebøker lenge har vært, og fortsatt er en viktig og mye brukt ressurs for lærere i planleggingsarbeidet og som læremiddel for elevene i timene. Når læreboken brukes som utgangspunkt for planlegging av hele emner og enkelttimer er det viktig at lærebøkene svarer til de ulike kompetansemålene. Hvis ikke bør det kompenseres gjennom bruk av andre ressurser, som for eksempel ulike sider på internett eller film. Variasjon og ulike arbeidsmåter er viktig for å fange og opprettholde elevers interesser i undervisningen. Variasjon er positivt både for elevers læringsutbytte og motivasjonen. Viktigheten av dette blir blant annet nevnt i læreplanen til KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål): «I undervisningen skal det benyttes varierte og engasjerende arbeidsmåter som skal bidra til å formidle alle sider ved faget.»

Representasjon

Hvem som får muligheten til å representere de ulike religionene har mye å si for elevers interesse og forståelse, men også for deres oppfattelse. Det er mange som kan representere en religion og det bør lærere ta stilling til. Lærebøker er en veldig vanlig ressurs å bruke, ofte er dette hovedkilden som elevene forholder seg til. Her blir det presentert et bilde av religionen, gitt av forfatteren eller forfatterne. Og det er de som har valgt ut hvilke elementer som presenteres som sentrale og hvem som representerer religionen.

Det fins mange personer som kan representere en religion. I et klasserom kan for eksempel elever være representant for sin religion, men det er flere faktorer som må vurderes om dette gjøres. Som Andreassen (2012, s. 99) påpeker: «elever bør ikke få som oppgave å forsvare sin religion.» Ingen elever må tvinges til å presentere, forteller eller representere egen tro eller religion. Om det er elever som har lyst til å presentere sine religioner, kan det legges opp til det. Et sentralt punkt blir da at elevene kan *fortelle* om sin religion, men ikke forsvare eller

forklare. Et eksempel er å la elever fortelle om ulike religiøse feiringer, det kan være givende både for de som lytter og forklarer.

Om en ser ut fra klasserommet, er det flere som kan representere religioner. For eksempel i media er det ofte religiøse ledere som får uttale seg om religiøse anliggender. Å la religion representeres av religiøse ledere kan føre til en presentasjon av en mer normativ tro, hvor for eksempel skrifter gis en mer sentral posisjon. Denne presentasjonen kan virke ukjent for 'vanlige' folk og deres levende religion (Andreassen, 2012, s. 99). Det kan være smart å la flere representere en religion, for å vise elever et utvalg av det store mangfoldet som eksisterer innenfor den tradisjonen.

Likheter og forskjeller

Et viktig aspekt med religionsfaget er å formidle etiske holdninger, både generelt og knyttet til religioner og livssyn. Gjennom denne formidlingen kan en se hvordan flere religioner har etiske holdninger som er svært like. Et fint eksempel på slike holdninger er 'den gyldne regel', eller gjensidighetsprinsippet som handler om å gjøre mot andre, som du vil at andre skal gjøre mot deg. I noe ulik form, er denne leveregelen representert i alle religioner og livssyn som elever i grunnskole og videregående skal lære om. Slike fremstillinger kan være med å vise elever likheter mellom ulike religioner. Gjennom å peke på likheter mellom religioner kan det forsøkes på å bygge ned konflikter mellom ulike livssyn. En kan vise til «at alle religioner 'egentlig er gode' eller 'egentlig handler om det samme'» (Andreassen, 2012, s. 107).

Det er ikke bare likheter det fokuseres på når det er snakk om sammenligning. Et av kompetansemålene i religionsfaget etter 10. klasse lyder som følger: «forklare særpreget ved hinduisme og hinduistisk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner; likhetstrekk og grunnleggende forskjeller» (Utdanningsdirektoratet, 2015, Læreplan). Ordet 'sammenligning' blir riktig nok ikke brukt i kompetansemålet, men formålet forblir det samme.

For å finne 'likhetstrekk og grunnleggende forskjeller' er det nødvendig å ha noe å sammenligne med. Det som er naturlig å sammenligne med, er det som oppleves som mest kjent. For flesteparten av elevene i Norge vil det bety; det norske samfunnet, den norske kulturen og kristendommen. Å sammenligne gir innsyn i elementer som er like og ulike, men det er viktig hvordan læreren velger å fremstille sammenligninger. Det å ta utgangspunkt i en religion kan gjøre at den oppleves som mer sentral eller sann enn andre. En slik fremstilling er ikke ønskelig i religionsundervisningen, men det kan komme som et biprodukt om islam,

hinduisme, jødedom og buddhismen sammenlignes opp imot kristendommen (Andreassen, 2012, s. 105).

Gjennom sammenligning risikerer en å lage et skille, et skille mellom 'de' og 'oss', 'vi' og 'dem'. Når en diskuterer eller omtaler kulturer, tradisjoner eller religioner går det fort en automatikk i å omtale det som 'vår' eller 'deres' (Eidhamar L. G., 2009, s. 105). I vestlige land blir kristendommen 'vår' automatisk referanserammen som sammenligninger blir gjort opp imot. Uten å tenke noe spesielt over det, vil det for de fleste i Norge være naturlig å si «når vi feirer jul så ...» og «når de feirer id så ...». Det sies ikke nødvendigvis på denne måten fordi en ønsker å skape et skille, men fordi det er det som føles naturlig. Noen tradisjoner kjenner en seg igjen i, andre gjør en ikke det.

Å tilegne seg ny kunnskap er lettere dersom en har noe å knytte det opp imot. I religionsundervisningen kan sammenligning være med å gjøre det enklere for elever å forstå nye konsepter. Dersom en religiøs feiring sammenlignes med noe de allerede har kjennskap til, kan det være både enklere å forstå og plassere denne informasjonen. Selv om det fins fordeler, er det også ulemper som kan komme gjennom sammenligning av ulike livssyn. En av de største fallgruvene er at religioner fremstilles som mer lik enn hva de opprinnelig er.

Oppsummering

Det har nå blitt sett på religionsfagets historie og hva faget er i dag. Noen av de store endringene har blitt kommentert og hvordan samfunnets endring har påvirket faget.

Læreplanen har fått en kort gjennomgang, med noe ekstra fokus på kompetansemålene.

En annen sentral del i teorien har omhandlet begrepet 'religion'. Hva det kan bety, hvordan det kan forstå og at det tidvis forstås forskjellig. Det har gitt mulighet til å se at hinduisme kanskje ikke kan forstås så godt om en tar utgangspunkt i en kristen forståelse. Hinduismen som diasporareligion og hvordan det kommer til uttrykk i Norge har også blitt adressert. Det er tydelig at hinduismen kan tilpasse seg nye kulturer og tradisjoner, noe en kan se i Norge.

Siste del har blitt viet til religionsdidaktikk og hvordan dette er sentralt for lærere. Didaktikk inngår i hele arbeidsprosessen, fra start til slutt og gir blant annet mulighet for refleksjon både for faget generelt, og enkeltemner. Hvordan religion representeres har fått sin plass da det er et viktig punkt å vurdere for lærere. Gjennom informanters refleksjoner om religionsfaget,

hinduismen og bruk av ulike ressurser vil vi kunne se deres tanker knyttet opp til de presenterte didaktiske perspektiver.

Metode

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå de ulike metodiske valgene som er tatt i forbindelse med oppgaven. Det vil drøftes hvordan valg av metode kan påvirke hvilket resultat en ender opp med. I tillegg til hvordan ulike metoder for informasjonsinnhenting kan føre til ulikt resultat. Videre vil oppgaven vurdere ulike fordeler og ulemper de utvalgte metodene kan gi, og ulike utfordringer knyttet til dette. Intervju er den dominerende informasjonskilden i denne oppgaven. I tillegg til å se på denne metoden kommer jeg også innom hvordan arbeidet med intervjuene har vært. Intervjuguidene, gjennomføring av pilotintervju, individuelle intervju og gruppeintervju vil bli noe omtalt. Gjennom metoddelen vil arbeidsprosessen kommenteres for å vise til hvordan arbeidet har foregått. Her vil problemer og utfordringer som har dukket opp i løpet av arbeidet bli nevnt og hvordan dette har blitt løst. En viktig del av ethvert forskningsarbeid er informasjonskildene, som i dette tilfellet har vært lærere og studenter. Hvordan informantene ble rekruttert og hvordan deres anonymitet ble sikret vil bli gjort rede for. De siste delene i denne oppgaven er viet til hvordan transkriberingen og analyse har blitt gjort.

Kvalitativ metode

Til denne oppgaven valgte jeg å hente inn informasjon gjennom individuelle kvalitative intervjuer og et gruppeintervju. Enkelt forklart arbeider kvalitative metoder med data i form av blant annet tekst, bilde og lyd. «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15). Dette er en metode som forsøker å få innsikt i informantens synspunkt og tanker knyttet til utvalgte situasjoner eller temaer. På den andre siden vektlegger kvantitative metoder tall, statistikk og utbredelse av utvalgte fenomener. Her er ofte målet å innhente data som er mulig å generalisere for en større gruppe mennesker enn informantene alene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 99). Ved bruk av kvalitative metoder vil en vanligvis ikke kunne si noe om en større gruppes tanker og meninger. En kan derimot oppnå en dypere innsikt fra et utvalg av informanter.

Valget av kvalitative metoder er knyttet til oppgavens problemstilling. Et av hovedmålene med arbeidet var å få innsyn i læreres tanker og refleksjoner rundt hinduismen som emne i religionsfaget. I tillegg til er det interessant hva religionslærerstudenter tenker om sitt fremtidige yrke og hinduismen som emne. Kvalitative metode gir mulighet for å få frem kompleksitet og nyanser som fort forsvinner gjennom bruk av kvantitative metoder (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010, s. 137). Å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse rundt dette temaet ville vært spennende, men det ville også gitt en annen type informasjon enn hva problemstillingen spør etter.

Selv om kvantitative metoder ville gitt noen fordeler – som muligheten for generalisering – er det en klar oppfatning at kvalitative metoder ville gi en bedre innsikt i det aktuelle temaet. De kvalitative metodene gir for eksempel informanter større frihet når det gjelder å kunne uttrykke egne ord, reflektere, utdype og undre seg rundt spørsmål og temaet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42).

I motsetning til kvantitative metoder fokuserer de kvalitative mer på hver enkelt informant. På grunn av dette er kvalitative intervjuer ofte med på å gi en mer subjektiv informasjon enn kvantitative undersøkelser (Thagaard, 2011, s. 87). Dette gjør at resultatene fra de kvalitative undersøkelsene i denne oppgaven, ikke egner seg for generalisering. Det som kommer frem gjennom dette arbeidet kan kun brukes til å gi en bedre forståelse av en utvalgt gruppe av informanternes synspunkt og meninger. En kan ikke se på informasjonen som er innhentet i dette arbeidet som tanker, oppfatninger og meninger til en større gruppe av religionslæreres eller religionslærerstudenters.

Om resultatene ikke kan generaliseres, bør det brukes andre metoder for å sjekke forskningens pålitelighet og gyldighet. Et spørsmål en kan stille seg, er om resultatene i denne forskningen mulig å oppnå om noen andre hadde gjennomført samme forskning. Ideelt sett skal forskningen være repliserbar, at en annen forsker skal være i stand til å gjennomføre et tilsvarende forskningsprosjekt og komme frem til samme resultater. For at dette skal være mulig er det viktig å legge opp til en åpen og gjennomsiktig studie. Det må redegjøres for hvilket utvalg, hvilke metoder, kriterier og avgrensninger som er brukt. Gjennom å tydeliggjøre disse valgene skal det være mulig for andre å se hva som er gjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette åpner for muligheten til å kunne gjøre samme forskning om igjen. Et av problemene knytte til dette, er at kvalitativ forskning er vanskelig å gjennomføre

etter det samme premisset to ganger. En kan aldri oppnå det eksakte svaret i to eller flere kvalitative undersøkelser. Svarene er avhengig av tid, sted og tilstedeværende personer.

I et forskningsarbeid må forskeren vurdere om det har blitt valgt riktig metode for problemstillingen. Vil den valgte metoden gi best mulig svar på problemstillingen? Eller er det andre metoder som ville ha gitt like bra, om ikke bedre, svar? Dette kan omtales som validitet, og bør være en del av hele arbeidsprosessen. Det bør være en del av utviklingen av intervjuguide, valg av informanter og transkribering – det er en kontinuerlig prosess. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Målet med de metodiske valgene og fremleggingen av disse er at arbeidet og prosessen skal kunne oppleves som gjennomiktig, troverdig og gyldig.

Hvilken type forskning en skal gjennomføre og hva slags informasjon en ønsker å innhente, er avgjørende for metodevalget. Det er tidsmessig utfordrende å gjennomføre dyptgående intervjuer, så antall informanter bør vurderes. Ved bruk av få informanter kan forskeren tillate seg å bruke flere spørsmål og mer tid til hver enkelt. Et annet sentralt punkt for valget av kvalitativ metode, er mulighetene disse intervjuer gir. Blant annet muligheten for å se nyanseringer, og høre om personlige erfaringer, meninger og prosesser som informantene har opparbeidet seg (Thagaard, 2011, s. 17).

En annen fordel ved å anvende kvalitative metoder er, muligheten til å kunne følge nye retninger og tanker under selve intervjuet. Ved å legge opp til semistrukturerte intervjuer følges ikke et strengt fastlagt manus, som en gjør ved bruk av strukturerte intervjuer. Dette gir frihet til å følge nye og interessante temaer som kan dukke opp underveis. Denne fleksible arbeidsmåten krever at intervjueren er komfortabel nok med temaet til å kunne ta avstikkere fra intervjuguiden som på forhånd er lagt opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

«Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informantene kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Et semistrukturert intervju kan gi ekstra informasjon forskeren selv ikke hadde tenkt på i forkant.

Informanter

Et viktig punkt forskeren må tenke på tidlig i arbeidsprosessen er hvem som skal være informanter og hvor mange informanter en trenger. Som nevnt blir dette delvis avgjort av problemstillingen arbeidet har. Antall informanter vil variere etter arbeidets behov og størrelse. Det kan være forskjellige kriterier for informantene. Det kan for eksempel være ønsket å komme i kontakt med for eksempel en spesiell aldersgruppe, kjønns sammensetning

eller yrkesgruppe. Hvor det siste var tilfellet med dette arbeidet. Den aktuelle problemstillingen gjorde at en måtte basere seg på et strategisk utvalg av informanter. Her handler det om å velge informanter som har visse bestemte kvalifikasjoner eller egenskaper som forskeren er interessert i (Thagaard, 2011, s. 55). For de individuelle intervjuene var kriteriet at informantene underviste i religionsfaget. I tillegg kom det frem et ekstra punkt det originalt ikke var tenkte på – informanten *må* ha undervist om hinduismen.

For gruppeintervjuet var det andre kriterier som ble lagt til grunn. De måtte være lærerstudenter med religion som et av fagene. For informantene til gruppeintervjuet var det også et krav at de hadde praksiserfaring. Med de kriteriene som lå til grunn for både de individuelle intervjuene og gruppeintervjuet fikk jeg også mulighet til å gjøre for spennende sammenligninger. Mellom studenter som står midt i utdanningen, uten mye praktisk erfaring, og lærere som står midt i undervisningsarbeidet.

I tillegg til å gjøre et strategisk utvalg av informanter måtte det også foretas et utvalg basert på tilgjengelighet. Visse kriterier var nødvendige for arbeidet, men det var ikke alle som innfridde disse kriteriene som ønsket. Noen hadde heller ikke mulighet til å stille opp som informanter. Derfor har det vært nødvendig å forholde seg til de informantene som var tilgjengelig. Når en baserer seg på et tilgjengelig utvalg av informanter er det noen punkter som forskeren må tenke på. Blant annet er det vesentlig å tenke på hvem som er villig til å delta i undersøkelsen. Et strategisk og tilgjengelig utvalg vil aldri være representativt i forhold til en gruppe mennesker. Et utvalg med disse to bakgrunnsfaktorene vil gi skjevheter med tanke på hvilken utdanning, hvilket kjønn, alder og hva slags erfaring de har. Dette må det tas høyde for når funnene blir analysert. Det er å mulig at de som velger å delta gjør det fordi de føler at de har god kontroll på emnet. Dette kan føre til at det blir en overvekt av informanter som føler de har relativt god kompetanse innen hinduismen. En risikerer dermed å få et smalere perspektiv og mindre variasjoner når det gjelder å kartlegge de utfordringene informantene har opplevd (Thagaard, 2011, s. 56/57).

Rekruttering av informanter

Arbeidet med å finne informanter begynte tidlig i arbeidsprosessen. I utgangspunktet var tanken å skaffe minimum to, eller tre lærere som kunne observeres mens de underviste om hinduisme og i etterkant å gjennomføre dybdeintervjuer med dem. Ved å kombinere disse metodene var målet å se hvordan lærerne underviste, hvilke undervisningsmetoder de brukte,

hvilke læremidler de anvendte og hvordan hinduismen ble fremstilt i klasserommet. Gjennom intervjuet var planen å innhente informasjon fra lærerne om deres tanker om hinduismen som KRLE-emne, de valgene de tok og hvilke refleksjoner de hadde.

Etter å ha ringt og sendt mail til mer 50% av ungdomsskolene i Oslo-området uten positiv respons, kom tiden for å endre fremgangsmåte og metode. Tidsmessig ville det bli svært vanskelig å gjennomføre arbeidet som først tenkt. Det ble bestemt å kutte observasjon som metode for å kun fokusere på intervju. I tillegg ble det bestemt å inkludere noen lærerstudenter som informanter. På grunn studentenes timeplan ble det bestemt å gjennomføre et gruppeintervju da dette passet godt både forsker og informanter. Det å inkludere et gruppeintervju med religionslærerstudenter ga et nytt perspektiv på hvordan deler av den neste generasjonen med lærere tenkte rundt KRLE-faget og om hinduismen som emne.

I studier kan det være gunstig å anvende mer enn en gruppe av informanter, som er tilfellet i dette arbeidet. Selv om det kun ble foretatt ett gruppeintervju, inneholdt det ene intervjuet tre informanter. Det å inkludere ulike informantgrupper resulterer i et annet bilde enn når fokuset kun er på en homogen gruppe. Etter de omgjøringene som ble gjort i løpet av prosessen endte jeg til slutt opp med syv informanter: Tre studenter i gruppeintervjuet og fire lærere i individuelle intervju. Jeg fikk snakket med én lærer fra barneskolen, én fra videregående, i tillegg til to fra ungdomsskolen. Det spredde utvalget bidro til å få frem tanker og refleksjoner fra lærere med erfaring fra ulike alderstrinn i skolen. Dette førte til at informasjonen var mer variert og mangfoldig enn først tenkt (Dalen, 2011, s. 50).

Hvorfor det har vært vanskelig å finne aktuelle informanter er uvisst, men det kan spekuleres rundt ulike grunner. For det første kan det i skolen generelt og spesielt hos lærere i Oslo være en viss tretthet av å måtte bistå lærerstudenter. Det er mange som studerer til å bli lærere i Oslo; mange skal ha praksis i byen og nærliggende områder og mange har behov for informanter til masteroppgaver (Dalen, 2011, s. 46). Denne mistanken styrkes gjennom tilbakemeldingene fra noen skoler om at de var praksisskoler, og at det var kun gjennom denne avtalen de tok imot studenter. En annen mulighet kan være at det ikke er spesielt uvanlig å ha lærere som underviser i religion, men som ikke har relevant utdanning eller kompetanse. Dette kan føre til at noen vegrer seg for å stille opp fordi religionslærere uten relevant kompetanse ikke føler seg aktuelle som informanter i dette arbeidet. En tredje mulig forklaring kan komme av den travle skolehverdagen. Det kan hende at tiden ikke strekker til for å stille opp som informanter i et intervju.

Informanter til gruppeintervju

Da det ble bestemt å inkludere et gruppeintervju med lærerstudenter, tok jeg raskt kontakt med en bekjent som går 4. året på et lektorprogram. Sammen med henne ble det rekruttert to andre jenter fra samme klasse. 'Minigruppe' er muligens en bedre betegnelse som kan brukes om dette intervjuet, men det er valgt å bruke begrepet 'gruppeintervju' i stedet. Dette er fordi gruppeintervju er et mer brukt og kjent begrep enn minigruppe. Fordelen med å ha et begrenset antall informanter er at de får mer tid og at de har en bedre mulighet til å komme med egne erfaringer og refleksjoner (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 105).

Informantene i denne gruppen er alle jenter i starten av 20-årene, som kjenner hverandre fordi de går i samme klasse. Dette kan være med på å redusere bredden av informasjon som kommer frem. På den andre siden, gjør det at de kjenner hverandre noe med tryggheten innad i gruppen. At Ingrid, Torunn og Cathrine kjente hverandre opplevdes som positivt. Helt fra starten av var stemningen avslappet, latteren var aldri langt unna og det var en åpenhet for å snakke om forskjellige ting. Å ha et bekjentskap til en av informantene ble ikke ansett som et hinder. Det aktuelle temaet er ikke spesielt sensitivt, og det var derfor lite sannsynlig at informantene ville dele sensitiv informasjon eller blottlegger seg på noen måte.

Informanter til individuelle intervju

Den første individuelle informant som ble intervjuet, ble kontaktet gjennom en felles bekjent. Solveig er en nyutdannet lærer som arbeider på en ungdomsskole. Hun er den eneste informanten som ikke har relevant utdanning innen religion. Jon-Egil var den andre læreren som ble intervjuet. Han er i likhet med Solveig nyutdannet, men har i motsetning til førstnevnte utdanning innen religion, samtidig som han arbeider ved en barneskole.

Dette prosjektet har også en informant som arbeider på videregående, Lara. Hun har en del lengre erfaring fra læreryrket enn Jon-Egil og Solveig. Det samme kan også sies om Bjørn, som var den fjerde læreren som ble intervjuet. Han arbeider på en ungdomsskole, og har i likhet som Lara, hovedfag i religion.

Jon-Egil var den eneste individuelle informanten jeg hadde et bekjentskap til, fordi vi har studert ved samme utdanningsinstitusjon. Med de tre andre informantene ble intervjuet gjennomført i løpet av det første, og eneste personlige møte. Det kan være både positivt og

negativt å kjenne eller ikke kjenne informantene. Relasjonene kan være med på å påvirke informantenes ærlighet overfor forskeren, i både positiv og negativ forstand. For noen kan det oppleves som enklere å være ærlig ovenfor noen en ikke kjenner personlig. For andre kan det derimot oppleves som enklere å snakke ærlig med en person en faktisk kjenner. Dette er noe forskere bør forsøke å finne ut av, men det er ikke noe fasit rundt denne tematikken.

Anonymitet og informert samtykke

Allerede fra første kontakt med informantene ble det påpekt at intervjuene vil være helt anonyme. Verken informantens navn eller skole ville bli nevnt med faktiske navn, som betyr at alle navnene som benyttes er fiktive. Det er ikke noe behov for å kunne identifisere informantene i dette arbeidet. Full anonymitet kan for noen gjøre det enklere å si ja til å delta i ulike forskningsarbeid. På den andre siden kan det være vanskeligere å etterprøve informasjonen informantene har kommet med.

For å sikre informanternes anonymitet ble lydfiler med opptakene fra intervjuene ikke identifisert med navn. Dette var også tilfellet med det ferdigtranskriberte materialet, som ble lagret på forskerens personlige laptop og låst med passord (Thagaard, 2011, s. 27). Informantenes faktiske navn ble kun anvendt når samtykkeerklæringen ble underskrevet, som aldri har befunnet seg sammen med de transkriberte dokumentene. Informantenes navn, arbeidsplass eller studiested ble aldri skrevet inn sammen med informasjonen som kom frem under intervjuene. Det ble også understreket at alle lydopptakene og transkribering ble slettet etter at arbeidet med oppgaven ble avsluttet.

Informert samtykke og frivillighet fra informantenes side er et sentralt punkt innen forskning. Tidlig i arbeidet med denne oppgaven ble de *'Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi'* gjennomgått. Her finnes det mange punkter som forskere må tenke gjennom og som det bør tas hensyn til i en forskningsprosess. Her finner en blant annet det som bør ligge til grunn før en foretar intervjuer:

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.

(Forskningsetiske Komiteer, 2006)

For å sikre at informantene hadde mottatt tilstrekkelig med informasjon ble det utarbeidet en samtykkeerklæring (vedlegg 3). Her var det informasjon om arbeidet, om informantenes anonymitet og deres mulighet for å kunne trekke seg ut av prosessen når som helst uten fare for konsekvenser. Informantene fikk også kontaktinformasjonen til forskeren om de i ettertid hadde spørsmål eller ønsket trekke seg. Denne informasjonen ble formidlet til informantene før intervjuene. Dette gav de mulighet til å tenke gjennom sin egen deltakelse og komme med mulige spørsmål de hadde om forskningen, anonymiteten, prosessen eller noe annet.

Samtykkeerklæringen ble skrevet ut så informantene kunne skrive under før selve intervjuet startet. Dette ble gjort for å forsikre forskeren om at informantene visste hva de gikk med på, og hva forskeren hadde tilgang til. Informantene fikk å vite hva som ble gjort med denne informasjonen og hvordan den skulle brukes (Thagaard, 2011, s. 26).

Intervju

Semistrukturert intervju

Helt fra starten av det ønskelig å anvende kvalitative intervjuer som metode. Begrunnelsen for dette er mer utdypet tidligere i kapittelet, men kort fortalt, er det friheten denne metoden gir som har blitt vektlagt. Målet ved å anvende semistrukturerte forskningsintervjuer er å kunne innhente informasjon om en eller flere situasjoner som informanten har opplevd. I denne oppgaven var situasjonen for lærerne å undervise om hinduismen som emne i KRLE-faget. Men det inkluderte også refleksjoner rundt hele arbeidsprosessen, arbeidsmetoder, egen kompetanse og elevenes forutsetninger. For religionslærerstudentene lå fokuset på hva de tenkte om deres kommende yrke og om de følte seg forberedt til det. Det ble også snakket om deres perspektiv på KRLE-faget og østlig religiøsitet, med et ekstra fokus på hinduismen.

Gjennom semistrukturerte forskningsintervjuer fikk informantene gode muligheter til å snakke om situasjonene eller temaet med egne ord. Det gav dem mulighet til å dele egne opplevelser, perspektiver, beskrivelser og refleksjoner av situasjoner og temaer som var aktuelle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Denne metoden gav både forsker og informant et større spillerom enn hva et strengt strukturert intervju ville ha gitt. Det er mulig for begge parter å komme med innspill og digresjoner. Semistrukturerte intervjuer kan sees på som en strukturert samtale, hvor temaet er gitt, men hvor interaksjonen mellom informant og intervjuer er avgjørende for resultatet.

Denne oppgaven har semistrukturerte intervjuer som metode, men anvendt på to ulike grupper. Selv om intervjuformen er den samme, fungerer den ikke på samme måte da intervjusituasjonene er ulike. Gjennom å bruke semistrukturerte intervjuer på ulike informasjonskilder var målet få innhentet ulike synspunkt for å gi arbeidet en større bredde. En kombinasjon av individuelle intervjuer og gruppeintervju kan bidra til å jevne ut fordelene og ulempene knyttet til hver av intervjuformene.

Individuelle intervjuer

Ved gjennomføringen av de individuelle intervjuene var det viktig å gjøre intervjusituasjonen enklest mulig for informantene. Dette ble gjort ved at informantene fikk være med å bestemme tidspunkt og sted. Under planleggingen er det en fordel å kun forholde seg til en informants timeplan. Dette resulterte i at intervjuene med Jon-Egil og Bjørn ble gjennomført på deres arbeidsplass i arbeidstiden. Intervjuene med Solveig og Lara ble lagt til dager de hadde fri, og hvor møtene foregikk på offentlige steder som de var med å bestemte.

Individuelle intervjuer kan for informantene oppleves som en fri intervjuform. De trenger ikke å ta hensyn til andres tidsplaner, ei heller deres påstander eller synspunkter. Informanten trenger ikke å bekymre seg for hvordan vedkommende selv fremstår for andre enn forskeren. Den sosiale settingen som er tilstede i for eksempel et gruppeintervju er ikke der i det individuelle. Det er ikke en gruppe som har en samtale, men to individer. Med dette grunnlaget kan det oppleves som lettere å svare ærlig og åpent på spørsmålene. Individuelle intervjuer, i motsetning til gruppeintervjuer, tilbyr full anonymitet da det kun er to tilstede (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65).

Ved individuelle intervjuer vil relasjonen mellom informant og intervjuer ha en mer avgjørende rolle for hvilken informasjon en ender opp med. I de individuelle intervjuene er interaksjonen begrenset til kun to personer. I en slik situasjon vil derfor den som intervjuer ha større påvirkning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 138). Det er derfor sentralt å skape en god og avslappet stemning. Gjennom dette kan informantene føle seg komfortabel med å dele egne tanker og erfaringer.

I motsetning til gruppeintervjuer vil en ved individuelle intervjuer kun få en persons synspunkter og tanker om et tema. Det er derimot positivt at forskeren kan gå dypere inn på informantens utsagn. Selv om det er positivt at forskeren kan gå dypere i de individuelle

intervjuene, vil det på en annen side resultere i at disse blir veldig tidskrevende. Hvert intervju tar tid i seg selv, det samme gjelder også transkriberingen og analyseprosessen.

Gruppeintervju

Gjennom et semistrukturert gruppeintervju får forskeren en annen rolle enn ved et individuelt intervju. I motsetning til et individuelt forskningsintervju som kan sees som en samtale mellom to individer, er gruppeintervju en samtale mellom flere mennesker. I stedet for å være en samtalepartner, blir forskerens rolle å tilrettelegge for samtalen. Forskeren passer på at informantene holder seg noenlunde til tema og at alle deltakerne får muligheten til å uttrykke seg. Hvis det oppstår noen usikre momenter eller lengre stillheter, kan forskeren komme med forklaringer eller oppfølgingsspørsmål.

En av fordelene med gruppeintervju er samspillet mellom deltakerne i gruppen. Det gir mulighet for deltakere til å bygge videre på det andre informanter har sagt, eller å stille spørsmål til dette. På grunn av denne muligheten får ikke forskeren et sett med tanker, oppfatninger og erfaringer, men flere (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65 & 90).

Samspill kan være med på å skape refleksjon og diskusjon mellom deltakerne, uten at forskeren trenger å gjøre store grep. Det er naturlig at uttrykte synspunkter og tanker blir forklart og begrunnet, for at alle tilstede skal forstå tankerekken til den enkelte informanten. En av de større fordelene ved å anvende gruppeintervju som metode, er at en får frem en større bredde. Denne bredden kan gjelde ulike synspunkter, erfaringer, tolkninger og holdninger om det aktuelle emnet eller situasjonen. Målet med et gruppeintervju er ikke å komme frem til en felles enighet, men å få frem de ulike synspunktene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179).

En av farene ved å bruke gruppeintervju som metode, er risikoen for å ende opp med en uheldig sammensetning av informanter. En risikerer at en av informantene blir dominerende og tidvis kan overkjøre andre. Hvis noen av informantene føler seg usikre, enten på seg selv, temaet eller gruppen, risikerer en at vedkommen nesten ikke sier noe i det hele tatt. For å kunne få best mulig resultat fra gruppeintervjuer er det derfor viktig å sette sammen en godt fungerende gruppe. Her må for eksempel antall deltakere vurderes (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65/66). Om forskeren har kjennskap til deltakerne på forhånd kan det også vurderes om disse personlighetene vil kunne fungere godt sammen i et gruppeintervju. Forskeren må være oppmerksom på personer som snakker for mye eller for lite og, ha mulighet for å gripe

inn for å legge til rette. For en god samtale er det viktig at alle skal få muligheten til å komme med sine meninger og refleksjoner.

Antall deltakere i gruppen vil ofte være en avgjørende faktor for hvor komfortable deltakerne er, som igjen kan påvirke hvor mye eller hvor lite noen snakker. Det er enklere å 'gjemme' seg unna i en stor gruppe, enn i en liten. I mindre grupper kan det også hende at deltakerne føler seg mer trygge enn i en større gruppe (Thagaard, 2011, s. 90).

Intervjuguide

En intervjuguide (vedlegg 1 og 2) er en mal for intervjuet som forskeren har utarbeidet på forhånd. Guiden danner en grunnmur for intervjuet og sikrer en viss kontinuitet mellom de ulike intervjuene. Selv om semistrukturerte intervjuer skal være åpne for ulike retninger, kan det være greit å ha et likt utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 78). De semistrukturerte intervjuene gir mulighet for variasjon, men med en guide har forskeren noen faste punkter en kan forholde seg til. Det kan virke betryggende å ha noe å støtte seg på, spesielt om intervjueren er noe usikker eller uerfaren.

Intervjuguiden kan legges opp på forskjellige måter, litt etter hva forskeren føler seg komfortabel med. For noen er det kun behov for et par punkter om hvilke temaer vedkommende ønsker å komme innom. Noen foretrekker derimot å ha ferdig formulerte spørsmål, som er tilfellet i intervjuguiden brukt i dette arbeidet. Hva som blir valgt har å gjøre med personlige preferanser og hvor trygg forskeren er som intervjuer.

En intervjuguide må sees i sammenheng med oppgavens problemstilling. Forskeren må arbeide med problemstillingen, slik at den går overens med aktuelle temaer og eventuelle spørsmål. Problemstillingen i seg selv er ofte for stor og innholdsrik til å kunne besvares gjennom ett spørsmål. Hvis forskeren velger å skrive ferdig formulerte spørsmål til guiden, er det viktig at disse formuleres på en tydelig og forståelig måte. To viktige punkter er at spørsmålene ikke skal oppleves som ledende og de må være enkle å forstå (Dalen, 2011, s. 26).

Ved kvalitative intervjuer er det ikke uvanlig å komme inn på noen temaer som kan oppleves som personlige for informantene. I dette arbeidet er det ikke noen spesielt personlige spørsmål. I noen av intervjuene kom det spørsmål vedrørende informantenes erfaringer og trygghet i lærerrollen. Dette kan oppleves som noe intimt å svare på, men det er likevel ikke spesielt

sensitivt. For å få best mulig resultat kan forskeren på forhånd tenke gjennom oppbyggingen av intervjuet. Starten bør bestå av enkle og nøytrale spørsmål, både så informant og forsker blir litt 'varm i trøya'. Etter en myk start, kan intervjuet bevege seg over på litt mer utfordrende eller personlige spørsmål. Avslutningen bør i likhet med starten, og være litt 'mykere' (Thagaard, 2011, s. 99/100). Det kan også være fordelaktig for forskeren å snakke med informanten før og etter selve intervjuet har startet, for å skape en god ramme rundt intervjuet.

En god ramme og oppbygging av spørsmålene var noe jeg forsøkte å få til når intervjuguiden ble laget, selv om jeg følte at dette temaet ikke var spesielt sensitivt eller utfordrende. Det hele ble startet med å spørre litt generelt om hvilken klasse, utdanning og fag informantene underviste i. Videre kom spørsmål som omhandlet religionsfaget og hinduismen. Spørsmålene her var blant annet knyttet til informantens forståelse av sin egen faglige kompetanse. De fleste intervjuene ble avrundet med en liten diskusjon om hinduismens plass i pensum. I tillegg til å sortere spørsmålene på en god måte la jeg vekt på at spørsmålene skulle være enkle og konkrete. Språket ble lagt opp på et lettfattelig og hverdagslig nivå i en muntlig form, og ikke som et teoretisk skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Det aller siste spørsmålet som ble stilt i alle intervjuene var om informantene hadde noen kommentarer, spørsmål eller bemerkninger som de følte ikke hadde kommentert frem i løpet av intervjuet.

Forberedelser

Som forsker kan en ikke være helt sikker på hvordan spørsmålene vil fungere i en intervjusituasjon. Det finnes likevel muligheter for å teste spørsmålene på forhånd gjennom et pilotintervju. Å gjennomføre et pilotintervju før de faktiske intervjuene med informantene, kan gi flere fordeler (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 92). En viktig fordel er at en får sjekket at det tekniske utstyret som skal brukes fungerer. I dette arbeide ble det valgt å gjøre lydopptak for å sikre informasjonen. Gjennom pilotintervjuet ble både opptaksmuligheter og kvalitet sjekket på både laptop og mobil.

Fordelen med lydopptak er at alt blir lagret digitalt. Om en kun skriver notater, er det ikke mulig for forskeren å få skrevet ned alt. En slipper samtidig å ta unaturlig lange pauser underveis i intervjuer for å skrive ned alt som kan tenkes å være relevant. Når forskeren ikke trenger å fokusere på å skrive notater, er fokus rettet mer på informanten og samtalen (Thagaard, 2011, s. 102).

Gjennom et pilotintervju får forskeren også testet hvordan spørsmålene fungerer. I møte med andres oppfatninger kan en oppleve at spørsmålene ikke fungerer som planlagt. Noen spørsmål kan oppleves som uklare, unaturlige eller som ledende. Gjennom å gjennomføre et pilotintervju kan en også finne ut om noen spørsmål bør kuttet eller legges til. Et pilotintervju gir forskeren en mulighet til å teste sine egne egenskaper som intervjuer. Dette kan være svært god læring, spesielt om den som intervjuer ikke har mye erfaring med dette.

I dette tilfellet resulterte pilotintervjuet med at noen spørsmål ble kuttet, mens andre ble lagt til. Jeg fikk og muligheten til å høre lydopptaket i ettertid, og kunne da legge merke til hva som burde endres. Blant annet er det viktig at informantene får lang nok betenkningstid. Dette kan oppleves som en 'klein' stillhet, da informantene kan ha behov for å tenke igjennom spørsmålet. For intervjueren er det viktig å bruke positiv oppmuntring og tilbakemelding gjennom smil, nikk og små «ja», «hm» eller «mhm». For informanten kan det oppleves som forskeren er interessert og positivt innstilt til hva som blir fortalt. Det kan også føre til at vedkommende føler seg tryggere i situasjonen og dermed utdype mer. Gjennom pilotintervjuet ble det også lagt merke til hvor det var naturlig å stille oppfølgings spørsmål. Dette er spørsmål som: «kan du forteller litt mer om ...», «hva mener du med ...» eller avklaringer som «forstår jeg deg riktig når jeg oppfatter ...» (Thagaard, 2011, s. 91).

Transkribering

I løpet av et intervju får forskeren mye informasjon og mange inntrykk. Gjennom opptakene har forskeren tilgang til all muntlig informasjon som kom i løpet av intervjuet. Selv om all lyd blir lagret er det likevel noe som vil gå tapt i løpet av bearbeidingen etter intervjuet. På et lydopptak vil det sosiale samspillet og kroppsspråket forsvinne. Om intervjuet blir transkribert, vil ikke dette være mulig å få med. Etter at intervjuet er ferdig transkribert til tekst, vil stemmeleiet også forsvinne og det vil bli mye vanskeligere å få med seg blant annet humor og ironi. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Forskeren kan også miste informasjon hvis samtalen starter før, eller hvis den fortsetter etter at lydopptaket er satt i gang eller avsluttet. Er dette tilfellet, er det viktig for forskeren å skrive ned et så detaljert inntrykk som mulig rett etter intervjuet.

Gjennom å transkribere blir forskeren bedre kjent med datamaterialet. I tillegg vil en kunne få bedre oversikt. Når en skal transkribere fra muntlig til skriftlig språk, er det noen ulike kriterier som må tenkes på. Skrift- og muntlig språk er ikke det samme; hvordan en snakker

og skriver vil ofte variere. Det er viktig å bestemme om intervjuene skal transkriberes ordrett i forhold til informantens muntlige språk, eller om det skal endres og formuleres til et mer skriftlig språk. Et annet spørsmål er om intervjuene skal skrives ned på informantens dialekt, eller om utsagnene skal omformuleres til offisielt skriftspråk.

I dette arbeidet ble det bestemt å transkribere til bokmål i stedet for til dialekt. Dette ga mer flyt i det ferdigtranskriberte materialet når det ble tid for analysen. I tillegg ble intervjuene skrevet så ordrett som mulig, uten å 'forfine' språket til et mer sammenhengende skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 136). Det ble forsøkt å skrive ned hvert enkelt ord, som ble sagt, selv om det ikke alltid lot seg gjøre. Støy, at noe var utydelig eller det at flere snakket samtidig, gjorde det tidvis vanskelig å høre hva som ble sagt. Heldigvis skjedde det ikke ofte, og jeg tviler på at mye har gått tapt på grunn av dette. Under analyseringen av datamaterialet, lå ikke fokus på språk og hvordan ting ble sagt, men heller på selve innholdet. Selv om et ord eller to ikke var tydelige, er det fortsatt mulig å vite hva som var meningen med innholdet.

Analyse

Hovedmålet med analysen er å utvikle en forståelse av den innhentede informasjonen. Det er ønskelig å skape en mening, et mønster og et system av det materialet forskeren har (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102). Analysen kan gjøres på ulike måter. Det kan anvendes tekniske hjelpemidler og det kan gjøres manuelt. Hvor forskeren velger å legge fokuset kan også variere. De neste avsnittene vil bli brukt til å klargjøre hvilke analytiske valg det er tatt i forbindelse med denne oppgaven.

Som nevnt, er det i dette arbeidet ikke fokuset på *hvordan* informantene uttrykte seg, men heller på meningsinnholdet. Å analysere ut ifra meningsinnholdet kan blant annet gjøres gjennom personsentrert analytisk tilnærming. En slik tilnærming krever at forskeren utvikler en forståelse av all informasjonen som er fremkommet i et intervju (Thagaard, 2011, s. 147). Det handler om å kunne se en helhet og ikke bare bruke bruddstykker av intervjuet, tilpasset hva forskeren har behov for å fremstille. En personsentrert analyse retter fokuset mot personene. Dette vil til en viss grad forekomme i arbeidet. Hvor det samlede inntrykket av intervjuet og informantens meninger vil ikke bli glemt.

Selv om det vil forekomme personsentrert analyse i denne oppgaven, vil det i hovedsak foregå en tematisert analytisk tilnærming. Det betyr at all innhentet informasjon fra informantene, vil

knyttet opp til bestemte tema (Thagaard, 2011, s. 171). Selv om det er utvalgte deler av intervjuene som blir tolket er det viktig å ha et helhetlig bilde. Det helhetlige bilde gjør at en unngår å ta meninger eller påstander ut av konteksten de er sagt i.

Ved en tematisert tilnærming er det vanlig å plassere deler av intervjuene i ulike kategorier. Disse kategoriene baseres på emner som har en sentral posisjon i alle intervjuene. Dette er viktig for å oppnå en god oversikt i analysen, og at antall kategorier er passende. Hvis det blir for mange kategorier, vil det bli lite oversiktlig og vanskelig å få tilstrekkelig informasjon i hver av dem. Med for få kategorier risikerer fremstillingen å miste mye av informasjonen. Det må i tillegg – for at det skal være mulig å gjennomføre en sammenligning – være slik at informasjonen fra intervjuene er sammenlignbar (Thagaard, 2011, s. 172). Her kan en se hvorfor en felles intervjuguide for alle intervjuene er fordelaktig, da en sikrer å komme innom de planlagte temaene.

I dette arbeidet ble det valgt ut tre hovedkategorier, med mulighet for noen underkategorier. Den første kategorien fokuserer på religionslæreres egenskaper og kompetanse, hvordan de opplever å undervise i dette faget og om hinduismen som emne. Denne blir omtalt som «religionslærerne». Kategori nummer to heter «elevene», og setter fokus på læreres tanker og meninger om elevenes forutsetninger og kunnskaper. Den siste hovedkategorien inneholder noe av det som har blitt sagt om læreplaner, kompetansemål, lærebøker og ulike ressurser. Denne kategorien har fått navnet «rammeverket» og omfatter i all hovedsak det som ligger i rundt selve undervisningen.

Når analysearbeidet ble startet, ble det i grove trekk valgt å anvende analyseprosessen som er presentert i boken *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 173). Her gjengis Kirsti Malterud (2003, ss. 93-108) firetrinns analysemetode som inkluderer:

- Helhetsinntrykk
- Koder, kategorier og begreper
- Kondensering
- Sammenfatning

Med denne analysemetoden som bakteppe ble alle intervjuene lest grundig, slik at det var mulig å få et helhetlig bilde av meningene i hvert enkelt av dem. Videre ble innholdet sett i forhold til hverandre for å skape relevante kategorier. Det å sortere informasjonen i de ulike kategoriene ble løst på en enkel måte, ved hjelp av markeringstusj og post-it lapper.

Kondenseringen besto av å redusere det materialet en satt med etter å ha plassert informasjonen i kategoriene. Her ble det også funnet sitater som informantene kom med, og som var aktuelle å trekke frem i analyse- og drøftingsdelen. Siste del av arbeidet ble å sammenfatte materialet. Her er det viktig å kunne se en rød tråd gjennom alle prosessene (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010, s. 174 & 176). Det bør være mulig å gjenkjenne meningsinnholdet fra første til siste gjennomlesing. Er ikke dette mulig har noe viktig gått tapt i løpet av analysearbeidet.

Etiske hensyn

Religion ansees ofte som et sensitivt tema. Utgangspunktet for denne oppgaven var ikke å snakke om religiøse overbevisninger; fokuset lå på informantenes tanker som lærere (eller studenter) på religionsdidaktikk, og ikke minst på hinduismens posisjon i religionsfaget. Fordi personopplysninger og annen sensitiv informasjon ikke har blitt brukt i arbeidet, har det ikke vært behov for å melde prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata. Likevel har all informasjon blitt behandlet med forsiktighet, både under innsamlingen, under bearbeidelsen og ved presentasjonen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 125).

Det er viktig at en forsker reflekterer over hvilke mulige konsekvenser deltagelse i et forskningsprosjekt vil kunne få for en informant. Selv om temaet for denne oppgaven, samt deltakernes totale anonymitet, sikrer at sensitiv informasjon holdes tilbake, finnes det også andre viktige hensyn. For eksempel er det mulig at noen av informantene vil kunne føle seg misforstått eller uthengt. Det at jeg, i analyse- og drøftingsdelen, fremstiller informasjonen gjennom mine egne tolkninger og refleksjoner, kan føre til at informantenes utsagn tillegges en annen betydning enn den opprinnelige meningen (Thagaard, 2011, ss. 28-29).

Oppsummering

I denne delen av oppgaven har det blitt gjort rede for de metodiske valgene og en forskningsprosess basert på kvalitative metoder. Fokuset har vært på individuelle semistrukturerte intervjuer og semistrukturert gruppeintervju. Det har kort blitt gjennomgått hvilke forberedelser, utfordringer og bearbeidelse som har vært aktuelle i løpet av arbeidet. Bakgrunnen for dette har vært å gi innsikt i arbeidsprosessen fra start til slutt. Formålet med metoddelen er at prosessen skal være så gjennomiktig som mulig, så funnene blir ansett som

pålitelig. Det har blitt argumentert hvorfor kvalitative metoder har vært best egnet til problemstillingen og hvilke konsekvenser dette kan gi for arbeidet.

Analyse

I denne delen av oppgaven vil dataene som fremkom i de ulike intervjuene bli presentert. Som omtalt i metodedelen vil analysen i hovedsak basere seg på en tematisert tilnærming.

Materialet vil presenteres i hovedkategoriene; 'religionslærerne', 'elevene' og 'rammeverket'.

Under hovedkategoriene blir det brukt noen underkategorier, dette for å gjøre det mer oversiktlig. Funnene fra de individuelle intervjuene vil en viss grad sammenlignes. Det vil også foregå noe tolkning, selv om dette i all hovedsak vil gjøres i drøftingsdelen.

Funnene fra gruppeintervjuet kan ikke direkte sammenlignes med de individuelle intervjuene.

Selv om begge intervjuformene baserte seg på samme tema, var det ikke mulig å få en god sammenligning. De viktigste grunnen for at intervjuet med studentene likevel er inkludert, er blant annet deres gode refleksjoner og at de står midt i den teoretiske utdanningen. Dette kan resultere i andre tanker og perspektiver enn hva lærerne har.

Siden de eksakte spørsmålene fra intervjuene ikke blir sitert, kan det tidvis være noe uklart hva informantene snakker om. Derfor vil det i noen av sitatene bli skrevet noe inn i parenteser, dette har ikke informantene sagt, men det skrives for å klargjøre hva det snakkes om. Ved bruk av (...) er det noe av informantens uttalelser som har blitt kutte. Hovedgrunnen for fjerningen var at det ikke ble ansett som relevant for den aktuelle sammenhengen.

Religionslærerne

Den første analysedelen handler om hva lærerne og studentene tenker om det å være religionslærer. Del nummer to går så inn på informantenes egen forståelse av sin kompetanse. Det skal også sees på hvilke erfaringer de har om hinduisme som emne i religionsfaget. Den siste delen av 'Religionslærerne' vil omtale hvilke utfordringer informantene har opplevd rundt det å undervise om hinduismen, og litt om faget generelt.

Det å være religionslærer

Av informantene i dette arbeidet var Solveig den eneste som ikke hadde relevant utdanning innen religion. Hun forteller at grunnen for at hun underviser i religion er oppgaven som

kontaktlærer, og for at timeplanen skulle gå opp. Solveig opplever religionsfaget som et 'snakkefag', som er greit for klassen og kontaktlæreren å ha sammen. Både Solveig og Lara forteller at de opplever det som vanlig at lærere i religionsfaget ikke har relevant kompetanse.

Det er jo mange som ikke har utdanning innen det som de underviser i. Hinduismen blir jo fort noe fjernt, det kan bli vanskelig å finne, ja, innfallsvinkler, ressurser og, å bruke da. (Det blir) vanskelig å ta inn egen erfaring, altså, så, i motsetning til kristendommen da. - Lara

Alle lærerne som ble intervjuet uttrykte tydelig at de trives svært godt med å undervise i religionsfaget. Det er utfordringer knyttet til både faget og yrket og det kommenteres at det er mest gøy, men at det kan være litt opp og ned. Utfordringer som informantene føler på i faget og spesielt om hinduismen vil bli omtalt noe senere. Selv om det er diverse utfordringer, virker det som om det er en positiv opplevelse å undervise i religionsfaget.

Solveig liker å være religionslærer, men hun er noe skeptisk til behovet for et eget religionsfag. Hun filosoferer rundt tanken om å kombinere det med samfunnsfag på ungdomsskolen, på lik linje med geografi og historie. Likevel er hun tydelig på viktigheten med religionsundervisning og forklarer det på følgende måte:

Jeg synes det er veldig fint, jeg føler at det er, et veldig viktig fag, og det jeg synes er viktigst er at de skal lære seg toleranse, respekt og forståelse da, for andre mennesker og det er derfor jeg føler at det er et viktig fag.

Det å være religionslærer omtales av samtlige informanter som fint og viktig, dette gjelder både for lærerne og studentene. Studentene trekker frem viktigheten av å være objektiv, kritisk og pluralistisk når de snakker religionsfaget og det å være religionslærer. Disse begrepene er sentrale i undervisning av religion og livssyn, men det er ingen tvil om at det er studentene som snakker mest om disse. Dette kan ha noe med forskjeller på det å være student og lærer. Studentene arbeider med det teoretiske i forberedelse for å bli en god og kunnskapsrik lærer. Lærerne er ferdige med den teoretiske delen og står nå midt i den praktiske delen.

Personlig kompetanse

Informantenes kompetanse og erfaring varierer stort. Cathrine, Torunn og Ingrid har kun erfaring fra sine praksisperioder gjennom utdanningen. Jon-Egil og Solveig er begge

nyutdannede og ferske arbeidstakere. På den andre siden har Lara og Bjørn mange års erfaring fra ulike skoler. Informantenes erfaring og oppfatning av egen kompetanse kan påvirke valg av arbeidsmetoder og hvor komfortabel vedkommende føler seg. Bjørn beskriver det på denne måten: «Når du har erfaring og kompetanse og hvis du kan en del om klasseledelse og å kommunisere, så er det ikke noe å grue seg til.»

Igjen, så er Solveig er den eneste av lærerne som ikke har utdanning innen religion. Det vil være naturlig å tro at dette kan påvirke hennes kompetanse og erfaring. I løpet av intervjuet uttrykker hun flere ganger at hun må lære sammen med elevene. Hun påstår at dette ikke burde være så vanskelig, da voksne skal kunne ta informasjon fortere, i tillegg til at det setter seg raskere. Det kan være mulig å lære sammen med elevene, men en risikerer å miste sentrale punkter som kanskje ikke er nevnt i lærebøkene eller i andre ressurser.

Grunnforståelsen av religion og religionsfaget er noe som fort vil mangle for lærere uten relevant utdanning. Denne mangelen av grunnforståelsen for faget, kan også ha noe å gjøre med Solveigs tanker rundt det å gjøre KRLE til en del av samfunnsfag. Som sett i forrige del har hun et stort fokus på holdningsdelen i religionsfaget. Den delen er viktig, men det kan virke som kunnskap om ulike religioner ikke ansees som like viktig.

Solveig sier hun har en personlig relasjon til mennesker som identifiserer seg med kristendom, jødedom og islam, noe om ikke er tilfellet med hinduismen. Det kan virke som om noe av hennes trygghet rundt religionene kommer fra personlige relasjoner med troende. Om det også er tilfellet for andre, kan det være problematisk når hinduismen ikke er spesielt synlig i det norske samfunnet. Eller at det ikke er så mange hinduer som bor i Norge. Hun innrømmer at tidvis ligger hun kun en time foran elevene i kunnskap og bemerker at utlært blir en vel aldri. Selv om hun har manglende kompetanse føler hun seg kompetent til å undervise på ungdomsskolen.

I likhet med Solveig, snakker de tre studentene om at de føler seg kompetente til å undervise om hinduismen på ungdomsskolen. Torunn bemerker at det kan ha noe med hva som er kravene til emnene. På ungdomsskolen føler de at emner skal forklares ganske enkelt, men på videregående må elevene faktisk forstå kunnskapen de har mottatt, og kunne drøfte den. Selv om de tre jentene har 10 studiepoeng innen østlig religiøsitet, tviler de likevel på sin kompetanse om hinduismen. Torunn påstår at uten å lese seg opp på hinduismen, ville hun ikke ha muligheten til å undervise om det, noe Cathrine henger seg på: «Altså det er sånn vi

har noen begreper som jeg liksom kan feste noe informasjon på, men for å på en måte å forklare det videre og undervise det videre, så må jeg nok lese, godt.»

Studentenes uttrykte usikkerhet om hinduisme, kan også være hva de føler om egen kompetanse i andre emner. Som student er det nødvendig med mye teoretisk kunnskap for å prestere bra på eksamener. Dette kan være med å påvirke hvordan de ser på egen kompetanse. De tre studentene diskuterer hvilken type kunnskap elevene på ungdomsskolen og videregående har. Det de kom frem til er at fokuset ligger på konkret kunnskap som kan gjenskapes og testes på prøver. For meg virker det som om dette også er tilfellet for studentene. Deres trygghet på egen kompetanse avgjøres av deres faglige kunnskaper, og ikke nødvendigvis hvordan de skal kommunisere det de vet.

Jon-Egil, Lara og Bjørn mener de har grei kompetanse om hinduismen. Jon-Egil uttrykker at han foretrekker å lese seg noe opp før han skal i gang med emnet. Siden han jobber på en barneskole føler han likevel at kravet til hans kompetanse ikke er spesielt stor. Lara har hatt muligheten til å reise og bo i Asia og har dermed opplevd hinduismen på nært hold. På grunn av dette føler hun at hennes forståelse av religionen kanskje er noe høyere enn fagkunnskapene. Når jeg ser over alle informantenes svar om egen kompetanse virker det som Lara og Bjørn – de med lengst erfaring som lærere – føler seg tryggere enn de andre. Med unntak av Solveig har de andre informantene ikke veldig ulik mengde utdanning innen østlig religiøsitet. Likevel føler studentene og Jon-Egil (og Solveig) behov for å lese seg opp.

Felles for alle studentene og lærerne er at de føler de har best kompetanse innen kristendommen. Bjørn mener at jødedommen kommer på andreplass, mens de resterende sier det er islam de kan nest mest om. Denne rekkefølgen kan ha en naturlig forklaring da kristendommen er det kvantitativt største emnet elever skal lære om i løpet av grunnskolen og videregående (Kunnskapsdepartementet, 2015). Selv om islam i religionsundervisningen er like stor som de andre verdensreligionene, får religionen mye oppmerksomhet i media og på skolen. Det er også vært å bemerke at islam er den nest største religionen både i Norge og i verden, etter kristendommen. Bjørn kom med en uttalelse som virket til å stemme for alle informantene i dette arbeidet:

Sånn generelt er nok at, man vet nok mest om kristendom, og islam, og jødedom, også tror jeg kanskje at det er livssynshumanisme, også kommer liksom av og til buddhisme eller hinduismen litt i bakgrunnen.

Utfordring

Hva som er den største utfordringen i faget generelt er alle informantene enige om; tid! Det er mye pensum som skal gjennomgås og lite tid å gjøre det på. I tillegg til tid nevner Solveig at hun synes det er utfordrende at kristendommen skal ha så stor plass i faget. Hun føler kristendommen er noe hun hele tiden må presse inn. Lara forklarer om hva hun synes er utfordrende på følgende måte:

For det første er jo at det er veldig mye stoff, det er veldig stort pensum, det er mye de skal igjennom og lite tid. Det er vel det største problemet. (...) Nei utfordringen blir vel å så få det til å bli relevant for dem da, det er ganske viktig (...) Det med at du både skal, det er jo et kunnskapsfag samtidig som det er et holdningsdannende fag, å få til den balansen der. Så, så det er mye.

Lara snakker om behovet for å skape balanse mellom kunnskapsdelen og holdningsdelen i religionsfaget. Holdninger er noe som skal arbeides med i alle skolefag. Her kan det likevel virke som om Lara kjenner et ekstra ansvar for holdningsarbeidet gjennom det å være religionslærer.

Informantene sier det er flere aspekter ved hinduismen som de finner utfordrende. Ingrid snakker om hvordan hun synes det er enklere å undervise om de tre monoteistiske verdensreligionene. Disse tre religionene gir en god mulighet for å henvise til likheter og forskjeller mellom dem. Denne henvisningen kan gjøre det enklere for elever å kjenne igjen ulike elementer. Når Ingrid da skal undervise om hinduismen er ikke den muligheten tilstede.

Jeg synes verdensbildet i hinduismen er vanskelig. Det er det jeg sliter mest med, og da også å fremstille det, uten å fremstille det vanskelig, når man synes det er vanskelig selv. Ja, det, og da å passe på å ikke fremstille det (hinduismen) som rart, for jeg synes det er kjemperart. - Ingrid

Cathrine og Torunn sier seg enig i at de synes hinduismen kan være vanskelig å forstå seg på. Ingrid sin uttalelse er heller ikke eneste gang at 'rar' eller 'rart' blir brukt av informantene når de omtaler hinduismen. Jon-Egil forteller hvordan han av og til tar seg selv i å omtale hinduismen som litt rar til elevene.

Hmm, ja, jeg syn det er veldig vanskelig å undervise om hinduismen som en troverdig religion. Og da synes jeg det er vanskelig å få frem troverdigheten på det, så jeg kan av og til finne på å si dette er rart, det forstår jeg. - Jon-Egil

Det kan nesten oppleves som om Jon-Egil distanserer seg noe fra hinduismen. At han skaper den avstanden som Eidhamar (2009, s. 105) snakker om; skillet mellom 'dem' og 'oss'. Dette kommer ofte tydeligere frem når elever skal lære om forskjeller og særtrekk ved de ulike religionene. Å fremstille og snakke om hinduismen på denne måten kan oppfattes som noe etnosentrisk og eurosentrisk, selv om dette ikke nødvendigvis er meningen bak. Jon-Egil sier at å omtale hinduismen som rar kanskje ikke er det smarteste, men at det kan hjelpe elevene med å forstå. Han sier også veldig tydelig ifra at han ikke vil gjøre det om han hadde hinduer i klassen.

Lara synes det å undervise om hinduismen er greit, men at det er utfordrende å få grep om religionen. Det å finne ut hvor hun skal starte og hva som skal inkluderes siden religionen er så stor og omfattende omtaler hun som en utfordring.

Det er jo et emne som er veldig åpent ikke sant, hvor skal du begynne?

Hva er det som er felles ikke sant? Hva er det som er hinduisme, hva er det som ikke er det? Ja, altså hvordan skal du begrense det og det er mange ting som er vanskelig når du skal gi en fremstilling til elevene da. - Lara

Bjørn opplever at stoffet elevene skal lære, er tidvis uoversiktlig. Pensum om hinduismen kan være krevende for elever, men også for lærere, spesielt de som ikke har relevant utdanning sier han. Et av eksemplene er de mange abstrakte begreper i hinduismen som elevene skal lære om. Det kan være begreper som *dharma*, *moksha* eller *samsara*. I det norske språket er det ikke noe tilsvarende til disse begrepene. Så det er ikke bare nye begreper elevene må lære seg, det er også nye konsepter.

Oppsummering

Alle informantene understreker hvor viktig de synes det er å videreformidle innholdet i religionsfaget til elevene. Det å arbeide med toleranse, respekt og holdninger ser de alle på som en viktig jobb.

Informantenes kompetanse er varierende, men det kan virke som om erfaring i yrket er med på å gi trygghet i undervisningen. Alle informantene føler seg kompetente, selv om kompetansen er ulik. En annen felles erfaring for informantene er at de opplever å ha best kompetanse i kristendommen, og at hinduismen gjerne kommer langt ned på listen.

Studentene snakker om at hinduismen kan oppleves som vanskelig å forstå og at religionen kan fremstå som rar. Jon-Egil er den som tydeligst sier at han kan være med på å skape et skille mellom 'de' og 'oss' når det er snakk om hinduismen. Det blir fremstilt som at religionen kan virke både fremmed og ikke så aktuell, verken for informantene eller deres elever. Dette kan ha noe med den eksotiske fremstillingen som kan brukes om hinduismen. Eksotifisering kan bidra til å skape interesse for en religion, men det kan også gjøre at den oppleves fjern eller merkelig.

Elevene

I denne delen av analysen rettes fokuset mot elevene. Det har ikke blitt snakket med noen elever i dette arbeidet, så det som kommer frem er *ikke* elevers synspunkt eller tanker. Her er det lærernes tanker og refleksjoner *om* elevene som presenteres. Jeg har sett på hva informantene tenker på som utfordringer for elevene med hinduismen som emne. I tillegg har det også blitt fokusert på elevenes kompetanse om emnet. Det å bruke elever som en ressurs i klassen vil også bli belyst da dette er en aktuell problemstilling for en del lærere i skolen. Siste del kommer noe inn på erfaringer som Lara og studentene har fra religionsfaget på videregående. I motsetning til grunnskolen er det ikke obligatorisk å undervise om hinduismen på videregående. Det er mulig å velge hinduismen som den valgfrie religionen og vi skal blant annet se litt på hvordan dette kan gjøres.

Utfordringer

Informantene forteller om ulike utfordringer de har opplevd at elevene møter. Lara snakker blant annet om fordommer hun møter blant noen av elevene. På grunn av det påpeker hun hvor viktig skolen er som arena for å fjerne fordommer elevene eventuelt har. Hun mener likevel at elevene ikke nødvendigvis har så mange fordommer mot hinduismen, som for eksempel mot islam. Det kan ha sammenheng med at hinduismen oppleves som fjernt og ikke veldig relevant i elevenes hverdag.

Hvis du ser på hinduisme og islam for eksempel, så, så ser du at det er veldig mange som har fordommer mot islam, og i utgangspunktet er litt negative, men det er de ikke nødvendigvis ovenfor hinduismen, fordi det er litt eksotisk. Så, ja, det kan du også si. Kristendommen kjedelig, islam farlig, hinduismen spennende. - Lara

Jon-Egil som underviser religion i 3. og 7. klasse, er den av informantene som arbeider med de yngste elevene. Hans oppfattelse er at elevenes første møte med hinduismen skjer i religionsfaget, og ikke i elevenes hverdag. Han sier elevene i 3. klasse sliter med å forstå forskjellen på ulike religioner og de snakker gjerne om hinduisme, kristendom og islam som ett. Han sier at elevene i 7. klasse i mye større grad greier å skille religionene og ta stilling til dem. Han tror det er utfordrende for hans elever at hinduismen er så langt fra deres hverdag, det oppleves ikke som relevant. «Det er veldig fjernt egentlig, fordi at, det er veldig vanskelig for et barn å skulle forholde seg til at det fins, at det kan finnes 330 millioner guder i hinduismen.» - Jon-Egil.

Her kommer en inn på spørsmålet om hva det er viktig å undervise om, og hva som er eksotisk og fanger elevenes interesse. Antall guder i hinduismen er vanskelig å tallfeste og det er unaturlig å tro at dette er noe hinduer går rundt og tenker på. Om en lærer sier at det er 330 millioner guder i hinduismen kan det for elevene oppleves som eksotisk eller rart. Igjen så kommer vi innom at en fremstilling kan bidra med å skape avstand mellom 'dem' og 'oss'.

Jon-Egil nevner at de yngste elevene kan ha vanskelig for å skille religioner, dette er noe Solveig også nevner, selv om hun jobber på ungdomsskolen. Buddhismen og hinduismen er to forskjellige religioner, men som har noe likehetstrekk, slik som de tre monoteistiske religionene har. Solveig ønsket ikke at hinduismen eller buddhismen skulle legges etter hverandre, slik at det ikke skulle oppstå en kognitiv forvirring for elevene.

Ut i fra Bjørns erfaringer har elevene problemer med å skjønne at østlige religioner har en annen tankegang enn de monoteistiske. Det å prøve å skjønne denne tankegangen, bruker elevene en del tid på. Her kan det igjen trekkes inn problematikken med abstrakte begreper som elevene ikke har noe forhåndskunnskap om. Elevene må lære nye uttrykk, og nye konsepter.

Så da må man bruke litt mer tid på, på at dette synet på tid, at ting går i sirkel, dette med gjenfødelse og samsara, dette med moksha, og den, den tenkningen som ikke preger vår måte å tenke på da. Så man må bruke litt tid på at elevene skjønner. - Bjørn

Dette er likevel ikke det Bjørn tror er mest utfordrende for elevene å forstå:

Det som er mest utfordrende, som er noe av det vanskeligste for de å forstå er det at, det liksom er at du har ulike gudeskikkelser som både skaper og ødelegger. For det at, det i de mer midtøstenreligionene så er man mer vant til kampen mellom det gode og det onde.

Ut i fra denne kommentaren virker det som om Bjørn mener hans elever har problemer med å skjønne en 'østlig' tankegang om religioner. I det samfunnet elevene lever i, og det de aller fleste har vokst opp i er det de monoteistiske religionene de kjenner, og forholder seg mest til. Igjen så kommer vi tilbake til at for mange oppleves østlige religioner som fjerne, de oppfattes ikke som like aktuelle, kjente eller relevante. Det kan for mange elever virke forvirrende med tankegangen, tradisjonene og ritualene i hinduismen.

Mange hinduister henvender seg til ulike gudeskikkelser, det kan nok oppleves som litt forvirrende for noen da. Og nettopp det at hinduismen skiller seg så grunnleggende fra de vanlige religiøse forestillingene mange har da, det er nok kanskje, det mest, at det kan oppfattes som veldig uoversiktlig terreng da. - Bjørn

Antall guder i hinduismen blir fremstilt som litt forvirrende eller fjernt, men en trenger ikke nødvendigvis å se til hinduismen for å finne noe som kan oppleves forvirrende. Den monoteistiske kristendommen kan også virke forvirrende om en tenker på treenigheten. Sannsynligheten for at elever finner forklaringen om treenigheten forvirrende eller komplisert, er stor. Kristendommen er også den religionen elevene skal lære mest om.

Kunnskap

Bjørn som jobber på en ungdomsskole forteller at elevenes kompetanse om hinduismen ikke er spesielt høy. «Kunnskapsnivået burde nok ha vært høyere, jeg vet ikke hvor mye de lærer om hinduismen på barneskolen, men det er nok litt spinkelt grunnlag må jeg nok innrømme.» På denne, og på Jon-Egils skole er religionsundervisningen lagt opp slik at elevene har en liten bolk om hinduismen hvert år. Her er meningen at hvert år skal bygge på det forrige, og at vanskelighetsgraden skal øke med trinnene. Selv om elevene lærer om hinduismen hvert år mener han likevel at elevenes kompetanse om hinduismen ikke er noe å skryte av. Det Bjørn håper på er at elevene har lært nok til å møte de ulike religionene med respekt

På ungdomsskolen hvor Solveig jobber er undervisningen om hinduismen lagt opp slik at det undervises om emnet en gang i løpet av hele ungdomsskolen. Nå er hinduisme en del av pensumet som elevene skal ha i 9. klasse. De brukte i rundt to måneder på hinduismen. På spørsmål om hvordan elevenes forhåndskunnskaper er kommer svaret kjapt:

De er lav! De er veldig lav. De vet at det er den største religionen i India, også har dem hørt ordet nirvana før for eksempel, men hva det betyr, det vet jeg ikke om de vet.

Også har dem sett bilder da, av guder med mange ansikter, armer og elefanhoder og lotusblomster, men noe mer enn det, det tror jeg ikke, ja, jeg tror ikke det er en prioritert religion da.

Å undervise en bolk med hinduismen hvert år har både sine fordeler og ulemper; det samme kan sies om måten Solveigs skole har valgt å løse det på. Det å gjennomføre all undervisning om hinduismen på en gang, gjør at klassen får muligheten til å gå dypt inn i emnet over en lengre periode. Elevene vil få en god sammenheng i undervisningen, og en naturlig progresjon uten store pauser eller mellomrom. Samtidig vil dette kunne resultere i at elevene kun vil ha hatt om hinduismen én gang, i løpet av tre år på ungdomsskolen. Om læreren ikke er bevisst på å repetere eller å inkludere noe om hinduismen med jevne mellomrom, kan det fort gå i glemmeboken for elevene. Løsningen på Bjørn og Jon-Egils skole løser de dette ved at elever får repetert hinduismen hvert år. Ulempen er at en på kort tid ikke vil kunne gå i dybden på en religion.

På videregående har elevene religionsundervisning når de går 3. året. Det betyr at det er over to år siden de har hatt religionsundervisning i forbindelse med skolen. Lara sier at de elevene hun har arbeidet med, har varierende kunnskaper om hinduismen. Hinduismen er ikke mye i fokus, det er få hinduer i Norge og de får ikke spesielt mye oppmerksomhet, hverken av media eller i skolen. Lara sier at elevene kan det aller mest grunnleggende, men ikke mye mer enn det. «De kan på en måte en del grunnleggende, type reinkarnasjon, men, så kan de gjerne navnene på noen guder, det er egentlig mest det altså, det er egentlig ikke så veldig mye mer.»

Elever som ressurs i undervisningen

Det er variasjon i sammensetningen av elever i de ulike klassene, men hinduismen er ikke godt representert. I Jon-Egil og Laras klasser er det ingen elever som identifiserer seg som hindu. Solveig forteller hun har en elev som er hindu, mens Bjørn har to elever. Derfor blir det for Lara og Jon-Egil enten et tenkt tilfelle eller erfaringer fra tidligere når de reflekterer rundt å bruke elever som ressurser.

Solveig forteller om hvordan eleven med hindubakgrunn i klassen har blitt en form for ekspertkommentator i religionsundervisningen:

Jeg er ikke noe ekspert på temaet, jeg har heller brukt den eleven som ekspertkommentator. Og ikke noe sånn at sånn som hun gjør det i sin familie er som

alle hinduister gjør det, men sånn at en kan spørre litt da og spille litt på det, se de elevene og spørre hvordan er det i din familie og når hun sier: nei mamma fortalte det her. Så, da hører vi på mamma!

Dette vil bidra til å fremheve noe av det store mangfoldet som eksisterer i hinduismen. Det virker som å bruke eleven og mamma som 'ekspertkommentator' kan være en form for å kompensere noe for manglende kunnskap. Å bruke elever som ressurs er en enkel løsning som kan spare læreren for tid og energi. Om det å bruke elever som ressurs i religionsundervisningen sier Solveig også:

Hvorfor ikke? Det er, i matte bruker en ofte de sterkeste elevene til å hjelpe de svake, så hvorfor ikke spill litt på det? Det er jo helt unaturlig å ikke bruke de elevene som har vært i en kirke, eller de elevene som konfirmerer seg kristelig, å ikke spørre de om hva, hva de har gjort på konfirmasjonsundervisningen (...) For meg så er det unaturlig å ikke spille på de erfaringen elevene har da.

For at elever skal være komfortable med å snakke om religion, er det viktig at det er et godt og trygt klassemiljø. Det å fortelle om personlig tro og/eller egen religion, i et samfunn hvor dette ansees som en privatsak, kan være en sårbar opplevelse (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 134). Religionsfaget skal være en arena hvor religion diskuteres. Likevel er det viktig å være oppmerksom på at det er religioner i seg selv som diskuteres, ikke den enkeltes personlige tro.

Jon-Egil poengterer viktigheten av et god og trygt klassemiljø når elever skal fortelle om egen religion. Han bemerker at en må se an både klassen og eleven i slike situasjoner, og det må vurderes individuelt hver gang. Bjørn poengterer også viktigheten av å bruke skjønn når elever skal brukes som ressurs i timene. Er eleven sjenert og ikke komfortabel med å snakke høyt i klassen er det ikke en gunstig situasjon å sette vedkommende i. Han er også den av informantene som tydeligst bemerker hvordan religion i Norge har blitt en privatsak. Det å kunne snakke naturlig om religion, om sin egen tro og overbevisning er likevel noe Bjørn anser som viktig.

Så jeg har gjort det, og i den grad det har vært andre religioner enn hinduister representert i klassen, så kan de fortelle litt om høytider og fester, ting som er viktig for de også videre. Kanskje de kan fortelle om noen hellige steder som de har vært på også videre. - Bjørn

Bjørn har funnet noen gode temaer som elevene hans kan fortelle om i religionstimene, innenfor ulike religioner. Høytider, fester og hellige steder er noe en kan finne igjen i alle verdensreligionene, dermed gir det mulighet for de alle fleste elevene å ha noe å snakke om. Dette gir mulighet for å inkludere flere elever som ressurser i undervisningen, og det er noe som kan gå igjen gjennom hele perioden på ungdomsskolen.

Lara er åpen for å bruke elever i timene, men har også noen betenkeligheter med dette.

Ja, det kommer vel litt an på, jeg må jo høre litt med dem (...) En må jo være litt forsiktig med å bruke dem som, ressurs også, for, det må, de kan fort oppleve at de blir representant for noe mer enn de selv klarer å representere da. - Lara

Uten tvil er det studentene som er mest skeptisk til å bruke elever som ressurs i undervisningen. Torunn forteller om sin egen erfaring fra videregående hvor hun plutselig endte opp med å måtte forsvare sin religion foran klassen, uten noe ønske om å gjøre dette. Hun er veldig tydelig på at dette vil hun ikke la sine elever oppleve.

Hvis det er ønskelig av eleven, så kunne det, men (de andre) elevene må preppes på at dette her er et synspunkt man bruker som innenfra perspektiv, og det er kun, det da. Den eleven, den, snakker ikke for et folk, ikke for en religion, eller en nasjonalitet, dem snakker kun for seg selv. - Ingrid

Etter noe diskusjon kommer studentene frem til at de heller ville brukt en ekstern person for å legge frem et innenfra perspektiv i en religion. Og hvis det først skulle ha vært en elev som snakket om sin religion, burde det vært mulig for alle elever, og alle representerte religioner i klassen. Deres refleksjoner kan kobles til personlige erfaringer, men det er også mulig – siden de studerer sammen – at det kan være et resultat av deres utdanning. At lærerne oppleves som mindre kritiske enn studenten, kan ha med at utdanningen til sistnevnte bar preg av å være mer kritisk til bruk av elever som ressurs i klasserommet.

Videregående

På videregående undervises det om kristendom, islam og en tredje valgfri religion, hvordan den velges er varierende. Studentene forteller om sine egne erfaringer med den valgfrie religionen. I Torunns klasse ble det holdt valg mellom hinduismen og buddhismen, hvor sistnevnte vant overlegent. Dette er samme erfaring som Cathrine opplevde i sin praksis,

elevene fikk velge: «De fleste har valgt buddhismen (...) Nei, dem syns på en måte at den er lettest av østlig religiøsitet og at det, det er på måte, mer interessant da å jobbe med den.»

Hvordan Lara velger å gjøre det med sine klasser varierer noe. Av og til får elevene velge selv og det blir dannet grupper hvor de jobber med de ulike religionen. I andre tilfeller blir det valgt en religion for hele klassen. Hun har lagt merke til at buddhismen er mye mer populær blant elevene enn hinduismen. Hun har også samme opplevelse som Cathrine, der elevene opplever buddhismen som lettere å forstå og arbeide med.

Da Ingrid og Cathrine gikk på videregående fikk de ikke noe valg om hva som skulle være den tredje religionen. I begge tilfellene hadde læreren valgt buddhismen på forhånd. Studentene spekulerte på om det hadde noe med at lærerne grudde seg litt, og i en viss grad forsøkte å unngå hinduismen som emne. På spørsmål om de tror lærerne deres var noe mer skeptisk til å undervise om hinduismen enn buddhismen, svarte Ingrid at det trodde hun så absolutt. Har læreren et dårlig grunnlag eller bakgrunn for å undervise om hinduismen har hun full forståelse at det kan være litt ukomfortabelt. Det kan virke som om studentene er noe kritisk til lærernes kompetanse om østlige religioner. Dette kan ha sammenheng med at de ytrer noe tvil også om egen kompetanse om hinduismen, selv om de har relevant utdanning.

Oppsummering

Informantene forteller om varierende utfordringer for elevene. Noe flere av informantene snakker om er at hinduismen kan oppleves som både svevende og fjernt. I hinduismen er det flere begreper og konsepter elever må forholde seg til, som de ofte ikke har kjennskap om fra tidligere. Tanker om en syklisk tidsforståelse, gjenfødslar og samsara kan virke fremmed.

Informantene er enige om at elevers kunnskap om hinduismen ikke er noe å skryte av. Når elevene starter å lære om hinduismen på ungdomsskolen eller videregående, syns lærerne førstnevnte kun kan det aller mest grunnleggende. Jon-Egil forteller at elevenes første møte med hinduismen foregår, for de aller fleste av elevene hans i religionsundervisningen. Og selv om elever har hatt om hinduisme på barneskolen, syns verken Solveig eller Bjørn at elevenes kunnskaper i ungdomsskolen er spesielt høye.

Det å bruke elever som ressurser i timene er noe studentene er svært skeptiske til, mens lærerne er mer positive. Det oppfattes som en god mulighet for å gi et innenfra perspektiv til andre elever, så lenge det er gode og trygge rammer rundt det hele.

Rammeverket

I denne delen av analysen vil det bli sett på ulike faktorer ved og rundt religionsfaget. Her vil ulike tanker om faget posisjon og hvorfor det er relevant i skolen presenteres. Informantenes refleksjoner om hinduismen plass i pensum vil også beskrives, sammen med deres tanker ulike ressurser og læreboken. Mot slutten vil også kompetansemålene bli kort omtalt.

Religionsfaget

Dette er noe analysedelen så vidt kom innpå tidligere, da Solveig snakket om muligheten til å innlemme religionsfaget til en del av samfunnsfag. Det må poengteres at hun ikke ønsker å fjerne det elever lærer om holdningsdelen i faget. Det hun filosoferer rundt er nødvendigheten av å ha et eget religionsfag. Den av informanten som ikke har relevant utdanning innen religion, er den som er mener at religionsfaget ikke nødvendigvis trenger å være et eget fag. Dette kan så klart være tilfeldig; utvalget i dette arbeidet er for lite til å kunne generalisere, men dette synspunktet er likevel å bemerke. Noe drøftingen vil komme mer innom.

Jon-Egil synes egentlig at religionsfaget kommer litt for tidlig inn i skolen. Han ser ikke helt hvordan elever de første årene av barneskolen skal ha et godt utbytte av faget. Religion er som nevnt i teoridelen et abstrakt begrep og dette ser Jon-Egil at noen elever i de yngste klassene sliter med. Men religionsfagets aktualitet og viktighet er noe han understreker, dette er noe en ikke kan fjerne fra skolen. Etter noe filosofering kommer han frem til:

Jeg ville jo si det da (at det er viktig å ha et religionsfag), og kanskje jeg synes det blir mer og mer aktuelt, jo lengre, eller jo mer utviklingen går, jo mer sekulært Norge blir. At det kanskje blir mer og mer viktig, når, når de fleste i verden tror på noe. Hvis vi ikke har hatt religionsfaget så hadde vi mistet veldig mye av forståelsen av hvordan de (mennesker i andre kulturer) hadde levd, særlig islamsk kultur, eller muslimsk kultur da.

Bjørn understreker fagets viktighet for å kunne forstå fortiden, men og for å kunne forberede elevene for fremtiden. Religionsfaget er viktig for å forstå Norges historie, og for å forstå hvordan dagens samfunn er påvirket av religion. Kristendommen har hatt innvirkning på norsk kulturarven og norske verdier. Dette understrekes også av kunnskapsdepartementet (2015) når de forsvarer at kristendommen kvantitativt sett skal ha mest plass i faget. Det er

også viktig å forstå religion som påvirkningskraft i andre deler av verden. Religion i dag og i fremtiden er en viktig del av faget for Bjørn. Norge er et multikulturelt samfunn, noe det vil fortsette å være, og da er religionsfaget viktig for å bekjempe fordommer og for å øke forståelse.

Og være trygg på egen identitetsdannelse, men jeg tror også at det er veldig viktig for å bekjempe fordommer for eksempel i forhold til de som har en fremmed kulturell bakgrunn. For kunnskap løser jo en del i forhold til det. - Bjørn

I likhet med de andre lærerne mener Lara at religionsfaget er svært viktig i forhold til den holdningsdannende delen. Hun poengterer at holdninger bygger på kunnskapsdelen, og faget bør derfor inneholde begge disse aspektene. I likhet med de andre snakker Lara også om fagets viktighet når det gjelder å motvirke fordommer. Religionsfaget kan fungere som en motpol mot mye av de kritiske og negative holdningene elever kan møte knyttet til religion.

Hinduismen

Det er så vanskelig å undervise i hinduisme, for da må man, man vil jo yte religionen rettferdighet på en måte. En føler kanskje på en måte at en ikke helt kan det, fordi man har dette vestlige perspektivet (på religion). - Ingrid

Det er viktig å fremstille en religion på en god og rettferdig måte. Som omtalt tidligere, er pluralistisk, kritisk og objektiv sentrale begreper i denne sammenhengen, så vel som målsettingen om at religioner skal fremstilles kvalitativt lik. Et eksempel her er Laras gjenfortelling av noe en tidligere kollega, som ifølge henne selv ikke hadde utdanning innen religion, kom med: «Han læreren som valgte hinduisme for elevene sine sa at det syns han var så greit, fordi da kunne de på en måte bare lære litt navn på gudene, sånn.» Denne kommentaren tyder på at vedkommende ikke følte et veldig behov for å gi hinduismen en fullverdig fremstilling. Å la elever lære om noen av gudene i hinduismen er sentralt, men det er ikke det som er det mest sentrale i hinduisme. Som Nicolaisen (2004, s. 206 & 239) påpeker; i hinduismen er det den religiøse praksisen som oppleves som viktigst for hinduer. Dette vil drøftingen komme mer innpå.

Informantene er enige i at hinduismen bør ha en plass i pensum for religionsfaget. Lara og Jon-Egil mener begge det er bra å ha hinduismen som emne, men det er også de som

filosoferer mest rundt om å ikke inkludere det. Begrunnelsen for dette har med andelen hinduer i Norge å gjøre, og at religionen ikke står spesielt sterkt i landet.

Det er ikke nødvendig, i med at vi ikke har nyreligiøsitet på pensum, man må jo tenke litt sånn også. Man må ikke ha det, men jeg syns det er bra å ha det (...) (Uten hinduismen) får du ikke den der innsikten i at, det fins religiøsitet som baserer seg på reinkarnasjon og sykliske verdensbilde, for eksempel. Så, i og med at det er såpass annerledes så, er det en bra ting i seg selv da. Men nødvendig, det vet jeg ikke, men, det er greit å ha innsyn i en annen type, ja, form for forståelse. - Lara

Jon-Egil opplever ikke hinduismen som spesielt nødvendig eller relevant for elevenes daglige liv. På grunn av hinduismens eksotiske og svevende innhold føler han at han kan miste elevene når de har om hinduismen. Han mener likevel at toleranseperspektivet som kommer gjennom kunnskap om ulike religioner er nødvendig. Det er viktig for elevene å skjønne at det fins mennesker som tenker annerledes enn en selv, uten at dette er dumt eller rart. Han avslutter dette temaet med å si:

Skolen har et mål om å utdanne og danne mennesker, som skal fungere i et samfunn og man skal, alt pensum man skal ha, har i skolen handler om å lage en slags felles kunnskapsarena for det norske folk, hva kan, en norsk person noe om. Og da mener jeg absolutt at hinduismen bør være en del av de tingene man kan noe om.»

Bjørn, Solveig og Ingrid argumenterer for hinduismens plass i pensum på grunn av dens status som verdensreligion. Religionen er viktig for svært mange, den er også viktig for kultur og historie. Toleranseperspektivet kommer også tydelig frem i disse intervjuene. For å kunne vise respekt for andre kulturer og samfunn må en ha kunnskap om religionene som er sentrale der. Noe som Solveig og studentene også snakker en del om er reisemønsteret til nordmenn. Flere reiser til steder hvor østlige religioner har en sentral plass, og religionsundervisningen kan bidra til en bedre forståelse av disse stedene. «Jeg tror det taper seg veldig når du skal ut å reise til et annet sted, at du ikke har forståelse for ulike kulturer.» - Ingrid

Ressurser

Solveig er kritisk til læreboken de har på skolen hun arbeider på. Til vanlig bruker hun læreboken lite, men når hun skal presentere hinduismen blir den mye brukt. Den største kritikken hun legger frem er at boken er utdatert. For eksempel står det at det er 7000 hinduer

i Norge, hvor det faktiske tallet er høyere. Det er mulig at antallet hinduer boken bruker, er hentet fra SSB sin statistikk om medlemmer i tros- og livssamfunn utenfor den norske kirken. Solveig antar boken er 6-7 år gammel, noe som ikke er langt unna Statistisk sentralbyrå sine tall (Statistisk sentralbyrå, 2012, Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja). Her ser en at kritikken går på faktaene som representeres, og ikke 'innholdet'. Solveig opplever ikke fremstillingen av hinduismen som feil, eller at de er elementer som mangler. Dette kan sees i sammenheng med mangel på relevant utdanning. Hvis religionskompetansen ikke er spesielt høy, vil det være vanskelig å være kritisk til en læreboks innhold. Det kan være noe som mangler eller noe som ikke fremstilles på en god måte, uten at læreren oppdager det.

Lara kommer frem til at læreboken ikke er helt tilstrekkelig i forhold til hinduismen. På grunn av bokens utilstrekkelighet føler hun et behov for å bruke andre ressurser i tillegg.

En bør egentlig sprite det litt opp da, med litt mer sånn dagsaktuelle ting, eller, ehm, altså elevene sier tydelig fra at det de lærer mest av er å møte religion da, altså, sånn at, det tror jeg, læreboken gir ikke det møte.

Noe Lara synes er problematisk med læreboken knyttet til hinduismen er at den fremstiller religionen som vanskelig å forstå og å få grep om.

Det står jo til og med i læreboken at det er vanskelig å få grep om den (hinduismen). (...) Der står det: det er ikke så mange i Norge som vet noe særlig om hinduismen står det, og de baserer seg på en forsker, Knut Jacobsen, som er liksom Norges ledende på hinduismen. - Lara

Dette kan bidra til at elevene tror de ikke vil skjønne seg på hinduismen, læreboken sier jo det. Det er uheldig å si at noe er vanskelig å forstå, da det kan bli en selvoppfyllende profeti. En annen ressurs Lara liker å bruke, er filmen 'Lille Buddha'. Selv om hovedfokuset ligger på buddhismen, mener hun at elevene likevel kan få et lite innsyn i hinduismen. Det hun forsøker å bruke mest av er ulike media. Aviser, nyheter og dagsaktuelle hendelser engasjer elevene. Hun har hatt besøk av eksterne personer for å vise en 'levende' del av religioner, men de har aldri hatt besøk av en hindu.

Bjørn synes det er vanskelig å få tak i et godt læreverk i KRLE og at det har vært slik lenge. På grunn av dette liker han å anvende andre kilder for å veie opp for læreboken. Blant annet lar han elevene av og til bruke leksikon, men han opplever at det fagtinge språket kan bli for krevende. Han har også alternative notater som han selv har hentet fra ulike steder.

Til hinduisme, eller andre trosretninger eller livssynshumanisme, eller uansett hvem, så pleier jeg alltid å bruke sånne nettsted som, som de selv står bak. For det er jo ingen andre enn de troende som, som har de beste forutsetningene til å si noe om sin egen tro. - Bjørn

Bjørn er den informanten som snakker mest om å bruke ulike sanser for å lære. Man lærer gjennom å høre, å lese og å se. Skolen som han jobber på ligger i nærheten av et hindutempel og det har gitt ham mulighet til å ta med elever dit. Å besøke et tempel gir mulighet til å lære gjennom bruk av enda flere sanser. «Vi har jo vært i tempelet et par ganger og, men ikke så ofte som vi kunne ha tenkt oss, for noen år så glipper det litt da. Og da kan man lære litt, lukte litt og se litt, hvorfor det er sånn det er.»

Jon-Egil er veldig fornøyd med læreboken og lærerveiledningen som han bruker. På grunn av dette tar han som oftest utgangspunkt i læreboken når han skal undervise. I tillegg bruker han ulike nettsider hvor elevene kan se korte filmer om hinduismen. Noe Jon-Egil tar med til hver religionstime er en 'religionsboks'. Skolen har kjøpt inn ulike bokser, en for hver verdensreligion, med ulike artefakter. Disse blir brukt for å gi elevene noe å fysisk å ta og se på. 'Hinduisme-esken' inneholder blant annet små statuer av noen av gudene og noen bilder. I tillegg er det også et puja-sett, røkelse og noen bøker.

Kompetansemål – læreplan

Altså, det er jo det (læreplanen) som er rettesnoren, det er det som skal ta stilling til undervisningen, vi er lovpålagt til å skape en variert vurderingssituasjon, ulike kompetanseområder, ulike emner, så hvis vi ikke tar det på alvor så forsømmer vi oss, og i verstefall tjenesteforsømmelse. - Bjørn

Som omtalt i teorien er læreplanen et styringsdokument som beskriver hva faget skal inneholde. Av informantene er det Bjørn som snakker mest positivt om kompetansemålene og viktigheten av disse. Solveig er også positiv til kompetansemålene.

Kompetansemålene i KRLE er jo ganske sånn greie når det kommer til hovedmålene, de skal igjennom skrifter, de skal igjennom sammenligning med andre religioner, de skal igjennom historie, utbredelse, også, det er ganske sånn presis.

Det kan virke som om Solveig bruker kompetansemålene som en sjekkliste, slik at hun kan sørge for at alt blir gjennomgått. I forhold til de andre informantene er det Solveig som virker mest avhengig av disse punktene.

Jon-Egil forholder seg til kompetansemålene og sjekker de for å være sikker på at han ikke har utelatt noe sentralt. Han følger ikke kompetansemålene slavisk, da han synes de blir for kunstige og svevende, spesielt for de yngste. Studentene mener også at målene kan bli noe svevende og kunstig. I tillegg tror de at målene kan være for krevende eller kompliserte. Ingrid synes også at de er veldig lite konkrete og noe optimistiske i forhold til hva elevene faktisk sitter igjen med etter at de er ferdig i 10. klasse.

Oppsummering

Fagets sentrale posisjon for å formidle holdninger og motvirke fordommer er noe flere av informantene bemerker. Kunnskap om religioner gir innsyn i andre kulturer, dette kan gi en bedre forståelse når elever møter kulturer som er annerledes enn den de har vokst opp i. Forskjellige religioner gir et godt innsyn i ulike verdier og normer, og gir mulighet til å forstå fortid, nåtid og fremtid.

Informantene tenker generelt at hinduismen har en plass i religionsfaget, på grunn av sin status som verdensreligion. Sett i en norsk skala er derimot ikke alle informantene overbevist om viktigheten av å undervise så mye om hinduismen. Noen av informantene mener at hinduismen ikke er spesielt synlig i det norske samfunnet og at religionen dermed ikke er så viktig i skolen.

Alle informantene bruker læreboken som ressurs, men i noe varierende grad. I tillegg til lærebøker brukes det en rekke andre ressurser. Disse inkluderer filmer, nettside, leksikon, besøk i tempel, 'religionsbokser', sosiale medier og dagsaktuelle nyheter.

Kompetansemålene har informantene noe ulike synspunkter på. Solveig synes de er greie å forholde seg til, mens Bjørn omtaler de som skolens rettesnor. Jon-Egil og studentene mener derimot at målene blir for lite konkrete og svevende.

Drøfting

I denne delen skal det som har blitt omtalt tidligere i oppgaven samles og drøftes. Det gjelder spesielt for teori- og analysedelen. I likhet med analysen blir denne delen framstilt tematisk, men ikke med samme temaer. Første del vil se på hvilken kompetanse lærerne har, mens andre del vil fokusere på hvilket bilde av hinduismen som kommer frem i religionsundervisningen.

Hvilken kompetanse har lærerne

Som omtalt har informantene ulik faglig kompetanse. Solveig er den som i utgangspunktet skiller seg mest ut, da hun ikke har utdanning innen religion. Dette trenger imidlertid ikke å bety at hun har dårlig kompetanse om hinduismen, men hun uttalte at hun av og til bare ligger en time foran elevene og det de skal lære om. Da informantene snakket om sin egen kompetanse i hinduismen, var det tydelig at studentene tvilte mest på sine kunnskaper. Det er kun et år siden de hadde forelesninger, og eksamen om østlig religiøsitet, likevel er de usikre og skeptiske på egen kompetanse.

Det er mulig at hinduismen oppleves som enklere å forstå dersom en ikke har dyptgående kunnskaper om emnet. Om dette er tilfellet er det ikke spesielt gunstig. Å tenke at en har en grei nok forståelse, uten å ha et spesielt godt innsyn i emnet kan lede til en overfladisk undervisning og misforståelser. Om læreren ikke er oppmerksom på dette kan det også lede til feilformidling av hinduismen. Studentene har studert østlig religiøsitet i et semester, og satt seg inn i hinduismen på et høyere akademisk nivå. De har fått en mye bredere og mer inngående kunnskap enn det elever i grunnskolen og videregående vil få gjennom religionsfaget. Ved å studere hinduismen får de et innsyn i det tidvis overveldende mangfoldet som eksisterer. I tillegg til de forskjellene som kan eksistere mellom blant annet nordindisk hinduisme, tamilsk hinduisme og diasporahinduisme (Nicolaisen, 2004, s. 248). Det er mulig å sitte igjen med en følelse av at jo mer en lærer, jo mer innser en hvor lite en egentlig vet. For lærere uten utdanning innen religion er det ikke sikkert de får den opplevelsen.

Laras tidligere kollega, som sa han bare kunne lære elevene litt om gudene, kan brukes som et eksempel. I de monoteistiske religionene er Gud, og troen på vedkommende svært viktig. Gilhus og Mikaelsson (2007, s. 144) skriver om hvordan religionsbegrepet kan sees som et kristent begrep. Å vite at østlige og vestlige religioner ikke har samme forståelsesrammer

rundt begrepet 'religion' er ikke allmennkunnskap. For lærere uten religionsutdannelse, kan denne kunnskapen være noe som glipper. Om en lærer ikke har kunnskap om ulike forståelser av religion, og tar utgangspunkt i en kristen oppfatning, kan fremstilling av hinduguder virke svært viktig. Guder i hinduismen er sentralt, men som både Nicolaisen (2004, s. 206 & 239) og Gupta (2006, s. 137) viser til, er praksisen viktigere for de fleste hinduer. Det å ha et veldig stort fokus på gudenes navn og fremstilling kan dermed være noe misvisende når det undervises om hinduismen.

Læreboken har som læremiddelforskningen omtalte en sentral rolle i hele undervisningsprosessen (Kløve Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010, s.10). Derfor vil det ikke være unaturlig å anta at lærere uten relevant utdannelse bruker denne når de skal sette seg inn i bestemte emner. I lærebøker presenteres det en enklere versjon av religioner enn den som studenter får gjennom universitetet. Noe som er logisk da lærebøkene er beregnet på barn eller ungdom. I tillegg kan det kun vises til et begrenset utvalg i læreboken, så det er fare for at et overfladisk bilde med manglete mangfold blir presentert. Et eksempel kan være at den tamilske formen for hinduisme blir underrepresentert i forhold til den nordindiske (Jacobsen, 2005, s. 26) Om læreboken er noe lærere uten relevant kompetanse tar som utgangspunkt, så kan det fort tenkes at hinduismen oppleves som relativt enkel å forstå.

I likhet med studentene har Lara, Bjørn og Jon-Egil studert emner om østlig religiøsitet i sin utdanning, men ikke nødvendigvis mer. Likevel fremstår de som tryggere, dette kan være et resultat av erfaring og det å være flink til å holde seg faglig oppdatert. Lærerne vet omtrent hvor kunnskapsnivået til elevene ligger, de kan dermed få en opplevelse av at deres kunnskap er tilstrekkelig. Det kan også sees i sammenheng med didaktisk erfaring. Om en lærer har skjønt 'kunsten å undervise' kan selv emner som oppleves som vanskelig fremstilles på en forståelig måte (Andreassen, 2012, s. 34). Hvis dette er tilfellet vil det være naturlig å tenke at studentene vil føle seg tryggere på egen kunnskap når de har fått lengre erfaring som lærer.

I teoridelen 'Likheter og forskjeller' blir det vist til hvordan Andreassen (2012, s. 105) omtaler farene ved å sammenligne religioner, spesielt om en tar utgangspunkt i en kristen forståelse. Det er ikke uvanlig at religioner, eller elementer av dem, blir presentert ut i fra den 'kjente' kristendommen. Hinduismen passer ikke nødvendigvis inn i disse rammene. Jakobsen (2005, s. 88) påpeker at diasporahinduismen er tilpasningsdyktig. Altså, når hinduismen kommer til nye steder, former den seg noe etter den allerede eksisterende forståelsesrammen for religion. Denne formen for religion vil passe bedre inn i en kristen forståelse, enn den som

er i India. Men hovedsakelig er det den nordindiske formen for hinduisme som presenteres i religionsundervisningen, ikke tamilsk eller diasporahinduisme (Jacobsen, 2005, s. 108)

Religioner presenteres ofte ut i fra bestemte kategorier, gjerne basert på Smarts religionsdimensjoner (Brovig, 2014). Mange lærebøker på grunnskolen og videregående inkluderer ofte flere av, eller alle de syv dimensjonene når religioner skal presenteres. Igjen kommer problematikken at disse dimensjonene er konstruert innenfor en protestantisk-kristen referanseramme. Det kan lede til at religionen som brukes som utgangspunkt fort fremstilles som enklere og mer oversiktlig, enn for eksempel hva hinduismen vil bli gjort. Det kan også resultere i at religionen tvinges inn i rammer som ikke er passende. Dette betyr at allerede ut i fra lærebøkene risikeres det at religioner blir presentert ut i fra bestemte kategorier, som ikke nødvendigvis er spesielt passende. Å tilpasse hinduismen en kristen forståelsesramme, kan bidra til at elever ikke kjenner seg igjen i lærebokens presentasjon av egen religion.

Hellige tekster eller bøker kan være et relevant eksempel på tilpasning til ulike kategorier. I de tre monoteistiske verdensreligionene er det en hellig bok, som er viktig i så godt som alle de ulike retningene. Det er bøker de troende kjenner til og ofte har et forhold til. I hinduismen blir vedaene fremstilt som religionens hellige tekster. Men vedaene er ikke nødvendigvis like sentrale i hinduismen, som koranen er i islam. Her kommer vi tilbake til Nicolaisen (2004, s. 206 & 239), som sier at for mange hinduer er det ikke tekster og læren som ansees som det viktigste. Dette er også tilfellet for mange av de som identifiserer seg med en av de tre monoteistiske religionene. Likevel blir det poengtert at praksisen ofte anses som viktigere i hinduismen (Gupta, 2006, s. 137). Her kan vi igjen se et tilfelle hvor elever kan ha problemer med å kjenne seg igjen i egen religion. Dersom tekster og hellige bøker i hinduismen blir et fokusområde, kan det for elever virke merkelig om de selv ikke har noe forhold til vedaene.

Holdninger

Noe alle informantene snakket om var viktigheten av den holdningsdannende delen i religionsfaget. Respekt, toleranse, forståelser og holdninger ble stadig nevnt i intervjuene. Som omtalt i teorien er 'respekt' et av begrepene som går igjen både i opplæringslova (1998) og i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål) i religionsfagene både i grunnskolen og på videregående. Det store spørsmålet blir hvordan å lære bort, eller å lære noen opp til respekt. Barn og unge lærer ikke holdninger kun gjennom å bli fortalt hva som er rett eller galt, de ser også hvordan voksne gjør dette i praksis. Det kan være lett å fortelle om hvordan

noe bør gjøres, for å så å ikke gjøre det selve – fordi det som sies kan være mer korrekt, mens det som gjøres er enklere.

Eksemplet her kan være hvordan informantene snakker om hinduismen. I løpet av intervjuene kom det frem at for informantene er en av hovedoppgavene i religionsfaget at elever skal lære om ulike holdninger som respekt og toleranse. Respekt kan handle om å vise hensyn og gode holdninger overfor andre. En kan for eksempel bli fortalt at en skal vise respekt overfor mennesker med annen kultur eller religion enn sin egen. Selv om mennesker tror og handler ulikt, med forskjellig begrunnelse, betyr ikke at en av delene er mer rett eller galt. Likevel omtaler flere av informantene hinduismen som merkelig, rar, vanskelig å forstå og å få grep om. Det å beskrive noe som rart eller merkelig er ikke å vise mye hensyn overfor en annen religion i praksis. Det kan virke som om etnosentriske holdninger kommer frem, hvor en annen religion blir vurdert og prøvd forstått ut i fra sin egen. Det er ofte enklere å snakke om toleranse og respekt på et abstrakt nivå, men å leve etter dette i hverdagen, er det ikke like lett. Dette kan til en viss grad sammenlignes med klasseromsundersøkelsen som tidligere nevnt (Anker & von der Lippe, 2014, s. 626). Å snakke om gode holdninger på et teoretisk eller abstrakt plan, kan være enklere enn å leve etter dem i praksis.

Selv om informantene tidvis omtalte hinduismen som rar og vanskelig å forstå, er det og viktig å vurdere situasjonen uttalelsene kom i. All innhentet informasjon kom gjennom intervju og ikke i en klasseromssituasjon. Siden disse situasjonene er ganske ulike, vil det være naturlig å anta at det som sies i intervjuet, ikke nødvendigvis vil stemme med det som sies i klasserommet. Av informantene var det kun Jon-Egil som sa at han kan finne på å si til elevene at han forstår at hinduismen kan være rar. Informantene fortalte om sine egne tanker og erfaringer om hinduismen. Det kan være mulig at informantene forsøkte å fremstille seg selv i et godt lys, og kanskje ikke fortelle *hvor* rar eller vanskelig de synes hinduismen er. En like sannsynlig forklaring er at de var mer åpne i intervjuet om hva de synes er utfordrende eller merkelig, enn hva de er i klasserommet med elever. Dette kan sees i sammenheng med ulike former for intervju, hvor ulike situasjoner kan resultere i ulike svar (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Som forsker er det naturlig at jeg oppfattes som mer på linje med en kollega enn som en elev for informantene. På grunn av dette kan det oppleves som enklere å dele sine ærlige tanker og synspunkt om hinduismen i forbindelse med intervjuet.

Informantene snakker også om hvordan de synes ulike elementer i hinduismen er utfordrende, hvor det sykliske verdensbilde er et av eksemplene. Det sykliske verdensbildet og

reinkarnasjon knyttet til religion er noe de færreste elever i den norske skolen har et personlig forhold til. Samtidig lærer barn tidlig om årstider, at etter vinter kommer vår og at dette vil skje igjen og igjen. De lærer at på høsten faller løvet av trærne, de kan se døde ut på vinterstid, men til våren kommer alltid knoppene tilbake. Dette kan være mulig å bruke som eksempel på en syklisk tankegang. Selv om elementer i noen religioner virker fjerne eller annerledes for lærere, er det ikke nødvendigvis slik at elevene syns det samme. På bakgrunn av lærernes egen forståelse, kan de tenke at det sykliske verdensbilde og reinkarnasjon er vanskelig for elevene å forstå. Dette kan også tenkes om læreboken som skolen Lara jobber på bruker. Det at boken sier at hinduismen kan være vanskelig å få grep om, trenger ikke nødvendigvis å være tilfellet for elevene.

Hvilket bilde kommer frem i religionsundervisningen

I intervjuene snakker flere av informantene om at hinduismen kan oppleves som eksotisk for elevene, noe som kan skape interesse rundt emnet. Jon-Egil bemerket likevel at han syns hinduismen tidvis kan bli *for* eksotisk, og dermed noe fjernt fra elevenes hverdag. Om elever har et inntrykk av hinduismen som svært eksotisk, kan dette ha noe å gjøre med hvordan religionen blir fremstilt for dem.

Eksotiske guder

Eksotisk er et begrep som gjerne brukes om noe fremmed, mystisk og spennende. Sett ut i fra den kristne konteksten i Norge kan denne beskrivelsen fort passe for hinduismen. Hinduismen er på mange måter ulik kristendommen, dette kan markeres for å skape interesse rundt emnet (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål). Aspekter som kan oppleves eksotisk for elever kan være hellige kuer som går fritt rundt i gatene, kremering av døde ved Varanasi eller at flere hinduer har en rød prikk i pannen. Et annet eksempel som kan det virke fremmed og spennende med hinduismen, er alle de ulike gudeskikkelsene. Ikke bare fins det utallige guder, men deres fremtreden er også noe som kan vekke interesse. At en gud har et elefanthode, en annen har fire hoder og en tredje fremstår i en apeskikkelse, er ikke 'vanlige' fremstillinger av guddommer i Norge. Jon-Egil snakker blant annet om hvor vanskelig det kan være for elever å forholde seg til alle gudene i hinduismen.

Her kommer spørsmålet om relevans og utvalg av pensum inn. Som Andreassen viser til, handler didaktikken blant annet om at lærere skal reflektere rundt fagets innhold (2012, s. 34). Utdanningsdirektoratet har satt opp rammer rundt skolens virke og fagene det undervises i, men innenfor de rammene er det mulig for lærere å bestemme hva et emne i religionsfaget kan fokusere på. Det som Laras kollega sa – at han bare trengte å lære elevene navn på noen guder – kan ikke sies å gå overens med spørsmålet om hva som er relevant. For en hindu er det ikke avgjørende for vedkommendes religiøse liv å vite at det kan være millioner av guder. Det kan være en mulighet at hinduismens guder og deres fremtoning får et ekstra fokus for å understreke forskjeller mellom religioner. Om en ser tilbake til kompetansemålet presentert i 'Likheter og forskjeller', er det påpekt at elever skal lære om «likhetstrekk og grunnleggende forskjeller» (Utdanningsdirektoratet, 2015, Læreplan). Det er ikke utenkelig at de største forskjellene i ulike religioner blir forsøkt tydeliggjort på bakgrunn av kompetansemål som det. Og er det noe som kan tydeliggjøre forskjeller, så er mengden av guder i hinduismen ofte en enkel løsning. Selv av voksne har jeg hørt spørsmålet «hinduismen, er det den med mange guder, eller ingen?»

Det samme kompetansemålet viser og til at elever i 10 klasse skal være i stand til å forklare særpreg i hinduismen (Utdanningsdirektoratet, 2015, Læreplan). For å få frem særpreg er det viktig at hinduismen får muligheten til å bli presentert på egne premisser. De tre sentrale begrepene objektiv, kritisk og pluralistisk – som blant annet nevnes i opplæringslova og læreplanen – betyr ikke at en religion kun må presenteres sett utenifra. For å få en god forståelse om en tro, kan det være nyttig å se religioner både fra utsiden og innsiden. For eksempel sier Bjørn at han alltid bruker nettsider som hinduer står bak, når elevene skal lære om hinduismen. «For det er jo ingen andre enn de troende som, som har de beste forutsetningene til å si noe om sin egen tro» (Bjørn). I tillegg til at nettsider kan vise en religions innhold, kan også andre mennesker eller gjenstander gjøre det.

Presentasjon og representasjon

Hva eller hvem som får presentere eller representere en religion kan være avgjørende for hvor interessant elever synes et emne er. I tillegg vil dette også være med å avgjøre hvilket bilde elever får av religionen. Som vist i teoridelen om representasjon, og som omtalt av informantene i 'ressurser' fins det mange muligheter til hva, eller hvem som kan presenterer en religion (Andreassen, 2012, s. 81 & 100). Igjen er det relevant å fremheve lærebokens

sentrale posisjon blant lærere. Selv om flere av informantene omtaler læreboken som utilstrekkelig, er boken likevel noe alle har forholdt seg til. Bakgrunnen for lærebokens popularitet kan ha noe med at boken er en av de mest tilgjengelige, og enkleste ressursene som lærere kan bruke. I læreboken er det allerede valgt ut hva eller hvem som skal representere, og presentere hinduismen. Det er en ressurs lærere ikke trenger å arbeide mye med for å kunne bruke. Likevel likte flere av informantene å supplere enten med andre informasjonskilder, eller representanter. Andreassen (2012, s. 100) skriver hvordan forskjellige ressurser bidrar til å vise et større mangfold innenfor de ulike religionene. Det større mangfoldet kommer frem fordi flere får muligheten til å bli hørt, enn kun de utvalgte i lærebøkene.

Både Lara, Jon-Egil og Bjørn snakker om hvordan de bruker film i undervisningen. Lara forteller at hun har vist filmen 'Lille Buddha' og latt denne filmen gi elever innsikt i både buddhisme og hinduisme. Denne filmen er en spillefilm som ikke ble laget med utgangspunkt i at den skulle brukes i undervisning om religion. Jon-Egil på den andre siden liker å vise korte filmsnutter om hinduismen. Filmene som Jon-Egil bruker er laget for å være informative og brukes som undervisning. Begge formene for filmer vil være informative for elever, men de er likevel ganske forskjellig.

Å bruke film som en del av undervisningen krever mer av lærere enn å kun sette den på. Det kan oppleves som en fin variasjon, men film må brukes riktig, og det krever arbeide i forkant eller etterkant, om ikke begge deler. Ved å bruke film kan det fort hende at det som blir vist blir ansett som en valid representasjon av en religion. Dette kan være problematisk, spesielt om det blir gjort som i Laras tilfelle hvor en spillefilm vises. Spillefilmer kan være lagd for å informere, men de lages også for å underholde. Derfor er det store muligheter for at det er gjort kreative valg som resulterer i at det som vises ikke nødvendigvis er realiteten. Informasjonen i spillefilmer ligger ofte mer skjult, enn i kortere undervisningsfilmer. Skal elevene få noe ut av fagstoffet i en spillefilm må dette synliggjøres, og arbeides med.

Noe flere av informantene er innom, men som Jon-Egil snakker mest om, er bruken av ulike artefakter. Skolen han arbeider på har som nevnt i analysen gått til anskaffelse av 'religionsbokser' med ulike gjenstander som de knyttes til ulike religioner. Her blir ulike gjenstander gitt muligheten til å presentere noe i en religion. Religionboksen Jon-Egil har tilgang til inneholder blant annet et lite puja-sett, med ulike gjenstander som hinduer bruker når de gjennomfører tilbedelse hjemme. Muligheten til å vise dette til elevene kan være

positivt på flere måter. Det gir elevene mulighet til å ta på og relatere noe fysisk til en religion, det er ikke lengre bare noe abstrakt.

Å vise frem et puja-sett i undervisningen kan også være en positiv opplevelse for elever med hindubakgrunn. I delen om hinduismen i Norge, ble det poengtert at rundt 70% av hinduer i Norge slektes fra Sri Lanka. Likevel er det den nordindiske hinduismen som er mest presentert, for eksempel i lærebøker, ikke den tamilske (Jacobsen 2005, s. 108). Dersom det er noen tamilske elever som ikke kjenner seg godt igjen i lærebokens presentasjon hinduismen, kan et puja-sett veie noe opp for det. Om en igjen tenker tilbake til hva Nicolaisen (2004, s. 206 & 239) sier om hinduers fokus på den religiøse praksisen, er det en stor mulighet for at hinduelever vil gjenkjenne et puja-sett. Både om elevene har vokst opp med en nordindisk eller en tamilsk form for hinduisme.

Et annet viktig element når en religion skal presenteres, er valget av *hvem* som får representere religionen. I tillegg til den representasjonen som fremstilles i lærebøker, er det mulig å la elever i klassen, eller personer utenifra representere en religion. Å bruke elever som en ressurs i klasserommet var alle lærerne positive til, men i noe varierende grad. Solveig var den mest positive til dette, hvor hun til stadighet brukte den ene hindueleven i klassen som en 'ekspertkommentator'. Her kommer spørsmålet om en elev er, bør eller kan brukes som en ekspertkommentator. Eleven kan fortelle om personlige opplevelser og erfaringer, som kan være spennende og lærerikt for andre. Det betyr likevel ikke at det som sies er tanker, synspunkter eller praksiser til majoriteten av hinduer. Igjen ser vi tilbake til viktigheten av kompetanse innen religion. Uten kunnskaper om hinduismen vil det være vanskelig for læreren å si noe generelt ut i fra det spesifikke eleven har fortalt.

Dersom elever skal fortelle om sin egen religion, er det viktig at det er gode og trygge rammer rundt dette. Det å la elever fortelle om egen religion kan være med på å la de kjenne seg verdsatt og som en ressurs i undervisningen. Både Bjørn og Jon-Egil påpeker viktigheten av å ha et godt og trygt miljø i klassen, hvor elever er komfortabel med å dele av sine erfaringer. Som Andreassen (2012, s. 99) påpeker er det ikke uvanlig at det er en normativ presentasjon av religioner som kommer til syne i for eksempel bøker. Å la elever, eller andre, representere en religion, kan bidra til å vise en mer levende og 'normal' form for hinduisme enn hva som normalt presenteres i lærebøker.

Studentene var, i motsetning til lærerne, svært skeptiske til å bruke elever som en ressurs i undervisningen. Som Gilhus og Mikaelsson (2007, s. 134) omtaler, oppleves religion ofte som

noe privat, noe folk ikke alltid er komfortabel med å fortelle om eller diskutere. Selv om en har en hindu i klassen, er det ikke sikkert at eleven har et ønske å snakke om det. Andreassen (2012, s. 99) påpeker viktigheten av at det må være frivillig fra elevenes side. Ingen må tvinges, eller føle seg presset til å representere, forklare eller forsvare sin religion. Elever kan bli spurt om de vil, men uten at det oppleves et press til å gjøre det.

Hvorfor studentene er mer kritisk til bruk av elever som ressurs enn lærerne, kan det bare spekuleres i. Jeg ønsker imidlertid kommentere tre mulige alternativer. For det første kan det ha med hvilken utdanning studentene og lærerne har. Det kan hende at de har fått ulike inntrykk av det å bruke elever som ressurs i løpet av utdanningen. Og i motsetning til lærerne står ikke studentene midt i en situasjon hvor bruk av elever som ressurs er noe de må ta stilling nå. Det andre alternativ knyttes til erfaringer. Det kan være snakk om personlige opplevelser, eller det å ha erfaring som lærer. Om noen har dårlig erfaring med å selv bli brukt som ressurs, kan det føre til at en ikke vil skape en tilsvarende situasjon. En kan også oppleve dårlige erfaringer med å bruke en elev som ressurs, det kan resultere i at en vegrer seg for å gjøre det en gang til. Ønsket om å vise et større mangfold gjennom en elev, bør ikke gjennomføres om det kan ende som en dårlig erfaring for eleven eller klassen. Det er ikke bare eleven som forteller om sin religion, som kan ha en mindre god erfaring med dette. En elev som ønsker å kunne fortelle om sin religion, men som ikke gis muligheten, kan føle seg oversett eller føle at vedkommendes religion ikke er så viktig. For det tredje kan valget om å bruke elever som ressurs ha å gjøre med tilgjengelighet. Er det en elev som identifiserer med en religion, som vil fortelle om det, er det en veldig enkel og lett tilgjengelig ressurs å bruke.

Om en elev skal presentere sin egen religion, i et trygt klassemiljø og med gode rammer, kan det likevel ende opp med å være en ubehagelig opplevelse. Et tenkt eksempel kan være en tamilhindu som presenterer sin religion, men at dette ikke samsvarer med lærebokens fremstilling. Som Nicolaisen (2013) omtaler i sin doktorgradsavhandling hender det at hinduelever ikke alltid kjenner seg igjen i lærebøkers presentasjon av religionen. For noen kan det være vanskelig å forstå at mangfoldet i hinduismen er så variert, at hva som presenteres i læreboken og hva en medelev sier ikke nødvendigvis stemmer overens. Det kan oppleves som negativt om klassekamerater begynner å spørre om hvorfor sier du noe, når læreboken påstår noe annet. Som både Lara og Andreassen (2012, s. 99) snakker om skal elever slippe å forsvare eller forklare sin religion. Men om en fremstilling for en hinduelev føles feil eller ukjent ut, resulterer det kanskje i at eleven likevel har et behov for å forsvare sin religion.

Et element som hinduelever kan føle behov for å forklare, eller forsvare kan være fremstillingen av kaster i hinduismen. Slik som kastesystemet ofte fremstilles kan det virke både ukjent, og som noe hinduelever ikke bryr seg spesielt om (Nicolaisen, 2013, s. 274). Her kan en igjen se at områder innen en religion blir presentert i undervisningen, uten at dette er noe de troende egentlig forholder seg til. Men, hvorfor blir det da inkludert? En mulig faktor kan knyttes til kompetansemålet presentert i didaktikkdelen, en annen kan sees i sammenheng med Smarts religionsdimensjoner. Smarts sjette dimensjon handler om det sosiale knyttet til en religion, og i skolen blir kastene gjerne presentert som sosiale ordninger i hinduismen (Brovig, 2014). I kompetansemålet skal elever lære om grunnleggende forskjeller. Slik kastesystemet fremstilles, kan det omtales som en forskjell mellom hinduismen og andre religioner. Med dette som bakgrunn er det mulig å skjønne hvorfor kastesystemet inkluderes i pensum, men det betyr ikke at det er en sentralt for hinduer.

Avslutning

I dette arbeidet er kompetansen til en begrenset gruppe av informanter blitt presentert. Med bakgrunn i utvalg og størrelsen av forskningen, kan det ikke sies noe om læreres generelle kompetanse om hinduismen. Ut ifra det aktuelle utvalget, kan det likevel påstås at informantenes kompetanse er varierende. Selv med kun tre studenter og fire lærere ser en at det varierer på ulike områder, både når det kommer til relevant utdanning, undervisningserfaring og refleksjoner rundt eget kunnskapsnivå.

Det kommer tydelig frem gjennom intervjuene at hinduismen ikke er det emnet informantene føler seg tryggest på. Her vil jeg trekke frem en av uttalelsene til Bjørn: «man vet nok mest om kristendom, og islam, og jødedom, også tror jeg kanskje at det er livssynshumanisme, også kommer liksom av og til buddhisme eller hinduismen litt i bakgrunnen.» Felles for alle intervjuene, er at informantene opplever at de to religionene med østlig opprinnelse ikke blir spesielt prioritert.

Det er ikke bare lærernes kompetanse som gjør at hinduismen kommer litt i andre rekke. Informantene opplever at elever har lite bakgrunnskunnskap om hinduismen. Får elevene muligheten til å velge mellom hinduismen og buddhismen, er erfaringen at den sistnevnte er den mest populære. At buddhismen oppleves som mer interessant for elevene kan få følger for religionsundervisningen på videregående, hvor elevene i utgangspunktet selv kan velge hvilken tredje religion de skal fordype seg i – i tillegg til kristendommen og islam.

Informantene mener hinduismen bør være på pensumlista, men hovedsakelig på grunn av religionens status som 'verdensreligion'. Hinduismens er ikke spesielt synlig i Norge, noe informantene snakker om. De mener dette kan være begrunnelse for at religionen ikke trenger det samme fokuset som for eksempel kristendommen og islam. Informantene mener med andre ord at hinduismen ikke oppleves som relevant i elevenes hverdag.

Som det fremgår av analysen og drøftingen kan det by på utfordringer at hinduismen oppleves som fjern, både blant lærere og elever. Religionens opprinnelsessted er geografisk lang unna Norge; hinduismen oppleves også som fjern eller merkelig fordi det religiøse eller livssynsmessige utgangspunktet er veldig annerledes sett fra et norsk perspektiv.

Gjennom intervjuene var det mye snakk om respekt, og at elever skal lære gode holdninger i religionsfaget. Dette er viktig både sett i tilknytning til læreplanen og opplæringslova, men det

er ikke alltid like lett å gjennomføre i praksis. Et betimelig spørsmål i denne sammenhengen vil være hvordan hinduismen skal fremstilles som både forståelig og autentisk, selv om læreren og elevene opplever og omtaler den som rar eller merkelig? Holdninger kan ofte være enklere å snakke om på et abstrakt nivå, enn å gjøre det i hverdagen, både for lærere og elever.

Begrensninger og videre arbeid

Selv om elevenes utfordringer og kunnskaper har blitt omtalt i dette arbeidet, er det ikke elevene selv som har kommet med informasjonen. Det er informantenes tanker og erfaringer knyttet til deres jobb som lærere, som har vært kilden.

For meg har det vært svært spennende å arbeide med hvordan lærere og studenter har reflektert rundt religionsfaget og hinduismen som emne. Det ville også vært spennende og sett hvordan elever hadde forholdt seg til dette – og ikke bare elever med hindubakgrunn.

Nicolaisen og Kristiansen har, som nevnt i innledningen, nettopp forsket på hvordan elevene selv tenker om hinduismenundervisningen, men de har kun jobbet med elever med hinsuistisk kulturbakgrunn. Å arbeide med elever som ikke er hinduer, vil gi et helt annet perspektiv.

Arbeidet som nå avsluttes har begrenset seg på mange områder. Funnene kan ikke generaliseres til å gjelde mer enn kun informantene. Siden informantenes bakgrunn er varierende, og hvilke klasser de jobber med er ulike kan det ikke sies noe om hinduismen i religionsfaget knyttet til en klasse. Oppgaven har gått bredt ut når det kommer til informanter, men forholdt seg til samme tema. Det kan likevel være mulig å se noen tendenser, da det er jobbet lite med dette temaet tidligere. Arbeidet kan også være med på å inspirere til videre forskning på den samme tematikken.

Litteraturliste

- Andreassen, B. O. (2012). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2014). Religiøst mangfold i skolen. I J. Heldal Stray, & L. (. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 619-635). Oslo: Cappelen Damm.
- Berge, J., & Ighoubah, F. (2017, 4 22). *Arbeiderpartiet vil fjerne K-en fra religionsfaget*. Hentet 4 23, 2017 fra Nettavisen:
<http://www.nettavisen.no/nyheter/innenriks/arbeiderpartiet-vil-fjerne-k-en-fra-religionsfaget/3423334189.html>
- Brekke, T. (2007). Finnes det religion i India? I S. Hjelde, & O. Krogseth, *Religion - Et vestlig fenomen?* (ss. 163-174). Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Brovig, T. (2014, 10 06). *Ninian Smarts sju dimensjoner av religion*. Hentet 01 10, 2017 fra Prezi: <https://prezi.com/cxhyyyyc5uhz/ninian-smarts-sju-dimensjoner-av-religion/>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2004). Innledning. I L. G. Eidhamar, H. Breidlid, T. Nicolaisen, H. K. Sødal, G. Winje, & L. G. Eidhamar (Red.), *Religioner og livssyn* (ss. 10-21). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2009). Formidling av holdninger i religions- og livssynsundervisningen. I H. (. Kringlebotn Sødal, R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie, & G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk - En innføring* (4. utg., ss. 105-112). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Everington, J., Avest, I. T., Bakker, C., & van der Want, A. (2012). European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies. I R. Jackson, *Religion, Education, Dialogue and Conflict - Perspectives on Religious Education Research* (ss. 133-147). New York: Routledge.
- Forskningsetiske Komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 02 22, 2017 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Furuseth, I., & Repstad, P. (2003). *Innføring i Religionssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilhus, I. S., & Mikaelsson, L. (2007). *hva er RELIGION*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groth, B. (2017, 3 16). *Diaspora*. Hentet 4 20, 2017 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/diaspora>

- Gupta, R. (2006). *Being a Hindu in Oslo - Youth, CHange, and Continuity*. Oslo: Novus Press.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden - Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, K. A. (2005). Hinduismen i Norge. I K. A. Jacobsen, *Verdensreligioner i Norge* (2. utg., ss. 79-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kløve Juuhl, G., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06 - Eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Kristiansen, H. H. (2013). *Hinduisme i religionsdidaktikken (Masteroppgave)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2008, 06 30). *Informasjon om endringer i opplæringsloven*. Hentet 01 16, 2017 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-10-08-informasjon-om-endring/id520814/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 3 27). *Lovforslag om KRLE*. Hentet 12 08, 2016 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/lovforslag-om-krle/id2403922/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Kværne, P., & Jacobsen, K. A. (2016, 02 17). *Hinduismen*. Hentet 11 29, 2016 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/hinduisme>
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nicolaisen, T. (2004). Hinduismen. I L. G. Eidhamar, *Religioner og livssyn* (ss. 194-254). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning - egengjøring, andregjøring og normalitet*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Oppl - Lovdata. (1998, 07 17). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 11 03, 2016 fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Salvesen, G. (2015, 12 06). *Hijab-forbud i skolen? Hodeplagg og symboler? Slik er reglene i andre land*. Hentet 2 22, 2017 fra Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/norge/politikk/Hijab-forbud-i-skolen-Hodeplagg-og-symboler-Slik-er-reglene-i-andre-land-18620b.html>
- Selvik. (2005). Refleksjoner om KLR-fagets begrunnelse - Religion som kultur- og dannelsesfag. I K. Børhaug, A. Fenner, & L. Aase, *Fagenes Begrunnelser - Skolens fags og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (ss. 135-154). Bergen : Fagbokforlaget.

- Skeie, G. (2009). Religions- og livssynsundervisningen i Norge. Et historisk tilbakeblikk. I H. (. Kringlebotn Sødal, R. Danielsen, L. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie, & G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk - En innføring* (4. utg., ss. 65-76). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2012, 12 4). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja, 1. januar 2012*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/a/kortnavn/trosamf/tab-2012-12-04-01.html>
- Statistisk Sentralbyrå. (2016, 11 25). Hentet fra Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja, 1. januar 2016: <http://ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/trosamf/aar/2016-11-25>
- Statistisk Sentralbyrå. (2017, 01 23). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. Hentet 01 29, 2017 fra Statistisk Sentralbyrå (SSB): <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall>
- Stensvold, A. (2007). Å definere religion. I S. Hjelde, & O. Krogseth, *Religion - et vestlig fenomen* (ss. 52-64). Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Store norske leksikon. (2016, 01 22). *Allmenndannelse*. Hentet 01 15, 2017 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/allmenndannelse>
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitative metoder* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- U.N. (2017, 1 11). *Marokko forbyr all produksjon og salg av burka*. Hentet 2 22, 2017 fra Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/verden/Marokko-forbyr-all-produksjon-og-salg-av-burka-612760b.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Formål*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 01). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Hentet 12 08, 2016 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

Vedlegg 1 – Intervjuguide: Individuelle intervju

Bakgrunn

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvordan klasse jobber du med og hvilke fag underviser du i?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
 - Om ikke studert religion:
 - Hvordan endte du opp med å undervise i KRLE?
 - Hvordan opplever du å undervise i religion uten utdanning og hvilken utfordring møter du i forbindelse med dette?

KRLE

- Hvordan opplever du å være religionslærer?
 - Hvilke utfordringer møter du?
- Hva er dine tanker om/rundt religionsfaget?
 - Er det et nødvendig fag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Omtrent hvor mye plass/tid får hinduismen i løpet av et år/ungdomsskolen? Er det nok?
 - Hvordan blir dette lagt opp?

Hinduisme

- Hvordan opplever du å undervise om hinduismen?
 - Er det vanskelig/lett i forhold til andre emner? Hvorfor?
 - Er det noe du føler er spesielt utfordrende med dette emnet? Hvorfor?
- Bruker du læreboken mye/lite? Og hvilke andre ressurser eller læremidler bruker du?
- Hvordan planlegger du undervisning om hinduisme? Hvilket utgangspunkt tar du?
 - Kompetansemål eller lærebok?
 - Hvilket forhold har du til kompetansemålene innen hinduismen?
- Hvordan foretrekker du å undervise om hinduismen?
 - Metoder, tidsbruk, ressurser, artefakter
 - Forskjell mellom dette emnet og andre emner?
- Hvordan føler du kunnskapen/kompetansen din er når de kommer til hinduismen?
 - I forhold til andre emner?
- Hvordan opplever du elevenes forhåndskunnskaper om hinduismen?
 - Er det ekstra vanskelig/utfordrende? Hvorfor tror du det er slik?
- Har du hatt elever som identifiserer seg med hinduismen i klasser du har undervist?
 - Hvordan har dette vært?
 - Har du noen gan brukt elever som ressurser i timene?

- Mener du hinduismen bør ha en plass i pensum? Hvorfor/hvorfor ikke?

Vedlegg 2 – Intervjuguide: gruppeintervju

Bakgrunn

- Hvilken type lærerutdanning tar dere?
 - Hva var bakgrunnen for dette valget? Ønsket om å bli religionslærer?
- Hvilke klasser har dere hatt praksis i og i hvilke fag?

KRLE

- Hva tenker dere om det å være/bli religionslærer?
 - Utfordringer dere kan tenke dere?
- Hva er deres tanker om/rundt religionsfaget?
 - Er det et nødvendig fag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke ressurser bruker dere når dere underviser i religion?

Hinduisme

- Har noen av dere undervist eller observert i timer om hinduisme?
 - Hvordan opplevdes dette?
- Hva er nødvendig å vite om hinduismen for å undervise om dette?
 - Er det nok å gå ut i fra læreboka/kompetansemålene? Hvorfor?
- Hvis dere skulle ha planlagt en undervisningstime/bolk om hinduismen, hva utgangspunkt ville dere ha tatt?
 - Kompetansemål eller lærebok?
 - Hva har vært viktige punkter for dere?
 - Hva ville dere ha brukt av metoder, tid, ressurser og artefakter?
- Eksotisering: er dette noe dere kjenner til, og føler du dette blir brukt i KRLE-undervisningen? I hvilken sammenheng, har du eksempler?
- Hvordan føler dere kunnskapen/kompetansen deres er når de kommer til hinduismen?
 - I forhold til andre emner?
 - Om utdanning:
 - Hadde du om hinduisme? Eventuelt hvor mye? Var det nok?
 - Ønsket du at det var mer?
 - Kunne dette være noe du ønsket mer kunnskap om? Eller er det andre ting dere føler bør prioriteres?
- Hva tenker dere om å bruke elever som ressurser i timene? Fallgruver?

- Mener dere at hinduismen bør ha en plass i pensum? Hvorfor/hvorfor ikke?

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Jeg er en lektorstudent ved Det teologiske menighetsfakultetet i Oslo og dette året skriver jeg en masteroppgave som del av utdanningen. Denne skal handle om læreres og lærerstudenters forhold til og tanker om å undervise om hinduisme i skolens religionsfag. I forbindelse med dette ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser i KRLE og studenter som har KRLE som fag.

Intervjuet vil foregå med kun meg tilstede, men det vil bli gjort lydopptak. Dette vil bli transkribert og deler av det som kommer frem under intervjuet kan bli sitert og analysert i forbindelse med oppgaven. Etter at oppgaven er ferdig vil både lydopptak og transkribering bli slettet.

Dette vil være fullstendig anonymt, både skoler og informanter vil få fiktive navn. Å delta i intervjuet er helt frivillig og en kan melde seg av når som helst om ønsket.

Ta gjerne kontakt om du har noe spørsmål.

Med vennlig hilsen xxx

Tlf: xxx

Mail: xxx

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter med dette at jeg vil være med på intervjuet. Jeg aksepterer også at svar på spørsmål fra intervjuet vil kunne benyttes som materiale i masteroppgaven. Forskningen som gjøres er anonym og alle lydopptak og opplysninger vil bli slettet når oppgaven leveres.

Navn:

Dato og sted:

Underskrift: