

Sidsel Lied

Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget:
Mellomtrinns elever i møte med fortellinger
fra ulike religioner og livssyn

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 11 – 2004

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 11 - 2004

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-395-5

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn

Forfatter: Sidsel Lied

Nummer: 11

Utgivelsesår: 2004

Sider: 345

ISBN: 82-7671-395-5

ISSN: 1501-8563

Oppdragsgiver: Norges Forskningsråd og Høgskolen i Hedmark

Emneord: KRL, religiøst og livssynsmessig mangfold, fortellinger, identitet

Sammendrag: Bakteppet for denne avhandlingen er den flerkulturelle og livstolkingsplurale skolesituasjonen elevene møter i KRL-faget. Faget, som er obligatorisk, gir kunnskap om ulike religioner og livssyn samt filosofi og etikk. I 1999 saksøkte noen foreldre den norske stat pga manglende fritaksmulighet fra undervisningen i faget. Foreldrene fryktet at barna skulle miste identiteten sin på livstolkingsområdet i møte med livstolkingspluraliteten i faget.

Spørsmålene som er utgangspunkt for avhandlingen, er: Hvordan bruker elever fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i KRL-faget, i identitetsarbeidet sitt? Bruker de fortellinger fra egne livstolkingsstradisjoner annerledes enn de bruker andre tradisjoners fortellinger? Får de problemer med identiteten sin på livstolkingsområdet når de møter livstolkingspluraliteten?

Lied søker svar på disse spørsmålene i elevytringer - verbaltekster, tegninger og multimediale ytringer – som er laget av mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn i KRL-faget. Ytringene ble samlet inn fra to klasser i Mjøsområdet i løpet av en periode på 1 ½ år. Lied har analysert dem med fokus på verdier, identitetsarbeid og sosialiseringsspross. Teorigrunnlag, analyser, tolking og konklusjoner presenteres i avhandlingen.



Høgskolen i Hedmark

Title: Pupils and religious and philosophical plurality in the subject of KRL: Pupils in interaction with stories from different religions and non-religious philosophies of life.

Author: Sidsel Lied

Number: 11

Year: 2004

Pages: 345

ISBN: 82-7671-395-5

ISSN: 1501-8563

Financed by: The Norwegian Research Council and Hedmark University College

Keywords: The subject of Religious Education with Philosophy of Life (KRL), plurality, stories, religious and philosophical identities

Summary: The background for this dissertation is the religious and philosophical plurality that elementary school pupils meet in the subject of KRL. In this subject, which is compulsory for all Norwegian pupils, the pupils are exposed to teaching about different religions and non-religious philosophies of life. In 1999 some parents instituted legal proceedings against the Norwegian state on grounds of the abolition of the former clause of exemption. The concern of the parents was that their children would lose their own religious and philosophical identity when they meet the religious and philosophical plurality of the syllabus of KRL.

The questions the dissertation sets out to answer are: How do pupils use stories from different religions and non-religious philosophies of life, which they meet in KRL-lessons, in their work with their religious and philosophical identities? Do they use stories from their own religious and philosophical traditions differently from stories of other traditions in their identity work? Do meetings with plurality confuse or disturb their religious and philosophical identities?

Lied has looked for answers to these questions in utterances - verbal texts, drawings and multimedial utterances - made by pupils in interaction with stories from different religions and non-religious world views that they meet in KRL-lessons. The utterances are analyzed with regard to the pupils' values, their identity work and their process of socialization. Theoretical background, analyses, results, interpretation and conclusions are presented in the dissertation.

INNHold

Innledning.....	13
Organisering av avhandlingen.....	13
Takk.....	14

KAPITTEL 1

IDENTITET OG DIALOG I EN PLURAL KONTEKST: KRL-FAGET SOM RAMME FOR STUDIEN.....	17
Bakgrunn og problemstillinger.....	17
Dobbelt sikte: Identitet og dialog	19
Identitet og dialog: Gjennomgående i L97	19
NOU 1995:9 Identitet og dialog	20
Identitet og dialog – og integrerende sosialisering på livstolkingsens område.....	21
Ivaretagelse av identitet	23
Egen tilhørighet - i fagplanen for KRL, opplæringslov og Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK).....	23
Egen tilhørighet: Enkeltradisjoner og felles kultur.....	25
Ivaretagelse ut fra egen tilhørighet – også for minoritets elever?	27
Dialog i en felles kultur	30
Dialog i læreplanen for KRL og i foreldrenes forventninger til faget	30
Hva karakteriserer dialog?.....	30
Saklig og faglig undervisning: utgangspunkt for dialog i skolen	32
Mulighetenes fag	36
Volda/ Diaforsk: (U)mulighetenes fag	36
Mulighetenes fag: Et fag for identitetsarbeid og dialog.....	37

KAPITTEL 2

PRESENTASJON AV STUDIEN.....	41
Presentasjon av prosjektet	41
Et kasusbasert prosjekt	41
Generalisering	43
Reliabilitet og validitet	43
Valg av informanter.....	45
Gjennomføring av prosjektet.....	47
Kontakt med skolene og lærerne	47
Kontakt med foreldre.....	49
Kontakt med elevene	51

Noen begrepsavklaringer.....	57
Identitet på livstolkingens område.....	58
Livstolking og livstolkingstradisjon	59
Egen tradisjonsbakgrunn	60
Tekst.....	62
Ytring	63
Multimedial ytring.....	63
Om teorikapitlet.....	64
KAPITTEL 3	
TEORIGRUNNLAG.....	67
Analyse av elevytringer	68
Dialogisk og sosiokulturelt perspektiv	68
Bakhtinske perspektiver i studiet av elevytringer.....	72
Tolking av analyseresultater	97
Integrerende sosialisering på livstolkingens område	97
Integrerende sosialisering og dialogiske og sosiokulturelle perspektiver	101
Presentasjon og konkretisering av analyseguide	104
KAPITTEL 4	
SARA	107
Sara i møte med egen tradisjonsbakgrunn	107
Litt om Sara	107
Julaften	107
En blind ser.....	119
Påske.....	127
Samuel.....	139
De ti bud	143
Saras møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i	146
Oppgavene og konteksten.....	146
Muhammads reise til den sjuende himmel	146
Islam og faste.....	151
Islam og klesdrakt.....	155
Saras oppsummering av KRL-erfaringer.....	160
Brødunderet	160
Hvordan bruker Sara fortellingene fra egen tradisjonsbakgrunn og andres? En oppsummering	166
Saras sosialiseringssprosess på livstolkingens område	169

KAPITTEL 5

TOR.....	171
Tor i møte med egen tradisjonsbakgrunn	171
Litt om Tor	171
KRL suger	172
Nyttårsaftnen	177
Oppgaver	180
Jesu lignelser	186
Budene.....	187
Påske.....	190
7.klasse arbeidsbok: forside og første innvendige omslagside	197
Repetisjon.....	200
Jeremia	203
Det nye testamente	206
Paulus	208
Tor i møte med andre tradisjoner enn den han har bakgrunn i	210
Tors arbeid med andre tradisjoner enn kristendommen.....	210
Jødedom 1.....	210
Jødedom 2.....	212
Jødedom 3.....	214
Tors oppsummering av KRL-erfaringer	217
Arbeidsheftet, 7.klasse.....	217
Hvordan bruker Tor fortellinger fra den tradisjonen han har bakgrunn i, og fortellinger fra andre tradisjoner? En oppsummering..	221
Ungdomssatanisme.....	221
Tors bruk av satanistiske symboler.....	221
Tor – en opprører i utvikling	222
Hva bruker Tor livstolkingstradisjonenes fortellinger til?.....	222
Tors sosialiseringsforløp på livstolkingens område.....	223

KAPITTEL 6

NASIM.....	225
Nasim i møte med egen tradisjonsbakgrunn.....	225
Litt om Nasim.....	225
Nyttårsaftnen	227
Reisen til den sjuende himmel.....	231
Islam	235
”Fakta” og ”De fem søylene”	237
Tanker.....	243

Nasim i møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i	246
Det Gamle Testamente	246
To fortellinger fra GT	247
”De første disipler” og ”Bryllup i Kana”	252
Brødunderet	252
En blind ser.....	256
Lasarus kommer	259
Påske.....	262
Nasims oppsummering av KRL-erfaringer	268
Hefte 2	268
Hvordan bruker Nasim fortellingene fra egen tradisjon og andres? En oppsummering	270
Nasims sosialiseringsprosess.....	272
KAPITTEL 7	
JANNE	273
Janne i møte med egen tradisjonsbakgrunn	273
Litt om Janne	273
Nyttårsaftnen	274
Janne i møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i:	
Kristendommen	277
Sodoma og Gomorra.....	277
Kampen om å være den første	279
Josef.....	283
”De første disipler” og ”Bryllupet i Kana”.....	286
Brødunderet	286
En blind ser.....	288
Påske.....	290
Janne i møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i: Islam.....	293
Reisen til den 7.himmel.....	293
Spiseregler i islam	296
Velferdsskatten.....	298
Jannes oppsummeringer av KRL-erfaringer våren i 5. og høsten i 6.klasse	301
Hefte 1: Oppgave 1.....	301
Hefte 1: Oppgave 2.....	306
Hefte 1: Oppgave 3.....	307
Hefte 2: Oppgave 1.....	309
Hefte 2: Oppgave 2.....	311
Hefte 2: Oppgave 3.....	312

Hvordan bruker Janne fortellingene fra andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i? En oppsummering.....	313
Jannes dialoger og posisjoneringer.....	313
Hva bruker Janne kristendommens og islams fortellinger til?.....	315
Jannes sosialiseringsforløp på livstolkingsens område	316

KAPITTEL 8

KONKLUSJONER	317
Elevs møte med livstolkingspluraliteten.....	317
Forskerspørsmål	317
Elevs bruk av fortellinger fra ulike religioner og livssyn	317
Sosialiseringsprosesser og identitet	322
Konklusjon og oppsummerende svar på forskerspørsmålene.....	323
Livstolkingspluralitet og KRL-fag	324
Livstolkingspluraliteten: skaper av forvirring eller en mulig døråpner til forståelse og toleranse?	327
LITTERATURLISTE.....	331

INNLEDNING

Organisering av avhandlingen

Denne avhandlingen er en omarbeiding av rapporten *Elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*, som var støttet av Norges forskningsråd (NFR), og som var en del av rådets evaluering av Reform 97 og KRL-faget, etter oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Rapporten ble levert i januar 2003.

I kapittel 1 presenterer jeg rammen for studien som avhandlingen bygger på: forholdet mellom identitet og dialog i en plural kontekst slik det kommer til uttrykk i KRL-faget. Kapitlet ble første gang publisert som artikkel – ”Kom og bli med bort i våres gård! Identitet og dialog i KRL-faget” – i festskriftet *Jeg gikk meg over sjø og land ...i 2001* (se Lied 2001a). Kapitlet er en omarbeiding av artikkelen.

Kapittel 2 gjør jeg rede for selve studien. Kapitlet inneholder en metodisk plassering av prosjektet, redegjørelse for innsamling av materialet (som er skriftlige verbaltekster, tegninger og multimediale ytringer elever lager i KRL-faget) og for valg av informanter, og presentasjon av kontakten med skole, lærere, foreldre og elever. Det inneholder også refleksjoner rundt prosjektets reliabilitet og validitet, spørsmålet om generalisering, og presisering av sentrale begreper i avhandlingen.

Kapittel 3, teorikapitlet, inneholder presentasjon av teori jeg legger til grunn for utvikling av de redskapene jeg bruker når jeg analyserer materialet og tolker analyseresultatene. Jeg har inkludert erfaringer jeg har gjort underveis i analysene, og som krevde en justering av deler av teorien, i dette kapitlet. Det avsluttes med presentasjon og konkretisering av en analyseguide.

Kapitlene 4 – 7 er analysekapitler. De inneholder analyser av ytringene fra studiens fire hovedinformanter gjennom 1 ½ år. Informantene har bakgrunn i ulike livstolkingsstradisjoner. I følge Thor Ola Engen (se kap. 3) er elevers læreforutsetninger like mye kulturelt som individuelt betinget, og deres sosiale og kulturelle bakgrunn preger deres møte med skolen og skolefagene, både når det gjelder verdier og interesser (Engen 1989, 1994, 1997). Mine fire hovedinformanters møter med KRL-faget og de fortellingene de møter der, er følgelig forskjellige. Hver hovedinformant har derfor fått sitt eget kapittel.

Formen disse kapitlene har fått, er styrt av forskerspørsmålene mine (se kap. 1 nedenfor). Fordi jeg er interessert i forskjellen i elevenes bruk av

fortellinger fra egen og andres livstolkingstradisjon, er hvert kapittel todelt: Jeg presenterer og analyserer først de tekstene og tegningene hovedinformantene lager i møte med den tradisjonen de har bakgrunn i, og deretter det de lager i møte med andres bakgrunnstradisjoner. Da kommer forskjellen på elevens møte med egen tradisjon og med andre tradisjoner tydeligst fram. Det jeg går glipp av i en slik tematisk organisering av stoffet, og som hadde kommet fram i en kronologisk, er tydeliggjøring av utviklingen og den faglige progresjonen til de elevene som ikke har kristendommen som bakgrunnstradisjon. Det er nemlig den kristne tradisjonen som presenteres først i lærebøkene, og lærerne følger ofte læreboka i sin undervisning. Begge de klassene jeg har fulgt, fulgte lærebokas progresjon. De startet derfor hvert skoleår med studium av kristendommen.

Siste kapittel, kapittel 8, inneholder konklusjoner: Med bakgrunn i analyseresultatene og tolkningen av disse, svarer jeg på forskerspørsmål og diskuterer livstolkingspluraliteten i KRL-faget: Skaper den forvirring, eller er den en mulig døråpner til forståelse og toleranse? I denne diskusjonen trekker jeg inn ytringer fra materialet utover de fire hovedinformantene.

Alle elevytringer jeg bruker, er innscannet. Informantenes verbaltekster blir presentert både gjennom den innscannede teksten, og ved at jeg har skrevet dem inn som pc-tekst – enten ved siden av den innscanningen eller like over eller under denne. Alle tegninger er i farger i pc-dokumentet, men går i trykken som svart-hvittbilder. Farger ville ytt elevene større rettferdighet, for de er ofte en viktig del av ytringen. Men svart-hvittbilder er betraktelig billigere å trykke. Valget jeg har gjort med hensyn til dette, er følgelig økonomisk begrunnet.

Takk

Takk til alle som har hjulpet meg til å gjennomføre prosjektet.

En spesiell takk til klassene og lærerne som har sluppet meg inn i skolehverdagen sin, og til hovedinformantene mine som har stilt ytringene sine til min rådighet. Jeg håper de opplever at jeg har vist meg deres tillit verdig.

Takk til NFR som ga meg midler til prosjektet *Mine og dine – eller våre tekster?* som resulterte i ovenfor nevnte rapport. Prosjektet hørte til under Temaområde 1 som ble ledet av Kirsti Klette, og som under hennes ledelse utviklet seg til et nettverk til inspirasjon og faglig framdrift. KAL-prosjektet, også et prosjekt under dette temaområdet, lot meg delta på flere av analyse- og arbeidsseminarene de arrangerte for sine deltakere. Takk!

Takk til min arbeidsgiver, Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark som lot meg beholde FoU-tid og la til rette for at jeg skulle kunne fullføre rapporten til NFR, i tidsrommet aug. 2000 – des. 2002. Avdelingens velvilje sammen med midlene fra NFR, gjorde at jeg til sammen fikk ca 2 års arbeidstid til dette. Høgskolens sentrale FoU-utvalg ga meg midler til å omarbeide rapporten til avhandling. Takk! Takk også til KRL-seksjonen som har måttet slite med en kollega som til stadighet har vært ute i forskningspermisjon. Og takk til Flerfaglig gruppe for minoritetsstudier ved høgskolen, som har vært et inspirerende faglig fellesskap for meg, og som har gitt meg anledning til å delta på seminarer og konferanser både nasjonalt og internasjonalt. Til de ansatte ved biblioteket på LUH: Takk for konstant velvilje og hjelp både med bok- og artikkelbestillinger, søk, opplæring og redigeringshjelp.

Takk til Kristin Rygg, FoU-veileder, som fulgte meg opp med faglig støtte og rådgiving både da jeg søkte forskningsmidler og i innspurten med avhandlingen. Takk også til Jon Smidt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag som har vært min biveileder, som har inspirert meg og som har gitt meg mulighet til å delta på enkelte av SKRIVE-PUFFs samlinger. Ikke minst: Takk til Peder Gravem som var prosjektleder for prosjektet jeg fikk NFR-midler til, og som har vært veileder for meg i prosessen med avhandlingen. Han har vært en innsiktsfull og dyktig gartner. Jeg benytter denne anledningen til offisielt å gratulere ham som Norges første professor i KRL!

Sist og hele tiden: En stor klem og takk til Jon Anders, Liv Ingeborg, Eystein, Henning og Jørgen. De er mine.

KAPITTEL 1

IDENTITET OG DIALOG I EN PLURAL KONTEKST: KRL-FAGET SOM RAMME FOR STUDIEN

Bakgrunn og problemstillinger

Forskerspørsmål jeg stiller i dette prosjektet, er: Hvordan bruker elever fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i faget Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL-faget)¹, i identitetsarbeidet sitt på livstolkingens område? Bruker de fortellinger fra egen tradisjon annerledes enn de bruker andre tradisjoners fortellinger? Bakteppet for spørsmålene er forholdet mellom livstolkingspluraliteten i KRL-faget og elevenes identitet: Lærestoffet i faget er verdensreligionene med hovedvekt på kristendommen, livssyn, filosofi og etikk. Faget er obligatorisk. Foreldre har saksøkt staten fordi barna deres må følge KRL-undervisningen. De er redde for at barna skal miste identiteten sin pga møtet med livstolkingspluraliteten i faget (jfr. f.eks. Oslo Byrett, Dom og kjennelse fra rettsmøte 30. nov. 1999, Oslo Tinghus). Dette reiser to nye spørsmål: Hvilken sosialiseringsprosess går elevene inn i i møte med pluraliteten i KRL-faget? Får de problemer med identiteten sin på livstolkingens område når de møter denne pluraliteten?

Siden KRL-faget er en del av bakteppet for forskerspørsmålene, starter jeg avhandlingen med en gjennomgang av min forståelse av faget. Siden forskerspørsmålene dreier seg om identitet (elevenes identitetsarbeid på livstolkingens område) og dialog (elevenes møte med livstolkingspluraliteten i form av møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn), vil jeg presentere faget i lys av forholdet mellom disse to begrepene. Jeg forholder meg til læreplanen fra L97 i denne presentasjonen. Det har to årsaker. For det første: Elevene jeg fulgte tidlig på 2000-tallet, fikk opplæring etter denne planen. For det andre: Forholdet identitet – dialog er gjennomgående i det reviderte faget av 2002, som det var i faget fra 1997, og jeg kan ikke se at revisjonen har endret faget på dette området. Revisjonen får derfor ingen betydning for min fagforståelse når det gjelder dette.

¹ Da faget ble innført i 1997, het det Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL). Dette ble endret til Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap i forbindelse med at det reviderte faget ble innført høsten 2002. Forkortelsen KRL ble dermed beholdt. Skrivningen av avhandlingen avsluttes etter innføring av det reviderte faget. Derfor bruker jeg det nye fagnavnet som utgangspunkt for forkortelsen.

Jeg presenterer fagforståelsen min i dialog med de to NFR-støttede evalueringene av KRL-faget som ble fullført høsten 2000. De resulterte i to rapporter. Den ene er Høgskolen i Voldas og Diaforsks rapport *Et fag for enhver smak?* (heretter omtalt som Volda/ Diaforsk 2000). Den andre er Norsk Lærerakademis rapport *Foreldres, elevers og læreres Erfaringer med KRL-faget* (heretter omtalt som NLA 2000). Begge er en del av evalueringen av Reform 97.

De to rapportene gir hver sin analyse av faget. Analysene gir, i likhet med alt hermeneutisk arbeid, *analytikernes* fortolking og forståelse. I dette kapitlet redegjør jeg for hovedtrekkene i *min* fortolking og forståelse av KRL-faget. Den er stedvis annerledes enn de to evalueringsrapportenes. KRL-faget blir i Volda/ Diaforsks rapport karakterisert som et spenningenes og (u)mulighetenes fag som spriker, og som kan tolkes i ulike retninger alt etter hvilke aspekter ved faget som vektlegges. *Spenning* synes her forstått som *konfliktfylt* motsetning (jfr. f.eks. titlene på delrapport I og II i Volda/ Diaforsk 2000: ”KRL – spenningenes fag” og ”KRL – (u)mulighetenes fag?”). En slik lesing av faget forutsetter en forståelse av at bestemmende myndigheter har vedtatt et fag som ikke henger sammen som en integrert, faglig helhet. To spørsmål danner bakgrunn for presentasjonen av fagforståelsen min i dette kapitlet: Gir Volda/ Diaforsks lesing et entydig sakssvarende bilde av KRL-faget, eller presenterer den et unødig negativt bilde av faget? Finnes det en måte å lese faget på som viser et helhetlig fag med spennende muligheter – og ikke et spenningenes fag? Også for å svare på dette (se ovenfor), analyserer jeg faget i lys av forholdet identitet – dialog, nærmere bestemt perspektivet *ivaretagelse av identitet og fremme av dialog i en plural kontekst*. Dette perspektivet gir nyttig og relevant informasjon også i denne sammenheng, bl.a. fordi det har fulgt faget fra dets begynnelse i NOU 1995:9 *Identitet og dialog* samtidig som det har røtter tilbake i L97’s generelle del fra 1993.

Utgangspunkt for diskusjonen min er faget slik det er vedtatt av Stortinget og kommer fram i Opplæringslov med forskrift, læreplanverk (L97), *Veiledning til KRL* og rundskriv F-03-98. Det metodiske grepet jeg bruker gjennom hele kapitlet, er å holde det som er vedtatt i faget, opp mot ulike fortolkninger av dette. Jeg skiller altså mellom det som skal fortolkes og ulike fortolkninger.

I kapitlets første del presenterer jeg KRL-faget som et fag med dobbelt sikte: identitet og dialog. I del to tar jeg utgangspunkt i dette siktets første ledd, nemlig identitetsaspektet, og argumenterer for at faget legger til rette for å ta vare på både majoritets- og minoritetsleven ut fra ”egen tilhørighet” (L97:90). I den tredje delen fokuserer jeg på det andre leddet, dialogen. Med utgangspunkt i Inge Eidsvågs presisering av at en i dialogen

primært søker forståelse og ikke enighet (Eidsvåg 1997:227), diskuterer jeg forholdet mellom forkynnelse og saklig og faglig undervisning om religioner og livssyn. Til slutt konkluderer jeg ved å framheve KRL-faget som et mulighetenes fag: Det fokuserer på og søker å legge til rette for en dialogpreget sameksistens mellom ulike livstolkingstradisjoner i skolen, uten å tilsløre verken særpreg eller fellestrekk ved disse tradisjonene.

Dobbelt sikte: Identitet og dialog

Identitet og dialog: Gjennomgående i L97

Innledningen til fagplanen for KRL presenterer et dobbelt sikte med faget: Det skal ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet, samtidig som det skal fremme dialog i en felles kultur (L97:89-90). Perspektivet i planen er altså *ivaretagelse av identitet og fremme av dialog i en plural kultur*.

Det samme perspektivet understrekes i de fem felles målene for faget (s. 94). Der understrekes det at målene for undervisningen er at elevene skal lære kristendommen og kristne og humanistiske verdier grundig å kjenne (mål 1 og 2), at de skal få kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelse (mål 3), og at opplæringen i faget skal føre elevene fram mot forståelse, respekt og evne til dialog, og stimulere deres personlige vekst og utvikling (mål 4 og 5). Slik jeg leser målene, kan mål 4 og 5 oppnås gjennom arbeid med de tre første målene: Målet for undervisningen er at kjennskap til kristendommen og andre religioner og anskuelse som levende kilde for tro, moral og livstolking, og fortrolighet med de kristne og humanistiske verdier som skolen bygger på, kan føre fram mot forståelse, respekt og evne til dialog, og stimulere elevenes personlige vekst og utvikling. Innsikt i egen og andres tradisjon skal altså gi impulser til å arbeide med egen identitet, styrke denne og fremme evnen til dialog med mennesker som tenker annerledes om tros- og livssynsspørsmål. Veiledningen til faget framhever det samme (*Veiledning til KRL 1997:12-14*).

Det doble perspektivet *ivaretagelse av identitet og fremme av dialog i en plural kontekst* finner vi også i målformuleringene i andre av L97's fagplaner. Innenfor norskfaget presiseres det f.eks. innenfor rammen av språk og litteratur: Elevene skal styrkes i sin identitet og sin kulturelle tilhørighet gjennom å få kjennskap til og opplevelse av norsk språk og litteratur – og gjennom å få innblikk i andre kulturer og deres betydning for oss (L97:116).

Perspektivet er ikke særegent for KRL og norskfaget. *L97*'s generelle del, som alle fag er forpliktet på, sier at opplæringen har som mål bl.a. å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv – og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn. Den har også som mål at elevene skal kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag – og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster (s. 49-50). I *L97*'s ”Prinsipp og retningslinjer” understrekes perspektivet ytterligere: Her ses religiøse og kulturelle verdier som viktige ledd i identitetsutviklingen, og det å være fortrolig med egen kulturbakgrunn og ha kunnskap om andres, ses som forutsetning for kritisk refleksjon og konfliktløsning (s. 64).

Perspektivet *ivaretagelse av identitet og fremme av dialog i en plural kontekst* er altså gjennomgående i *L97*. Dette skal følgelig også prege KRL-faget og gir signal om hvordan faget skal tolkes og lærestoffet presenteres (jfr. også Gravem 2002:38). Dette doble formålet – som er formulert ved hjelp av elementer som tilsynelatende er motstridende (*L97*:49) – får i *L97* et enhetlig preg: Identitet og dialog betraktes som to sider av samme sak.

NOU 1995:9 Identitet og dialog

Pettersenutvalgets utredning *NOU 1995:9: Identitet og dialog* er den konkrete utredningen som ligger til grunn for at *L97* fikk et KRL-fag. Utvalget ble oppnevnt i 1994. Mandatet de fikk, var å vurdere opplæringen i kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning, og knytte arbeidet tett opp mot *L97*'s generelle del av 1993 og perspektivet *ivaretagelse av identitet og fremme av dialog i en plural kontekst* som vi finner der. De skulle, på bakgrunn av samfunnsutviklingen, fremme forslag til hvordan opplæringen kan gi alle barn og unge innsikt i og forståelse for kristen tro, tradisjon og kulturarv, samt gi innsikt i og forståelse for andre religioner og livssyn, og øke ferdighetene i dialog mellom livssyn (*Identitet og dialog* 1995:7).

Utvalget anbefalte at det som før var to fag, skulle slås sammen til ett. De anbefalte også, i tråd med mandatet, at det nye faget ”i større grad bør gjenspeile at det norske samfunnet også har mange elever med en ikke-kristen kulturbakgrunn. Alle elever må få kunnskap om egen og andres religiøse og livssynsmessige tilhørighet” (s. 8). Utredningen framhever at identitetsbygging og dialog ikke er størrelser som gjensidig utelukker hverandre, og den vektlegger begge størrelsens betydning i skolens undervisning: Identitetsbygging forutsetter dialog, liksom dialog forutsetter

identitet. Men de poengterer at elever trenger et eget ståsted før de kan gå inn i en meningsfull dialog med andre når det gjelder livssyn (s. 32). Denne poengteringen er ikke like tydelig i L97s KRL-fag. Innledningen til fagplanen sier at det å møte nye tros- og livstolkinger med forståelse, forutsetter at ny kunnskap lar seg innordne i en sammenheng som allerede er kjent, men samtidig holdes det doble formålet eksplisitt sammen: ”Faget ... skal ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet, *samtidig som* det skal fremme dialog i en felles kultur” (L97:90, min kursivering). Denne måten å holde identitet og dialog tydelig sammen på, finner vi også i Eriksons, Engens og Gravems tenking. Dette er tema for det følgende.

Identitet og dialog – og integrerende sosialisering på livstolkingsområdet

Fokuseringen på identitet i L97 og i *Identitet og dialog* avspeiler oppmerksomheten som identitetsbegrepet har fått innenfor nyere forskning. Før 1950 var begrepet lite fremme i vitenskapelig debatt. I dag er det sentralt i faglitteraturen innenfor flere fag. Dette kan forklares med at de kulturelle forholdene som er viktige for individets identitetsutvikling, har endret seg dramatisk gjennom de siste hundreårene.²

Forskerne Erik H. Eriksson, Thor Ola Engen og Peder Gravem tilhører ulike fagfelt, men de arbeider alle med tema som berører identitetsdannelse. Forholdet mellom identitet og dialog og mellom individ og fellesskap innenfor en plural og flertydig kontekst, er sentralt for dem alle tre.

Eriksson³ sier at individets livserfaring formes i en kontinuerlig dialog med omgivelsene. Den personlige identiteten etableres gjennom individets dialektiske interaksjon og kritiske dialog med sosiale prosesser og normative livstolkinger i kulturen. Dette starter med møtet mellom spedbarn og mor, og fortsetter livet gjennom: ”Man kan godt påstå at det tidligste møtet mellom et sansende subjekt og et sanset objekt ... er begynnelsen til all identitetsfølelse” (Eriksson etter Engedal 1999:54, jfr også s. 37-38).

Følger vi Eriksons tenking, kan individet ikke ”parkere” dialogen mens det arbeider med sin identitet. Det er i møtet med *den andre* at bevisstheten om *meg selv* aktiveres. Det er i møtet med andres tradisjoner, at oppmerksomheten mot og spørsmålene til min egen aktualiseres. Dette er også et av Engens poeng i hans teoretiske perspektiv *integrerende*

² Nærmere presentasjon og drøfting av problemstillingen *utvikling av identitet i et pluralt samfunn*, finnes i artikkelen *Tekstmangfold og identitet i KRL-faget*, Lied 2000.

³ Presentasjonen av Erikssons tenking gjøres ut fra framstillingen i Engedal 1999.

sosialisering (jfr. teorikapitlet, kap.3, i inneværende avhandling). Integrerende sosialisering er en kombinasjon av forsterkende sosialisering og resosialisering: Når eleven møter egen kultur og dens verdier så vel som andres kultur og verdier, kan han⁴ få allerede tilegnede verdier bekreftet, men han kan og få sjanse til å reflektere over disse verdiene, justere dem og eventuelt tilegne seg nye. Tidligere og ny sosialisering vil altså kunne belyse hverandre gjensidig. Da vil elevenes perspektiv kunne utvides, bevissthetsnivået heves og tidligere sosialisering vil kunne bli forsterket (forsterkende sosialisering) samtidig som ny sosialisering foregår (resosialisering). Denne prosessen kaller Engen integrerende sosialisering. Den innebærer *dobbeltkvalifisering*: Gjennom denne prosessen blir eleven kvalifisert for deltakelse i to eller flere kulturer, både majoritetskultur og minoritetskultur(er) (Engen 1989:338). Men en slik sosialisering prosess og perspektivutvidelse betinger i følge Engen at verdimangfoldet formidles åpent, og at både likheter og forskjeller mellom ulike kulturer tydeliggjøres og begrepsfestes. Derfor er arbeid både med egen og andres kulturer hver for seg og *kultursammenligning* viktig (1989:396-413, 1994:159-160; mer om dette i kap. 3 nedenfor).

Gravem framhever også dette perspektivet, med henvisning til Engen, når han skriver om livstolking. Han sier at våre livstolkinger og meningsutkast settes på prøve gjennom hele livet i møte med nye erfaringer. Møter med andres livstolkinger kan være slike erfaringer. Slike møter tvinger oss til å etterprøve vår egen livstolking. Dette kan føre til en konflikt som gjør at vi enten styrkes i vår opprinnelige livstolking og avviser de nye erfaringene, eller at vi justerer våre rammer for livstolking (Gravem 1996:251-252, 2002:152-209; mer om dette i kap. 3 nedenfor). Vi opplever *integrerende sosialisering* på livstolkingsområdet.

Elevenes møter med både egen og andres tradisjoner i KRL-faget kan altså, i tråd med denne tenkingen, være med på å gjøre elevene mer bevisste på den tradisjonen de selv tilhører – hva som karakteriserer den, hva som skiller den fra andre tradisjoner og hva den har felles med disse. Samtidig kan disse møtene åpne for bevisstgjøring på og innsikt i andres tro og tradisjon. Slik vil en felles undervisning om ulike religioner og livssyn, kunne være med på å integrere økt bevissthet om andres tradisjoner med økt bevissthet om egen tradisjon, og slik dobbeltkvalifisere elevene på livstolkingsområdet. Dermed kan undervisningen være med

⁴ For ordens skyld: Jeg er klar over at elever framstår som både hankjønn og hunkjønn i klasserommet. Jeg bruker det personlige pronomenet i hankjønn her av grammatiske årsaker: Ordet *elev* er hankjønn i norsk språk.

på å ivareta identitet og fremme dialog i en felles, plural kultur - et gjennomgående perspektiv i L97 og et hovedanliggende for KRL-faget.

Ivaretakelse av identitet

Jeg har så langt hevdet at perspektivet *ivaretagelse av identitet og fremme av dialog* er gjennomgående i L97. I følgende kapittdel vil søkelyset være på utdyping av perspektivets første ledd: ivaretakelse av identitet.

Egen tilhørighet - i fagplanen for KRL, opplæringslov og Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK)

Retningslinjer for opplæringen i norsk grunnskole gis gjennom opplæringslov og offentlige læreplaner. I disse retningslinjene finner vi at opplæringen i KRL-faget skal være obligatorisk for alle skolens elever (Opplæringsloven § 2-4) og at opplæringen i faget skal ivareta elevens identitet ut fra egen tilhørighet.

Vi finner ikke formuleringen om å ivareta identitet ut fra egen tilhørighet, i opplæringsloven. Men under omtalen av fritaksmuligheter i § 2-4 er det ”*eigen religion eller eige livssyn*” (mine kursiveringer) og opplevelse av ”utøving av annen religion eller tilslutning til annen livssyn” som sies å være fritaksgrunn. At dette kan forstås som en sikring av at elevene ivaretas innenfor den religion eller det livssyn de har bakgrunn i, og dermed kan forstås som en ivaretakelse ut fra egen tilhørighet, kommer jeg tilbake til nedenfor.⁵

EMK av 04.11.50 og FN-konvensjonen om barns rettigheter av 20.11.89 (Barnekonvensjonen) hører til blant de internasjonale konvensjoner som Norge er forpliktet på. Disse konvensjonene sikrer bl.a. *individets* rett til utdanning og til tanke, samvittighets- og religionsfrihet, *foreldres* rett til å bestemme hvilken religiøse og filosofiske overbevisning deres barn skal oppdras i tråd med (foreldreretten), og *barnets* selvstendige rett til utdanning og til tanke, samvittighets- og religionsfrihet.

EMK første tilleggsprotokoll (P1) artikkel 2 sier at ingen skal nektes rett til utdanning. Den sier også at staten skal respektere foreldres rett til å sikre at deres barn får opplæring i overensstemmelse med deres egen religiøse og filosofiske overbevisning (<http://www.lovdata.no/all/tl-19990521-030-006.html#A2>). Barns rett til opplæring knyttes altså av

⁵ I forbindelse med fokuseringen på ivaretakelse av identitet ut fra *egen tilhørighet* har det vært stilt spørsmål om ”vanlige, dømte norske barn” tilhører en religiøs eller livssynsmessig tradisjon som de kan kalle sin. Dette er tema for artikkelen ... *og vi har sett opp fuggelband og vi har pynte tre*, Lied 1998.

konvensjonen opp mot *foreldrenes* religiøse og filosofiske overbevisning og har front mot statens inngripen i foreldres rett til å bestemme over sine barns opplæring. Med henvisning til lagdommer Erik Møses utredning til departementet (Møse 1997) sier Volda/ Diaforsk at foreldres rett til å bestemme over barnets religiøse og moralske oppdragelse, i liten grad kan begrenses (Volda/ Diaforsk 2000 Delrapport I:78). Det kan likevel nevnes at Møse peker på kommisjonsavgjørelser som viser at foreldre ikke kan nekte at barn får undervisning om tema og tradisjoner som ikke er i tråd med foreldrenes overbevisning, så lenge den er fri for religiøs og filosofisk indoktrinering (Møse 1997:10-17, 23-24).

Foreldreretten understrekes og vernes altså om av internasjonal lov og rett. Det spørsmålet den svarer på, er: "Hvem skal ta ansvaret for barna når de er for små til å gjøre det selv? Hvem skal gi dem "briller" til å se verden gjennom?" (NLA 2:9) På disse spørsmålene svarer internasjonale konvensjoner: "Foreldrene." Norsk grunnskoles formålsparagraf svarer det samme: "Grunnskolen skal *i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ...*" (min kursivering).

Foreldreretten gir likevel ikke foreldre rettigheter *på bekostning av* barnas. Barnekonvensjonen understreker at barn har *selvstendig* rett både til undervisning og til tanke, samvittighets- og religionsfrihet, selv om også denne konvensjonen framhever foreldrenes rettigheter i denne forbindelse:

- 14.1. Partene skal respektere *barnets* rett til tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet.
- 14.2. Partene skal respektere foreldrenes, eventuelt vergenes, rett og plikt til å veilede barnet om utøvelsen av hans eller hennes rettigheter på en måte som er i samsvar med barnets gradvise utvikling.
- 29.1. Partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på:
 - a) å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig (tilgjengelig på <http://www.lovdato.no/all/tl-19990521-030-062.html>, min kursivering)

Vi ser her at foreldrenes rettigheter er knyttet opp mot deres plikt til å sørge for at barna får utvikle sine evner og anlegg "så langt det er mulig": Barnekonvensjonen understreker altså "barnets beste" (art. 3). *Ivar Asheim* hevder i denne forbindelse at i intern norsk rett, balanseres foreldreretten hele tiden opp mot barnets rettigheter og det som er til beste for barnet. Som eksempel viser han til at i 1981 ble uttrykket "foreldremakt (foreldremyndighet)" fra barneloven av 1956, endret til "foreldreansvar" (Asheim/ Mogstad 1987:30) nettopp for å understreke at foreldrenes rettigheter er rettigheter som skal utøves til barnets beste.

Førsteamanuensis *Signe Sandsmark* hevder at foreldreretten ikke står i motsetning til barnets rettigheter. "Det er ikke et spørsmål om det er foreldre eller barn som skal bestemme, men om det er foreldre eller andre

voksne, hjemmet eller andre instanser,” sier hun (NLA 2:9). Dette er hovedpoenget både for EMK og Barnekonvensjonen: Barnets rettigheter knyttes tett opp mot foreldrenes i begge konvensjonene. Når barnekonvensjonen likevel understreker at barnet i tillegg har en *selvstendig* rett til opplæring og til tanke, samvittighets- og religionsfrihet, kan dette ikka ha en annen årsak enn å ivareta barnets rettigheter også overfor foreldrene. Barn er ikke foreldres eiendom, men et individ med sin egen rett. Denne retten er foreldrene satt til å ivareta til barnet selv er i stand til å ta hånd om den (Evenshaug og Hallen 1989:30-34; jfr. også NLA 2:10).

Så vel norsk skolelovgiving som internasjonale konvensjoner legger altså til grunn at foreldrene – gjennom primærsosialiseringen – både har rett og plikt til å legge grunnleggende føringer for sine barns utvikling og identitetsarbeid, også i tros- og livssynsspørsmål, slik at barna kan tas vare på i tråd med sin bakgrunnstradisjon. Samtidig respekteres barnet som selvstendig individ med egne behov og rettigheter. Man kan – som i forholdet mellom identitet og dialog – se barns og foreldres rettigheter som en enhet og som to sider av samme sak, samtidig som man skjelner mellom dem. Begge deler til barnets beste.

Egen tilhørighet: Enkeltradisjoner og felles kultur

Fagplanen for KRL knytter identitet (se kap. 2 nedenfor) og egen tilhørighet sammen. Det gjøres gjennom å framheve elevens tilhørighet til en felleskultur (L97:55, 57, 89-90) og til nedarvede religiøse og livssynsmessige enkeltradisjoner (f.eks. s. 19-20, 49-50, 64, 90, 92), samtidig som den enkelte elevs arbeid med sin egen, personlige identitet framheves (f.eks. s. 15, 49-50, 55, 94). Det skjelnes altså mellom felleskulturelt nivå, gruppenivå og individnivå i læreplanen, men disse nivåene settes ikke opp mot hverandre som motsetninger. Dette vil jeg utdype i det følgende.

Interaksjonen mellom fellesskap og individ i den identitetsdannende prosessen understrekes gjennom utsagn både i læreplanens generelle del og i ”Prinsipp og retningslinjer”. Det sies at opplæring har en rekke tilsynelatende motstridende formål, f.eks. ”å bibringe vår kulturs moralske fellesgods ... og gi evne til å stikke ut sin egen kurs”, og ”å åpne sansene for de mønstre som har festnet seg som tradisjoner ... og gi fantasi til å tenke nytt og evne til å bryte opp” (s. 49-50). Det sies også at identitet og tilhørighet utvikles når en blir fortrolig med væremåter, normer og uttrykksformer i fellesskapet, og tar opp i seg og videreutvikler kunnskap, verdier og holdninger (s. 55).

Vi ser det samme i læreplanen for KRL-faget. Egen tilhørighet knyttes opp mot både fellesskap/bakgrunn og individuell vekst og utvikling: Faget skal formidle tradisjon og ivareta elevenes identitet (s. 90), gi kjennskap til ulike tradisjoner som levende kilde for tro, moral og livstolking (s. 94), oppfordre elevene til selvstendighet, til å vurdere kritisk både egne og andres standpunkter (s. 91), og stimulere dem i deres personlige vekst og utvikling (s. 94).

Det fellesskapet som omgir eleven, deles i læreplanen for KRL-faget i L97 inn i to nivåer: Et gruppenivå og et felleskulturelt nivå. *Gruppenivået* utgjøres av den religiøse eller livssynsmessige tradisjon eleven tilhører. Slik jeg leser denne planen, er det dette nivået som er primært når det snakkes om å ivareta identitet ut fra egen tilhørighet, om egen religion og om eget livssyn: Det er kristendommen og andre religioner og livssyn som framheves når egen tilhørighet skal konkretiseres, og det er *enkeltreligioner* og -livssyn det legges opp til at elevene i hovedsak skal møte i faget (jfr. Opplæringsloven § 2-4 og opplistingen av enkeltreligionene under de enkelte hovedtrinnene i L97:95-107). Fagplanen for KRL sier også at faget skal bidra til dialog *på tvers av tros- og livssynsgrenser* (s. 89; jfr. også s. 91-93). KUFs Veiledning til KRL utdyper dette:

Læreplanen framhever at faget skal være et sted for møte mellom religioner og livssyn. Det er naturlig at en følger opp dette målet i opplæringen ved at elevene lærer om hverandres tradisjoner, får kunnskaper om forskjeller og likheter mellom ulike religioner og livssyn og på dette grunnlaget lærer å respektere hverandre for det den enkelte står for (*Veiledning til KRL* 1997:12).

Det er også, i følge læreplanen for KRL, enkeltreligioner og livssyn som skal presenteres gjennom sine fortellinger. Dette presiseres i den reviderte planen av 2002. Der sies det blant annet eksplisitt at på småskoletrinnet må det komme tydelig fram hvilken tradisjon de ulike fortellingene i faget er hentet fra. På mellomtrinnet presiseres det at ulike religioner og livssyn skal presenteres hver for seg (*KRL-boka* 2002:15 og 16).

Det felleskulturelle nivået som læreplanen for KRL sier at elevens arbeid med identitet og fremme av dialog skal foregå innenfor (L97:89-90), framstilles også som en del av den enkeltes identitet (s. 17, 19). Felleskulturen inkluderer i følge L97 ulike former for særpreg og egenart (s. 55), og den er i stadig utvikling (s. 19-22, 50). L97 framhever altså at selv om felleskulturen i Norge er sterkt preget av kristendom og humanisme, setter ulike andre religiøse og kulturelle tradisjoner i stadig økende grad sitt preg på den. Felleskulturen inneholder følgelig både det som er spesifikt "mitt", det som er spesifikt "ditt", og det som er "vårt" i fellesskap. Det som er "vårt", vil inkludere deler av det som er "mitt" og av det som er "ditt".

Siden identitet og dialog er to sider av samme sak, og siden identitet utvikles i møte med den/det andre (se ovenfor), vil møtet med den andre i dialogen kunne skape endringer i dem som deltar i den, og prege deres virkelighetsforståelse. Slik kan også en kultur utvikles gjennom at de mennesker som tilhører den, møter og blir seg bevisst andre kulturer (integrerende sosialisering, se ovenfor). Den norske felleskulturen vil slik kunne være i stadig utvikling, samtidig som den bevarer sitt spesifikt norske preg, og deltakere i denne kulturen vil kunne ha røtter både i sin egen spesifikke kultur, samtidig som de også har røtter i felleskulturen (dobbeltkvalifisering, se ovenfor). *L97* uttrykker det slik: ”Å vekse opp vil seie å vekse inn i felleskulturen, samtidig som ein utviklar særpreg og eigenart” (s. 55).

På bakgrunn av det som er sagt til nå om interaksjon mellom fellesskap og individ og om gruppenivå og felleskulturelt nivå, mener jeg at eleven i *L97* og i KRL-faget framstilles som en selvstendig, kritisk, reflekterende og nyskapende aktør, som hele tiden arbeider med sin egen identitet i samspill og dialog med de ulike fellesskap som omgir ham, men med primærsosialiseringen som den stabiliserende og kontinuitetsskapende faktor. Slik tar faget vare på både modernitetens forståelse av identitet som en rimelig stabil enhet, med ulike delidentiteter og nivåer innenfor denne enheten, og med rom for endring, samtidig som det tar vare på postmodernitetens sterke understreking av ulike konteksters betydning for individets identitet (jfr. kap. 2 nedenfor).

Ivaretakelse ut fra egen tilhørighet – også for minoritetselever?

Både NLA's og Volda/ Diaforsks evalueringer av KRL-faget viser at de fleste foreldre, samt representanter for ulike tros- og livssynssamfunn, ønsker en undervisning der barnas eget utgangspunkt tas vare på (f.eks. NLA 2000:65-70, 80-82, 85, NLA 2:31, 35, 55-56; Volda/ Diaforsk delrapport IIB:71-72). Et spørsmål en kan stille på bakgrunn av dette, er: Opplever foreldre at deres barn blir tatt vare på ut fra egen tilhørighet i KRL-faget? Begge evalueringsrapportene viser at svaret på dette spørsmålet er delt: De fleste foreldre opplever at faget fungerer bra for barna deres, mens noen opplever at det fungerer dårlig (NLA 2000:64; Volda/ Diaforsk delrapport IIA:250-256), og at deres rett til å velge sine barns oppdragelse ikke ivaretas (NLA 2000:154).

De fleste foreldre som melder om fritak for sine barn fra deler av KRL-undervisningen, hører til tros- og livssynssamfunn som ikke er kristne (s. 73-76). Ingen av de to rapportene har spurt foreldrene om

hvorfor de har ønsket fritak fra KRL-faget for sine barn.⁶ Men begge rapportene gir likevel implisitte svar på dette. Volda/ Diaforsk refererer foreldre som i sine kommentarer kommer inn på hva det er som gjør at de er negative til faget (Volda/ Diaforsk delrapport IIA:56, 86, 132-133, 147, 165-166, 186, 203-204, 272-274; IIB 6, 13, 73). Disse foreldrene nevner bl.a. redsel for påvirkning fra andre tradisjoner, tvil om lærernes kompetanse for å undervise i KRL, og at faget har for lite om deres egen tradisjon og kultur. Det ankepunktet som framheves oftest, er likevel at kristendommen og kristne verdier har en for dominerende plass, og at det ikke er mulighet for fullt fritak. Noen foreldre nevner også eksplisitt hva de kunne ønske fritak fra (IIA:174; IIB:74-75). Ser en dette sammen med de fleste foreldres ønske om at deres barn skal ivaretas ut fra egen tilhørighet (se ovenfor), kan en anta at foreldre ber om fritak fordi de opplever at barna deres ikke blir nok ivaretatt ut fra egen tradisjon – enten ved at de får for lite undervisning om egen tilhørighet, eller at de får for mye undervisning om andre tradisjoner, spesielt kristendommen.

Et spørsmål som disse opplysningene aktualiserer, er: Legger læreplanen for KRL til rette for bare å ivareta majoritetselevne – og ikke minoritetselevne – ut fra egen tilhørighet? Dette er tema for det følgende.

I debatten om KRL-faget har det ofte vært trukket fram at kristendommen okkuperer en så stor del av den samlede stoffmengden, at faget må kunne betegnes som et kristendomsfag. Matrisen som viser strukturen i faget (L97:92), kan, dersom den står alene, leses slik. Den viser fem målområder som skal prege trinnenes arbeid med faget. Tre av målområdene dekker kristendomsfaglig stoff. To dekker stoff om andre religioner, etikk og filosofi. Hvert målområde skal dekke ca 20 % av faginnholdet. Vektingen av stoffet begrunnes i den historiske og den aktuelle situasjonen mht religiøs tilhørighet i Norge.⁷ Denne matrisen må imidlertid ses i sammenheng med matrisen som viser forholdet mellom sentralt fastsatt lærestoff (fellesstoff) og lokalt lærestoff (konkretisering og tilvalg) (s. 68). Sistnevnte viser at på småskoletrinnet kan inntil ca 50 % av lærestoffet velges ut fra tanken om lokal tilpasning. Fellesstoffet skal økes gradvis i omfang slik at det er størst på ungdomsskoletrinnet. I følge *Rundskriv F-03-98* betyr dette at opplæringen i KRL-faget

⁶ Spørsmål om hvorfor foreldre har søkt fritak, er ikke med i NLAs spørreskjema. I Volda/ Diaforsks intervjuguide er det med blant de spørsmål som var planlagt stilt til foreldre som hadde meldt fritak. Da det ikke var så mange som kom inn under denne kategorien i deres materiale, fokuserte intervjuerne i stedet på hvorfor foreldrene lot være å melde fritak. Spørsmålet om hvorfor de vurderte fritak i utgangspunktet, falt da ut.

⁷ Se kap. 2 nedenfor for oversikt over den norske befolknings prosentvise tilhørighet til ulike religioner og livssyn.

skal ha en lokal tilpasning når det gjelder *omfang* av ulike emner, *faglig tilvalg*, organisering og bruk av læremidler. Dette betyr blant annet at lokale prioriteringer kan innvirke på profileringen av lærestoffet. Tilpasning til elevenes erfaringer og forutsetninger er særlig viktig i dette faget ... Disse formene for lokal tilpasning må samtidig gjøres innenfor rammen av de mål og prinsipper for faget som er uttrykt i læreplanen (F-03-98:5).

Dette åpner for at en kan øke stoffmengden om de tradisjonene som er representert i klassen og/ eller er tydelige i nærmiljøet, utover det sentralt fastsatte. At lærestoffet prioriteres i tråd med elevmasse og nærmiljø, gjør at faget kan få ulik profil i Alta og på Grünerløkka, på Hamar og i Bergen. Det kristendomsfaglige stoffet bør imidlertid utgjøre minst 50 % av lærestoffet for å være ”innenfor rammen av de mål og prinsipper for faget som er uttrykt i læreplanen” (F-03-98:5). For å få til en slik lokal tilpasning, kan en i følge *Forskrift til Opplæringslova* erstatte eller velge bort enkelte hovedmoment (*Forskrift til Opplæringslova* kap. I § 1-1a.). En kan følgelig redusere eller velge bort lærestoff om andre tradisjoner enn de som finnes i klassen, og/eller som er tydelige i nærmiljøet. Det som imidlertid ikke er mulig i følge loven, er å velge bort et helt målområde. En kan f.eks. ikke kutte ut målområdet *Kristen livstolking i dag* til fordel for *Andre religioner* - eller omvendt: Da vil ikke opplæringen lenger være ”eigna til å nå dei felles måla for faga og måla for hovudtrinna” (kap. I § 1-1a.).

Følger en prinsippene for lokal tilpasning slik læreplanen for KRL-faget, ”Prinsipp og retningslinjer”, opplæringslov og rundskriv legger til rette for, kan både kristendom og andre religiøse og livssynsmessige tradisjoner få romslig plass i faget hvert år. Slik kan faget være med på å ivareta også minoritets elever i tråd med egen tradisjon. Men NLA peker på at lærerne ikke utnyttet muligheten til å bruke lokale tilvalg i undervisningen i KRL. Bare 2% av lærerne sier at de bruker det ofte, nesten halvparten opplyser at de aldri bruker det (NLA 2000:142). I det reviderte faget er denne muligheten derfor framhevet gjennom et eget hovedavsnitt i innledningen til faget. Der presiseres det bl.a. at ”I det lokale arbeidet med læreplanen skal konkretiseringer og tilvalg utdype og utfylle innholdet innenfor målene for faget, blant annet ut fra elevenes erfaringer og interesser, aktualitet og lokale forhold” (*KRL-boka* 2002:13).

For å oppsummere så langt: Intensjonen er at KRL-faget skal ivareta både majoritets- og minoritetslevers identitet i tråd med deres egen tilhørighet. Både EMK og norsk skolelovgiving understreker barns og foreldres rettigheter på dette området. Barns rettigheter er både nasjonalt og internasjonalt knyttet opp mot foreldrenes religiøse og filosofiske overbevisning. Faget knytter identitet og egen tilhørighet sammen. Det gjør det gjennom å framheve tilhørighet til en felleskultur og til nedarvede

religiøse og livssynsmessige enkelttradisjoner, samtidig som det framhever den enkelte elevs arbeid med sin egen, personlige identitet.

Dialog i en felles kultur

Som poengtert innledningsvis i dette kapitlet: KRL-faget skal i følge L97 både ivareta identitet og fremme dialog. Forrige kapittdel var konsentrert om ivaretagelse av identitet. I denne delen vil dialogaspektet være i fokus.

Dialog i læreplanen for KRL og i foreldrenes forventninger til faget

Fremme av dialog er en av hovedintensjonene med KRL-faget: "Faget ... skal ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet, samtidig som det skal *fremme dialog i en felles kultur*" (L97:89-90, min kursivering). Og: Opplæringen i faget har som mål å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål (s. 94).

NLA peker på at 95 % av foreldrene ser det som viktig at barna lærer forståelse og respekt i forhold til annerledes tenkende og troende, mens 89 % framhever kunnskap om forskjellige religioner og livssyn som viktig i faget (NLA 2:55-56). Dette viser en nær sammenheng mellom denne delen av fagets målsetting, og foreldres forventninger til faget.

Utgangspunktet for dialogen skal i følge KRL-planen være kunnskap om ulike religioner og livssyn. Denne kunnskapen skal elevene få gjennom saklig og faglig fundert undervisning. I innledningen til fagplanen i KRL skilles det klart mellom forkynnelse og kunnskapsformidling: Faget skal ikke være en arena for forkynnelse. Det skal gi kunnskap, ikke opplæring til en bestemt tro (L97:89; jfr. også *Veiledning til KRL 1997:12*).

Før jeg i det følgende drøfter hva saklig og faglig undervisning som utgangspunkt for dialog innebærer, og avgrenser en slik undervisning i forhold til relativisme og harmonisering, vil jeg presisere hva som karakteriserer dialog.

Hva karakteriserer dialog?

Jeg forstår dialog som en kommunikasjonsprosess som kan være ekstern eller intern. Ekstern dialog er f.eks. dialogen mellom to mennesker eller mellom et individ og det sosiokulturelle felleskapet individet er en del av, herunder dette fellesskapets tekster, verdier osv. Intern dialog er dialogen individet har med seg selv, f.eks. dialogen mellom et tidligere og et senere selv (jfr. Holquist i Bakhtin 1998a:427).

Dialog er ikke bare en språklig aktivitet. I følge Mikhail Bakhtin handler dialog om den menneskelige eksistensen som helhet: "The very being of man ... is a profound communication" (se kap. 3 nedenfor). *Inge Eidsvåg* skiller mellom "dialogen hvor man møtes i språket", "praktisk dialog" hvor vi gjennom felles, praktiske gjøremål får en større forståelse for hverandre og for våre felles oppgaver, og "stillhetens dialog" der vi utvikler samhørighet og fellesskap gjennom bare å være sammen og tie *med* hverandre og ikke *mot* hverandre (Eidsvåg 1997:229). Han presiserer også at en søker *forståelse*, ikke enighet, gjennom dialogen (s. 227).

Gjennom å beskrive dialog som noe som ikke bare foregår på den språklige arena, åpner Eidsvåg for at selv barn som ikke har lang ansiennitet som språkbrukere, kan være bidragsytere i en dialog, også i en så vidt komplisert dialog som dialogen på livstolkingsområdet er. Dette korresponderer med Eriksson som sier at individets identitetsutvikling foregår gjennom en kontinuerlig dialog mellom individ og omgivelser, men starter med møtet mellom spedbarn og mor (se ovenfor). Dette møtet kan forstås som et møte der praktisk dialog og stillhetens dialog er i funksjon hele tiden, og der dialog gjennom språket blir stadig mer framtrepende.

Barn vet mye om hvem de er og hvem de ikke er, allerede i første klasse: De har ca 6 års trening med dialog når de begynner på skolen. Det å sette dialog på timeplanen skulle i følge denne tenkingen ikke være å introdusere småskoleelevene for et fremmed og ukjent emne. Det er heller å gi dem mulighet til å fortsette noe de har gjort hele livet, men muligens på et nytt område, for pluraliteten er ikke like tydelig for alle norske barn.⁸

Eidsvågs presisering av hvordan dialog kan komme til uttrykk, kan brukes i møte med dialogforståelsen vi finner i læreplanen for KRL-faget. Selv om begrepene han anvender, ikke brukes her, finner vi mye av den samme skjelningen. Planen sier at elevene skal lære om hverandre ved å lære om hverandres livstolkingsradisjoner, f.eks. gjennom å møte hverandres lære, fortellinger og estetiske uttrykk, og sammenligne ulike tradisjoner for å se hva som er felles og hva som skiller dem (dialog hvor man møtes i språket). Men det legges også opp til at elevene skal gjøre ting sammen som involverer deres ulike livstolkingsradisjoner: besøke hverandres gudshus/ steder for samling, synge eller lytte til hverandres sanger og kanskje smake hverandres mat (praktisk dialog). Presiseringen

8 Dagens norske samfunn preges av en kristendomsforståelse som blir stadig mer plural, i tillegg til en konsoliderende humanetikk og voksende innvandrerreligioner (Leirvik 1996; Repstad 2000). Verdimangfoldet i Norge i dag er altså betydelig og uttalt, og samfunnet kan på denne bakgrunn betegnes som pluralt. De fleste norske barn møter denne pluraliteten – om enn på ulike måter: Noen møter den gjennom nærmiljø, skole og barnehage, andre først og fremst gjennom massemedia.

av den estetiske dimensjonen ved religion og livssyn, hvor det legges til rette for at elevene skal møte hverandres estetiske uttrykk, kan forstås som stillhetens dialog: I undringen over bildets skjønnhet, mosaikkens harmoni, tonenes farge og ordenes kraft kan elevene komme i nærheten også av denne dimensjonen ved dialogen.

Eidsvågs poengtering av at det er forståelse, ikke enighet, som er dialogens mål, er også en tenking som samsvarer med den vi finner i læreplanen for KRL. Planen legger til rette for at ulike religioner og livssyn skal presenteres ut fra sin egenart og selvforståelse (L97:89; *Veiledning til KRL* 1997:13). Elevenes møter både med egen og andres tradisjoner skal altså være møter preget av hver enkelt livstolkningstradisjons selvforståelse og egenart. Elevene skal, ved hjelp av undervisningen i faget, kunne få mulighet til å lære å forstå og akseptere at andre kan tro og mene annerledes enn de selv gjør: ”Faget skal være åpent og bidra til innsikt, respekt og dialog *på tvers av* tros- og livssynsgrenser” (L97:89, min kursivering; se også *Veiledningen til KRL* 1997:12). Jeg kan derfor ikke se at det er en holdbar tolking av fagplanen i KRL, å hevde at den – og hele L97 – legger opp til å etablere et bestemt, helhetlig idégrunnlag som skal ”forkynnes” for elevene, og dermed oppdra dem til tro på dette idégrunnlaget, slik Olav Valen-Sendstad hevder (Valen-Sendstad 2000:27, 52; mot Valen-Sendstad jfr. også Gravem 2002:103-105, 236).

Saklig og faglig undervisning: utgangspunkt for dialog i skolen

*Saklig og faglig undervisning*⁹

Jeg har tidligere vist til at læreplanen for KRL framhever at kunnskap om og erfaring med ulike religioner og livssyn, skal være med på å legge grunnlag for forståelse, respekt og dialog. Kunnskapen skal formidles gjennom saklig og faglig undervisning, og ikke gjennom forkynnelse: Faget skal ikke være en arena for forkynnelse. Det skal gi kunnskap om ulike religioner og livssyn, ikke opplæring til en bestemt tro” (L97:89).

Skillet mellom saklig undervisning og forkynnelse finner vi også i lagdommer *Erik Møses* utredning. Han formulerer dette skillet med juridiske termer, i tråd med EMK og FN’s konvensjon om sivile og politiske rettigheter: ”Undervisningen må ikke gi uttrykk for tvang eller indoktrinering. Det stilles krav om nøytral, pluralistisk og objektiv undervisning ... Det antas at ikke bare direkte forkynnelse, men også

⁹ Gravem har i flere fora kommet med viktige presiseringer i denne debatten. En utførlig framstilling av det vedtatte faget, herunder lovgivingen for faget, finnes i Gravem 2002:70ff.

opplæring som er egnet til å påvirke eleven til å komme til samme tro, vil være i strid med konvensjonene” (Møse 1997:I og s. 16, 23 og 24; jfr. også Gravem 2002:70ff). Departementet bruker det samme juridiske språket i F-03-98. Termene ”objektiv, kritisk og pluralistisk” brukes som karakteristikk av en undervisning som er i overensstemmelse med internasjonale forpliktelser som Norge er bundet av (F-03-98 s. 4). Når Stortingskomiteen skal ”oversette” (Gravem 2002:73) det juridiske anliggende slik at det svarer til den pedagogiske hverdagen, bruker de andre termer. *Faglig og saklig* erstatter *nøytral, objektiv og pluralistisk*: ”Fleirtalet finn grunn til å minne om at undervisninga skal skje på ein fagleg og sakleg måte. Fleirtalet vil peike på at undervisninga ikkje skal ha ein forkynnande form” (Innst. O. nr. 95 1996-97 s. 6 sp. I).

Dette er klargjørende. Stortingskomiteen viser at de er i overensstemmelse med Norges internasjonale forpliktelser, samtidig som de skiller klart mellom juridisk og pedagogisk språk: Når undervisningen om religioner og livssyn skjer på en faglig og saklig måte, er den objektiv, nøytral og pluralistisk i juridisk forstand. En faglig og saklig undervisning om religioner og livssyn er, i tråd med denne forståelsen, en undervisning som har fokus på det objektet eller den saken som det skal undervises om, nemlig religioner og livssyn. Komiteen sier: ”Fleirtalet vil vise til at faget skal gi grundig kjennskap til kristendommen både som kulturfaktor og trdomssamfunn ... og gi kunnskap om andre religionar og livssyn i tillegg til etiske og filosofiske spørsmål” (s. 6 sp. I). Dessuten må innholdet i undervisningen være i tråd med sakens – dvs. religionenes og livssynenes – natur og egenart. Ellers er den ikke saklig: ”Fleirtalet vil peike på at undervisninga ikkje skal ha ein forkynnande form. I undervisninga må ein skilje mellom innhaldet i faget og den form undervisninga får. Arbeid med livssyn og religiøst materiale vil i sitt innhald ha eit budskap som utfordrar elevane *om ein skal ta eigenarten på alvor*” (s. 6 sp. I, min kursivering; jfr. også Veiledningen s. 14).

Volda/ Diaforsk problematiserer skillet mellom nøytral kunnskapsformidling og forkynnelse (Volda/ Diaforsk 2000, ”Avsluttende drøfting” s. 20). NLA ser også ut til å ha problem med begrepet ”nøytral” og utsagnet om at undervisningen skal være ”nøytral, objektiv og pluralistisk”:

Det er mulig å tolke departementets formuleringer som en måte å forsøke å sikre seg mot at undervisningen allerede ved innføringen av L97 skulle være i samsvar med de internasjonale konvensjoner Norge har gitt sin tilslutning til (kap. 1.2.4).¹⁰ Uansett begrunnelse er det imidlertid problematisk at det står i regelverket at faget både skal ”fremje forståing og respekt for kristne og humanistiske verdiar” og ”forståing, respekt og evne til dialog mellom

¹⁰ Inst. O. nr. 95 (1996-97):6.

menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål” (kap 1.2.2), og være nøytral og pluralistisk (NLA 2000:40-41).

En forklaring på at de oppfatter dette som problematisk, kan være at de ikke skiller mellom juridisk og pedagogisk språkbruk, slik Stortingskommiteen har gjort.

Saklig og faglig undervisning i motsetning til forkynnelse

Læreplanen for KRL sier at det ikke skal forkynnes i faget (L97:89). Veiledningen sier i tillegg at lærerne ikke må presentere lærestoffet på en måte som er egnet til å påvirke elevene i retning av en bestemt religion eller et bestemt livssyn, og at spørsmålet om sannhet og overbevisning hører hjemme i det personlige møtet mellom elev og lærestoff (Veiledningen til KRL 1997:12 og 14; jfr. også Møse 1997:I og 65).

Forkynnelse karakteriseres av at hovedvekten legges på subjektive element. Dette skjer f.eks. når den som forkynner, lar sin subjektive forståelse og opplevelse av en religion eller et livssyn prege framstilling og budskap. Han eller hun framhever gjerne den aktuelle religionens eller livssynets trosaspekt og sannhetskrav, og henvender seg til tilhøreren og ber ham ta stilling til sannhetsgehalten i budskapet. I dette ligger også faren for subjektiv forvrengning,¹¹ f.eks. av andre livstolkingstradisjoners budskap.

Forkynnelse skiller seg altså fra faglig og saklig undervisning om religioner og livssyn både i innhold og form: I *innhold* ved at hovedvekten i forkynnelsen legges på subjektive element, som forkynnerens opplevelser og forståelse av hva som er sant. I saklig og faglig undervisning legges hovedvekten derimot på religionene og livssynene, deres egenart og selvforståelse, slik dette kommer fram bl.a. gjennom lære, uttrykk og praksis. Dessuten åpnes det for dialog om fagstoff og for livstolkingssammenligning. Elevene vil gjennom en slik undervisning få mulighet til å leve seg inn i egen livstolkingstradisjon, se den fra innsiden og hente fram erfaringer og opplevelser de har med den (innenfraperspektiv). Slik kan de oppnå en økt bevissthet om egen tradisjon og egne verdier. De vil også få mulighet til å se både egen og andres tradisjoner i et faglig utenfraperspektiv, avklare alternativ, og bli utfordret til å møte ulike tradisjoner med respekt og toleranse. I *form* kommer skillet fram ved at forkynneren henvender seg til tilhøreren og ber ham om å ta stilling, mens den faglige og saklige undervisningen ber eleven merke seg likheter, særpreg og ulikheter mellom ulike religioner og livssyn. Legger vi en slik forståelse av forskjellen mellom *saklig og faglig*

¹¹ Til *subjektiv forvrengning*, se Kjølrup 1997:144ff, 153ff, 181ff.

undervisning og *forkynnelse* til grunn, vil det gi mening å skille mellom disse to størrelsene.

Geir Afdal har motforestillinger mot å sette forkynnelse opp mot det han kaller ”objektive fakta”. Han begrunner det med at den begrepsforståelse som dette innebærer, ikke tar hensyn til at ”objektive fakta om religion og livssyn er forkynnende ... Skal elevene altså lære religioner å kjenne, må de altså bli kjent med religionene som forkynnende religioner” (Afdal 1997:165). Men dersom vi holder fast ved skillet mellom juridisk og pedagogisk språkbruk, og forstår det som med juridiske termer karakteriseres som *objektiv undervisning*, som *saklig og faglig undervisning*, vil vi finne at en slik undervisning med nødvendighet *må* ta vare på det forkynnede aspektet ved religionene. Saklig og faglig religionsundervisning må nemlig inneholde møter med religionenes forkynnende og kultiske dimensjoner for å være saklig og i tråd med sakens natur (jfr. Stortingskomiteens påpeking ovenfor). Dette er ikke forkynnelse dersom forkynnelsens særpreg ellers ikke preger undervisningen.

Afdal konkluderer med at forkynnelse som pedagogisk virkemiddel trengs i skolen. Han sier at læreren som gir elevene en formaning eller en ”prediken”, en direkte utfordring der og da som tvinger fram et personlig valg, er ønskelig i skolen (s. 165-166). Mot Afdal vil jeg hevde at formaninger, ”predikener” og utfordringer som tvinger fram personlige valg, er sterke virkemidler, og kan ligne det *Veiledningen til KRL* advarer mot (se ovenfor). Det Afdal her famhever som positivt, kan lett gi rom for subjektiv forvrengning, fordi det lett kan bli lærerens eget verdigrunnlag som blir utgangspunktet både for formaning, ”prediken” og utfordring til personlig valg. Ovenfor har jeg framhevet at det å legge hovedvekt på subjektive element, samt å henvende seg til tilhøreren og be ham ta stilling til sannhetsgehalten i et budskap, er noe av det som karakteriserer forkynnelse. Dette gjør at jeg vil holde fast ved både at det gir god mening å skille mellom saklig og faglig undervisning og forkynnelse, slik læreplanen for KRL-faget gjør, og at det ene er ønskelig mens det andre ikke hører hjemme i skolen.

Jeg har så langt i dette hovedavsnittet drøftet hva saklig og faglig undervisning om religioner og livssyn som utgangspunkt for dialog, innebærer, og argumentert for at det er relevant å skille mellom denne type undervisning og forkynnelse, slik det gjøres både i innledningen til læreplanen for KRL, i *Veiledningen til KRL* og hos Møse. Et viktig aspekt som ikke er berørt enda, er spørsmålet om hvordan en kan undervise saklig og faglig om ulike tradisjoner uten å ende i relativisme. Dette vil jeg drøfte i det følgende avsnittet.

Saklig og faglig fundert undervisning = relativisme og harmonisering?

Må en saklig og faglig ikke-forkynnende undervisning om religioner og livssyn, ende i relativisme eller i forkynnelse av harmoniserende enighet i form av ”nøytrale” fellesverdier som i følge Valen-Sendstad slett ikke er nøytrale (Valen-Sendstad 2000:27; NLA 2000:40-41)? Dette er spørsmålet jeg vil drøfte i dette avsnittet.

Møtet med pluraliteten kan lede til en oppfatning av at når det er så mange forskjellige oppfatninger av hva som er det sanne og det rette, og så mange tradisjoner som hevder å representere det *eneste* sanne og rette, så er det umulig å vite hva som er riktig: Hva som er sant og rett varierer fra person til person – og må så gjøre. For alt kommer an på hvordan en ser det. Alt er relativt.

En slik radikal relativisme er – slik jeg ser det – ikke en nødvendig posisjon i møte med pluraliteten. Selv om både lærer og elev gjennom undervisningen møter ulike religioner og livssyn med et faglig og saklig vurderende blikk, vil de samtidig være enkeltindivider som med bakgrunn i egen, personlige oppfatning vurderer hva som er godt og ondt, positivt og negativt, gyldig og ugyldig, sant og usant. Saklig og faglig undervisning om religioner og livssyn vil derfor stille både lærer og elev overfor spørsmålene: ”Hva er *egentlig* sant og gyldig, og hvor finner jeg det? Hvor hører jeg til i dette landskapet? Hva er *min* livstolkingstradisjon? Hvem er jeg?” Selv om svarene på disse spørsmålene vil variere fra individ til individ, er de ikke i relativismens ånd. De inviterer nemlig enkeltindividene til prioritering: De inviterer den enkelte til å klargjøre overfor seg selv hvordan det prioriterer og velger på livstolkingens område. De inviterer den enkelte til å finne ut hva som *egentlig* er gyldig og sant, hva som har forrang framfor annet. I et slikt perspektiv vil ikke alle posisjoner være like bra. Det er først når en inntar et metaperspektiv, når en ser ting utenfra, at en ser sitt eget ståsted på livstolkingens område som ett blant flere mulige. – Dette er ikke relativisme. Det er det som Gravem, med bakgrunn i Nicholas Reschers tenking, kaller *perspektivpluralisme*: En anerkjennelse av eksisterende pluralitet parallelt med en fastholding av egen preferanse (Gravem 2002:217-235).

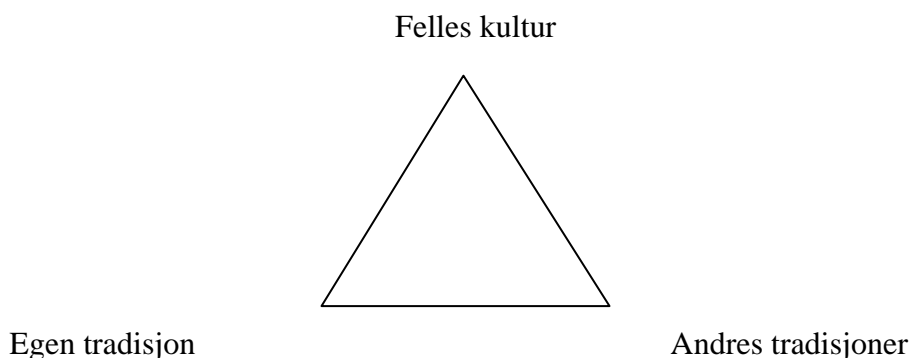
Mulighetenes fag

Volda/ Diaforsk: (U)mulighetenes fag

Volda/ Diaforsk kaller KRL-faget ”spenningenes fag” og spør om det ikke også er ”(u)mulighetenes fag” (jfr. f.eks. titlene på delrapport I og II i

utgangspunktet. Den kristne livstolking var innfallsvinkel og tilnæringsmåte til alle fagets målområder, også til fagstoffet om andre tradisjoner enn den kristne (jfr. *M87:113-114*). Det var *kristendommens møte med andre livstolkingstradisjoner* som sto i fokus. I *L97s KRL-fag* er det bevisstheten om *mangfoldet* som er utgangspunktet, og det er *møtet mellom mennesker med ulike oppfatninger* i tros- og livssynsspørsmål (*L97:94*) som er innfallsvinkelen. I kristendomsfaget var det altså *det enhetlige* som utgjorde helheten, i KRL er det *mangfoldet*. Derfor er det også de doble formål – som bare tilsynelatende er motsetninger – som er det endelige målet for opplæringen i *L97* (s. 49-50). Det er de doble formål som tar vare på og utgjør helheten, fordi de til sammen utgjør sider av samme sak. Volda/ Diaforsk synes å legge liten vekt på dette i sin tolking av faget.

Jeg vil i det følgende foreslå en annen helhetslesing av faget. Sett i lys av *L97*, Opplæringslov, *Veiledning til KRL* og aktuelle rundskriv, kan nemlig læreplanen for KRL gis en annen profil, og hjørnene i KRL-fag-trekanten kan gis andre navn:¹²



I tråd med tenkingen bak perspektivet *integrerende sosialisering* på livstolkingens område, kan elevene gjennom å møte sin egen livstolkingstradisjon i KRL-faget, bevisstgjøres på denne tradisjonen og bli tatt vare på i tråd med den. Samtidig kan de, gjennom å møte andres livstolkingstradisjoner i det samme faget, også bli bevisst på og få kunnskap om andre tenkemåter enn den egne eller den kjente. Dette åpner både for kultur- og tradisjonssammenligning og kultur- og tradisjonsdialog. Dette foregår på en felles arena innenfor en felles kultur som rommer både det som er spesifikt ”mitt”, det som er spesifikt ”ditt”, og det som er ”vårt” i fellesskap.

¹² Gravem har også kritisert Volda/ Diaforsks fagforståelse i Gravem 2002:126-138. Han gir her sin tilslutning både til min kritikk av denne fagforståelsen, og til min tolking av faget slik den kommer til uttrykk i denne alternative KRL-fag-trekanten (s. 138 og 147).

Denne lesingen av KRL-faget fokuserer på helheten i faget, og gir mangfoldet en meningsfull plass innenfor denne helheten. Den fokuserer på og åpner for utvikling av en dialogpreget sameksistens mellom ulike livstolkingsradisjoner, uten å tilsløre verken særpreg eller felles trekk ved disse tradisjonene: Livstolkingsradisjonene forenes eller harmoniseres ikke, men bringes i dialog med hverandre. I lys av denne lesingen, framtrer ikke faget som et middel til å presse fram en enhetlig tenking eller en sannhet som skal forkynnes for alle elever. Det ses heller som et redskap til å bevisstgjøre elever i et pluralt samfunn på at så lenge vi som individ og grupper kan møtes til dialog på en felles arena som er ”vår”, kan vi ivareta både mangfold og fellesskap.

KAPITTEL 2

PRESENTASJON AV STUDIEN

I dette kapitlet redegjør jeg for hva jeg metodisk har gjort for å finne svar på forskerspørsmålene jeg presenterte innledningsvis i kap. 1. Jeg gjør jeg rede for hvilken type prosjekt dette er, gjennomføringen av prosjektet, og metodiske refleksjoner og avgjørelser som ligger til grunn for gjennomføringen. Jeg prøver å trekke med spørsmål om reliabilitet og validitet gjennom hele kapitlet. Til slutt gjør jeg rede for noen begrep som er sentrale i avhandlingen.

Presentasjon av prosjektet

Et kasusbasert prosjekt

Jeg har gjennom arbeidet med dette prosjektet ønsket å vinne økt forståelse for hva som skjer i møtet mellom elever og pluralitet i KRL-faget. KRL-faget er ment å ivareta enkeltelevens identitet ut fra egen tilhørighet, samtidig som det skal fremme dialog i en felles, plural kultur. Et didaktisk grep som læreplanen gjør for å fremme dette målet, er å gi fortellingen en sentral plass i faget, både som innhold og metode (*L97 1996:89-90, 91*; jfr. også *KRL-boka 2002:11-12, 14-15*). Dette er grunnen til at jeg er opptatt av elevenes møte med religionenes og livssynenes fortellinger i mitt arbeid for å skaffe til veie en slik forståelse: Jeg spør etter hvordan elever bruker fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i KRL-faget, i identitetsarbeidet sitt, og om de bruker fortellinger fra egen bakgrunnstradisjon annerledes enn fortellinger fra andre tradisjoner. Jeg spør også etter hvilken sosialiseringssprosess de synes å være inne i, på livstolkingsens område. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan de tenker og reflekterer, og hva de mener og opplever i møte med religionenes og livssynenes fortellinger, for å fange opp dette. Dette er spørsmålsstillinger jeg ikke vil finne svar på gjennom en kvantitativ undersøkelse. En slik undersøkelse kunne skaffet meg informasjon fra en større gruppe lesere, f.eks. om holdninger til livstolkingspluralitet, og gitt meg mulighet til å få fram statistisk signifikante resultater. Men den ville ikke gitt meg et materiale som viste hvordan elever tenker og reflekterer over tid, og hvilke prosesser de gjennomgår. Det vil derimot en kvalitativ undersøkelse kunne gjøre.

Materialet jeg analyserer for å få svar på forskerspørsmålene, er elevytringer: tegninger, skriftlige verbaltekster og multimediale ytringer elever har laget i KRL-timene på oppdrag fra meg. Jeg har selv samlet det

inn fra to mellomtrinnsklasser i grunnskolen. Det inkluderer også replikker elevene har kommet med til lærer eller meg om ytringene sine. Materialet er samlet inn over en periode på 1 ½ år. Dataene mine er altså empiriske. Men de foreligger som tegninger og verbale tekster, og må – som alle ytringer – tolkes. Jeg analyserer elevytringene ved hjelp av en analyseguide som jeg har utarbeidet med bakgrunn i bl.a. skrivepedagogiske teorier og teori knyttet til tolking av elevtegninger, og tolker analyseresultatene ved hjelp av sosialiseringsteori (se nedenfor og teorikapitlet). Det er analysen av materialet som er det sentrale i prosjektet. Teorigrunnlaget mitt er derfor utviklet primært med tanke på å få fram gode redskaper jeg kan bruke i møte med elevenes ytringer. Jeg arbeider altså hermeneutisk med det empiriske materialet. Prosjektet er følgelig både *empirisk og hermeneutisk*.

Mine informanter er 44 5.-og 6.klassinger i norsk offentlig grunnskole i Mjøsområdet. Jeg har samlet inn et forholdsvis rikholdig materiale fra disse elevene: alle ytringer som foreligger som tegning, skriftlig verbaltekst og multimediale ytringer fra undervisningen i KRL-faget, som elevene i de to klassene laget i løpet av de 1 ½ årene jeg fulgte dem. Jeg har valgt ut fire elever som hovedinformanter, tre jenter og en gutt. For å forstå en elevs tanker og meninger med utgangspunkt i ytringene hans/ hennes, må jeg ha et fyldig materiale fra ham eller henne, og gjøre forholdsvis enhetlige, detaljerte og grundige analyser og tolkinger av dette materialet. Jeg har derfor analysert alle ytringene disse fire har laget ved hjelp av samme analyseguide (se nedenfor), og har gjennom det lært deres tanker og meninger, verdier og holdninger å kjenne. Det er den systematiske innsamlingen og analysen av et forholdsvis fyldig materiale fra et lite antall informanter, som gjør at prosjektet kan kalles *et kvalitativt prosjekt*.

Prosjektet er også *en kasusstudie*. I følge *Robert K. Yin* er det karakteristisk for en kasusstudie at den fokuserer på samtidige fenomener innenfor "its real-life context" (Yin 1994:13), spesielt når grensene mellom fenomen og kontekst ikke er åpenbar. Dessuten karakteriseres den ved at den fordrer bruk av flere typer data (triangulering), og at forskeren lar erfaringer fra tidligere forskning være med på å styre innsamling og analyse. Prosjekter der forskerspørsmålene er ""how" and "when" questions" (s. 6) og der en fokuserer på samtidige fenomener som forskeren ikke har kontroll over, egner seg godt for kasusstudier, sier han (s. 6, 9 og 13). Dette er kriterier som passer på mitt prosjekt: Det fokuserer på *hvordan* ("how" question") mellomtrinnslever i dagen norske grunnskole bruker livstolkingsstradisjonenes fortellinger (samtidig fenomen som forskeren ikke har kontroll over). Materialet består av flere typer data,

nemlig verbaltekster, tegninger, multimediale ytringer og elevkommentarer (trianglering). Jeg lot erfaringer fra tidligere forskning – både egen og andres – være med på å styre prosjektdesignet.

Analyseguiden jeg har utviklet, har et flerfaglig teorigrunnlag som tar utgangspunkt i dialogisk og sosiokulturell tenking, og fokuserer på sosial interaksjon, meningsinnhold og kontekst. Det har et religionspedagogisk sikte, og inkluderer skrivepedagogiske refleksjoner om elevers skriving på skolen, teori knyttet til tolking av elevers tegninger, i tillegg til sosialiseringsteori og livstolkingsteori knyttet opp mot religiøs og kulturell pluralitet (se teori- og analysekapitlene nedenfor).

Generalisering

Jeg har fire hovedinformanter i studien. Kan det jeg finner om disse fires bruk av livstolkingstradisjonenes fortellinger i arbeidet med egen identitet, fortelle noe som har gyldighet for andres bruk av slike fortellinger i sitt identitetsarbeid? Dette er et spørsmål om *generalisering*.

Jeg kan *ikke* si at det jeg finner, gjelder alle barn i norsk offentlig grunnskole. Jeg kan heller ikke si hvor mange barn dette gjelder for. Jeg kan altså ikke gjøre noen statistisk generalisering med bakgrunn i materialet mitt. Men jeg *kan* si at mye av det jeg finner, samsvarer med allerede eksisterende teori. Jeg kan også si noe om hvordan dette samsvaret er. Jeg kan altså generalisere analytisk (Yin 1994:10). Det er denne type generalisering som kommer til uttrykk i deler av de oppsummerende avsnittene i hvert av de fire analysekapitlene, og i konklusjonskapitlet.

Kvalitative og kvantitative studier kan supplere og støtte opp under hverandre. NLAs kvantitative undersøkelse av KRL-faget i 2000 (NLA 2000, se kap. 1 ovenfor) og foreliggende prosjekt støtter opp under hverandre på noen områder. Dette kommer jeg tilbake til i konklusjonskapitlet (kap. 8 nedenfor).

Reliabilitet og validitet

Er denne studien *reliabel* og *valid*, det vil si: Er den pålitelig og har den gyldighet? Disse spørsmålene stiller jeg fordi jeg ønsker at mine lesere skal kunne ha tillit til studien, og fordi jeg vil at min forståelse av det utsnitt av virkeligheten som jeg har undersøkt – og som kommer fram i denne avhandlingen – skal være troverdig. De er derfor viktige i forbindelse med min egen kvalitetskontroll av arbeidet jeg har utført.

En studies *reliabilitet* handler om dens pålitelighet og angår forholdet mellom forsker og materiale. Spørsmål knyttet til reliabilitet retter oppmerksomheten mot om studien gir et godt og sant bilde av det området

den vil belyse (Fog 1999:157). I min studie er altså spørsmålet om studien virkelig viser hvordan elevene arbeidet med sin identitet på livstolkings område mens de var mine informanter, eller om jeg har foretatt en systematisk forvrenging av det som foregikk. Følgelig inkluderer spørsmål om denne studiens reliabilitet, spørsmål som: Har jeg tydeliggjort min rolle som forsker i innsamling, analyse og tolking av materialet? Ville de dataene jeg har samlet inn, vært annerledes om de var samlet inn under andre forhold? Hvordan har jeg lagt til rette for å unngå en systematisk forvrengning av elevenes stemmer i analysen og tolkingen min av ytringene deres? Ville elevytringene blitt tolket annerledes av meg på et annet tidspunkt, eller av andre enn meg? Er materialet mitt tilgjengelig for andre forskere og for offentligheten, slik at de kan "gå meg etter i sømmene" når det gjelder analysene og tolkningene mine?

Validitet handler om en studies gyldighet, om den undersøker det den sier at den skal undersøke (s. 167, 163ff). I min undersøkelse er følgelig spørsmål om validitet knyttet til om mitt materiale og min analyse og tolking av det, virkelig måler elevenes arbeid med sin identitet på livstolkings område. Det inkluderer også spørsmål om jeg har et teoretisk og metodisk apparat som fanger opp det jeg vil undersøke, og om de begrepene jeg bruker, er dekkende. Det at jeg har en analyseguide som bygger på et teorigrunnlag som jeg gjør rede for (se kap. 3 i foreliggende avhandling), og som jeg følger i analysene av alle elevytringene (se kap. 4-7), har altså med studiens validitet å gjøre. Men det har også med dens reliabilitet å gjøre, fordi en bruk av guiden i alle analyser og tolkinger vil være med på forhindre en systematisk forvrengning av elevenes stemmer slik de kommer til uttrykk i ytringene. At det samme forholdet hører hjemme både under reliabilitets- og validitetsdrøftinger, aktualiserer spørsmålet om bruk av reliabilitets- og validitetsbegrepene. Det er tema for det følgende.

Innenfor kvalitativ forskning skjelnes det ikke alltid mellom begrepene reliabel og valid, fordi de er nært knyttet til hverandre. *Michael Bassey* skiller ikke mellom begrepene, men bruker begrepet "trustworthiness" for å sette søkelys på det som er saken, nemlig spørsmålet om en studie er troverdig (Bassey 1999). *Jette Fog* presiserer også at det til tider ikke er meningsfylt å skjelne mellom begrepene. Hun velger å gjøre det likevel ved å se en studies *pålitelighet som en forutsetning for gyldigheten*: Forskeren må ha gjort jobben sin når det gjelder dokumentasjon og argumentasjon, og ha gjort rede for egne holdninger og forforståelser på forskningsfeltet og på den måten gjort rollen sin som forsker tydelig, før en kan vurdere om studien undersøker det forskeren sier den skal undersøke (Fog 1999:156). Fogs hovedpoeng er

at mens statistiske studier bare tar hensyn til reliabilitet og validitet i begynnerfasen og slutfasen av et prosjekt, er validitet og reliabilitet noe man må tenke på under hele arbeidet med kvalitative studier (s. 172).

Jeg følger Fog og skjelner mellom de to begrepene. Jeg har også prøvd å ivareta reliabilitet og validitet gjennom hele studien. Det vil mer konkret si at jeg både i innsamlingen og analysen av materialet og i tolkingen av analyseresultatene, har prøvd å ta hensyn til dette.

I det følgende vil jeg redegjøre nærmere for gjennomføringen av studien og hvordan jeg i denne prosessen har ivaretatt reliabilitet og validitet.

Valg av informanter

Jeg har hatt flere kriterier for valg av informanter. En redegjørelse for disse kriteriene, handler om å sikre studiens reliabilitet. Kriteriene vil bli presentert i det følgende.¹³

Jeg ville at mine informanter skulle gå på en *offentlig* grunnskole i Mjøsområdet. Det er mulig at materialet jeg har samlet inn, ville vært annerledes om jeg hadde samlet det inn i private livssynsskoler, f. eks. Ungdom i Oppdrags grunnskole på Løten i Hedmark eller den islamske grunnskolen, Urtehagen skole, i Oslo. Dette spørsmålet vil være utgangspunkt for mine post.doc. studier.¹⁴ Forhold jeg da vil se etter, er bl.a. om elever i disse skolene bruker fortellinger fra ulike religioner og livssyn annerledes enn elever i offentlig grunnskole bruker dem: Er det forskjell på disse elevenes bruk av fortellinger fra egen og andres tradisjon, sammenlignet med det jeg har funnet hos elever fra offentlig grunnskole i denne studien? Hvordan kommer eventuelle forskjeller til uttrykk? Dette vil bl.a. kunne gi innsikt i om offentlig grunnskoles og private livssynsskolars ulike måter å forholde seg til sannhetsspørsmålet på i møte med livstolkingspluraliteten, har betydning for elevenes identitetsarbeid på livstolkingsens område, da de to skoleslagene har ulike retningslinjer med hensyn til forkynnelse i undervisningen.

Dessuten er arbeidsplassen min Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark. Rent pragmatiske grunner lå derfor til grunn for valg av Mjøsområdet.

Det andre kriteriet jeg la til grunn for valg av informanter, var at klasselærerne i de klassene jeg skulle følge, hadde et *aktivt ønske* om å

¹³ Dette er det eneste stedet jeg omtaler utvalget av informanter. Det gis derfor forholdsvis stor plass.

¹⁴ Sammen med dosent Thor Ola Engen (pedagogikk) og førsteamanuensis Lars Anders Kulbrandstad (norsk) har jeg fått penger fra NFR til et treårig prosjekt, "Teacher Education as a part of Multicultural Building: An Interdisciplinary Approach".

delta i prosjektet sammen med klassen sin. Fordi jeg ville at lærerne skulle hjelpe til med å samle inn elevenes ytringer, og fordi jeg ønsket å legge noen føringer på undervisningen (se nedenfor), visste jeg at det ville være forbundet med noe merarbeid for læreren å delta i prosjektet. Dette understreket jeg overfor rektorene ved skolene jeg kontaktet. De to lærerne som sa seg villige til å samarbeide med meg, satte betingelser for deltakelsen: De ville selv ha et læringsutbytte av å delta, og ville at jeg skulle stå til rådighet med min kompetanse overfor dem, når de skulle planlegge KRL-undervisningen sin. Fordi etterutdanning av lærere var noe som ble lagt vekt på av departementet ved innføringen av faget, og fordi slik etterutdanning hører med til arbeidet mitt som lærerutdanner, hadde jeg ikke noen problemer med å akseptere denne betingelsen.

Et tredje – og viktig – kriterium for utvalg av hovedinformanter, var at de skulle ha bakgrunn i ulike livstolkingstradisjoner eller i ulike retninger innenfor samme tradisjon. Representativitet ikke noe poeng i en kvalitativ kasusstudie. Men spredning er et poeng. Dette er med på å forklare valget mitt. Men hovedgrunnen til at jeg valgte informanter fra ulike livstolkingstradisjoner, er likevel at forskerspørsmålet mitt handler om hvordan dagens grunnskoleelever møter livstolkingspluraliteten. Siden dagens grunnskoleelever ikke bare er majoritets elever med bakgrunn i kristen tradisjon i form av tilknytning til Den norske kirke (Dnk.),¹⁵ men også minoritets elever med bakgrunn i andre kristne trossamfunn og andre livstolkingstradisjoner, ønsker jeg å undersøke hvordan grunnskoleelever med *ulik* livstolkingsbakgrunn møter fortellinger fra ulike religioner og livssyn. Dette ville jeg bare kunne sikre meg gjennom å følge livstolkingsplurale klasser. I klassen jeg fulgte i 5. og halve 6.klasse, hadde 9 av 19 bakgrunn i kristen livstolkingstradisjon,¹⁶ 1 i Jehovas vitner, 3 i Human-Etisk Forbund (HEF), 1 hadde ateistisk bakgrunn, 3 hadde bakgrunn fra islam, mens 2 ikke besvarte spørsmålet om livstolkingsbakgrunn. Av disse 19 ønsket 2 å ikke delta i prosjektet. I klassen jeg fulgte i 6. og halve 7.klasse, hadde 23 av 28 bakgrunn i kristen livstolkingstradisjon, 1 i islam, 3 svarte ikke på henvendelsen om deltakelse i prosjektet, mens 1 ikke ønsket å delta.

¹⁵ Det er statistiske årsaker til at jeg kaller barn med bakgrunn i kristen tradisjon for majoritet og barn fra andre tradisjoner for minoritet. I følge Statistisk Sentralbyrås kulturstatistikk for 2002/2003 tilhører ca 86 % av den norske befolkning Den norske kirke (evangelisk luthersk), ca 8 % tilhører andre registrerte trossamfunn inkludert kristne utenfor statskirken, muslimer, jøder, buddhister o.a., ca 1,5 % tilhører livssynssamfunn, og ca 6 % tilhører ikke noe tros- og livssynssamfunn.

¹⁶ Hvordan jeg forstår termen *tilknytning til/ bakgrunn i en livstolkingstradisjon* og hvordan dataene om livstolkingstilknytning ble samlet inn, kommer jeg tilbake til nedenfor.

Jeg har også valgt hovedinformanter ut fra elevytringenes informasjonsverdi: Jeg foretrekker ytringer fra elever som uttrykker seg kreativt og frodig, fordi jeg kan hente mer informasjon ut fra slike elevytringer enn fra ytringer som er mindre uttrykksfulle. Dette kriteriet er imidlertid sekundært i forhold til det å ha hovedinformanter med ulik tradisjonsbakgrunn. Jeg har følgelig latt være å ta med elever som uttrykker seg både frodig og informativt for å få plass til elever med bakgrunn i ulike livstolkningstradisjoner.

Med bakgrunn i disse kriteriene har jeg valgt følgende fire hovedinformanter. Sara og Tor har begge bakgrunn i kristen tradisjon, men de fører ulike dialoger både med denne tradisjonen og med andre tradisjoner: Sara identifiserer seg med kristendommen slik hun møter den i bestefars fortellinger. Tor tar eksplisitt avstand fra kristen tenking og flørter med satanismen og dens symboler. Nasim har bakgrunn i islam. Janne har en ateistisk tradisjonsbakgrunn.

Gjennomføring av prosjektet

Kontakt med skolene og lærerne

Prosjektet utløste konsesjonsplikt fordi det inkluderer oppretting av personregister i form av navn, alder og tros- og livssynsmessig tilhørighet. Datatilsynet og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste ble derfor kontaktet for konsesjon. Det ble innvilget.

Jeg valgte i utgangspunktet å ha kontakt med tre klasser på tre ulike steder i Mjøsområdet. Intensjonen var å følge disse i 1 ½ år for å ha et forholdsvis rikholdig materiale å velge hovedinformanter fra. Tidlig på våren 2001 fant den ene klassen ut at det var vanskelig å finne tid til å delta i prosjektet. Siden det var gått så lang tid av skoleåret, besluttet jeg å ikke ta kontakt med en ny klasse, men holde kontakten bare med de to som var igjen. De var da godt inne i arbeidet med prosjektet.

I de innledende samtale med lærerne la jeg noen føringer for undervisningen. For det første: Jeg ønsket at de skulle følge oppfordringen i Veiledningen for KRL i L97 om å presentere religionens fortellinger innenfor den konteksten de primært hører hjemme i (*Veiledning til KRL* 1997:29-32). Dette er et anliggende som understrekes enda tydeligere i det reviderte faget av 2002: I innledningsdelen av selve fagplanen sies det om undervisningen på småskoletrinnet at det *må* komme tydelig fram hvilken tradisjon de ulike fortellingene er hentet fra (*KRL-boka* 2002:14; min kursivering). Om mellomtrinnet sies det at ulike religioner og livssyn skal

presenteres hver for seg (s. 15). Dette var føringer som begge lærerne fulgte opp i undervisningen. Den andre føringen jeg la, var at lærerne skulle be elevene sine om å gi uttrykk for egne tanker og meninger i tegninger og verbale tekster de laget i KRL-faget. Elevene skulle vite at det ikke var de ”riktige” svarene i form av lærerens eller lærebokas svar, eller en avskrift av læreboka, jeg var ute etter i ytringene deres. Dette fulgte spesielt en av lærerne godt opp. Hun opplevde dette som en inspirasjon for sin egen undervisning. Hun la vekt på elevens egen opplevelse av møtet med fortellingene i alle oppgaver hun ga, både om kristendommen og andre religioner og livssyn.

Begge disse føringene har høyst sannsynlig hatt betydning for hvordan elevenes ytringer ble. Dette vil jeg utdype. For det første: Alle informantene mine viste gjennom ytringene sine at de kjente til religions- og livssynsmangfoldet som eksisterer. Hovedinformantenes ytringer viste at når de var i dialog med de ulike fortellingene, visste de også hvilken religion eller hvilket livssyn de samtidig var i dialog med. Dette kommer tydelig fram i analysekapitlene nedenfor. Funnene fra denne undersøkelsen tilsier altså ikke at elevene blander de ulike religionene og livssynene sammen, slik NLA finner i sin undersøkelse, da spesielt på småskoletrinnet (NLA 2000:89-90). Det er mulig å forklare dette med at ikke alle lærerne som NLA’s team kontaktet, hadde vært like oppmerksomme på å presentere fortellingene i den religiøse konteksten de primært hører hjemme i, som lærerne jeg samarbeidet med. Men sammenblandingen som NLA peker på, kan også forklares med at småskoletrinnet er spesielt, og at antallet religioner som presenteres på dette trinnet, bør være begrenset. Dette var noe NLA tilrådte (s. 160), og revisjonen av faget har tatt hensyn til dette (*KRL-boka* 2002:14-15). Hadde ikke lærerne jeg samarbeidet med, så tydelig plassert religionenes fortellinger innenfor den religiøse primærkonteksten i undervisningen sin, er det ikke sikkert at elevene så klart hadde skilt mellom de ulike religionenes og livssynenes fortellinger. For det andre: Elever svarer på arbeidsoppgaver slik de har lært det, og i tråd med sjangerregler som eksisterer i kontekstene som omgir dem (jfr. kap. 3 i inneværende avhandling). Mange elever er vant til å legge vekten på saklig riktige svar som de kan finne dekning for i læreboka eller andre kunnskapskilder, når de skal svare på spørsmål de får i religions- og livssynsundervisningen. Jeg spurte etter tankene, meningene og opplevelsene deres. Ytringer som vektlegger kunnskap, vil oftest være forskjellige fra ytringer som setter fokus på tanker, meninger og opplevelser. Hadde jeg primært spurt etter det som elevene kunne om fortellingene og deres innhold, hadde jeg nok fått et annet materiale enn det jeg fikk i denne undersøkelsen.

Lærerne ba meg av og til om ideer til hvordan de kunne legge opp undervisningen sin om enkelte emner. Jeg kom da med flere ulike forslag som de kunne velge mellom, og grunnga hvorfor jeg foreslo akkurat dette. At de av og til brukte forslagene mine, er f.eks. påskearbeidet i begge klassene uttrykk for (se kap. 4-7). I analysekapitlene gjør jeg oppmerksom på når oppgavene som elevene svarer på, stammer fra mine råd til lærerne.

Kontakt med foreldre

Jeg deltok på det første foreldremøtet i prosjektklassene den første høsten. Der orienterte jeg om prosjektet, svarte på spørsmål og deltok i diskusjonen som oppsto. Jeg hadde forfattet et brev med forberedende orientering. Lærerne sendte dette til foreldrene sammen med møteinnkallingene (se vedlegg 1). Brevet inneholdt bl.a. en svarslipp der foreldrene svarte ja eller nei på om det var i orden at deres barn deltok i prosjektet med verbaltekster og tegninger de laget i KRL-undervisningen. Dersom de svarte ja, ba jeg også om å få vite hvilken religiøs eller livssynsmessig tradisjon eleven hadde bakgrunn i. Svarslippen oppfordret både elever og foreldre til å undertegne. De fleste svarte ja til å delta. 3 av 47 svarte nei. Disse tre deltok som vanlig i undervisningen de følgende 1 ½ årene, men tekster og tegninger de laget, ble ikke inkludert i mitt materiale.

I brevet til foreldrene ga jeg eksempler på hva jeg mente med ”religiøs og livssynsmessig tradisjon eleven har bakgrunn i”: ”... en eller annen form for kristen tradisjon (f.eks. den statskirkelige, den katolske osv), human-etisk tradisjon (f.eks. knyttet til Human-Etisk Forbund) eller en annen religiøs tradisjon (f.eks. muslimsk, buddhistisk), skrev jeg (vedlegg 1). Det var tydelig at flere av dem hadde problemer med å plassere seg selv og barna sine innenfor slike ”båser” som jeg hadde satt opp her. Spesielt synes det å ha vært vanskelig for flere av dem som hadde en kristen tradisjonsbakgrunn og som hadde latt barna sine døpe i Dnk. Betegnelsen ”kristen” ble nyansert på flere måter av foreldrene. Det ble også betegnelser som ”human-etisk,” ”ateistisk” og ”bakgrunn i Jehovas vitner”. For eksempel skrev foreldrene til Janne at hun hadde ateistisk bakgrunn, ”men feirer jul, påske osv”. Et av foreldreparene som plasserte barnet sitt innenfor en human-etisk tradisjon, skrev at de var ”passive human-etikere”, og at det var denne bakgrunnen barnet deres hadde. Og foreldre som knyttet barnet sitt til kristendommen, kunne for eksempel skrive at de hadde bakgrunn i ”den statskirkelige tradisjon”, i ”statskirkelig/ agnostisk” tradisjon, ”kristendom (ikke personlig kristne)”, ”ingen spesiell tradisjon, medlem av statskirken” eller i ”vanlig kristendomsundervisning”. Foreldre som sa at barnet deres var knyttet til

islam, hadde ikke det samme problemet. De skrev alle at barnet hadde en muslimsk bakgrunn eller at det var knyttet til islam.

Spørsmålet ”Hvilken religiøse eller livssynsmessige tradisjon har eleven bakgrunn i?” er formulert slik fordi det er et viktig poeng for meg å framheve at selv om en elev har *bakgrunn i* en bestemt livstolkningstradisjon, er han eller hun ikke *representant* for denne tradisjonen. Han eller hun er *barn* av den. Dette er et forhold som er grunnleggende for meg når jeg analyserer og tolker ytringene elevene lager i forbindelse med KRL-undervisningen.

Utover spørsmålet om religiøs eller livssynsmessig bakgrunns-tradisjon, har jeg ikke ønsket å hente inn opplysninger om mine informanters familieforhold, grad av religiøs aktivitet og bevissthet i hjemmet, eller andre forhold som kan si noe om elevenes religiøse eller livssynsmessige tilknytning. Alle tilleggsspørsmål jeg ga elevene, f.eks. i arbeidsheftene (se vedlegg 2 og 3), var nært knyttet til lærestoffet i KRL-planen og til elevenes opplevelse av dette, og all informasjon jeg gir i rapporten i forbindelse med analysene, er opplysninger som elevene har gitt i full offentlighet på skolen eller i tegningene og verbaltekstene sine. Det at jeg ikke har informasjon utover det foreldrene har gitt om tradisjonsbakgrunn, kan til tider gjøre tolkingen min av elevenes ytringer mer antydende enn den hadde vært om jeg hadde hatt flere opplysninger. Grunnen til at jeg likevel har valgt en slik prosedyre, er at informantene mine er mindreårige. Selv om de er anonymisert, og selv om både de og foreldrene har gitt sitt samtykke til at jeg kan bruke ytringene deres i forskningsøyemed, ønsker jeg ikke at de i ettertid skal oppleve at er blitt utlevert uten selv å ha hatt den nødvendige kontroll med informasjonen (som kan oppleves som sensitiv) som er gitt om dem.

Likevel: Jeg har fått noe informasjon undervegs, både gjennom egne observasjoner og av lærerne, som jeg bruker i rapporten. En observasjon jeg gjorde og som jeg bruker, er f.eks. at Nasim endret seg etter 11. september 2001 (se kap. 6). Informasjon som lærerne har gitt meg om elevene, er opplysninger knyttet til undervisningen, klasseromssituasjonen eller forhold som er allment kjente. Eksempler på slik informasjon er at Sara i en bestemt periode var svært aktiv i klassesamtalene, og at faren hennes er død (se kap. 4). Dette er likevel en type informasjon det er lite av i avhandlingen.

Kontakt med elevene

Undervisning – manipulering?

Det er lærerne for de to klassene som har stått for undervisningen av elevene og som har sørget for at elevenes arbeidsbøker, arbeidsark og lignende er blitt samlet inn og sendt til meg. Jeg har hatt kun én *undervisningstime* med klassene, nemlig timen som introduserte prosjektet. I den timen understreket jeg at det jeg var på jakt etter, var tankene, meningene og opplevelsene de hadde i møtet med fortellinger fra ulike religioner og livssyn. Jeg påpekte også at det finnes mange ”knepp” vi kan bruke for å få sagt det vi vil gjennom tegning og verbal tekst. Som eksempel på dette trakk jeg fram fargebruk, bruk av form, kombinasjonen farge – form, og symbolbruk. For hver av disse kategoriene ga jeg eksempler i form av tegninger og verbale tekster fra tidligere elever, der både farge, form og symboler var brukt aktivt og bevisst for å få fram et budskap.

Er dette manipulering av elevene? Har jeg med denne undervisningen påvirket dem slik at jeg har styrt ytringene deres? Selv mener jeg nei. Undervisning er ikke manipulering. Det er innføring i en tradisjons mange ulike sjangre og kontekster, både sosiale og kulturelle (se kap. 3). Eller som *Torlaug Løkensgard Hoel* skriver:

Frå det vi seier og skriv går alltid trådar – meir eller mindre tydelege – til det som er sagt og skrive tidlegare og til det som følgjer i ettertid. Det elevane skriv i ein tekst, vil i den nære konteksten vere påverka av det førebuingarbeidet som er gjort i klassen i samband med skrivinga. Men det vil òg vere påverka av tekstar dei tidlegare har lese, høyrte og skrive, av det som er sagt i klasserommet av dei sjølve, av lærar, av medelevar, av tekstar som klasseromskulturen er samansett av og av eit mangfald av tekstar som deira eigne liv er samansett av (*Løkensgard Hoel 1997:32*).

Dessuten viser elevenes ytringer at undervisningen min ikke har fungert manipulerende. Hos noen elever finner jeg få eller ingen innslag av den farge-, form- og symbolbruken jeg presenterte for klassene. Nasim, Janne og Tor er eksempler på dette. Hos andre viser de første ytringene de laget etter denne forelesingen, at de hadde latt seg påvirke til å bruke symbol både i skrift og tegning, og jeg finner flere av mine symboleksempler igjen i disse elevytringene. For eksempel finner jeg Guds øye – ofte inne i trekanten – i flere av de tidlige tegningene den første høsten. Men den automatiske kopieringen av de symboler og uttrykksmåter jeg viste dem, forsvant etter hvert hos disse elevene, ofte til fordel for en bevisst integrering av tillærte symbol i elevenes egne tekstlige og billedlige vokabular, men og til fordel for utprøving av nye uttrykksmåter. Lys, størrelse, farge, detaljeringsnivå og overraskende bildebruk (både språklig

og visuelt) synes etter hvert å bli en vanligere måte for elevene å uttrykke mening på, enn de symbolene de lærte av meg. Dette ser vi f.eks. i Saras ytringer (jfr. kap. 4 i foreliggende avhandling).

Jeg forklarer utviklingen fra kopiering til kreativ og selvstendig bruk av uttrykksformer, med det som ofte skjer når en lærer en ny sjanger. Da overdriver en ofte sjangerkarakteristika som et ledd i utprøvingen og utforskningen av den nye sjangeren. Først når en kjenner sjangeren og har erfaring med den, kan en tilpasse den slik at den passer ens egne uttrykksbehov. Dette er en erfaring som skulle være felles for elever og forskere. Mange av elevene i de klassene jeg fulgte, hadde ikke et innøvd og opparbeidet språk klart til bruk når de skulle uttrykke seg om religioner og livssyn og sitt eget forhold til disse størrelsene. I de første ytringene de laget som deltakere i prosjektet, kunne de bruke det jeg lærte dem som en første utprøving av sjangeren ”hva jeg tenker og mener i møtet med livstolkingstradisjonenes fortellinger”. Etter hvert hadde de ervervet seg nok erfaring med denne sjangeren til å klare seg uten å kopiere. I stedet brukte de det de hadde lært slik at det passet deres uttrykksbehov.

Jeg besøkte klassene tre ganger den første høsten, tre ganger den påfølgende våren og en gang den siste høsten. Når jeg var der, hørte jeg på lærerens undervisning, snakket med elevene mens de arbeidet og kopierte ytringene deres ved hjelp av kopimaskin. At jeg tok disse avtrykkene underveis, er årsaken til at jeg i det hele tatt har ytringer fra Tor (se kap. 5). Det hendte også i disse timene at elevene brukte meg som ressursperson. De spurte meg om fagspesifikke ting i tilknytning til lærestoffet som de lurte på, og ikke visste hvor de skulle henvende seg med. En gang ba også læreren i 5.klassen meg om å delta i undervisningen med å fortelle om Josef. Det gjorde jeg.

Arbeidsheftene

Jeg laget 2 arbeidshefter til elevene som jeg ønsket de skulle arbeide med: Hefte 1 skulle de arbeide med etter å ha deltatt i prosjektet i 1 år, hefte 2 etter 1 ½ år. Heftene ble laget i den hensikt å oppsummere KRL-erfaringene i disse periodene. Sara, Nasim og Janne arbeidet med disse heftene om våren i 5.klasse og høsten i 6., mens Tor arbeidet med heftene våren i 6. og høsten i 7.klasse.

Hefte 1 (vedlegg 2) inneholdt 6 sider og besto av 3 oppgaver. Oppgave 1 var treleddet. 1A lød: ”Skriv det du husker av den fortellingen du likte best i KRL-timene i år.” Ordlyden i 1B var: ”Lag en tegning av det du mener er viktig i denne fortellingen.” Og 1C presenterte elevene for spørsmålet ”Hvorfor likte du denne fortellingen best?” Oppgave 1A var ment å fange opp hva som spesielt hadde interessert elevene av det de

hadde møtt i KRL-timene første året. Jeg spurte etter en fortelling, men regnet med at elevene også kunne komme til å trekke fram lærestoff som ikke var utpreget fortelling, noe noen elever også gjorde. Med oppgave 1B ønsket jeg å få innsikt i hva det var ved fortellingen eller lærestoffet som gjorde det spesielt fengslende for elevene. Oppgave 1C ble gitt for at elevene skulle reflektere over og utdype med ord hvorfor akkurat denne fortellingen hadde fanget interessen deres.

Med oppgave 2 i arbeidsheftet ønsket jeg at elevene skulle gjøre en bevisst sammenligning mellom de to store religionene de hadde arbeidet med i 5.klasse, og framheve likheter og forskjeller mellom dem. ”I år har dere lært om to store religioner i KRL, nemlig kristendommen og islam. Hva synes du er likt med disse to religionene? Hva synes du er mest forskjellig?” lød oppgaven. 6.klasseheftet viste til tre livstolkingsstradisjoner: kristendom, jødedom og humanetikk. Ellers var oppgavene like i 5. og 6. klasseheftene.

I oppgave 3 ønsket jeg å fange opp elementer ved elevenes gudsbegrep, og oppgaven lød: ”GUD. Skriv og tegn alt du kommer på når du ser dette ordet.”

Hefte 2 (vedlegg 3) inneholdt 9 sider inkludert forsiden, og besto av 3 oppgaver. Oppgave 1 lød: ”Hva har du likt å arbeide med i KRL-faget i fjor og i år? Kan du forklare hvorfor du har likt å jobbe med akkurat dette?” Denne oppgaven var ment å få elevene til å tenke over hva som spesielt hadde fanget deres interesse av det de hadde møtt i KRL-timene i hele prosjektperioden. Oppgave 2 presenterte elevene for spørsmålet: ”Hva er det viktigste du har lært i KRL? Hvorfor er akkurat dette viktig?” Med denne oppgaven ønsket jeg å fange opp elevenes vurderinger mht hva de opplever som viktig. Jeg ønsket med andre ord at de skulle reflektere over og sette ord på elementer i verdihierarkiet sitt. Oppgave 3 var knyttet til tre ulike bilder. Et av bildene var et Europakart der Peterskirken i Roma, en syvarmet lystestake, et kors og en moske var tegnet inn i Jerusalem og Kabaen var tegnet inn i Mekka. Et bilde var en illustrasjon av Jesus som helbreder den blinde Bartimeus, og det siste bildet var arabisk kalligrafi med tekst til. Oppgaven lød: ”Her finner du tre bilder. Velg ett (eller to) av bildene. Skriv ned det du vet om det du ser på bildet og tanker du har om dette.” Med denne oppgaven ønsket jeg å supplere oppgave 1 og fange opp det som spesielt hadde engasjert dem.

I begge klassene var det jeg som orienterte elevene om heftene og satte dem i arbeid. Lærerne var påhørere og tilskuere bak i klassene i disse innledende sekvensene av arbeidsøktene.

Materialet

Av hensyn til validiteten, består materialet mitt av flere typer data (triangulering), både tegninger, verbaltekster og multimediale ytringer, samt tidvis elevers kommentarer til ytringene. Kommentarene har av og til kommet mens de holder på, av og til i etterkant. Slike kommentarer er imidlertid få. I tillegg har jeg valgt hovedinformanter som har ulik bakgrunn mht livstolkingstradisjon, slik at det ikke bare er majoritets elever eller bare minoritets elevers møte med livstolkingspluraliteten jeg undersøker. Jeg har også – gjentatte ganger – bedt elevene legge vekt på å tydeliggjøre hva de mener, tenker og opplever, slik at de skulle være klar over at det var dette jeg var interessert i.

Jeg har gjort materialet tilgjengelig for mine lesere gjennom å scanne inn i avhandlingsteksten alle elevytringer jeg har brukt i analysen, slik at leserne kan se det samme som jeg ser og legger til grunn for analyse og tolking. Jeg har også skrevet alle verbaltekstene inn i min egen pc-tekst – enten i ramme ved siden av den inscannede ytringen, eller i umiddelbar nærhet enten over eller under denne – slik at de skal være lette å lese. I denne avskrivningen har jeg brukt elevenes egen linjelengde og avsnittsinndeling, rettskriving og tegnsetting.

Jeg har redegjort for de teoriene jeg bruker, både i analysen av elevytringene og i tolkingen av analyseresultatene, i teorikapitlet, og gjort rede for perspektiver jeg legger til grunn for min forståelse av elevytringer. Jeg har også vist til både materiale og teori når jeg analyserer og tolker, slik at leserne hele tiden kan se hvilke ytringer jeg forholder meg til, og hvorfor jeg tolker dem slik jeg gjør. I tillegg har jeg prøvd å gjøre rede for ulike tolkingmuligheter der jeg har sett slike, og forklart hvorfor jeg har foretrukket en tolking framfor den andre. Dette har både med validiteten og reliabiliteten til undersøkelsen å gjøre. Det handler om validitet fordi jeg med dette prøver å sørge for at undersøkelsen undersøker det den skal, bl.a. ved å bruke et teoretisk og metodisk apparat som fanger opp det jeg vil det skal fange opp. Det handler også om reliabilitet fordi det handler om å unngå systematisk forvrengning av elevenes stemmer (jfr. avsnittet om reliabilitet ovenfor).

For å sikre validiteten ytterligere, har jeg konsultert tidligere forskning på området for å se om andre forskere har funnet samme type fenomen jeg mener å finne, hvordan de har tolket dette, og hvilke begreper de bruker når de omtaler fenomenene. Dette har jeg gjort for å sikre meg at jeg virkelig undersøker det jeg tar sikte på å undersøke. Som eksempel på dette vil jeg peke på at et av forskerspørsmålene mine handler om hvordan elever bruker fortellinger fra ulike religioner og livssyn i identitetsarbeidet sitt. For å svare på dette, har jeg samlet et materiale som består av

elevytringer i form av tegninger og verbaltekster. For å forsikre meg om at dette er et materiale som kan si noe om elevers identitetsarbeid, har jeg bl.a. konsultert forskere som, ut fra et dialogisk og sosiokulturelt perspektiv, forsker på barnetegninger (f.eks. Aronsson) og på elevtekster (f.eks. Evensen og Smidt) for å se om identitetsaspektet er inne i deres analyser og tolkinge. Det fikk jeg bekreftet (jfr. kap. 3). Det er altså aksept innen dialogisk og sosiokulturell forskning på elevytringer at elevers tegninger og verbaltekster sier noe om elevers identitet og identitetsarbeid.

Elevytringer – uttrykk for elevenes tanker og meninger?

Hvordan vet jeg at det er elevenes egentlige tanker og meninger jeg møter i ytringene deres, og ikke holdninger og verdier de tror vil være slike som jeg vil like og følgelig ta med i avhandlingen? Dette er et spørsmål som har med validitet å gjøre. I dialogisk og sosiokulturell tenking om elevtekster (se kap. 3) finner vi elementer som kan kaste lys over denne problemstillingen. En kort introduksjon til denne tenkingen er fokus for det følgende. En mer fyldig gjennomgang finnes i teorikapitlet. Anvendelsen av tenkingen finnes i analysekapitlene.

I følge Bakhtin (se kap. 3) er det karakteristiske ved en ytring *det dialogiske*, det at den er rettet til noen: Sjangeren vi velger når vi ytrer oss, er bl.a. bestemt av den konkrete situasjonen som kommunikasjonen skjer i, og hvem som deltar i den. Dessuten må en ytring først og fremst vurderes som svar på tidligere ytringer innenfor den aktuelle kommunikasjonssfæren de er knyttet til. Bakhtin sier også at ytringene våre er fulle av andres ord: Før et individ stadfester og aksepterer et ord gjennom egen bruk, hører ordet til innenfor andre menneskers kontekst og tjener deres intensjoner. Når individet tar ord fra andre menneskers kontekst, gjør dem til sine gjennom å sette dem inn i sin egen forståelsesramme og gjør dem til en del av sin egen ytring, stadfester han ordene, aksepterer dem og tar ansvar for dem ved å bruke dem i ytringen sin. Implementert på mine informanter, vil dette si at når Tor skriver at ”KRL suger” og at de som har skrevet kristendommens fortellinger, er dumme (se kap. 5), og når Nasim skriver at hun synes det har vært spennende å arbeide med kristendommen og islam fordi hun er en del av dette (se kap. 6), så har de tatt ord fra andre menneskers kontekst og gjort dem til sine ved å gjøre dem til en del av sine egne ytringer. Dermed har de også akseptert dem og tatt ansvar for dem.

Smidt sier, med henvisning til Bakhtin, at vi posisjonerer oss dialogisk til verden omkring oss når vi skriver. Denne sjølposisjoneringen henger sammen med hvordan vi tolker vår egen plassering i forhold til verden og konvensjoner omkring oss. Dermed er den intimt knyttet til vår

egen identitet og hvordan vi oppfatter den sosiale betydningen av det vi foretar oss (se kap. 3). I mitt materiale ser jeg f.eks. at Tor posisjonerer seg som en som misliker KRL og som synes religion – spesielt kristendommen – er dumt (kap. 5), mens Nasim posisjonerer seg som en som synes religion er viktig (kap. 6). Posisjoneringen deres i ytringene deres har altså med deres egen selvforståelse, deres identitet, å gjøre.

Evensen spør etter hva som er viktig i elevenes tekster. Han svarer på dette ved å peke på at elever gjerne konstruerer alternative verdener i tekstene sine når de uttrykker verdier. Utsagn som uttrykker alternative verdener kan være mer eller mindre personliggjorte, sier han, og mer personliggjorte roller trer fram i teksten når elevene er engasjerte, og når de skriver om ting som er subjektivt relevant for dem (se kap. 3). Implementert på mitt materiale, vil det si at når Tor gjentatte ganger skriver at han mener at kristendommens fortellinger inneholder ”usannsynlig snikksnakk av noe tull. Hvem kan finne på noe sånt sprøyt” (se kap. 5), synes dette å være viktig for ham å få fram. Og når Nasim på ulike måter omtaler seg selv som muslim, både ved å si ”jeg som er muslim” og ”vi muslimer” (se kap. 6), synes det som om dette er subjektivt relevant for henne.

I elevens ytringer kan vi altså finne noe om hva som er relevant for dem, og som har med deres selvforståelse å gjøre. Selv om elevene skriver og tegner til en forsker som ønsker å bruke ytringene deres i en bok, og selv om de anstrenger seg for å uttrykke seg slik gjennom verbal tekst og tegning at jeg finner ytringene deres interessante for avhandlingen min, vil ikke dette være ensbetydende med at det de skriver, ikke er uttrykk for tanker og meninger de selv står inne for. Ytringene deres vil, i tråd med dialogisk og sosiokulturell tenking, både gjennom form, innhold og adressivitet gi innblikk i det disse elevene tenker og mener om de forholdene som fortellingene aktualiserer, og som de selv ytrer seg om.

Avsluttende time

Den siste gangen jeg var i de to klassene hadde jeg med meg boka *Kristusbilder II* (Lied 2001c) som inneholder en artikkel jeg har skrevet med utgangspunkt i en av Saras ytringer. Klassene fikk denne boka til sitt bibliotek. I tillegg presenterte jeg en sammenstilling av noen av ytringene fra elever i begge klassene – i anonymisert utgave – ved hjelp av overhead og med kommentarer knyttet til. Presentasjonen hadde fokus på det livstolkingsmangfoldet materialet inneholdt. Dette gjorde jeg fordi jeg i min 20-årige praksis i grunnskolen, er vant til å tenke prosess og bruke elevytringer som utgangspunkt for samtale, og fordi jeg har erfaring med at slike samtaler kan bli engasjerende og åpne for nye tanker nettopp fordi det

tas utgangspunkt i ytringer fra elevene selv. De to prosjektklassene reagerte forskjellig på dette. Det vil jeg utdype i det følgende.

I den klassen jeg hadde fulgt gjennom 5.- og halve 6.klasse, var de svært opptatt av innholdet både i boka og i ytringene jeg presenterte. Boka gikk på omgang blant elevene, og de var oppglødde over at en av deres ytringer hadde fått plass i ei bok. De kom også med innspill og kommentarer til presentasjonen av ytringer, og de var opptatt av livstolkingsmangfoldet som kom fram. Hele sekvensen var preget av en positiv, åpen og tillitsfull atmosfære. Det var tydelig at elevene var vant til å uttrykke seg om religioner og livssyn, og bli tatt alvorlig både av medelever og lærer.

I klassen jeg fulgte gjennom 6. og halve 7.klasse, var stemningen mer aggressiv. De var mest opptatt av å finne ut hvem som hadde laget ytringen som var presentert i boka, og hvem som hadde laget det jeg presenterte på overhead og knyttet kommentarer til. De kjente igjen skriften til to av medelevene sine. Den ene av disse fikk ironiske kommentarer fra en del av de andre. Det var tydelig at det ikke fungerte positivt for ham at hans ytringer ble presentert, selv om ytringene hans var tankevekkende og klart formulert, og selv om de var anonymisert og koblet sammen med ytringer fra en annen klasse. Den andre klassen hadde tatt i mot ytringene hans med stor interesse. Det var ikke samme trygghet knyttet til det å ytre seg om livstolkings spørsmål i hans egen klasse. Reaksjonen fra medelevene hans har gjort at jeg ikke har inkludert ham blant mine hovedinformanter.

Erfaringen fra avslutningstimene i de to klassene, har gjort at jeg i framtiden ikke kommer til å la klasser få del i innsamlet materiale som de selv har vært med på å skape. Selv om slikt materiale kan skape gode samtalestunder og økt forståelse og aksept for mangfold – slik det gjorde i den første klassen – viste reaksjonen fra den andre klassen meg at det også kan skape vanskelige situasjoner for enkeltelever. Dersom jeg ønsker å bruke innsamlet elevmateriale i samtaler med prosjektklasser i framtiden, vil jeg bruke eksempler fra andre klasser enn den jeg snakker med, og opplyse om det. Da vil jeg kunne få erfaring med om dette gir den samme positive effekten som samtaler med utgangspunkt i elevytringer kan gi, uten at noen av elevene blir identifisert med ytringene.

Noen begrepsavklaringer

De fleste fagtermer definerer jeg enten i teorikapitlet eller i analysekapitlene. Noen begreper kan det, av hensyn til dem som leser

denne avhandlingen, likevel være nyttig å bestemme allerede her i dette kapitlet. Dette gjelder særlig begreper som er sentrale i hele avhandlingen. De viktigste av disse er identitet på livstolkingens område, livstolking og livstolkingstradisjon, egen tradisjonsbakgrunn, tekst, ytring og multimedial ytring. Hva jeg legger i disse, vil jeg avklare i det følgende.

Identitet på livstolkingens område

Med begrepet *identitet* forstår jeg rimelig stabile og varige mønstre i individets livserfaring, selvforståelse og framtredden, men med rom for endring (Engedal 1999:8; Lied 2000:110-111). Identitet er altså en rimelig stabil enhet, men inkluderer både ulike delidentiteter (f.eks. identitet knyttet til kjønn, familie, yrke, nasjonalitet, livstolking osv.) og nivåer (f.eks. individuelt nivå, gruppenivå og kollektivt nivå) innenfor denne enheten, samt endringskompetanse. Med *identitet på livstolkingens område* mener jeg identitet som har å gjøre med religiøs og livssynsmessig erfaring, selvforståelse og framtredden.

Med denne bestemmelsen av begrepet, inkluderer jeg både stabilitet – i form av kontinuitet og integritet (Krogseth 2001:99ff) – og endringskompetanse, selvforståelse og framtredden. Den ivaretar forståelsen av at et individ opplever seg som det samme individet gjennom ulike aldre, helsetilstander, livsfaser og situasjoner (*jeg er meg* både som 6-åring og 66-åring). Den ivaretar også forståelsen av at et individ endrer seg gjennom livet, i møte med ulike erfaringer det gjør i de kontekster det har tilknytning til i ulike livsfaser. Disse endringene kan være dyptgående (jeg er ikke den samme som 6-åring og som 66-åring). Begrepsbestemmelsen inkluderer også at identitet har med måten et individ forstår seg selv på, i dialog med sine kontekster, både som en del av en sosial enhet, og som et individ med egenskaper og særpreg forskjellige fra de andre innenfor denne enheten. Og den inkluderer hvordan individet lar selvforståelsen komme til uttrykk, både bevisst og ubevisst, verbalt og i form av livsstil (Henriksen og Krogseth 2001:100; Hoëm 1978:12-17, 167; Leganger-Krogstad 1997:63; Aasen 2003:82-86).

Med disse presiseringene avgrensner jeg meg fra en forståelse av individets identitet på livstolkingens område, som noe som er fastlagt en gang for alle, og bestemt utelukkende av sosiale og kulturelle størrelser eller utelukkende av individet selv. Jeg avgrensner meg også fra en forståelse som sier at i vårt plurale samfunn er individets identitet på livstolkingens område flytende, flertydig og i stadig forandring, og at det i en slik kontekst er umulig å utvikle en rimelig stabil, varig og

sammenhengende identitet (jfr. Engedals diskusjon av identitetsteorier i Engedal 1999).

Livstolking og livstolkingstradisjon

Jeg definerer *livstolking* med utgangspunkt i Peder Gravems forståelse av begrepet.

Gravem definerer livstolking som *forståelse av oss selv og vår virkelighetserfaring i lys av en helhetlig meningssammenheng* (Gravem 1996:249). Virkelighetserfaring forstås her som erfaring med livet og verden (s. 237), og all erfaring forstås som meningserfaring (s. 243). Bak påstanden om erfaring som meningserfaring ligger forståelsen av mening som sammenheng eller system: Mening har å gjøre med at en del blir tolket eller forstått innenfor rammen av en tilhørende helhet. Helhet står da i utgangspunktet for noe mer enn summen av delene. Helheten er delene ordnet i et bestemt mønster, slik at helheten utgjør en sammenheng eller et system (s. 247). Gravem sier at *forståelse* og erfaring av *mening* er det mest grunnleggende innenfor livstolkingen (s. 250).

Gravem presiserer at i følge denne definisjonen omfatter livstolking både selvforståelse og virkelighetsforståelse. De to størrelsene er flettet sammen ved at vår forståelse av oss selv og vår egen identitet utvikles gjennom vårt forhold til den virkeligheten som omgir oss (s. 251). Denne prosessen foregår innenfor de kulturelle sammenhenger vi er sosialisert inn i og er en del av (s. 255-256; 2002:152ff). Her blir også livstolkingen vår satt på prøve fordi vi stadig møter nye erfaringer. Livstolkingen kan i denne prosessen komme til å bli utsatt for kritisk omforming i lys av de nye erfaringene. Dermed skjer det også noe med identiteten (1996:245, 251-252).

Jeg ønsker å presisere sterkere enn Gravem at de nye erfaringene vi møter, tolkes *i dialog med* de sosiokulturelle sammenhengene vi er en del av og den livstolkingen vi har. Vi tilpasser altså ikke passivt de nye erfaringene våre til livstolkingen vår – noe uttrykket ”i lys av” kan tolkes som. Nye erfaringer kan føre til befesting av livstolkingen, men og til justering og kritisk omforming av den. Jeg gjør derfor en endring i Gravems definisjon for å fange opp og presisere dette: *Livstolking er forståelse av oss selv og vår virkelighetserfaring i dialog med en helhetlig meningssammenheng.*

Begrepet *livstolkingstradisjon* bruker jeg i tråd med dette som en fellesbetegnelse for helhetlige meningssammenhenger som vi kan tolke oss selv og vår virkelighetserfaring i dialog med, og som har eksistert over noen tid. Jeg forstår *religioner* og *sekulære livssyn* som har eksistert over

noen tid, som slike livstolkingstradisjoner. Jeg forstår også både religioner og livssyn som størrelser som befinner seg i en stadig spenning mellom gammelt og nytt innenfor konkrete sosiokulturelle sammenhenger, og i møte med mennesker som lever sine liv innenfor og i kontinuerlig dialog med disse tradisjonene. Religioner og livssyn kan derfor komme til å endres over tid. Slik jeg ser det, er dette en forståelse vi også finner i innledningen til det reviderte KRL-faget (*KRL-boka* 2002:11; se også nærmere utdyping nedenfor).

For å presisere begrepet ytterligere: I begrepet livstolkingstradisjon inkluderer jeg også tradisjonens hovedretninger/ konfesjoner, folkereligiøsitet, nyreligiøsitet og ”sjeler på vandring”, samt de ikke-institusjonaliserte og ikke-organiserte som likevel har en viss tilknytning til tradisjonene (Botvar 1993, 1998; Leirvik 2001; Repstad 2000).

Egen tradisjonsbakgrunn

Uttrykket *egen tradisjonsbakgrunn* er mye brukt i denne rapporten. Det ligger inne i forskerspørsmålet mitt, og det er med på å strukturere presentasjonen av hovedinformantene (se nedenfor). I det følgende vil jeg diskutere betydningsinnholdet jeg gir dette begrepet.

Informantene mine er 5. og 6.klassinger. De er barn på terskelen til tenårene. De er altså i en alder hvor foreldrene har plikt til å ta seg av dem og ansvar for å hjelpe dem til å bli voksne. I følge Den europeiske menneskerettskonvensjonen av 04.11.1950 (EMK) har foreldre rett til å bestemme hvilken religiøse og filosofiske overbevisning deres barn skal oppdras i (foreldreretten) (Møse 1997:5-21). Det er altså de som skal gi sine barn ”briller” de kan bruke når de skal orientere seg på livstolkingens område, og de har rett til å lede sine barn i den retning de mener er rett for barnet sitt. Den livstolkingstradisjonen foreldrene slutter seg til og har oppdratt sitt barn innenfor, kaller jeg *elevens egen tradisjonsbakgrunn*.

Foreldres rett til å bestemme hvilken religiøs og filosofisk tradisjon barna skal oppdras i, er grunnen til at jeg har bedt mine informanters foreldre opplyse om hvilken livstolkingstradisjon barnet deres har bakgrunn i (se ovenfor), det vil si hvilken livstolkingstradisjon de har tatt utgangspunkt i når de har gitt sine barn ”briller” de kan bruke når de skal orientere seg på livstolkingens område.

Selv om elevene har bakgrunn i en bestemt livstolkingstradisjon, er de ikke representanter for denne tradisjonen. De er barn av den. De møter livstolkingspluraliteten – både i skolen og i samfunnet ellers – med de ”brillene” foreldrene har utstyrt dem med, og vurderer den ved hjelp av dem. Når de møter nye livstolkinger, mobiliseres deres egen

livstolkingsbakgrunn som forståelsesbakgrunn for det nye de møter. Livstolkingstradisjonen de har med seg hjemmefra, aktualiseres på denne måten kontinuerlig når de møter ulike tradisjoner (Hoëm 1978; Engen 1989, 1994, 1997; Gravem 1996) f.eks. i KRL-faget. Den settes også kontinuerlig på prøve. I denne prosessen kan elevenes verdier, holdninger og forståelse av egen bakgrunnstradisjon befestes og/ eller justeres. De kan bli seg den stadig mer bevisst, både med hensyn til hva de slutter seg til ved den, og hva de tar avstand fra. Slik kan elevene gradvis utvikle sine egne holdninger, sitt eget verdihierarki og sin egen forståelse av den livstolkingstradisjonen de har bakgrunn i. Det er dette som ligger i begrepet integrerende sosialisering på livstolkingsens område (se kap. 3 i foreliggende avhandling).

Vi har erfaring med at språket er i stadig endring gjennom menneskers språkpraksis. Kulturer endrer seg også når mennesker lever med og i dem. Det gjør også religioner og livssyn. Spenningen mellom gammelt og nytt, mellom det stabile og det foranderlige, kommer bl.a. til uttrykk gjennom mangfoldet vi finner innenfor store religioner og livssyn. Eksempler på dette er shia og sunni-islam, den katolske og den lutherske kirke, ortodoks jødedom og reformjødedom, theravada- og mahayana-buddhisme. Dette er det tatt høyde for i innledningen til det reviderte KRL-faget også: ”Religioner og livssyn befinner seg i en stadig spenning mellom gammelt og nytt. De store religionene og livssynene rommer ulike tradisjoner og retninger, ulike uttrykksformer og idealer” (*KRL-boka* 2002:11). Eksempler på at enkeltmennesker og deres interaksjon med sin tradisjon utgjør et viktig endringspotensiale innenfor religionene er – blant mange andre – Frans av Assisi, Martin Luther, Hans Nielsen Hauge, Mor Theresa, Mahatma Gandhi og Baal Shem Tov, samt den Sør-Amerikanske frigjøringssteologien og feministisk teologi. Som mennesker og aktører i interaksjon med sitt eget sosiokulturelle miljø og med livstolkningen som preger det, er elever også med på å prege både miljøet sitt og livstolkingstradisjonen sin.

De fleste av mine informanters foreldre ga uttrykk for at deres barn hadde bakgrunn i kristen tradisjon. De fleste var døpt. Noen hadde likevel problemer med betegnelsen kristen, mens andre brukte den med kontant sikkerhet. Dette viser at selv om de fleste elevene ble plassert innenfor den kristne tradisjon av sine foreldre, betyr det ikke at disse elevene har samme grad av tilknytning til denne tradisjonen. Dette mangfoldet har jeg ikke gått inn i. Det er som etablerte livstolkingstradisjoner elevene møter religioner og livssyn i KRL-faget. Det er deres institusjonelle tilhørighet til disse jeg har spurt etter. Når jeg analyserer elevenes ytringer, ser jeg etter hvordan de forholder seg til fortellinger fra de religioner og livssyn de møter i

KRL-faget, og ser hvordan de posisjonerer seg i forhold til de ulike livstolkingstradisjonene, hvilke dialoger de er i med disse, og om de bruker fortellinger fra egen tradisjon annerledes enn de bruker andre tradisjoners fortellinger.

Tekst

Jeg bruker begrepene *tegning* og *verbal tekst* når jeg omtaler elevers ytringer. Siden dette ikke er en selvsagt begrepsbruk, krever den en redegjørelse:

Innenfor semiotisk tradisjon forstås både verbale, skriftlige uttrykk og visuelle, billedlige uttrykk som *tekst*, tidvis nyansert gjennom uttrykk som "verbal tekst" og "billedlig/ visuell tekst". Kjell Lars Berge (i Coppock 2001) bruker f.eks. begrepet "tekst" om både skriftlige, verbale ytringer og billedlige ytringer, og "skrivning" ("writing") om prosessen som leder fram mot disse ytringene (jfr. s. 158-168). Dette fordi barnetekster – og andre tekster – ofte kombinerer elementer som ikke alltid kan bli klart kategorisert som enten "skrivning" eller "tegning", men som reflekterer variasjonen og blandingen av grafiske ressurser som forfattere kan velge å bruke for å gjøre tydelig for andre de aspekter ved sine erfaringer som de mener er viktige (Coppock om Berge, 2002:21-22).

Denne begrepsbruken og tenkingen den reflekterer, får tydelig fram at barn – og andre tegnbrukere – kan ta i bruk ulike kommunikasjonssystemer når de uttrykker seg. Den får også fram at både skriftlige, verbale uttrykk og billedlige uttrykk er meningsbærende uttrykksformer, og at vi står overfor en helhetlig ytring selv om den består av ulike grafiske uttrykk. Det som ikke fanges like godt opp, er at en multimedial tekst - til tross for helheten - består av ulike uttrykksformer hentet fra kommunikasjonssystemer med ulik grammatikk (jfr. introduksjonen i Kress og van Leeuwen 2000). Slik jeg ser det, degraderes den billedlige uttrykksformen langt på veg til et "underbruk" av den skriftlige, verbale uttrykksformen når en tegning eller en multimedial tekst kun omtales som "tekst" og bildeskapingsprosessen kun som "skrivning". Ulike språk har da også begreper som klart skiller mellom ulike grafiske uttrykk, f.eks. begrepene "skrift/ skrivning" og "tegning".

Vagle definerer "tekst" som *et kulturelt meningsbærende produkt med kommunikatív intensjon* (Vagle 2002). En tekst kan altså, i tråd med denne definisjonen, både være verbal og billedlig og bestå av bildespråk og/ eller verbalspråk. Dette er både en distinksjon og en sammenholding jeg trenger i møte med materialet mitt. Men fordi jeg i min diskurs vil komme til å bruke distinksjonen mellom verbal tekst/ verbalspråk og

visuell tekst/ bildespråk ofte, vil diskursen framstå som tung dersom jeg benytter meg av dette begrepsapparatet. Dersom jeg slutter meg til Berges begrepsbruk og bruker begrepene ”tekst” om produkt og ”skrivning” om prosess, vil ikke diskursen bli tung, men jeg vil oppleve den som utydelig og for lite nyanserende. Rent pragmatiske overveielser har derfor ført til at jeg ikke følger semiotikkens begrepsapparat konsekvent, men bruker *verbal tekst* om elevenes skriftlige, verbale uttrykk, *tegning* eller *bilde* om deres billedlige, visuelle ytringer. Dette gjør jeg med fare for å skille mer mellom tegning og verbal tekst enn det egentlig er dekning for i materialet mitt: Elever uttrykker seg både gjennom tegning og verbal tekst når de vil fortelle eller diskutere noe eller reflektere over et tema, og de blander gjerne de to mediene dersom det tjener formålet, nemlig å få fram og få fortalt det de vil. Der jeg for tydelighetens skyld har behov for å omtale elevens uttrykk som en helhetlig størrelse bestående både av verbal tekst og tegning, benytter jeg meg av betegnelsen *multimedial tekst* eller *multimedial ytring*.

Ytring

Jeg bruker begrepet ytring både om språklige uttrykk, tegninger og multimediale uttrykk som er frambrakt for å kommunisere mening.

Bakhtin sier at en ytring er en tematisk enhet, og han setter grensen for en ytring ved skifte av det talende subjekt (se kap. 3 nedenfor). I mine analyser utvider jeg begrepet noe: Når en elev svarer på en flerleddet oppgave som f.eks. er gitt med en a-, b- og c-del, der hver av delene er betraktninger i forhold til samme tema, og der de tre delene må leses sammen for å gi mening, ser jeg elevens svar som én treleddet ytring. Jeg betrakter dette som én ytring fordi elevens utdyping av temaet ikke er ferdig før alle deler er besvart og fordi elevens stemme ikke får lyde fulltonende uten at alle tre leddene tas med (jfr. f.eks. Saras ytring ”Brødunderet” i kap. 4 nedenfor). Dette gjør jeg til tross for at ordet overlates til en annen i løpet av ytringen, nemlig til meg som oppgavegiver, ved at nye oppgaver gis i hver deloppgave.

Multimedial ytring

Vi finner både begrepet *multimodalitet* og begrepet *multimedialitet* i omtalen av ytringer som inneholder både tekst og bilde, i forskningen. F.eks. bruker professor of education *Anne Haas Dyson* begrepet *multimedial* (Dyson 1988, 1993, 2000; jfr. kap. 3 i foreliggende avhandling), mens professor i nordisk språk og litteratur *Kjell Lars Berge* bruker *multimodal* (Berge 2001). Kognisjonsforsker *Jana Holsanova* ved

Lunds universitet bestemmer *multimodalitet* som informasjon som ”uttrykkes på ulike måter, med ulike modaliteter (skrift, tal, bild og andre visuelle medel) som sedan kombineres till en sammansatt grafisk produkt” (Holsanova 1999:117). Jeg bruker *multimedialitet* om det samme. Da forstår jeg skrift, tale og bilde som ulike *medier* som settes sammen til en *multimedial* ytring (se kap. 3, avsnittet ”Analyse av elevers tegninger, verbaltekster og multimediale ytringer” for videre utdyping av begrepet).

Om teorikapitlet

Som påpekt under presentasjonen av prosjektet ovenfor, er dette et empirisk-hermeneutisk og ikke et teoretisk prosjekt. Jeg analyserer et empirisk materiale som foreligger i form av tegninger, skriftlige verbaltekster og multimediale ytringer. Det er analysen av materialet som er det sentrale i prosjektet. Det er den som vil gi meg den innsikten jeg trenger til å svare på forskerspørsmålene mine, og det er tolkingen av analyseresultatene som er sentrum i konklusjonskapitlet mitt. Teorigrunnlaget mitt er derfor utviklet primært med tanke på å få fram gode redskaper jeg kan bruke i møte med elevenes ytringer, ikke primært med tanke på egen teoriutvikling på dette feltet. Jeg har derfor funnet det naturlig å plassere teorikapitlet – i sin helhet – før analysekapitlene. Dette er ikke en selvfølgelig plassering. Dialogene mine med materialet viste meg nemlig at jeg måtte tilpasse redskapene jeg brukte, underveis. Det gjorde at jeg ble tvunget til å pendle mellom analyse og teori gjennom hele skriveprosessen. Denne pendlingen er det spor av i teorikapitlet: Jeg har hentet inn noe av materialet mitt og diskutert med det, i teorikapitlet (se kap. 3 avsnitt ”Relieff og alternative verdener”). Det ville derfor ikke ha vært unaturlig å plassere den delen av teoribehandlingen som omhandler andre forskeres arbeid og den sammenstillingen jeg gjorde av de redskapene jeg fant hos dem, foran analysene. Dialogene jeg har med disse forskerne, og min videreutvikling av redskapene jeg fant hos dem, kunne så vært plassert etter analysekapitlet. Grunnen til at jeg fant dette unaturlig, er at jeg hver gang jeg gjorde endringer i redskapene, startet på nytt med analysene. De redskapene som nå presenteres i teorikapitlet, er de jeg bruker i alle analysene. Og jeg ønsker at mine lesere skal kjenne disse redskapene når de går i møte med mine analyser. Teorikapitlets plassering før analysekapitlene betyr altså *ikke* at dialogen med materialet ikke ga meg erfaringer som førte til nytenking hos meg og til justeringer i det teoretiske utgangspunktet.

For å få fram de analyseredskapene jeg har brukt og den analyseguiden jeg følger, har jeg konsultert forskning som ser på elevers verbaltekster og tegninger i et sosiokulturelt perspektiv. Sentrale forskere for meg er Jon Smidt og Lars Sigfred Evensen som arbeider med elevtekster, Karin Aronsson som arbeider med barns tegninger, og Anne Haas Dyson som arbeider med barns multimediale ytringer (se kap. 3). For alle disse er Mikhail Bakhtin en viktig dialogpartner. Selv om det er Smidt, Evensen, Aronsson og Dyson som er *mine* primære dialogpartnere i utviklingen av analyseredskaper og analyseguide, finner jeg det derfor nyttig å presentere noe av det som er sentralt i Bakhtins tenking, innledningsvis i teorikapitlet.

KAPITTEL 3

TEORIGRUNNLAG

Jeg har i foreliggende avhandling vært eklektisk i mitt valg av teoretiske perspektiver: Analyseguiden jeg bruker, har en flerfaglig profil med bakgrunn både i skrivepedagogiske teorier, teori knyttet til tolking av barnetegninger, og sosialiseringsteori. Det er derfor viktig med et overordnet perspektiv som kan knytte de ulike teorienelementene sammen til et hele. *Et dialogisk og sosiokulturelt perspektiv* fungerer som et slikt sammenbindende element i min tenking. Perspektivet er knyttet opp mot den russiske språkfilosofen, litteraturteoretikeren og kulturfilosofen Mikhail Bakhtins (1895-1975) tenking om dialog, og mot forskere som anvender denne tenkingen på elevers ytringer. Dette vil jeg utdype i det følgende.

Dialogisk og sosiokulturell tenking framhever at vi som enkeltindivid står i en kontinuerlig dialog både med leserne våre og med det sosiale og kulturelle fellesskapet vi er en del av – inkludert dette fellesskapets kommende og allerede eksisterende tekster – når vi ytrer oss. Med utgangspunkt i slike perspektiver forstår jeg tegne- og skrivesituasjonen som elevene er i i skolens KRL-timer, som en situasjon preget av *flerstemt dialog*: Elevene skriver og tegner for å skape mening, og i denne meningsskapingsprosessen er de i dialog og forhandling både med leserne sine, det nye stoffet de møter, erfaringer og kunnskap de har med seg fra før, og den sosiale og kulturelle konteksten som omgir dem.¹⁷ Denne forhandlings- og meningsskapingsprosessen foregår i klasserommet. Klasserommet er mangfoldets sted, fullt av stemmer og bevegelser. Elever og lærere som befolker klasserommet, er preget av ulike normer og verdier, kulturer og dialoger, tekster og genrer. Klasserommet inneholder med andre ord mange ulike verdener (Dyson 1988, 1993, 2002). Elevene deltar hele tiden – bevisst eller ubevisst, gjennom språk, handling og stillhet (se Eidsvågs dialogforståelse i kap. 1 ovenfor) – i de dialogene som foregår i klasserommet, mellom ulike deltakere og ulike verdener. Dialogene pågår også når de skriver og tegner, og verbaltekster, tegninger og multimediale ytringer elevene lager i KRL-timene, er en del av disse dialogene. Når elevene ytrer seg i denne konteksten, er de i dialog med mottakerne for ytringene sine (f.eks. medelever og lærere), samtidig som de er i dialog med emnet som er behandlet, de ulike kulturene i

¹⁷ For diskusjonen omkring å ”skape mening” og ”forhandle om mening” i tekst, se avsnittet om dette nedenfor.

klasserommet og i samfunnet de lever i, og med den sosiale og kulturelle bakgrunnen de selv har. De deltar altså i flerstemte dialoger.

Denne tenkingen tar hensyn til både individ og kultur, til individualitet og sosialisering, til interaksjon og konvensjon. Den tydeliggjør at et individ er en del av en kultur og påvirket av denne, samtidig som det også er aktør og deltaker i sin kultur. I aktørrollen er individet med på å sette sitt preg på – og dermed å skape endring og bevegelse i – denne kulturen. Dette betyr også at kommunikasjon forstås både som en dialogisk samhandling mellom individer, og et samspill mellom individ og konvensjon (Evensen 1998, 2002, 2003; Ongstad 2002).

Jeg vektlegger altså både interaksjonen og det sosialt og kulturelt gitte (som selv om det er gitt, ikke ligger fast som uforanderlig størrelse) i tegne- og skrivesituasjonen som eleven er i, i religions- og livssynsundervisningen. Det betyr at jeg i analysen av elevenes ytringer er opptatt av både den dyadiske dialogen som foregår mellom eleven og hans adressater – f.eks. medelever, lærer, forskerleser – og dialogen mellom eleven og de sosiale og kulturelle kontekstene han er i når han skriver, herunder de føringer kontekstene legger på ytringene – f.eks. når det gjelder sjanger, symbolbruk, innhold.

Analyse av elevytringer

Dialogisk og sosiokulturelt perspektiv

Bakhtinske perspektiver, identitetsarbeid og livstolking

I følge Iglund og Dysthe er både språk og menneskeliv *dialogisk* hos Bakhtin: ”Bakhtin er oppteken av relasjonar, og dialog er det heilt grunnleggande relasjonelle prinsippet i alt han har skrive. Det går som ein raud tråd gjennom arbeida hans,” skriver de (Dysthe 2001:109). I følge dem handler dialog hos Bakhtin om den menneskelige eksistensen som helhet. Han ser livet som en kontinuerlig dialog med andre, og han forstår det å være menneske som det å være i en konstant kommunikasjonssituasjon: ”The very being of man (both internal and external) is a profound communication. To be means to communicate” (Bakhtin 1984:12, sitert etter Dysthe 2001:109). Både språk og menneskeliv er altså hos ham relasjonelle størrelser.

Identitetsarbeid og *livstolking*¹⁸ er sentrale menneskelige virksomheter som både er knyttet til bruken av språk, og som er

¹⁸ Se definisjon av begrepet i kap. 2.

relasjonelle: Livstolking foregår innenfor kulturelle sammenhenger og blir til ved at enkeltindividet blir en del av et språklig og kulturelt fellesskap (Gravem 1996:255). Livstolking er videre en prosess der individet er opptatt med å skape mening. Denne prosessen foregår i kontinuerlig dialog med den sosiokulturelle konteksten individet er en del av (s. 255; jfr. også definisjonen av begrepet livstolking i kap. 2 ovenfor). Den kontinuerlige dialogen mellom individ og dets sosiale og kulturelle fellesskap – inkludert dette fellesskapets kommende og allerede eksisterende tekster – i meningsskapingsprosessen, er sentral hos Bakhtin (Bakhtin1998b:38-39). Det er også posisjoneringer vi gjør i ytringene våre: Bakhtin presiserer at en ytring alltid er skapt av en stemme (se nedenfor) og alltid ytret ut fra en synsvinkel (se nedenfor). I en ytring inntar vi en bestemt posisjon i forhold til ulike aktuelle spørsmål og saker. Dette kan vi ikke gjøre uten samtidig å gi uttrykk for hvordan vi forstår egne og andres posisjoner (Bakhtin 1998b:35-36). Å ytre seg handler altså, i følge Bakhtin, om å presentere seg selv – slik en forstår seg selv – gjennom å posisjonere seg i forhold til personer, spørsmål og saker (s. 23, 36). Smidt sier, med henvisning til Bakhtin, at vi posisjonere oss dialogisk til verden omkring oss når vi skriver, og at denne sjølposisjoneringen henger sammen med hvordan vi tolker vår egen plassering i forhold til verden og konvensjoner omkring oss (se avsnittet om roller, posisjoneringer og rammer nedenfor). Sjølposisjonering er altså intimt knyttet til vår egen identitet. Å knytte spørsmål om livstolking og identitetsarbeid til sosiokulturell og dialogisk tenking med utgangspunkt i Bakhtin, kan altså være fruktbart.

Med bakgrunn i denne innledende presentasjonen av bakhtinske perspektiver, vil jeg trekke fram noen begrep som er sentrale hos ham.

Sentrale begrep hos Mikhail Bakhtin

For Bakhtin er *ytringen* talekommunikasjonens reelle enhet (Bakhtin 1998b:13): Kommunikasjon består av ytringer. Ytringen er karakterisert av at den er en *tematisk enhet*, og grensen for ytringen defineres som bytte av det talende subjekt, dvs. bytte av taler: Ytringen avsluttes ved at ordet blir overlatt til den andre. Denne definisjonen forutsetter altså andre deltakere i kommunikasjonen i tillegg til taleren (s. 14). Et grunnleggende trekk ved alle ytringer, er derfor også det dialogiske: Ytringens "*adressivitet*" (s. 43), det at den er rettet til noen, er dens konstitutive særtrekk: uten adressivitet ingen ytring (s. 43).

Men ytringen blir, i følge Bakhtin, ikke bare definert av det tematiske og adressive momentet. Den blir også definert av det *ekspressive*

momentet,¹⁹ dvs. den talende sitt evaluerende forhold til det tematiske innholdet i ytringen (s. 34). I alle ytringer, fra hverdagsreplikken til kompliserte vitenskapelige verket, forstår og fornemmer vi taleplanen eller taleviljen til taleren, sier han (s. 20). I følge Holquists glossary henger denne taleplanen eller taleviljen henger sammen med det Bakhtin kaller *stemme*: Stemmen er den talende personligheten, den talende bevisstheten, som alltid har en vilje eller et ønske bak seg (Bakhtin 1998a:434). Og Dysthe presiserer at i følge Bakhtin er en ytring, enten den er muntlig eller skriftlig, alltid skapt av en stemme, og den er alltid ytret ut fra en synsvinkel. Denne synsvinkelen er mer en prosess enn et sted: En stemme hører alltid til i et sosiokulturelt miljø. Sosiale og kulturelle forhold omgir taleren og er en del av bakgrunnen hans. Dette er med på å gi ham en stemme som farger ytringen hans. Stemmen er også påvirket av den eller dem ytringen er adressert til (Dysthe 1997:52) og av emnet den omhandler.

Bakhtin sier at taleviljen eller taleplanen først og fremst viser seg i valget av den bestemte *sjangeren* som ytringen gis (Bakhtin 1998b:20). Han definerer "speech genres" som et sett med relativt stabile konvensjoner som gjør muntlig og skriftlig kommunikasjon forståelig (s. 20-22). Men selv om konvensjonene er stabile, er de også fleksible: De finnes ikke en gang for alle, men utvikler seg og forandres som resultat av språklig praksis, som f.eks. når en blander sjangre fra ulike sfærer (s. 22-23; jfr. også Dysthe 1997:53 og 68). Muntlig og skriftlig kommunikasjon formes altså både av konvensjoner og av den individuelle taleren eller skriveren, både av noe som er gitt og noe nytt:

Dei fleste av desse genrane tillet fri skapande reformulering, ... men skapande fri bruk er ikkje det same som å skape genren på ny, – det er nødvendig å meistre genrane godt for å kunne bruka dei fritt ... Di betre vi meistrar genrane, di friare kan vi bruke dei, og di klarare og meir fullstendig viser vi vår individualitet i dei, sier Bakhtin (Bakhtin 1998b:22-23).

Valg av sjanger tas i følge Bakhtin bl.a. på bakgrunn av den konkrete situasjonen kommunikasjonen skjer i, og hvem som deltar i den. Taleplanen vil i all sin individualitet og subjektivitet tilpasse og innrette seg etter den valgte genren, og bli dannet og utviklet i denne formen (s. 20). For vi er alltid i *dialog med andre stemmer* når vi ytrer oss. Alle ytringer er fulle av gjenklanger fra andre ytringer i den kommunikasjonssfæren de er knyttet til. En ytring må først og fremst vurderes som svar (i vid forstand) på tidligere ytringer innenfor den aktuelle sfæren: Den imøtegår dem, stadfester dem, utfyller dem, støtter seg på dem, forutsetter dem og regner med dem på en eller annen måte (s. 35). "Same kor monologisk ei ytring er ..., og same kor konsentrert ho er

¹⁹ "Såleis er det ekspressive momentet eit konstitutivt sætrekk ved ytringa" (Bakhtin 1998b:34).

om emnet sitt, kan ho ikkje anna enn i ein viss grad vere eit svar på det som allereie er sagt om dette emnet eller problemet, sjølv om det at ho er eit svar ikkje får eit klart ytre uttrykk”, sier Bakhtin (s.36).

Men vi er også i dialog med framtidige svar og ytringer når vi ytrer oss i tale eller skrift: En ytring er ikke bare knyttet til foregående, men også til etterfølgende ledd i talekommunikasjonen, sier Bakhtin. I det taleren skaper ytringen, finnes disse naturligvis ikke enda, men ytringen blir fra første stund bygd opp med tanke på mulige svarende reaksjoner. De andre, som ytringen blir laget for, spiller en svært viktig rolle i konstruksjonen av ytringen. Taleren venter fra første stund et svar fra dem (s. 38-39). Ytringen inntar følgelig en bestemt posisjon i den aktuelle kommunikasjonssfæren i forhold til ulike aktuelle spørsmål og saker. Å bestemme sin egen posisjon uten å sette den i sammenheng med andre posisjoner, er umulig, sier Bakhtin (s. 35).

Ytringen – om den er en kort replikk på ett ord i hverdagsdialogen, en stor roman eller et vitenskapelig verk – er altså alltid dialogisk og venter alltid et svar. Før den begynner har vi andre sine ytringer, og etter at den er slutt, får vi andre sine svarende ytringer (s. 14). ”På samme måte som replikken i ein dialog, er verket innstilt på den andre (dei andre) si aktive svarende forståing, anten ved å oppdra lesarane, gje dei ei overtiding, framkalle kritisk respons, eller øve innverknad på elevar og andre som skal føre verket vidare”, i følge Bakhtin (s. 18). Slik kan svar også være ”den tause, aktivt svarende forståinga til den andre” eller en svarende handling basert på en slik forståelse (s. 14).

Oppsummerende så langt: I følge Bakhtin er ytringen orientert i tre retninger: mot temaet/ emnet, mot det ekspressive og mot adressaten.

Ordene vi bruker, henter vi, i følge Bakhtin, fra andre ytringer, spesielt de som er sjangermessig nær den sjangeren vi til enhver tid uttrykker oss i (s. 30-31). I alle epoker, i alle sosiale lag, overalt der mennesker vokser opp og lever sine liv, finnes det alltid autoritative ytringer. Disse ordene fra andre fører også med seg sin ekspressivitet og sin evaluerende tone, som vi tilegner oss, omarbeider og reaksentuerer. Den individuelle taleerfaringen blir formet og utvikler seg i umiddelbart og uavbrutt samspill med andres ytringer. Dette kan til en viss grad karakteriseres som en tilegningsprosess, der en – mer eller mindre skapende – tilegner seg andres ord. Talen vår, dvs. ytringene våre, er derfor fulle av andres ord. De tilhører den andre i ulik grad – eller vi har tilegnet oss dem i ulik grad, sier han (s. 32-33). ”The word in language is half someone else’s” (1998a:292). Det blir først ”one’s own” når brukeren befolker det med sin egen intensjon og aksent, når han stadfester det og gjør det til en del av sin egen ytring. Før et individ stadfester og aksepterer

et ord gjennom egen bruk, hører ordet til innenfor andre menneskers kontekst og tjener deres intensjoner. En bruker må derfor ta ord fra andre menneskers kontekst og gjøre dem til sine egne gjennom å sette dem inn i en ny forståelsesramme ("conceptual system"), nemlig sin egen, sier Bakhtin (282, 293-294).

Språket er altså, slik Bakhtin ser det, både individuelt og sosialt på samme tid.

Bakhtinske perspektiver i studiet av elevytringer

"Mikhail Mikhailovich Bakhtin is gradually emerging as one of the leading thinkers of the twentieth century," skriver Holquist (Bakhtin 1998a:xv). Flere forskere som har arbeidet med elevytringer i form av tekster og tegninger, og som arbeider i skjæringsfeltet mellom språkvitenskap, litteraturvitenskap og barns kommunikasjon gjennom bilder og/ eller verbaltekster på den ene side, og pedagogikk og didaktikk på den andre, har latt seg inspirere av Bakhtin, og i dag finnes det mange Bakhtin-inspirerte forskere på området undervisning og læring. De fleste av de forskerne jeg anvender i utarbeidelsen av teorigrunnlaget mitt, hører til innenfor dette området. De arbeider med elevers skriving eller tegning innenfor et dialogisk og sosiokulturelt perspektiv, noe som innebærer at de setter *både* skrive- og tegnesituasjonen *og* den som ytrer seg gjennom skriving og tegning, inn i en sosial og kulturell sammenheng. Det innebærer også at de fokuserer på hvordan mennesker tolker seg selv, verden og hverandre, og på hvordan meningsskaping skjer i et samspill mellom individ og sosiale omgivelser. Både tenking om flerstemt dialog, rammer, posisjoneringer og roller, relieff og alternative verdener i tilknytning til elevers ytringer i tegninger og verbal tekst, hører til innenfor et slikt sosiokulturelt perspektiv. Dette vil jeg utdype nedenfor, etter at jeg har drøftet om møtet mellom elever og religionenes fortellinger kan karakteriseres som et dialogisk møte.

Elevers møte med religionenes fortellinger – et dialogisk møte?

En religions tekster kan oppleves som autoritative. Både den kristne bibel og islams koran kan fungere slik. De to religionenes tilhengere kan i varierende grad se disse tekstene som Guds ord til menneskene. Kan en da bruke bakhtinske perspektiver for å fange opp hva som skjer når elever møter religionenes fortellinger? Er det da uproblematisk å oppfatte elevers forhold til disse tekstene som dialogisk?

Dysthe drøfter forholdet mellom begrepene monologisk og dialogisk med utgangspunkt i Bakhtin, i boka *Det flerstemmige klasserommet*. Her sier hun at Bakhtin knytter det autoritative ordet til en monologisk

uttrykksform som kan være politisk, religiøst eller moralsk. Dette ordet får sin autoritet fra tradisjon, autoriserte sannheter, offisielle autoriteter eller personer som er anerkjent som autoriteter (Dysthe 2000:68). I følge Bakhtin er "the authoritative discourse ... fully complete, it has but a single meaning, the letter is fully sufficient to the sense and calcifies it". Det krever ikke fri refleksjon av oss, men "unconditional allegiance" (Bakhtin 1998a:343). Men hos Bakhtin er ikke det autoritative ordet autoritativt primært fordi det ytres av en autoritet, sier Dysthe. Det er autoritativt dersom det ikke gis rom for egen tenking og refleksjon og dialog med stoffet (Dysthe 2000:68). Dessuten: Alle ytringer er i følge Bakhtin dialogiske. En ytring blir til i en dialog med andre ytringer, og venter svar (se Bakhtin ovenfor). Det karakteristiske for en ytring – om den er en kort replikk, en roman eller et vitenskapelig verk – er nettopp skifte av talesubjekt: Ytringen avsluttes ved at ordet blir overlatt til den andre med et taust "dixi" (Bakhtin 1998b:14). Den naturlige respons på en ytring er derfor et svar.

"Dersom vi følger Bakhtin, står dialogisk interaksjon i motsetning til det å lære en "ytre autoritativ diskurs". Det betyr ikke at det ikke er plass til ytre autoritative diskurser i skolen, de vil alltid være der. Poenget er hvorvidt de blir behandlet dialogisk," sier Dysthe (Dysthe 2000:69). I lys av en slik tenking, vil elevens møte med enhver ytring – også en autoritativ ytring – kunne oppfattes som dialogisk, spesielt dersom møtet finner sted innenfor rammer der det gis rom for tenking, refleksjon og respons. Innenfor en slik ramme vil en også kunne forvente svar på en autoritativ ytring. Tilslutning er da en mulig respons og et mulig svar, selv om responsen er taus. Det samme er kritisk respons eller avvisning (se Bakhtin ovenfor). Dersom en forstår religionenes fortellinger som autoritative, kan en altså vente at elevene vil gå i dialog med fortellingene og gi respons på dem, når de arbeider innenfor rammene av en undervisning som ønsker deres respons i form av tanker, refleksjoner og meninger. Noen vil da gi dem sin tilslutning, andre vil avvise dem. Svarene vil ikke bli gitt i bare i dialog med tekstene, men også med den sosiokulturelle konteksten de er en del av. Dette utdyper jeg nærmere nedenfor (se avsnittet "Å forhandle om og skape mening i ytringer").

Flerstemt dialog i ytringer

Bakhtin framhever at vi alltid er i dialog med andre stemmer når vi ytrer oss. Med henvisning til Bakhtin peker *Olga Dysthe*²⁰ på at ytringer kan bære spor i seg etter flere dialoger. Her kan vi f.eks. nevne dialogen

²⁰ Olga Dysthe er professor ved Program for læringsforskning, UiB.

mellom skriver og emne, mellom skriver og leser, mellom skriver og andre tekster, mellom skriver og kultur – som igjen kan deles inn i dialogen mellom skriver og den umiddelbare skrivesituasjonen, mellom skriver og den institusjonelle konteksten og mellom skriver og den sosiokulturelle og historiske konteksten (Dysthe 1997:52ff). Ser vi dialogen skriveren har slik Dysthe her framstiller den, vil det være naturlig å kalle den *flerstemt*.

Sigmund Ongstad har en triadisk modell for framstilling av dialogene vi finner spor av i ytringer. Han bygger på Bakhtins essay om talegenrane, og viser til Bakhtins triadiske forståelse av hva en ytring er (Ongstad 2002:347). Han peker på at ytringer alltid er i dialog, både gjennom innhold (det semantiske), form (måten en uttrykker innholdet på; det ekspressive momentet) og adressivitet (hvem man henvender seg til, funksjon). Dette er de mest sentrale aspektene og nivåene i en ytring (s. 347-351). Ongstad ser altså også dialogen en er i når en ytrer seg, som *trestemt*.

Disse perspektivene på dialog peker på vesentlige sider ved dialogen som jeg ønsker å fange opp i diskursen min videre. Når jeg velger å bruke uttrykket *flerstemt dialog* sammen med Ongstads triadiske modell når jeg videre omtaler den dialogen elevene er i, er det fordi uttrykket tar vare på *både* konvensjonsdimensjonen²¹ og det ekspressive elementet i ytringen

²¹ Martin Nystrand (professor i engelsk ved University of Wisconsin), peker på at det innenfor forskning på sosiale teorier knyttet til mening i tekst, er generell enighet om at all diskurs er fundamentalt sosial av natur. Men han peker også på at slike teorier kan representere to helt ulike tenkemåter. På den ene side finner vi det han kaller sosial konstruksjonisme ("social constructionism"), på den andre side sosial interaksjonisme ("social interactionism", Nystrand 1992:157).

Sosial konstruksjonisme karakteriseres i følge ham av fokus på makrososiale fenomen knyttet til normer og lover (av Durkheim kalt sosiale fakta). Diskurs forklares innenfor denne retningen som "the informed activity of members of particular interpretive communities" (s. 158). Teksttolkingen oppfattes som "kanonisk" og diskursen som "normal" når den er i tråd med premissene og språkmønstrene i det tolkingsfellesskapet/ diskurssamfunnet ("the parent community", s. 158) teksttolkingen eller diskursen hører til i, og diskursen reflekterer og aktualiserer gruppens ideologi. I analyser innenfor denne retningen spores de individuelle diskursdeltakernes kommunikasjon tilbake til de sosiale konstruksjonene og de omforente ideologiene i de respektive diskurs- og tolkingssamfunnene. Sosial konstruksjonismes hovedfokus er altså på konvensjon, på karakteristika ved sosiale grupper og deres effekt på enkeltmedlemmer.

Sosial interaksjonisme har i følge Nystrand tradisjonelt undersøkt mikrososiale fenomen ved kontekstualiserte hendinger ("contexted events" s. 158) av den typen som har vært av interesse for etnometodologer. Retningen fokuserer mer på individers "real-time, contexted" diskurs og den dyadiske kommunikasjonen mellom individer. Det konstituerende for aktuelle diskursnormer og det som kontinuerlig rekonstruerer disse, er prosessen i dyadisk interaksjon - ikke sosiale konstruksjoner og ideologier i diskurssamfunn.

Forholdet mellom sosial konstruksjonisme og dyadisk interaksjonisme er også tema for Lars Sigfred Evensen. Han påpeker at hans materiale - som er elevtekster - inneholder element som innebærer at vi må se de to aspektene ved kommunikasjon gjennom tekst, konvensjon og interaksjon, i lys av hverandre heller enn å sette dem opp mot hverandre. Et dialogisk perspektiv på kommunikasjon gjennom tekst kjennetegnes nettopp, i følge ham, av bevisstheten om en dobbel dialog: Den ene

gjennom fokuseringen på form, og på dialogen med leser og kontekst gjennom fokuseringen på bruk, i tillegg til at det tar vare på dialogen med emnet gjennom fokuseringen på ytringens innholdsside.

Flerstemt dialog i barnetegninger

Elever ytrer seg ikke bare gjennom verbal tekst. De uttrykker seg gjennom ulike medier, blant annet tegning. At dialogen er flerstemt også når de kommuniserer gjennom tegning/ bilde, viser Karin Aronssons forskning. Jeg vil utdype dette i det følgende.

Karin Aronsson²² presenterer sin forskning på barns tegninger i boka *Barns världar – barns bilder* (1997). Her spør hun: Hvordan avspeiler barns bilder de kulturelle og sosiale sammenhenger barna lever i? Hvordan ser bildeskaperens verdensbilde og verdiperspektiv ut?

En grunntese hos Aronsson er at bilder ikke skapes i et vakuum: Barn lærer gjennom å delta i sosiale fellesskap, og deres bildeskaping inngår følgelig i en sosial sammenheng (s. 22). Videre sier Aronsson, med henvisning til Bakhtin, at når vi snakker, så snakker kulturen gjennom oss. Og siden kulturen er viktig for barns bildeuttrykk, vil *hva* barn velger å fortelle gjennom tegningene sine, begrenses av barnets bildegrammatikk, dvs. uuttalte, kulturbestemte regler for hva som kan sies og ikke sies i et bilde, sier hun. Bildegrammatikken består av ikonografi/ bildevokabular (hva som tas med og hva som ikke tas med i et bilde) og syntaks (aksentueringsregler, projeksjonsregler og kombinasjonsregler) (s. 230-235). Aronsson framhever at analyse av hva barnet ikke tar med i tegningen sine (ekskluderingsanalyse), ofte er viktig når det gjelder å bestemme hva som er fokus i tegningen. Om viktige ting ekskluderes, peker også det på vekten av det som faktisk er med (s. 255).

Aronsson ser på barns bilder som *narrasjon*, og hun fokuserer på at *barn vil fortelle noe* gjennom bildene de lager: Barn tegner det de vil fortelle, sier hun, de tegner livet (Aronsson 1997:23ff, 227ff). Hun fokuserer altså på tegningenes *innholdsside*, det vil si: på det tematiske innholdet i bildet (jfr. Bakhtin og Ongstad ovenfor).

dialogen er forhandlingen mellom skriver og leser om mening gjennom en tekst. Men denne skriftlige dialogen står igjen i en dialog med tidligere og etterfølgende tekster, og med konvensjonelle, diskursive ressurser som sjanger. Dette er den andre dialogen. Slik inkluderer det dialogiske perspektivet i følge Evensen både den dyadiske interaksjonen mellom skriver og leser eller mellom individ og nære sosiale omgivelser, noe som særpreger sosial interaksjonisme, og interaksjonen mellom skriver/individ og kultur i vid forstand, herunder de tekstene som er en del av denne kulturen (Evensen 1998, 2002; se også Løkensgard Hoel 1997), noe som særpreger sosial konstruksjonisme.

²² Karin Aronsson er sosialpsykolog og professor ved den tverrvitenskapelige institusjonen *Tema Barn* ved Lindköping universitet.

Men Aronsson peker også på sammenhengen mellom form og innhold. Aksentueringen i en tegning framhever det som er subjektivt betydningsfullt og viktig i tegningen, og gir signaler om barnets verdihierarki, sier hun. Hun peker på at barnet, gjennom aksentueringen i tegningene, forteller noe om hvordan det forstår seg selv og sin sosiokulturelle tilhørighet, hva det identifiserer seg med og hva det tar avstand fra. Dette vil jeg utdype i det følgende.

I følge Aronsson kan tegning ses som en måte å tenke høgt på, en slags visuell tenking (Aronsson 1997:15), og barnetegninger røper barnas verdiskala gjennom verdimarkører de bruker. Bildets ikonografi/bildevokabular og syntaks hører med til disse verdimarkørene, og Aronsson knytter verdimarkører i en tegning spesielt til aksentueringsreglene. Hun bruker begrepet aksentuering om framheving eller betoning i tegningen. Størrelsesgradering, detaljeringsgrad, perspektiv, relativ distanse og sentralitet er ulike former for aksentuering. Barnets bruk av markørene rangerer det som er viktig i forhold til det som er mindre viktig i bildet. En kan f.eks. studere størrelsesgraderinger, sentralitet og detaljeringsgrad i en barnetegning og slik finne hvordan barnet aksentuerer eller reaksentuerer ulike elementer for å fortelle om sin holdning til det de tegner: Det som er subjektivt betydningsfullt, er stort og/ eller detaljert og/eller sentralt i et bilde (s. 228-238). Vi kan altså lese ut av barns bilder hvilken posisjon ulike element har i et verdihierarki, sier hun (s. 25). En komparativ studie Aronsson har gjort (s. 192-195) sammen med sin kollega Sven Andersson, viser nettopp dette:

Aronsson og Andersson har analysert voksen-barn-relasjonen i svenske og afrikanske barns bilder. Miljøene barna hadde bakgrunn i, varierte fra tradisjonelt respektorienterte (den tanzanianske skolen) til barnesentrerte miljøer (den svenske skolen). Barna fikk i oppgave å tegne "När jag arbetar i mitt klassrum". Bildene varierte med barnets kultur på forventet måte, fra lærersentrerte til mer elevsentrerte framstillinger, sier Aronsson. I forhold til læreren presenterer tanzanianske elever seg selv og sine medelever som små, i snitt mindre enn halvparten så stor som læreren, mens de svenske elevene framstiller seg selv som jevnhøye eller til og med lengre enn læreren. I de svenske tegningene framstilles også eleven som mer sentral, mer detaljert og mindre atskilt fra læreren enn i de tanzanianske tegningene. I en tegning fra en tanzaniansk jente på 10 år (s. 194) har tegneren f.eks. plassert seg selv på en pult sammen med to andre elever lengst nede i klasserommet, langt vekk fra læreren som er tegningens sentrale figur. De tre elevene er svært små i forhold til læreren og påfallende mindre detaljert skildret. "Barn är ju mindre än vuxna, men fullt så mycket mindre är de normalt inte ... Jaget framhävs inte i bilden,"

sier Aronsson (s. 185 og 194). Det gjør det derimot i de svenske tegningene: Elevene er store, sentralt plasserte, detaljert skildret og så nært knyttet til læreren at læreren og eleven nesten kan oppfattes som en duo (jfr. tegning fra svensk jente på 10 år s. 192). Den tazanianske eleven har altså i tegningen presentert seg selv som en del av et elevfellesskap, en mindre viktig person enn læreren og distansert fra henne, mens den svenske eleven har presentert seg som løsrevet fra gruppen, nær læreren og med en like viktig posisjon som henne. Aronsson relaterer disse forskjellene til kulturelle verdier.

Med denne fokuseringen på kultur, innhold og uttrykk i barns tegninger, berører Aronsson *innholdselementet* og *formelementet* i barns tegninger.

Bildets *adressivitet* er også i fokus for Aronsson: Bildenarrasjonen i et barns tegning kan ikke forstås til fulle dersom vi ikke vet hvem tegneren har lyttet til og hvem bildet henvender seg til, sier hun med henvisning til Bakhtin og hans tanker om ytringens adressivitet (s. 244). I all kommunikasjon vender vi oss til en bestemt adressat eller en bestemt mottakergruppe. Analogt med dette kan man snakke om bildets flerstemmighet, sier hun. Det vender seg til ulike mottakere, og det inneholder stemmer både fra fortid og fremtid. Denne dialogen med bilder i fortid og fremtid er ikke nødvendigvis bevisst, men på et plan inngår kunsten alltid i en dialog med andre bildemakere og andre bilder. Et bilde er derfor aldri historieløst. Det finnes en *intertekstualitet* mellom ulike bilder som gjør at vi må lese det enkelte bildet i relasjon til andre bilder, sier hun (s. 228-229).

Som en oppsummering vil jeg presisere at uttrykket *flerstemt dialog* fanger opp viktige elementer ved kommunikasjon gjennom både verbal tekst og tegning. Jeg bruker derfor dette uttrykket i avhandlingen min videre som betegnelse på dialogene elevene er i når de skriver og tegner i skolens KRL-fag.

I analysen min av elevenes tegninger, verbale tekster og multimediale ytringer leter jeg etter deres dialog med innhold, form og adressat. Jeg forserer likevel ikke denne tredelingen, men framhever det elementet i triaden eller det flerstemmige som er mest aktuelt i hver enkelt ytring, selv om dette fører til at andre deler blir oversett.

Roller, posisjoneringer og rammer

Teorier om roller, posisjoneringer og rammer handler om dialogen mellom skriver, emne, leser og kontekst, og de står sentralt hos *Jon Smidt*.²³ Han er

²³ Jon Smidt er professor i norsk fagdidaktikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag.

opptatt av skriveres og leseres omgang med tekster – hva de bruker tekstene til, og hva tekstene betyr for dem, som symbolske objekt. Han fokuserer primært på hva eleven prøver å få til i skrivingen sin på skolen og hvordan læreren leser elevens tekst. Han peker på det dialogiske samspillet mellom elevskriver og lærerleser, og på elevens skrivestrategier i forhold til den konteksten som den skoledefinerte skrivesituasjonen utgjør.

Smidt på at alle slags situasjoner der mennesker bruker skriftspråket – enten de leser, skriver eller snakker om det – er ”skriftspråkhendelser” (Smidt 1996:70). Skriftspråkhendelser har – som andre sosiale handlinger – en sosial betydning. Det å lese og skrive hører til innenfor institusjonaliserte rammer som gjør disse handlingene symbolske. Vi bekrefter vår identitet gjennom slike handlinger. De får en sosial-symbolsk mening.²⁴ I skolen tolker elevene det som skjer i norskundervisningen. De tolker det ut fra hvordan de oppfatter seg selv og skolen og sine muligheter i norskfaget og som skrivere, og i forhold til hvordan de oppfatter samfunnet omkring seg og sin egen livshistorie. Hver elev har sin subjektive opplevde historie som skriver og leser, og hvordan han eller hun opplever sin egen rolle i denne historien, er vesentlig for selvforståelsen, sier Smidt (s. 70-71).

Smidt ser skriving på skolen som utprøving av *roller* eller ”stemmer” i klassens sosiale rom. Han tenker da på rollene elevene går inn i når de prøver seg som diktere, politiske kommentatorer, kåsører eller andre skriveroller (s. 71). Dette har sammenheng med hvordan eleven oppfatter ulike sjangre. I følge Smidt inviterer sjangre alltid til å gå inn i sosiale roller. Rollebegrepet kobler skrivingen til den verdi- og betydningsladede sosiale verden i og utenfor skolen som elevene henter sine mønstre fra, både når det gjelder hva en kan skrive om, og hvor, hvorfor og hvordan (s. 71). Det betegner altså mer stereotype posisjoneringer, ”samfunnsgitte” mønstre for å uttrykke seg. Gjennom ulike skriveroller kan eleven f.eks. vise hvordan han ser på seg selv som skriver eller hvordan han ønsker å bli oppfattet som skriver, f.eks. som eksperimenterende eller argumenterende forfatter, kritisk journalist eller poet (1991:7-23; 1997:216-219).

²⁴ Både forståelsen av skriftspråk som en sosial-symbolsk handling, og måten Smidt bruker begrepet ”roller” på (se nedenfor) er svært nær den en finner i *symbolsk interaksjonisme*. Der er man opptatt av at språk er et symbolsystem som mennesker lærer å bruke gjennom interaksjon innenfor en sosial sammenheng, som brukes til å beskrive for andre hva vi observerer, tenker og forestiller oss, og som brukes til å referere til en del av virkeligheten eller representere den (Charon 1995:46). Man er også innenfor denne retningen opptatt av hvordan mennesker kan skifte perspektiv, gå inn i andres roller, se verden gjennom andre øyne (Smidt 1996:218). Mer om dette teoretiske perspektivet i avsnittet ”Relieff og alternative verdener” nedenfor.

Men, sier Smidt (med henvisning til Ongstad), rollebegrepet kan lett få noe statisk over seg. Det kommer fram i begreper som lærerrollen, elevrollen, fars- eller morsrollen osv. Derfor bruker Smidt – som Ongstad – verbet *å posisjonere seg* eller verbalsubstantivet *posisjonering* eller *sjølposisjonering* for å understreke det dynamiske og bevegelige i menneskers forhold til all slags mellommenneskelige og kulturelle føringer. Begrepet viser tydeligere enn substantivet *skriverolle* at skriveren beveger seg eller snakker med flere stemmer i løpet av en tekst. Det får også bedre fram at det er mulig å plassere seg på ulik vis og innta ulike roller i forhold til forventninger fra sjanger og situasjon. Verbet understreker også det dialogiske og interaktive. Skrivere (og mennesker i det hele tatt) plasserer seg selv i forhold til eventuelle mottakere, tilgjengelige mønstre for handling – herunder språkbruk (1996:71). Kort sagt: Skrivere posisjonerer seg i forhold til omverdenens normer og forventninger. Med henvisning til Bakhtin skriver han at vi posisjonerer oss – dialogisk – til verden omkring oss (1996:1-72; 1997:225-226; 2002), og vi posisjonerer oss både i forhold til emnet, måter vi snakker om emnet på, og lyttere eller lesere (2002:423).

Sjølposisjoneringen henger naturligvis sammen med hvordan vi tolker vår egen plassering i forhold til verden og konvensjoner omkring, sier Smidt, og dermed er den intimt knyttet til vår egen identitet og hvordan vi oppfatter den sosiale betydningen av det vi foretar oss. I og med at skriveren posisjonerer seg selv i forhold til andre når han skriver, posisjonerer han også andre og gir dem en rolle og en identitet i tekstene sine (1996:71-72; 1997:225-226, 2002:418). Mottakerne av elevenes tekster ”forstås inn i tekstene” som Evensen uttrykker det (Evensen 1997:169).

Smidt bruker altså både begrepet *rolle/ skriverolle* og begrepet *å posisjonere seg/ posisjonering* i sine tekster. Han ser på dem som overlappende begrep på en skala mellom to ikke-eksisterende ytterpunkter: det helt faste og det helt unike.

Smidts bruk av begrepene *rammer* og *skjema* fanger både opp at skrivingen foregår i en sosial situasjon som gir rammer for hvordan elevens skriveoppdrag skal utføres og hvilke skriveroller og posisjoner han skal velge, og at eleven i denne situasjonen mobiliserer kulturelt bestemte skjema for forståelse som han har med seg i møte med skriveoppdraget.

Med begrepet *rammer* flytter Smidt fokus fra elevens skrivestrategier til den konteksten som den skoledefinerte skrivesituasjonen utgjør. Disse to fokuseringspunktene er imidlertid intimt knyttet til hverandre: Hvilke skriveroller og posisjoneringer eleven benytter seg av, avgjøres bl.a. av hvordan han tolker normer og forventninger som finnes i skoleverdenen

som omgir ham (jfr. også Stanley Fish's (1980) teori om tolkingsfellesskap). Det er disse normene og forventningene som er i sentrum for begrepet rammer. Smidt knytter her an til kunnskaps-sosiologien og bruker *tolkingsramme* eller *forståelsesramme* om settet av premisser som styrer oppfatningen av en sosial situasjon. Begrepet fokuserer på de forestillinger skriveren har om hva han holder på med, og hvordan han tolker skolesituasjonens regler eller sosiale sjangre. Smidt utdyper dette videre ved å skjelne mellom rammer og skjema. *Skjema* knyttes hos ham opp mot kognitiv psykologi og betegner kulturelt bestemte, assosiative nettverk og mønster vi som individ organiserer kunnskap etter og som gjør at vi er i stand til å huske noe eller kjenne igjen gjenstander, begivenheter, forestillinger o.l. (Smidt 1997:219). Smidt peker i flere av sine analyser på at elevskriveren mobiliserer slike skjema og ofte forutsetter dem hos lærermottakeren.

Smidt viser at elever posisjonerer seg på ulike vis og benytter seg av ulike sjangre alt etter hvordan de tolker skrivesituasjon og kontekst, i verbale tekster de lager. Aronssons forskning viser at dette gjør de også når de tegner: Hun sier at i lys av en dialogisk modell vil barnet alltid framstå som en aktiv part i møte med ulike (aktive) bildekonvensjoner. Barnets verdiperspektiv vil være avgjørende for hva det kommer til å ta til seg av de konvensjoner de møter. Med henvisning til Wertsch sier hun at kulturell tradering ikke innebærer en passiv overføring fra kulturen til barnet. Traderingen handler mer om en gradvis innlevelse: Barn møter og gjør seg gradvis fortrolig med nye mentale redskap. Dette er en prosess der barn er aktive. Innlevelsen skjer i et dialogisk samspill mellom barn og omgivelser. Barn aksepterer noe av det de møter, og forkaster annet (Aronsson 1997:241). Barns formelle og uformelle læring preges også av ulike partisipasjonsmønstre, hvilke personer barnet studerer, identifiserer seg med, knytter an til eller tar avstand fra, sier Aronsson (s. 228). For å forstå bilder barn lager, bør man derfor også forstå ulike typer av deltakelse eller delaktighet: Et barn kan oppleve seg selv som en sentral eller perifer deltaker i en virksomhet (s. 22).

Slik jeg leser Aronsson, handler dette om det Smidt kaller roller, rammer og posisjonering. Barn har gjennom sosialiseringen møtt ulike rammer for forståelse av hva et bilde er, hva som framstilles i et bilde og hvordan. De aksepterer noen av disse konvensjonene og forventningene, men forkaster andre – alt etter hva de har bruk for for å kunne uttrykke det de vil gjennom tegninger de lager (jfr. Kress og van Leeuwen nedenfor). I tegninger de lager, gir de også uttrykk for verdier de har: De velger sjanger (f.eks. nonfigurativ akvarell) ut fra hvordan de tolker tegnesituasjonen, går inn i roller (f.eks. rollen som ekspressiv maler) og posisjonerer seg i

bildene gjennom ulike typer verdemarkører som ikonografi, syntaks og aksentuering (se ”relieff og alternative verdener” nedenfor).

Elever posisjonerer seg altså på ulike vis og benytter seg av ulike sjangre alt etter hvordan de tolker ytringssituasjon og kontekst, både når de skriver og tegner.

Relieff og alternative verdener

For å få tilgang til mine informantelvers verdier, identitetsarbeid og sosialiseringprosesser, analyserer jeg ytringene deres på jakt etter elementer som kan gi signaler om dette. Roller og posisjoneringer elever inntar i ytringene sine, og hvordan de forstår og bruker rammer og skjema, har å gjøre med hvordan eleven presenterer seg selv. Teori knyttet til dette gir meg derfor viktige redskap til analyse av elevytringer. Det gjør også teori om relieff og alternative verdener i tekst. Slik teori er med på å gi meg svar på spørsmål som: ”Hva er viktig i ytringen? Hvilke verdier er det som perspektiverer påstander og argumentasjon i tekster og tegninger?” Dette vil jeg utdype.

*Lars Sigfred Evensen*²⁵ retter søkelyset mot relieffet som skapes i samspillet mellom forgrunn og perspektiverende bakgrunn i elevtekster, og på hvordan bakgrunnen i dette relieffet gjenspeiler både elevens eget verdihierarki og verdier i elevens kulturelle kontekst (Evensen 1991:43-64). Når vi spør etter perspektivet eller relieffet i teksten, spør vi nemlig etter hva som er plassert i forgrunnen i teksten. Dette er tekstens hovedsak, det den først og fremst handler om. Men for at forgrunnen skal kunne stå fram og oppfattes, trengs det en bakgrunn, noe som gir perspektiv til forgrunnen, og som forklarer hvilken relevans det som fokuseres har (jfr. også Ongstad 2002:348 om fokusering).

Evensen presiserer at den tilnæringsmåten til elevtekster og deres kontekst som han konkretiserer, har sin bakgrunn både i ”dialogisme” (2003:3), symbolsk interaksjonisme, og i lingvistisk og litteraturvitenskapelig relieffteori som i sin tur har sin opprinnelse i gestaltpsykologisk tradisjon (2002:385ff, 2003:3-4).

Dialogismen er knyttet opp mot Bakhtin. Ett utgangspunkt i dialogismen ser språklig kommunikasjon som samhandling og forhandling om mening. Mening er noe som oppstår i samspillet og dialogen mellom samtale- og skrivepartnere. Det legges altså et klart aktørperspektiv på deltakerne, sier Evensen. Samtidig legges det et diskursperspektiv på språket som medium i kommunikasjonen: Vekten ligger på menneskelige

²⁵ Lars Sigfred Evensen er professor i anvendt språkvitenskap ved NTNU.

deltakere heller enn på språklig konvensjon, og på prosess snarere enn på produkt (2003:3).

Evensen viser til at den symbolske interaksjonismen ("symbolic interactionism", Blumer 1969:1), som knytter an til sosialfilosofi og sosialpsykologi, ser den språklige diskursen som den viktigste bæreren av både sosial handling/samhandling, sosialisering og personlig identitet (Evensen 2003:3-4). Sosiale handlinger, som det å lese og skrive, får i dette samspillet symbolsk og sosial betydning for oss, fordi de viser både omgivelsene våre og oss selv hvem vi er (Charon 1979/1995:45-46; Smidt 2001:293). Grunnleggeren av dette teoretiske perspektivet er amerikaneren *George Herbert Mead*, og det er videreutviklet av bl.a. hans elev Herbert Blumer. Evensen sier at i følge Mead handler et "selv" om samspillet mellom et "jeg" og et "meg", et innenfra-individuelt "jeg" og et utenfra-individuelt "meg". Vår identitet blir, i samspill med våre omgivelser, både preget av hvordan andre forholder seg til oss, og av hvordan vi selv tolker den samhandlingen vi deltar i. Vi påvirkes og formes av vår deltaking i diskurs, og vi påvirker og former gjennom våre bidrag til denne diskursen. Forholdet mellom individets "jeg" og kulturens "meg" blir altså et gjennomført dialektisk forhold, sier Evensen (Evensen 1997a:170, 2003:3-4; Mead 1934:199-200).

Et annet utgangspunkt i den dialogiske teorien er, i følge Evensen, å se kommunikasjon som noe som er knyttet til kulturhistorisk utviklede mellommenneskelige praksiser: "Når vi nærmer oss hverandre i konkrete lese- og skriveprosesser, trenger vi altså ikke å starte helt forfra hver gang. Vi har konvensjonelle, erfaringsbaserte ressurser å trekke veksler på, og vi kan forutsette at (noen av) disse ressursene er tilgjengelige også for våre samhandlingspartnere," skriver Evensen (Evensen 2003:4; jfr. også fotnoten om forholdet mellom konvensjon og interaksjon, konstruksjonisme og interaksjonisme, i avsnittet om flerstemt dialog ovenfor).

Relieffteori har bakgrunn i "gestaltpsykologi, hermeneutikk, tekstlingvistikk, funksjonell grammatikk, litterær analyse og dialogisme" (2003:4). Gestaltpsykologien framhever menneskers tendens til å søke helhetlige tolkninger av komplekse, men enkeltstående sanseinntrykk og erfaringer. Den hevder at mennesket, som art, er slik at det oppfatter mening som en relasjon mellom helheter, og at vi, som art, tolker enhver situasjon eller erfaring slik at det i ethvert tilfelle er én del som tydelig står fram (forgrunn) i forhold til resten (bakgrunn) (2003:4). *Tanya Reinhart* har vist at denne type persepsjon ligger til grunn for måten vi organiserer *narrative tekster* på: Hendelsesforløpet – den narrative kronologien - driver fortellingen framover. Dette forløpet danner fortellingens forgrunn.

Bakgrunnen dannes bl.a. av beskrivelser (f.eks. av personer, steder og situasjoner) og vurderinger. Dette ligger ”under” hendelsesforløpet hele tiden og perspektiverer det som skjer (Reinhart 1984:779-809; Evensen 2003:4-5). *Ingegerd Bäcklund* har vist lignende organisering i *utredende sakprosa*tekster. Der vil beskrivelse, eksempler og analyse være bakgrunns-elementer for generelle utsagn eller påstander (Bäcklund 1988:38; Evensen 2003:5). Evensen har bygd videre på Bäcklunds arbeid. Han har vist at også i *argumenterende tekster* vil ulike former for utdyping være bakgrunn for kjerneargumentasjonen for en posisjon eller påstand (Evensen 2003:5). Siden de fleste av mine informanternes ytringer – både de skriftlige verbale og de multimediale – er argumenterende, er det Evensens forskning jeg bruker i min videre utdyping av relieffteori.

I følge Evensen fungerer skriverens posisjoner, påstander og utredninger som *forgrunn* i argumenterende tekster. Han sier også at utdypinger, underbygginger, forklaringer, definisjoner, konkretiseringer, evalueringer, skildringer/ beskrivelser og narrative elementer fungerer som *bakgrunnssignaler* i slike tekster (1991:3, 43-64; 2003:5-6). F.eks. fungerer skildring/ beskrivelse som bakgrunn gjennom å invitere leseren til å dele forfatterens ståsted og utsikt, til å se det forfatteren ser, slik han ser det. Forklaringer og definisjoner er en måte å gjøre det ensidig kjente gjensidig kjent på. De fungerer som bakgrunn for en utredende eller argumenterende forgrunn, noe eksemplifisering, analyse og parentetisk informasjon også gjør. Evaluering, retoriske spørsmål og bruk av alternative diskursverdener er også en måte å få fram verdier og holdninger på, og fungerer som bakgrunn (1997b:3; 2003:6-7). Av disse måtene å skape bakgrunn på, vil jeg i det følgende utdype videre Evensens tenking om *alternative diskursverdener*, nettopp fordi de gir et vindu mot elevenes verdier og holdninger, og fordi jeg ofte finner slike verdener i mine informanternes ytringer.

Evensen fant at elever innfører alternative verdener (”alternative world constructions”, 1991:3) i argumenterende tekster, som del av den nødvendige bakgrunnsinformasjonen de gir for å få fram og tydeliggjøre relevans og mening i tekstens forgrunnsdel (s. 45). Elever konstruerer gjerne alternative verdener når de skal uttrykke verdier, sier han (s. 55). Disse verdiene fungerer som bakgrunn for skriverens argumentasjon og får fram det kulturelle grunnlaget for elevers måte å argumentere på (s. 3 og 43-64). De alternative tekstverdenene er altså viktige for å få et klarere bilde av hvem eleven er og hva han vil med teksten (s. 3).

Evensen fant *to* typer verdener i elevenes tekster. Han kaller dem ”life world” og ”system world” med henvisning til Husserls og Habermas’ tenking (s. 53). ”Life world” består av holdninger og verdier som tilhører

en kulturs eller subkulturs hverdagsliv. "System world" består av holdninger og verdier som karakteriserer maktsystemet i et komplekst, moderne, vestlig samfunn. Han fant også at roller som elever gir seg selv og andre i tekstene sine, gir innsikt i elevenes "life world": tenåringer plasserer voksne generelt og lærere spesielt, samt moderne kapitalistiske, teknologiske samfunn generelt og skolesystemet spesielt, i "the system world". Samtidig presenteres elevenes "life world" positivt, mens "the system world" kritiseres (s. 60). De ulike verdenene Evensen finner i elevenes tekster er altså *tekstverdener preget av elevenes sosiokulturelle kontekster*.

Alternativ-verden-utsagn kan i følge Evensen være mer eller mindre personliggjorte ("more and less personalized alternative world expression", s. 48). Mer personliggjorte roller trer fram i teksten når eleven er engasjert. Signal på mer personliggjorte roller er selvreferanser ("self reference", s. 51) som "jeg/ min", uttrykk som inneholder kognitive verb som "jeg mener/tror", uttrykk som markerer modalitet som "jeg synes de burde", og uttrykk som er evaluerende som "dette kunne ha vært gjort bedre" o.a. (s. 51). Kunnskap som kan underbygge og utdype slike signal, er f.eks. kunnskap om elevens bakgrunn og/ eller kjennskap til andre arbeid fra samme elev. Slik kunnskap vil kunne gi verdifull tilleggsinformasjon når en er på jakt etter hva som er viktig eller subjektivt relevant i elevens arbeid (s. 52). Evensen peker på at bakgrunnen – i form av kulturelle premisser, utdypinger, underbygging, forklaringer og konkretiseringer – ser ut til å komme tydeligst fram i oppgaver som har personlig relevans for eleven (s. 60). Signal om at vi har med bakgrunnsrelatert stoff å gjøre, det Smidt kaller "relevanssignaler", kommer ofte fram i innledningen og avslutningen i en skriftlig tekst (Smidt 1991:33 og 34).

Oppsummerende så langt kan vi altså si at bakgrunnsdelen i argumenterende tekster er med på å underbygge forgrunnen i disse tekstene, skape relevans og perspektiv, og få fram det som er viktig i argumentasjonen. Bakgrunnsstoff inneholder sosiokulturelle premisser – som f.eks. perspektiver, holdninger, verdier, normer. Utredninger, påstander og posisjoner (forgrunn) får først perspektiv og relevans mot en bakgrunn av slike premisser.

At også små barn benytter seg av relieff i sine tekster, og at dette har med deres selvforståelse – deres identitet – å gjøre, viser Evensen i sin Siri-studie (Evensen 1997:155-178) Her viser han at Siri i sine første tekster konsekvent forgrunnsplasserte seg selv; hun nevnte seg selv først. Hennes sosiale omgivelser var tekstlig bakgrunnsplassert: "Hennes fokus var på den symbolske plasseringen av seg selv som sentral del av sin hyppigste og mest intime sosiale kontekst, nemlig foreldrene og besteforeldrene. Det er

altså identitet i en eller annen sosial forstand det dreier seg om for henne,” sier Evensen (s. 164). Han peker på at det så ut til å dreie seg om for Siri, var den muligheten skrivegangen ga henne til å styrke prosjektet ”å utvikle en identitet i forhold til sitt aller nærmeste miljø” (s. 169). Det var altså ikke bare snakk om å samhandle gjennom tekst, men også om å utvikle et ”selv” i et skriftorientert nærmiljø. Siri tok på seg en rolle som skriver for å fortelle hvem hun var og hvor hun hørte til. Med henvisning til Mead, peker Evensen i denne forbindelse på at identitet til å begynne med utvikles i samhandling med konkrete nærhetspersoner, og at den slik framstår som en ”sosial identitet”. I neste omgang utvikles så en ”gruppeidentitet” før ”kulturell identitet” utvikles. Evensen presiserer, fremdeles med henvisning til Mead, at det ikke er noen sosial determinisme i disse identitetsprosessene: Et ”selv” handler om samspillet mellom et innenfra-individuelt ”jeg” og et utenfra-individuelt ”meg” (s. 170).

Alternative verdener i tekstlige relieff har ikke vært fokus for Evensens forskning og produksjon etter artikkelen i 1991.²⁶ Men siden konstruksjonen av alternative verdener gir signal om perspektiver, verdier og kulturelle premisser som preger skriveren, har oppmerksomheten mot dette virkemidlet vært viktig i mine analyser av elevytringer. Evensens tenking om alternative diskursverdener har derfor vært utgangspunkt for meg når jeg har videreutviklet denne tenkingen i dialog med ham, Dyson og religionsviteren Liv Ingeborg Lieds framstilling av geografen Edward W. Sojas tenking. Dette vil jeg utdype i det følgende.

Anne Haas Dyson viser at småskolebarn forholder seg til mange ulike verdener når de skriver og tegner, bl.a. den imaginære tekstverden, den nære sosiale verden i skrive- og/eller tegnesituasjonen, og den egne, større erfaringsverdenen. Erfaringsverdenen inkluderer barnas sosiokulturelle erfaringer, inkludert deres erfaringer med radioprogrammer, TV, film, skolehverdag, hverdagsaktiviteter osv (Dyson 2002:546). Dysons materiale viser at barn beveger seg mellom alle disse ulike verdenene, og spenninger mellom dem kommer til uttrykk både i deres tekster, tegninger og muntlige uttrykk. Barnas utfordring er både å skille mellom og å samordne alle disse verdenene i sine arbeider (1988:355). Det er også en utfordring å tilegne seg og å gi nye rammer til tekstlig materiale som de møter, når de kommuniserer, sier hun: ”Situating children on a landscape of voices ... I was interested in the recontextualization or remix processes

²⁶ Artikkelen ”A sense of relief: Backgrounding in argumentative student writing” fra 1992 er en variant av Evensen 1990, og bringer ikke noe nytt i forhold til det som kom fram i artikkelen ”Alternative worlds: actual student writers” fra 1991 (jfr. litteraturlisten i inneværende avhandling).

through which children differentiated, appropriated from, translated across, and reframed textual material within communicative practices and their symbolic media” (2002:552).

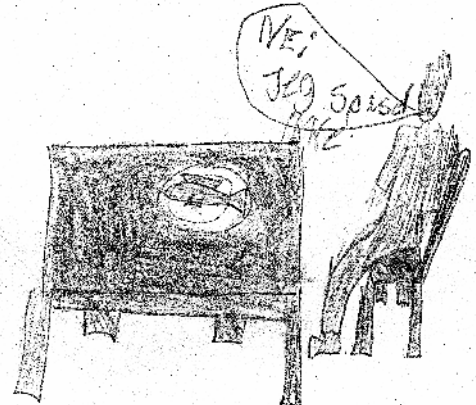
Når barn arbeider med tekstene sine, arbeider de samtidig med forholdet til seg selv og andre. De går inn i ulike roller og samordner ulike tid- og romstrukturer (1988:384), sier Dyson. Slik dreier skriving seg om å oppdage egne og andres posisjoner: ”.. the development of any use of written language no doubt involves the discovery of a stance – of ”how one ... is situated with respect to others and toward the world”” (s. 387). Med dette peker hun samtidig på at bruk av skriftspråk har med utvikling av selvforståelse å gjøre (jfr. også 1992:5, og Bakhtin, Smidt og Evensen ovenfor).

Forholdet til *den andre* er også sentralt hos *Edward W. Soja*. *Liv Ingeborg Lied* har gjort meg oppmerksom på at hun i forbindelse med sitt doktoravhandlingsarbeid, har funnet at Soja²⁷ opererer med en tredeling av geografisk ”sted”. I sine teorier presiserer han at et sted aldri bare er en scene eller en bakgrunn for menneskelig aktivitet. Det er en kulturelt konstruert enhet, en del av den kulturelle veven, og dermed – som enhver kulturell enhet – noe som kan formes og endres, aksepteres eller avvises. Soja presenterer i forlengelsen av dette en tredelt oppfatning av ”sted” som framhever ulike dimensjoner ved denne størrelsen, uttrykt som ”firstspace”, ”secondspace” og ”thirdspace”. Hans ”firstspace” betegner den konkrete materielle verden, slik man oppfatter den. ”Secondspace” betegner verden slik den blir konstruert i tanken, slik man forestiller seg den. ”Thirdspace” åpner for perspektivet ”den andre” og representerer ”den andres” syn på verden. ”Thirdspace” representerer med det et alternativt perspektiv. I følge L.I. Lied framstilles altså ”sted” hos Soja både som materielt og mentalt. Det framstår hos ham som en størrelse som kan oppfattes ulikt av mennesker med ulik bakgrunn når det gjelder f.eks. kjønn, status, politisk agenda eller religiøs tilknytning. Utelater vi ”thirdspace”, går vi glipp av ”den andres” perspektiv i tillegg til vårt eget. Hans ”thirdspace” åpner altså for tolkningsmangfold (L.I. Lied 2003:3-6).

Det er Sojas ”thirdspace” som er interessant for meg. Dette vil jeg utdype: Som Dyson, finner også jeg at elever beveger seg mellom ulike verdener når de ytrer seg, og jeg finner ofte *tre* ulike verdener i ytringene deres. Spesielt finner jeg denne tredelingen i skriftlige verbaltekster og multimediale ytringer de lager i møte med andre livstolkingstradisjoner enn den de selv har bakgrunn i. Som i Evensens og Dysons materiale, er også dette verdener preget av elevenes sosiokulturelle kontekst. For det

²⁷ Framstillingen av Soja her bygger på framstillingen i L.I. Lied 2003.

første finner jeg *elevenes egen livsverden* (det vil si: deres sosiokulturelle kontekst og deres eget ståsted, slik de selv oppfatter dette). Denne verdenen har mye til felles med Evensens "life world". Jeg finner også "*den andres*" verden slik elevene oppfatter den, etter å ha møtt den i fortellinger og lærestoff fra andre religioner og livssyn i KRL-undervisningen. Den verden elevene møter i fortellingene, fortellingens verden, hører hjemme under denne overskriften: I fortellingens verden møter elevene "den andres" verden slik den kommer til uttrykk gjennom livstolkningstradisjonenes fortellinger. Den tredje verden jeg finner, er en *refleksjonsverden* der elevene prøver ut seg selv i "den andres" verden. En ytring som viser disse tre verdenene, er Saras ytring "Islam og faste" (jfr. kap 4 og fig. Sara 12, i foreliggende avhandling). Der sier hun:

<p>Islam faste</p> <p>De kan ikke spise eller drikke fra sol opp gang til solned gang i en måne</p> <p>Jeg lurer på om jeg hade klart og faste</p> <p>Jeg hade nok ikke klart og lavere og drikke</p>	<p>Islam Faste</p> <p>De kan ikke spise eller drikke fra sol opp gang til solned gang i en måne</p> <p>Jeg lurer på om jeg hade klart og faste</p> <p>Jeg hade nok ikke klart og lavere og drikke</p> 
---	--

I denne multimediale teksten finner vi "den andres" verden i første avsnitt i verbalteksten og i tegningen. Der møter vi islams verden slik Sara forstår den. I de første to linjene i andre avsnitt i verbalteksten, og i "rommet" mellom andre og tredje linje, møter vi Saras refleksjonsverden, hennes

utprøving av seg selv i ”den andres” verden. I de to siste linjene møter vi henne i hennes egen livsverden, den verdenen hun står i både når hun gir uttrykk for hvordan hun forstår ”den andres” verden, og når hun vurderer sin egen erfaring i refleksjonsverdenen. ”Den andres” verden framstår som en utredning, og er forgrunn i relieffet som framstår i ytringen. Forholdet mellom Saras livsverden og refleksjonsverdenen med erfaringen hun gjør der, danner perspektiverende bakgrunn for utredningen i forgrunnen: Fastende muslimer framheves positivt sett på bakgrunn av Saras erfaring i refleksjonsverdenen og i hennes egen livsverden.

Denne ytringen fra Sara viser enda et forhold som det er grunn til å framheve. Den viser – som Evensen påpeker – at elever (ofte) konstruerer alternative verdener i bakgrunnsdelen i tekstlige relieff, når de vil uttrykke verdier, og at forholdet mellom de ulike verdenene i elevenes ytringer, gir signal om de verdier elevene har og den sosiokulturelle konteksten de har bakgrunn i. I Saras ytring ser vi dette i forholdet mellom Saras refleksjonsverden og hennes livsverden. Det viser oss noe hun synes å beundre, nemlig det at muslimer klarer å la være å drikke fra soloppgang til solnedgang i fastemåneden. Men ytringen viser også at det ikke bare er i bakgrunnsdelen av ytringen at elevene skaper alternativ-verden-konstruksjoner: Sara lar hele relieffet som trer fram i denne ytringen, være en alternativ-verden-konstruksjon, der ”den andres” verden er en utredning som danner forgrunn, og forholdet mellom refleksjonsverden og livsverden danner bakgrunn som perspektiverer forgrunnen. I materialet mitt finner jeg også relieff der én verden danner forgrunn mens en annen danner bakgrunn, og der forholdet mellom disse to gir signal om elevens verdier og sosiokulturelle bakgrunn. Eksempler på dette er Saras ytringer ”Julaften”, ”Reisen til den 7.himmel” (se kap. 4 nedenfor), og Tors ytring ”Budene” (se kap. 5 nedenfor). Ytterligere eksempler og utdypinger gis i analysekapitlene.

Oppmerksomheten mot alternative-verdener-konstruksjoner i elevytringer, hjelper meg å fange opp hvordan elever opplever andre livstolkingstradisjoner (”den andres” verden slik de opplever den), hvordan de tenker seg selv inn i disse tradisjonenes verdener (refleksjonsverdenen), og hvordan de vurderer erfaringene sine i møte med disse verdenene med utgangspunkt i egne verdier, holdninger og livstolkingstradisjon (elevenes egen livsverden, slik de opplever den). Det hjelper meg altså til å fange opp flere sider ved flerstemte dialogen elevene er i – f.eks. dialogene med verdier, holdninger, normer og sosiokulturell bakgrunn – når de møter fortellinger fra ulike livstolkingstradisjoner. Analysekapitlene mine vil illustrere dette.

Samtidig som relieffteori og teori om alternative verdener i tekst er viktige analytiske verktøy for meg i analysene mine, er jeg klar over det relative i dette verktøyet. Hva som er bakgrunn og forgrunn i en tekst, er i prinsippet en tolking og kan variere etter hvilken innfallsvinkel vi har til teksten (jfr. f.eks. ”En blind ser” i kapitlet om Sara nedenfor). Forståelsen av hva som er forgrunn og bakgrunn er kulturavhengig, og slik sett relativt. Men de tekstlige signalene skriveren – bevisst eller ubevisst – legger i teksten, og den formen han bruker når han ytrer seg, er også kulturelt betinget og gir signaler om kulturell tilhørighet. All kommunikasjon foregår i en bestemt kontekst, og dette krever at deltakerne i kommunikasjonen gjør sine budskap forstått i en bestemt kontekst. De som ytrer seg, velger derfor uttrykksformer som er tilgjengelige innenfor den sosiale konteksten og den kulturen de har felles (Kress og van Leeuwen 2000:5-12; jfr. også Stanley Fish’s teori om tolkingsfellesskap (Fish 1980). Kulturtilknytning er altså med på både å betinge og dempe det relative i teksttolking. Dette gjelder også tolking av relieff i tekst.

Multimedialitet i barns ytringer

Gjennomgangen så langt har vist at vi kan finne sosiokulturelle og Bakhtinske perspektiver hos forskere som arbeider med elevytringer, både i form av tegning (Aronsson) og verbal tekst (Smidt, Evensen). Vi finner slike perspektiver også hos Dyson som arbeider med *det multimediale* i barns ytringer.

Barn kombinerer tekst, tegning, muntlig språk og tidligere sosiokulturelle erfaringer når de skal uttrykke seg, sier Dyson (Dyson 2002:570-575). Dyson peker også på at det er et innbyrdes slektskap (”interrelationship”, 1988:355) mellom barns tekster, tegninger og sosiale omgivelser. Med henvisning til Bakhtin sier hun at dialogisk teori nettopp er opptatt av slike komplekst organiserte, ikke-homogene, sosiale verdener som barn deltar i, og når barn på skolen skriver og tegner, deltar de i disse komplekse, flerstemte verdenene og gjør dem meningsfulle: ”They were manipulating multiple media and multiple voices, supported by knowledge embedded in diverse cultural practices as they anticipated the practice of official sharing” (2002:570 og 552).²⁸ Dette resulterer i multimediale uttrykk (”multimedia creations” 1988:356) som viser de verdenene de

²⁸ Med ”official sharing” menes her deling av tekst med klassekamerater gjennom å lese eller framføre teksten i klasserommet (”class sharing” s. 553). Dyson kaller det ”rommet” i klasserommet der elevene ikke først og fremst deltar fordi de er venner (”peer” sphere 1993:3) eller barn fra en bestemt hjemmekontekst (”home” sphere s. 3), for ”official” sphere. Det betegner det offisielle ”rommet” der de deltar i felles klasseromsaktiviteter fordi de er elever i klassen (s. 2-3).

beveger seg i og mellom, og de ulike stemmene som fyller deres hverdagsliv (2002:555), sier hun.

Gunther Kress og *Theo van Leeuwen* er, som Dyson, opptatt av multimedialitet i kommunikasjon.²⁹ Boka deres, *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (2000) omhandler kommunikasjon både gjennom bilder og skrift, selv om den har et klart hovedfokus på det visuelle uttrykkets grammatikk. I første utgave av denne boka (1996) konsentrerte de seg spesielt om barns tegninger og lærebokillustrasjoner. Denne siste utgaven (2000) inkluderer et bredere felt av uttrykksformer og viser til både massemedia, reklame og ukebladlay-out i tillegg til elevens tekster og tegninger samt lærebøkers skriftlige og billedlige framstillinger.

Kress og van Leeuwen vektlegger ikke det bakhtinske, dialogiske perspektivet i kommunikasjonssituasjonen. Men det sosiokulturelle er framtrødende i arbeidet deres. De plasserer seg innenfor det de kaller "social semiotics" (Kress/ van Leeuwen 2000:5ff). Nøkkeltbegrep i enhver form for semiotikk er *tegn*, og Kress/ van Leeuwen forstår "social semiotics" som "sign-making in society" (s. 264). Denne tilnærmingen til kommunikasjon er, i følge dem, et forsøk på å beskrive og forstå hvordan mennesker produserer og kommuniserer mening ("production and communication of meaning") i bestemte sosiale settinger, det være seg i "mikro"-settinger som i familien, eller settinger der tegnbruk er vel institusjonalisert og rammet inn av konvensjoner og regler (s. 264).

Den tegntolkende og tegnbrukende persons ("sign-maker") bruk av tegn ("sign-making") *for å uttrykke mening* ("realize meanings") er et overgripende tema hos Kress/ van Leeuwen: "We will be discussing forms ("signifiers") such as colour, perspective and line, as well as the way in which these forms are used to realize meanings ("signifieds")," sier de innledningsvis (s. 5). Utgangspunktet deres er at en tegnprodusent har en mening han ønsker å uttrykke. Denne meningen uttrykkes gjennom det semiotiske uttrykksmiddel ("the semiotic mode") som tilbyr det tegnprodusenten selv mener er den mest passende form (s. 6). Tegn er derfor aldri tilfeldige. Men det finnes heller ikke en preeksistent sammenheng mellom mening og form som kan bli gjenkjent og brukt "en bloc", sier Kress og van Leeuwen: Tegnprodusenten gjør sitt valg mellom de former og medier han finner mest passende for det han vil uttrykke, og det er interesse som styrer valget med hensyn til hva som oppfattes som det viktige og representative ved en sak eller et objekt i en spesiell kontekst. Når barn f.eks. bruker en pappeske som piratskip, "they do so because they

²⁹ Gunther Kress er professor of education ved University of London. Theo van Leeuwen er professor of language and communication ved Cardiff University.

consider the material form (box) an apt medium for the expression of the meaning they have in mind (pirate ship), because of their conception of criterial aspects of pirate ships (containment, mobility, etc.)” (s. 7). Samtidig krever all kommunikasjon at deltakerne i kommunikasjonen gjør sine budskap forstått *i en bestemt kontekst*. Derfor velger tegnprodusenten uttrykksformer som han mener er maksimalt transparente for de andre som deltar i kommunikasjonen, uttrykksformer som er tilgjengelige innenfor den sosiale konteksten og den kulturen de har felles (s. 5-12).

Kress/ van Leeuwen peker på at på samme måte som språkets grammatikk beskriver hvordan ord går sammen i setningsledd, setninger og tekster, vil den visuelle grammatikken beskrive hvordan avbildede mennesker, steder og ting går sammen og danner visuelle ”utsagn” av ulik kompleksitet og utstrekning. Men, sier de, grammatikk har vanligvis blitt studert isolert fra mening. I deres arbeid er den visuelle grammatikkens rolle *i meningsproduksjon* det sentrale (s. 1). De diskuterer ikke bare form og farge, perspektiv og linje i et bilde, men også måten disse elementene blir brukt av den tegntolkende og tegnproduserende person for å uttrykke mening. De skiller mellom narrative og konseptuelle prosesser i bilder: *Narrative representasjoner* framstiller handling (”social action” s. 43) og peker mot hva som foregår i bildet. Spesielt nyttig for meg i min analyse av elevytringer er fokuseringen på aktørene og pekerne i visuelle uttrykk. I de narrative prosessene framhever pekerne (”vectors” s. 43ff, 74) de som er aktører i den avbildede handlingen, knytter dem sammen og retter oppmerksomheten mot det som skjer. Slik er pekerne med på å vise hva og hvem som er viktig i det tegningen uttrykker, og hva den forteller. Både piler, linjer, blikk, snakkebobler og andre element i bildet kan være pekere. *Konseptuelle representasjoner* framstiller sosiale forestillinger og ideer (”social constructs” s. 79) i visuelle uttrykk, og er med på å framheve hva som framstår som viktig og verdifullt i bildet. Det som er spesielt nyttig for meg her, er fokuseringen på klassifisering (f.eks. gjennom taksonomi som antyder overordnet/ underordnet), forholdet mellom helhet og del (hva/ hvilke attributter som karakteriserer helheten/ bæreren), og hva symbolske prosesser og attributter (f.eks. størrelse, plassering, detaljer, farge, symbolsk betydning i kulturen) kan si om hva ulike elementer i det visuelle uttrykket *betyr* eller *er* (s. 108).

Analyse av elevers tegninger, verbaltekster og multimediale ytringer

Analyseguiden jeg har utviklet og bruker når jeg analyserer de elevytringene jeg har samlet inn, legger opp til samme prosedyre i analysen av elevenes tegninger, verbale tekster og multimediale ytringer. I dette avsnittet vil jeg først drøfte hvorfor jeg velger en slik tilnæringsmåte.

Elever anvender ofte både tegning og verbal tekst i samme ytring når de skal gi uttrykk for hva de tenker og mener. Det kan skje ved at a) det ene mediet gir informasjon som *illustrerer, understreker eller gjentar* informasjon som gis i det andre. Dette finner vi f.eks. i Nasims ”En blind ser” (jfr. kap. 6 i foreliggende avhandling). Det kan også skje ved at b) det ene mediet gir informasjon *i tillegg til* den informasjonen det andre gir og *utfyller* den, slik at informasjonen fra de to mediene må ses sammen dersom vi skal få tak i helheten i det elevene formidler i ytringen. Dette finner vi bl.a. i Nasims ”Brødunderet” (kap. 6) og Saras ”Islam og faste” (kap. 4). Ytringer der den verbale teksten og tegningen i samme ytring *motsier* hverandre – slik vi finner det i Tors ”Jødedom 3” (kap. 5) – kan også forstås under denne overskriften. Alle disse ytringene består av både tegning og verbal tekst som sammen danner én hel ytring. De er altså *multimediale*.

Holsánová peker på at det har vært vanskelig å finne en enhetlig modell som er teoretisk forankret, som er lett å anvende empirisk, som omfatter både tekst og bilde, og som passer for ulike sjangre fra ulike tider (Holsánová 1999:117). Samtidig er multimedialiteten så framtrødende i moderne medier, at en ikke kan unnlate å arbeide for om mulig å finne fram til en slik modell. Hos Kress og van Leeuwen er multimedialiteten det sentrale elementet. Selv om de framhever forskjellen mellom mediene ved å si at ”... each medium has its own possibilities and limitations of meaning. Not everything that can be realized in language can also be realized by means of images, or vice versa. As well as a broad cultural congruence, there is significant difference between the two” (Kress og van Leeuwen 1996/2000:17-18), framhever de likevel felles trekk ved språk og visuell kommunikasjon: ”Both language and visual communication express meanings belonging to and structured by cultures in the one society and this results in a considerable degree of congruence between the two” (s. 17).

Jeg analyserer både elevs tegninger, verbaltekster og multimediale ytringer ved hjelp av samme analyseguide. Dette begrunner jeg både i forskningen og i materialet mitt. Fordi *elevenes ytringer* ofte er multimediale, helhetlige tekster der tegning og verbal tekst sammen uttrykker elevenes budskap, krever disse ytringene at jeg analyserer dem som enheter og ser tegning og verbal tekst sammen, dersom jeg ønsker å få tak i budskapet. Dessuten åpner *forskningssituasjonen* for å analysere tegning og verbal tekst sammen som en enhet. Vi kan f.eks. finne elementer av felles tenking hos forskere som forsker på *elevtekster*, hos dem som forsker på *elevtegninger* og hos dem som fokuserer på multimediale ytringer. F.eks. har både Smidt og Evensen, som arbeider

med elevtekster, Aronssons arbeid med elevtegninger, og Dyson, som arbeider med barns multimediale uttrykk, et dialogisk og sosiokulturelt perspektiv på elevytringer. De framhever at elever er i flerstemt dialog både når de tegner og skriver, og at de forholder seg til ulike rammer, benytter ulike sjangre og inntar ulike posisjoner alt etter hvordan de tolker situasjon og kontekst både når de skriver og tegner. Både elevytringene i seg selv og forskningssituasjonen kan altså forsvare bruk av samme prosedyre i analyse av tegninger, verbale tekster og multimediale ytringer som elever lager.

Som Kress og van Leeuwen legger jeg vekt på at både tegning og skriftlig, verbal tekst er uttrykksformer som kommuniserer mening, og derfor har felles trekk. Dette gjør jeg fordi materialet mitt har vist meg at elever bruker begge disse mediene når de skal uttrykke meninger og tanker, opplevelser og erfaringer. Når jeg analyserer tegningene, de skriftlige verbaltekstene og de multimediale ytringene deres ved hjelp av samme analyseguide, prøver jeg likevel å ta vare på både det som er felles mellom de to mediene, og det som er ulikt: For å framheve det som er *felles*, bruker jeg de samme overordnede kategorier både når jeg analyserer tegninger og når jeg analyserer verbale tekster fra elevene. Betegnelser som rammer og skjema, roller og posisjoneringer, relieff og alternative verdener, flerstemt dialog og ulike grader av tilslutning, er eksempler på slike felles, overordnede kategorier. Samtidig prøver jeg å ta vare på *ulikhetene* mellom de to mediene ved å se etter det som særpreger bildemediet spesielt, når jeg leter etter detaljer som konkretiserer de overordnede kategoriene i elevenes tegninger, og det som særpreger det verbale, skriftlige tekstmediet når jeg leter etter detaljer i elevenes verbale tekster. De overordnede kategoriene jeg bruker i analyseguiden er altså felles, mens detaljene som konkretiserer disse, er særegne for hvert av de to mediene. Når jeg f.eks. ser etter *aksentuering* i en elevytring, ser jeg etter aksentuering i form av størrelse, pekere, posisjon, fargeintensitet osv. i tegningen, mens jeg ser etter aksentuering i form av tekstlig relieff, gjentakelse, språklige bilder osv. i den verbale teksten. Det er altså som middel til å kommunisere mening jeg behandler dem sammen, og som *ulike* middel til å kommunisere mening, jeg behandler dem hver for seg. Det jeg er på jakt etter når jeg analyserer elevytringer slik, er ytringenes innholdsside: Hva vil elevene fortelle når de uttrykker seg gjennom tegning og verbal tekst i KRL-timene?

Å forhandle om og skape mening i ytringer

Jeg har i løpet av avhandlingen så langt brukt formuleringene ”å skape mening” og ”forhandle om mening” i ytringer eller tekst, i forbindelse med

elevers aktivitet som skrivere og tegnere. Jeg har imidlertid ikke utdypet uttrykkene nærmere. Det er fordi den foregående teoretiske presentasjonen og drøftingen har vært nødvendig for argumentasjonen i den utdypingen jeg vil foreta i det følgende.

Mine informanter møtte fortellinger fra ulike religioner i KRL-faget. Disse fortellingene ble i undervisningen presentert som tekster som er hellige innenfor de tradisjonene de tilhører, og hver enkelt fortelling ble også plassert innenfor den religiøse og livssynsmessige tradisjonen den tilhører (*Veiledning til KRL* 1997:29-32; *KRL-boka* 2002:14). Av analysekapitlene nedenfor går det fram at elevene har gått inn i dialog med disse fortellingene. De har prøvd å tolke og forstå dem. De har også prøvd å formidle videre hva de har tenkt, opplevd og forstått i møtet med disse fortellingene. Dette har de gjort gjennom verbaltekst, tegning og multimediale ytringer. Ytringene deres viser at de i dette arbeidet har vært i en flerstemt dialog (se ovenfor) og forhandling både med hverandre, sitt sosiokulturelle miljø og fortellingene de har møtt. Ytringene viser også at både leserne, det sosiokulturelle miljøet og fortellingene/ tekstene har påvirket dem – på ulike vis.

Informantene mine har vært i dialog med ulike livstolkingstradisjoners fortellinger i KRL-faget. Men dialogene de har vært i med disse fortellingene, er ikke like. Det er i møte med fortellinger fra den tradisjonen de selv har bakgrunn i, at de reiser de mest eksistensielle spørsmålene og fører de mest engasjerte debattene. Dette gjelder både når debattene viser positivt (se kap. 4 om Sara og kap. 6 om Nasim i foreliggende avhandling) og negativt engasjement (se kap. 5 om Tor). Det er også tydelig at de i disse debattene står med beina godt plantet både i egen tradisjonsbakgrunn og i sin egen hverdagsvirkelighet. Begge disse størrelsene er viktige premissleverandører for kriterier de legger til grunn når de arbeider med eksistensielle spørsmål knyttet til religion og livssyn (se kap. 8). Elevene går altså ikke som originale enkeltindivid, upåvirket av omgivelsene, til livstolkingstradisjonenes fortellinger for å finne den mening som skriverne av fortellingene har ønsket å formidle gjennom dem, for så å akseptere den som sannhet. Elevene går fortellingene i møte som deltakere og aktører i sine egne sosiokulturelle kontekster – herunder den livstolkingstradisjonen som hører til i, påvirker og påvirkes av denne konteksten. De prøver både å forstå og tolke det de erfarer i dette møtet med fortellingene – kognitivt, emosjonelt, sosialt og kulturelt – i dialog med sine sosiokulturelle kontekster og sine lesere, og å gi uttrykk for dette ved hjelp av de medier de har til rådighet. Denne prosessen forstår jeg som å *skape mening* i ytringer eller tekst. Dette vil jeg utdype:

Mening handler om at en del blir tolket eller forstått innenfor rammen av en tilhørende helhet eller sammenheng, og i dialog med denne. Meningsskaping er altså en relasjonell prosess.

I tråd med dette forstår jeg det å *skape mening i en tekst/ ytring* som både å *tolke og forstå* det en erfarer i teksten/ ytringen (delen) i dialog med tidligere erfaringer – både kognitivt, emosjonelt, sosialt og kulturelt – (enheten), og å *gi uttrykk for det en forstår* ved hjelp av de medier en har til rådighet. Dette er en forståelse av meningsskaping som inkluderer både lese- og produksjonsprosessen. Både når en leser og skriver skaper en mening: Som *leser* av en ytring prøver en å tolke og forstå det en leser, i dialog – eller forhandling – med de kognitive, emosjonelle, sosiale og kulturelle erfaringer en har. Dette inkluderer dialoger med forfatteren og de kontekstene han står i, gjennom ytringen. Som *skriver/ produsent* av en ytring prøver en å gi uttrykk for det en forstår – ved hjelp av de mediene en har til rådighet – i dialog med ytringens innhold, form og adressater, herunder de responser en venter på ytringen (se avsnittene om sentrale begrep hos Bakhtin og om flerstemt dialog ovenfor).

En slik forståelse av lesing og produksjon av tekst, utvider den forståelsen vi finner i det Evensen karakteriserer som ”taubanemodellen” (Evensen 2003:3). Denne lesemåten ser mening som noe som formidles fra en sender til en mottaker. Den forutsetter altså at teksten gir uttrykk for skriverens intensjon alene. Skriveren forstås som den som konstituerer tekstens mening, og leseren går til teksten for å *finne* skriverens mening i den (s. 3). Tar en derimot på alvor den flerstemte dialogen en står i både som leser og som skriver/ produsent av ytringer, handler både lesing og skriving av tekst om å *skape* mening i tekst gjennom flerstemt dialog eller forhandling: *Leseren* skaper forståelse og mening i teksten han leser, i dialog eller forhandling både med skriveren og hans kontekster, og med de kontekstene han selv står i. *Skriveren* skaper mening i teksten han skriver, i dialog eller forhandling både med leseren og hans kontekster, og med de kontekstene han selv står i. I denne dialogen påvirkes ikke bare skriver og leser av hverandre, sier Evensen, de påvirkes også av teksten (Evensen 2002:400).

Den dialogiske og sosiokulturelle lesemåten prøver å avdekke det komplekse mangfoldet, den tette veven av forestillinger, tekster og stemmer, som styrer produksjonen og forståelsen av en tekst eller en ytring. Fokus er flyttet fra det ensidig ekspressive til det kontekstuelle, og fra vektlegging av kognitiv og individentsentrert forskning og teoridannelse til forskning og teoridannelse med vekt på sosial og kulturell kontekst (Løkensgard Hoel 1997:22).

Implementert på elevers møter med religionenes hellige tekster i KRL-faget, vil dette si at når elevene arbeider med å skape mening i disse tekstene, og å gi uttrykk for sin forståelse av dem i ulike typer ytringer, er de i dialog og forhandling om mening både med tekstene og tekstenes kontekster, leserne, og sine egne erfaringer og sosiokulturelle kontekster. Disse størrelsene er med på å avgjøre om elevene opplever noen av disse tekstene som hellige og sanne rent eksistensielt, hvilke tekster dette i tilfelle er, og hvilke tekster de opplever som hellige for andre men ikke for seg selv. Dette forholdet setter fokus på elevenes sosialiseringssprosess, både den primære og den videre sosialiseringen, og det fører oss over i forholdet mellom meningsskaping, livstolking og sosialisering.

Meningsskaping, livstolking og sosialiseringsteori

Slik jeg har framstilt det her, er det å *skape mening i tekst eller ytring* en prosess som mennesker deltar i, innenfor og i dialog med den sosiale og kulturelle sammenhengen de er en del av. Jeg har også framstilt *livstolking* som en dialogisk og sosiokulturell prosess (se kap. 2 ovenfor). Jeg har altså anvendt teori som fokuserer på interaksjon og sosiokulturell kontekst når det gjelder å fange opp begge disse prosessene. For å oppsummere så langt:

Temaområdet denne avhandlingen hører til innenfor, er forholdet mellom livstolkingsmangfold og identitet på livstolkingsområdet. Forskerspørsmålene er rettet mot elevers bruk av fortellinger fra ulike religioner og livssyn, og sosialiseringssprosesser de går inn i i møte med livstolkingspluraliteten. Materialet mitt er elevers verbale tekster, tegninger og multimediale ytringer (se kap. 2 ovenfor). Når jeg skal analysere dette materialet, søker jeg hjelp i forskning med vekt på interaksjon og sosiokulturell kontekst og på elevers skriving og tegning på skolen. Mer konkret: Med bakgrunn i forskning som anvender bakhtinske perspektiver, analyserer jeg mine informanters ytringer: Jeg går på jakt etter innholdet i ytringene deres, de roller og posisjoneringer de inntar i ytringene sine innenfor de rammene skrive- og tegnesituasjonen på skolen legger til rette for, de relieff og alternative verdener som ytringene inneholder, og den flerstemte dialogen elevene ytringene peker på at de er inne i – alt med henblikk på elementer som kan si meg noe om elevenes perspektiver, verdier, holdninger og identitetsarbeid på livstolkingsområdet.

Når jeg skal tolke de resultatene som kommer fram i analysearbeidet – med henblikk på elevenes verdier, holdninger og identitetsarbeid på livstolkingsområdet – bruker jeg sosialiseringsteori som fanger opp disse elementene. Thor Ola Engens teoretiske perspektiv *integrerende sosialisering* og Peder Gravems videreføring av dette perspektivet på

livstolkingens område, fanger opp både kultur- og livstolkingsmangfold, møte mellom elever og slikt mangfold og forholdet mellom ulike kulturer/livstolkingstradisjoner, elever og verdier.³⁰ Integrerende sosialisering på livstolkingens område, drøfting av hvordan jeg anvender dette perspektivet i tolkingen av analyseresultatene og en kombinert guide for analyse og tolking av analyseresultater, er tema i det følgende.

Tolking av analyseresultater

Integrerende sosialisering på livstolkingens område

Sosialiseringsteori handler om prosesser barn går inn i når det finner sin plass i et samfunn og dets kultur. *Thor Ola Engens* teoretiske perspektiv *integrerende sosialisering* er et normativt perspektiv utviklet innenfor temaområdet migrasjonspedagogikk og møtet mellom minoritet og majoritet. Engen har som mål at alle elever i et flerkulturelt samfunn skal oppnå to- (eller fler-)kulturell kompetanse som inkluderer både sikkerhet i egne verdier og vurderinger, og bevissthet og forståelse for andres. Dette tenkes nådd gjennom en to- (eller fler-) kulturell oppdragelse med innebygd kultursammenligning. Tittelen på Engens bok fra 1989 er da også *Dobbeltkvalifisering og kultursammenligning*.

Engen knytter sitt perspektiv til pedagogen *Anton Hoëms* sosialiseringsteori (Hoem 1978). Sentrale begrepspar hos Hoëm er verdifellesskap – verdikonflikt og interessefellesskap – interessekonflikt (Hoem 1978; jfr. også Engen 1989:376ff, 1994:147ff; 1997:243ff; Gravem 2003:162ff).³¹ Med *verdier* menes her de grunnleggende livsforklaringene som barn møter og blir fortrolige med (mest implisitt) i hjemmet, nærmiljøet og lokalkulturen. De er uttrykk for kulturelt formidlede svar på livsspørsmål knyttet til virkelighetsforståelse, moral og menneskesyn, og inkluderer dermed overbevisninger knyttet til ideologi, religion, livssyn osv. Hvis det er stor grad av samsvar mellom hjemmets og skolens verdier, vil det foreligge et verdifellesskap mellom hjem og skole. Hvis hjem og skole representerer verdier som er i konflikt, eller er opptatt av svært forskjellige verdier, foreligger det verdikonflikt. *Interesse* gjelder nytten eller bruksverdien av det innholdet som formidles i skolen. Hjemmet kan ha interesse av at barna deres lærer et bestemt stoff fordi det kan ha nytte av eller bruk for stoffet i skole, samfunn eller på arbeidsmarkedet. Da

³⁰ Thor Ola Engen er dosent i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, Peder Gravem er dr. philos. og professor ved Det teologiske Menighetsfakultet.

³¹ Framstillingen i det følgende bygger på Hoëms, Engens og Gravems framstillinger.

foreligger det interessefellesskap. Dette kan være tilfelle selv om stoffet formidler et verdimesig budskap de ikke kan identifisere seg med. Da foreligger det i tilfelle interessefellesskap kombinert med verdikonflikt. Det kan også være verdifellesskap mellom hjem og skole uten at det er enighet om nytte- og bruksverdien av det de lærer på skolen. Da er verdifellesskapet kombinert med interessekonflikt.³²

De to begrepsparene kan kombineres på fire måter: verdifellesskap – interessefellesskap, verdifellesskap – interessekonflikt, verdikonflikt – interessefellesskap, verdikonflikt – interessekonflikt. Engen drøfter, med bakgrunn i Hoëm, fire forskjellige sosialiseringforløp i tilknytning til disse kombinasjonene, hos barn i møte med skolefagene. Utgangspunktet hans er at elevene har gått gjennom en sosialiseringprosess før de begynner på skolen, der de har tatt opp i seg familiens verdier og holdninger, kultur og tradisjoner. Identiteten deres er altså delvis formet når de begynner på skolen. I skolen møter de samfunnets verdier og interesser, og de må forholde seg til disse i den videre sosialiseringprosessen. Hvordan denne prosessen forløper, er avhengig av forholdet mellom hjemmets og skolens verdier og interesser:

Forsterkende sosialisering bygger på verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole. Innholdet i fagene (de verdibundne faktorene) virker identitetsbyggende for eleven fordi det utvider og bygger videre på det verdigrunlaget eleven har møtt hjemme. Det de lærer på skolen oppleves også å ha bruksverdi fordi hjem og skole er enige om hva det er som på sikt er i elevens interesse å lære. Tidligere sosialisering blir altså forsterket.

Desosialisering bygger på kombinasjonen verdikonflikt – interessefellesskap, men interessefellesskapet er sterkere enn verdikonflikten. Hjemmet og eleven undertrykker altså dyptgående uenighet med hensyn til verdier, fordi de er enige med skolen i hva det er i elevenes interesse å lære. Da risikerer en at også de verdimesige faktorene får ren nytte- eller bruksfunksjon. Spørsmål om hva som er sant, rett og godt reduseres til spørsmål om hva som lønner seg eller er nyttig. De verdimesige faktorene vil da ikke virke identitetsskapende. Det kan oppstå brudd mellom sosialiseringen i hjemmet og sosialiseringen i skolen, og tidligere sosialisering svekkes uten at et nytt verdimesig og identitetsskapende grunnlag blir lagt i stedet. I følge Engen er prosessen som leder fram til desosialisering, ofte en følelsmessig, ikke primært rasjonell, prosess.

³² For eksempler på dette, se Engen 1989:376-377; 1994:148-149.

Resosialisering bygger også på kombinasjonen verdikonflikt – interessefellesskap. Forskjellen fra desosialisering er at de verdibundne faktorene i fagene ikke blir redusert til nyttige og hensiktsmessige redskaper for elevene; de virker heller identitetsbyggende fordi de nye verdiene gradvis erstatter de gamle. Resosialiseringen gir forståelse for og mestring av ny tilhørighet, samtidig som forståelsen for opprinnelig tilhørighet svekkes. Resosialisering krever at verdidene i fagene ikke tilsløres men blir åpent formidlet, slik at de kan tas opp til vurdering av eleven. Prosessen som leder fram til resosialisering, er altså ikke bare en følelsesmessig, men også en rasjonell prosess. På livstolkingsområdet ligger resosialisering nær opp til det som tradisjonelt kalles omvendelse, en overgang fra en religion til en annen, fra opprinnelig tilhørighet til en ny.

Skjermet sosialisering bygger på konflikt mellom hjem/elev og skole både med hensyn til verdier og interesser. Hjem og elev opplever ikke faginnholdet i skolen å være verken identitetsskapende eller å ha noen form for nytteverdi. Skolen oppleves som en fremmed verden. Dette kan inntreffe dersom den kulturelle avstanden mellom skole og hjem eller skole og elev oppleves som stor, og eleven opplever at han mislykkes med å innfri skolens krav uten å ha noe håp om å lykkes. Resultatet kan bli at elevens selvfølelse og holdninger til både hjemmets og skolens verdier og interesser blir påvirket i negativ lei. Læring kan nok finne sted, men den er gjerne tilfeldig og utilsiktet. I verste fall knyttes det an til verdier som er uheldige ut fra samfunnets ståsted og pedagogiske mål, og kan lede til opposisjon og kriminalitet.

Engen peker på enda et mulig forløp i forlengelse av disse fire, nemlig *integrerende sosialisering*. Han mener at dette er et forløp en skole i et pluralt samfunn må legge opp til. Ut fra sine interesser i det flerkulturelle samfunnet er nemlig verken minoritets- eller majoritetslever tjent med endimensjonale forløp, slik forsterkende sosialisering er. Dersom *minoritetslever* får sin egen tilhørighet rendyrket, vil de riktignok finne identitetsbekreftelse, men de vil samtidig tape i perspektivutvidelse. Dette kan føre til segregering. Dersom *majoritetslever* får sin egen tilhørighet rendyrket, vil de få sin egen bakgrunn forsterket, men samtidig begrenses muligheten for perspektivutvidelse og kulturell selvforståelse (Engen 1994:157). Integrerende sosialisering kombinerer forsterkende sosialisering og resosialisering: Gjennom møter med egne så vel som andres verdier, kan eleven oppleve økt bevissthet om og bekreftelse av allerede tilegnede verdier (forsterkende sosialisering) samtidig som han får kjennskap til og får mulighet til å tilegne seg nye (resosialisering). Dersom disse to prosessene holdes sammen, kan integrerende sosialisering oppstå: Tidligere sosialisering kan bli forsterket, og ny sosialisering foregår. Men

også en slik sosialiseringssprosess og perspektivutvidelse betinger i følge Engen at verdimangfoldet formidles åpent, og at både likheter og forskjeller mellom kulturene tydeliggjøres og begrepsfestes. Derfor er både arbeid med ulike kulturer og *kultursammenligning* viktig.

Engens tenking om integrerende sosialisering ligger nær opp til Bakhtins tenking om tilegnelse av ord og språk (se avsnittet ovenfor om sentrale begrep hos Bakhtin). Begge presiserer at erfaringer blir til, formes og utvikles i dialog og samspill mellom individ og den sosiokulturelle konteksten individet er en del av. Individet tilegner seg de erfaringer som ligger nedfelt i den sosiokulturelle konteksten, bearbejder dem og gjør dem til sine egne gjennom å sette dem inn i sin egen forståelsesramme – i bearbejdet form. Slik endres både individ og kontekst: Individet er en aktør i den konteksten det er en del av.

Engens perspektiver omhandler elevens sosialisering og identitetsbygging i en plural kulturkontekst, men de inneholder ikke noen utdypende religions- og livstolkningsteori som eksplisitt omhandler hvordan *livstolkning* dannes og utvikles i en slik kontekst. Det gjør *Peder Gravems* tenking om livstolkning i kulturen. Med bakgrunn i Gadamer's teori om forståelse, forutforståelse, og tradisjonsformidling, sier Gravem at livstolkning er avhengig av et "startpunkt," en opprinnelig fortrolighet med oss selv og den verden som omgir oss. Denne opprinnelige fortroligheten oppnår vi gjennom å vokse oss inn i og tilegne oss det språket og den kulturen som vi lever i. Meningserfaring og livstolkning kommer i stand ved at vi blir en del av et språklig og kulturelt fellesskap, fordi språk og kultur bærer i seg meningsmønster som individene kan tilegne seg og tolke sin erfaring i lys av. I den forstand, sier Gravem, kan vår individuelle meningserfaring bare komme i stand i et fellesskap (Gravem 1996:255).

I møte med nye erfaringer settes våre livstolkninger og meningsutkast på prøve gjennom hele livet. Møter med andres livstolkninger kan være slike erfaringer, og de kan tvinge oss til å etterprøve vår egen livstolkning. Dette kan føre til en konflikt som gjør at vi enten avviser de nye erfaringene, eller at vi integrerer de nye erfaringene i den eksisterende livstolkningen vår og dermed justerer livstolkingsrammene våre (245, 251-252).

Engens og Gravems perspektiver utfyller hverandre og kan kaste lys over det som skjer med elevenes sosialiseringssprosess på livstolkningens område. Jeg vil kort skissere en sammenholding av de to perspektivene i det følgende: I møte med livstolkingspluraliteten settes elevenes livstolkning på prøve. Møtet med både deres egen livstolkning og andres kan bekrefte den livstolkningen og de verdiene de er sosialisert inn i og den identiteten de har på livstolkningens område, og føre til at de avviser andre livstolkninger.

Da opplever de *forsterkende sosialisering* på livstolkingens område. Møtet med andres livstolking, kan også føre til at elevene kan komme til å oppleve en verdikonflikt. Det kan igjen føre til at de etterprøver sin egen ramme for livstolking. Dersom de da overtar den nye livstolkingen de møter på bekostning av den opprinnelige, opplever de *resosialisering*. Men fører møtet med andres livstolking til at elevene *både* opplever at egen livstolking bekreftes *samtidig som* perspektivet utvides og åpner seg mot andres, dvs. at resosialisering går sammen med og perspektiverer forsterkende sosialisering, opplever de *integrerende sosialisering* på livstolkingens område. Men: På samme måte som på kulturens område, må elevene også på livstolkingenes område bli kjent med ulike livstolkinger, oppleve et tydelig møte med de ulike verdigrunnlagene og få mulighet til å sammenligne disse (*livstolkings-sammenligning*) for at integrerende sosialisering skal kunne finne sted på livstolkingens område.

Integrerende sosialisering og dialogiske og sosiokulturelle perspektiver

Hvis vi holder tenkingen om integrerende sosialisering på livstolkingens område sammen med teori preget av dialogisk og sosiokulturell tenking som den jeg har skissert i første hoveddel av dette kapitlet (se "Analyse av elevytringer" ovenfor), ser vi at disse teoretiske perspektivene har mange felles trekk som det kan være fruktbart å samordne. Dette vil jeg utdype.

I Engens tenking forstås *verdier* som uttrykk for kulturelt formidlede svar på livsspørsmål og inkluderer overbevisninger knyttet til ideologi, religion og livssyn (se ovenfor). Vi ser av Smidts tenking at det er med bakgrunn i verdier at elever inntar ulike *roller og posisjonerer seg* på ulike vis, i ytringene sine. Skrivere posisjonerer seg dialogisk til verden omkring seg, herunder dens normer og forventninger, sier han (se ovenfor). I *dialogen* elevene har med de ulike livstolkingstradisjonenes fortellinger, ser vi også at de er i dialog med de verdiene disse fortellingene gir uttrykk for. Noen bejaes, andre avvises (se analysekapitlene nedenfor). Elevene uttrykker altså verdifelleskap eller verdikonflikt med fortellingene og de tradisjonene de representerer, i ytringene sine. Det er også med bakgrunn i verdier de konstruerer de *relieffene* vi finner i ytringene deres. Relieff handler om perspektiv, sier Evensen (Evensen 1997b:1-3). Han forstår perspektiv som et livsverdenrelatert, konvensjonelt samspill mellom en forgrunn og en bakgrunn. Slik jeg forstår Evensen, er det med bakgrunn i de verdiene som eleven finner i sin livsverden (se Evensen om ulike verdener i tekst ovenfor) at elevene konstruerer sine relieff og velger hva som skal tre fram som forgrunn i relieffet og hva som skal være bakgrunn

og perspektivere forgrunnen. Relieffteori gir dermed et konkret eksempel på hva det vil si at forhandling om mening i tekst er lik forhandling om perspektiv i tekst, sier Evensen (s. 1-3). Det er også verdier som ligger til grunn for enkelte elevers opposisjon i KRL-faget, noe vi ser hos Tor (se kap. 5 nedenfor).

Vi ser også at i Engens tenking har *interesser* med bruks- eller nytteverdi å gjøre. I materialet mitt ser jeg at elevene kan være i ulike dialoger med ulike deler av lærestoffet de møter i KRL-faget. Dette kan ha å gjøre med at elevene har forskjellig forhold til lærestoffets nytteverdi og dets verdimesse budskap. Noen innordner seg f.eks. de redskapsmessige kravene skolen stiller i KRL-undervisningen selv om de er uenige i det verdimesse budskapet i denne undervisningen. Tor følger f.eks. ofte opp skolens arbeids- og sjangerkrav i ytringene sine og svarer korrekt på de spørsmålene som gis om ulike livstolkingstradisjoner, selv om han er i kraftig opposisjon til verdiene han møter i undervisningen. Han signaliserer altså verdikonflikt kombinert med interessefellesskap i ytringene sine.

Både det teoretiske perspektivet integrerende sosialisering og dialogiske og sosiokulturelle perspektiver framhever at enkeltindividet er i dialog med mennesker og sosiale og kulturelle forhold som omgir dem. Hvordan forholdet mellom individ og omgivelser i følge disse to perspektivene kan gi seg utslag i ulike sosialiseringsforløp, skisseres i det følgende:

- Er en elev inne i et *forsterkende sosialiseringsforløp* (se ovenfor), vil egen tradisjonsbakgrunn framstå som positiv og viktig i ytringene hans. Andre kulturer vil langt på veg kunne bli oversett eller behandlet som mindre viktig, og eleven vil ikke gå inn i noen reell diskusjon med disse. Konkrete uttrykk for denne posisjonen vil bl.a. være: *rammer, roller og posisjoneringer* som positivt – eller undrende – knytter an til den tradisjonen eleven har bakgrunn i, og som forutsetter at egen tradisjon er allment kjent og akseptert, og at annen tradisjon er ukjent, uaktuell eller lite relevant; *relieff* der egen tradisjonsbakgrunns verdier danner bakgrunn for og perspektiverer utredninger, påstander og data; *alternative verdener* som signaliserer verdier forankret i egen tradisjonsbakgrunn; aktiv og aksepterende eller undrende *dialog* med egen tradisjonsbakgrunn, mens dialogen og diskusjonen med andre tradisjoner er fraværende eller framstår som lite relevant.

- Er det *resosialisering* (se ovenfor) som preger en elevs sosialiseringsforløp, vil diskusjonen med egen tradisjonsbakgrunn være fraværende eller ha en overveiende kritisk profil, mens diskusjonen med

den tradisjonen eleven opplever som relevant og viktig å nærme seg, vil være sentral og ha en aksepterende profil. Konkrete uttrykk for posisjonen vil være: *rammer, roller og posisjoneringer* som ikke reflekterer egen tradisjonsbakgrunn, men som positivt knytter an til den tradisjonen eleven opplever som relevant og viktig, som understreker at denne er kjent og akseptert, og som presenterer egen tradisjonsbakgrunn som uaktuell eller lite relevant; *relieff* der den relevante tradisjonens verdier – og ikke verdiene fra den tradisjonen eleven har bakgrunn i – danner bakgrunn for og perspektiverer utredninger, påstander og data; *alternative verdener* som røper verdier knyttet til den tradisjonen som oppleves relevant; kritisk *dialog* med egen tradisjon, og aktiv og aksepterende dialog med den relevante og viktige tradisjonen.

- Opplever eleven *skjermet sosialisering* (se ovenfor) på livstolkingens område, betyr det at han opplever konflikt med KRL-faget både med hensyn til verdier og interesser. Ytringene hans/hennes vil bære preg av at lærestoffet oppleves som lite relevant, og kan også omtales negativt. Eleven kan oppleve undervisningen i faget som et ”tvunget sidespor på livsbanen” (Engen 1994:166), og resultatet kan være at han skjermer seg mot påvirkning enten ved å lukke seg inne, opponere aktivt mot det han lærer, eller droppe ut. Konkrete uttrykk for posisjonen vil kunne være: *rammer, roller og posisjoneringer* som signaliserer direkte opposisjon mot undervisning og lærestoff; *relieff* der forakt for verdier som preger undervisningen, eller verdier som oppleves negative av skole og samfunn, danner bakgrunn for påstander og data; *alternative verdener* som signaliserer verdier som ikke er samfunnsmessig aksepterte; aktiv og aksepterende *dialog* med tradisjoner som befinner seg i opposisjon mot allment aksepterte verdier, mens dialogen og diskusjonen med allment aksepterte tradisjoner i hovedsak enten er aggressiv og/eller nedlatende.

- Er det *integrerende sosialisering* som preger sosialiseringsforløpet til en elev, vil tegninger, verbale tekster og multimediale ytringer røpe bevissthet både om egen tradisjonsbakgrunn og andres tradisjoner. Både egen og andres tradisjoner vil framstå som viktige og relevante dialogpartnere, men elevarbeidene vil ofte røpe mer kunnskap om og innsikt i den tradisjonen eleven har bakgrunn i, og intertekstuelle antydninger og henspillinger vil forekomme oftere og være mer framtrødende i tegninger og tekster som omhandler denne enn andre. Elevens engasjement vil ofte være tydeligst og mest eksistensielt i ytringer de lager møte med egen tradisjonsbakgrunn. Dette gjelder både kritikk og avstandstaking, aksept og tilslutning. Konkrete uttrykk for dette sosialiseringsløpet vil være: *rammer, roller og posisjoneringer* som røper bevissthet om og kjennskap til både egen

tradisjonsbakgrunn og andre tradisjoner, som ofte understreker egen tradisjonsbakgrunn som kjent og akseptert og mer engasjerende enn andre, men som også framhever kjennskap til og forståelse av andre tradisjoner, relevansen disse har og verdier som er knyttet til disse; *relieff* der både egen og andres tradisjoner kan danne bakgrunn for og perspektivere påstander og data; konstruksjon av *alternative verdener* som i hovedsak vil speile verdier fra egen men også tidvis fra andres tradisjoner; eleven vil være i åpne og engasjerte – både kritiske, aksepterende og undrende – *dialoger* med både egen tradisjonsbakgrunn og andre tradisjoner.

Presentasjon og konkretisering av analyseguide

I det følgende vil jeg presentere og knytte noen få kommentarer til guiden jeg bruker når jeg analyserer ytringer elever lager i møte med livstolkingstradisjonenes fortellinger i KRL-faget, i form av et skjema. Jeg vil med en gang presisere at den skjematiske framstillingen er laget for oversiktens skyld. Den er ikke tenkt som en oppskrift som slavisk skal følges, ledd for ledd, i enhver analyse. Elementer fra ulike ledd kan både blandes og/ eller gis en annen rekkefølge, alt etter behov, elevytringenes karakter og framdriften i analysen, noe leseren vil se eksempel på i mine analyser i de følgende kapitlene.

Ledd I:	Beskrivelse av innhold med henblikk på virkemidler som får fram ytringens innhold og uttrykk: Tema, problemstilling, fokus og innholdselementer; komposisjon og fortellerforhold; stemning, ekspressivitet og engasjement
Ledd II:	Framheving av element som kan gi signal om <i>verdihierarki, holdninger og identitet på livstolkingens område</i> : - <i>rammer, roller og posisjoneringer</i> (slik dette kommer til uttrykk gjennom innhold, form og adressivitet: sjanger og strukturering; tema, fokus og innholdselementer; vokabular og ikonografi: kontraster og relevanssignaler) - <i>relieff og alternative verdener</i> (slik de kommer fram i gjennom forgrunns- og bakgrunnssignaler) - <i>flerstemt dialog</i> (trekk som viser dialoger med lesere og sosiokulturelle kontekster, slik de kommer til uttrykk gjennom form, innhold og adressivitet) hele tiden med fokus på - <i>uttrykk som viser tradisjonstilhørighet</i> (f.eks. intertekstualitet, allusjoner, referanser til erfaringer og erfaringsbasert kunnskap, symbolbruk) - <i>tilslutning og avstandtaking</i> (f.eks. uttrykk som viser preferanser eller mishag, grad av innlevelse, spørsmål som stilles og svar som (eventuelt) gis, farger og teknikker, fokusering og pekere, størrelse og detaljeringsnivå)

Ledd III:	Mobilisering av kunnskap om - elevens kontekst - undervisningssituasjonen - religionenes/ livssynenes tekster og uttrykk, symboler og tema - tekstenes og bildenes tilblivelseskontekst, virkningshistorie, brukskontekst - tekst- og bildetolking
Ledd IV:	Tolking: - av <i>elevens ytringer</i> med bakgrunn i arbeidet med ledd I - III: Hva forteller eleven gjennom ytringen sin med henblikk på verdihierarki, holdninger og identitet på livstolkingens område? - av <i>analyseresultatene</i> med henblikk på elevenes bruk av fortellingene, sosialiseringssprosess og identitetsarbeid på livstolkingens område

I ledd I fokuserer jeg på beskrivelse av ytringen og dens innhold. Jeg beskriver ytringen som helhet, både verbaltekst og tegning. Jeg beskriver også det inntrykket jeg får av helhet og stemning. Både når det gjelder verbaltekst og tegning framhever jeg virkemidler eleven bruker for å få fram det tematiske innholdet, f.eks. de elementene ytringen består av, fokus (f.eks. slik det går fram av gjentakelser, understrekinger, fargebruk, størrelse og sentralitet) fortellerforhold (f.eks. første- og tredjepersonforteller, allvitende forteller), grad av engasjement, ord- og sjangervalg, farger og fargevalører, allusjoner, symboler. Dette gjør jeg for å framheve hva jeg ser og vektlegger i ytringen. Arbeidet med ledd II og III vil være med på å justere, underbygge, utdype og nyansere det jeg finner i ledd I.

Framhevingen av spesielle element i ytringen er med på å lede fram til en klarere forståelse av hva eleven vil fortelle. Elevens *utvalg*, både det han velger å inkludere og å utelate, gir signaler om hans verdihierarki og antyder hva han oppfatter som viktig og mindre viktig. Detaljriksomheten i en ytring kan f.eks. antyde spesiell kunnskap om og innsikt i et forhold. Siden jeg bl.a. er på jakt etter å se om elevene bruker tekster fra egen tradisjon annerledes enn de bruker tekster fra andres, kan detaljer i elevarbeidene som røper erfaringsbasert kunnskap, være viktig informasjon for meg. Slike detaljer kan være med på å gi signal om tradisjonstilhørighet, i og med at det er rimelig å forvente større detaljkunnskap og innsikt bygget på erfaring, i tilknytning til egen tradisjon enn til andres. Intertekstuelle allusjoner vil av samme grunn også kunne gi signal om slik tilhørighet: "När vi talar, så talar kulturen genom oss," sier Aronsson med henvisning til Bakhtin (Aronsson s. 228-229). Verken tekst- eller bildeproduksjon er historieløs, og i hver enkelt tekst og hvert enkelt bilde vil vi finne "avtrykk" av andre tekster og bilder. På

denne bakgrunn forventer jeg at elementer fra fortellinger og bilder som hører til elevenes tradisjonsbakgrunn og som de kjenner, preger ytringene og uttrykksformene deres i større grad enn elementer fra tekster og bilder de ikke har en slik fortrolighet med.

Jeg skiller ut *tilslutning og avstandstaking* fra *tradisjonstilhørighet* i skjemaet (ledd II). Det gjør jeg fordi jeg vil understreke at jeg ikke opplever en elev som en representant for en livstolkingstradisjon, men som et barn av den. Selv om en elev gir signal om at han har bakgrunn i en bestemt livstolkingstradisjon i arbeidet sitt, kan han oppleve seg selv enten som sentral, usikker, perifer eller fjern i forhold til denne tradisjonen. Han kan sogar føle seg som en motstander av den. Dette kan komme fram på ulike måter i elevens arbeid, for eksempel gjennom aksentuering og re-aksentuering, måten han bruker symboler og allusjoner på, og signal han gir i forhold til erfaringer og grad av innlevelse. Det kan også komme fram i rollene han inntar og måten han posisjonerer seg selv i forhold til andre, og gjennom de rollene og posisjonene han gir andre, bl.a. leserne sine, i tekstene og tegningene han lager.

Jeg retter også oppmerksomhet mot bakgrunnskunnskap som har relevans i forhold til elevene og deres ytringer, og som kan hjelpe meg til å forstå det de vil fortelle (ledd III). Slik bakgrunnskunnskap kan være kunnskap om undervisningssituasjonen, skolehverdagen, elevenes tradisjonsbakgrunn og sosiokulturelle kontekst, kunnskap om ulike livstolkingstradisjoner og deres tekster og billedlige ytringer, disse ytringenes virkningshistorie, samt kjennskap til tekst- og bildeanalyse. Dette har sammenheng med min forventning om at elevenes ytringer speiler den tradisjonen de har bakgrunn i: For å finne disse speilbildene eller fragmenter av disse, og for å kunne vite om de er fra elevenes egen tradisjonsbakgrunn, må jeg kjenne sentrale elementer i ulike livstolkingstradisjoner og hvordan de brukes innenfor tradisjonene. Slik kunnskap kan si meg hvordan det er sannsynlig at elevene har møtt disse tekstene i sitt hjemmemiljø og nære sosiale kontekst, og *om* eller *hvordan* de aksentuerer eller reaksentuerer (deler av) dem. Uten denne kunnskapen, kan jeg gå glipp av mye relevant informasjon i det elevene skriver og tegner. Kunnskap om elevenes tradisjonsbakgrunn og sosiokulturelle kontekst, herunder kunnskap om symboler, tema og uttrykk som er viktige og gjennomgående i tradisjon og kultur, er altså viktig for meg når jeg analyserer det innsamlede materialet.

KAPITTEL 4

SARA

Sara i møte med egen tradisjonsbakgrunn

Litt om Sara

Saras mor skriver at Sara har bakgrunn i et kristent livssyn. Jeg fulgte klassen hennes i 5. klasse og fram til jul i 6. (se kap. 2). Læreren forteller at Sara som 6.klassing flere ganger røpet stor kunnskap om og innsikt i det bibelske fortellingsuniverset når de samtalte i full klasse. Dette er innsikt hun ikke har gitt uttrykk for på samme måte før.

Sara utmerker seg ikke språklig og intelligensmessig framfor sine medelever i KRL-arbeidene sine. Men hun kan være uttrykksfull og kreativ, frodig og nyskapende både når hun skriver og tegner. Det er en av grunnene til at jeg har valgt Sara som en av mine hovedinformanter. Dessuten har hun gitt uttrykk for at hun synes det er spennende å være med i et forskningsprosjekt og at hun godt kunne tenke seg at jeg bruker hennes arbeid. Selv om hun på denne bakgrunn er positiv til KRL-arbeidet, anstrenger hun seg ikke utover det hun selv finner meningsfullt. Hun avslutter et arbeid når det ikke lenger fanger hennes interesse, men hun kan også dvele ved detaljer langt utover det en kan forvente, når et arbeid fanger henne, noe som vil komme fram i analysen nedenfor. Arbeidene hennes gir meg derfor samlet sett mer informasjon enn det som jevnere, men mindre uttrykksfulle elevarbeider, ville gjort.

Julaften

Innholdsbeskrivelse

”Julaften”, en besvarelse over to A4-sider (fig. Sara 1A og B), var det første Sara tegnet og skrev i tilknytning til inneværende prosjekt, og med meg som en leser hun var i bevisst dialog med. Oppgaven jeg ga klassen, var å fortelle om den festen eller dagen som de synes er den viktigste i året, den festen eller dagen de gleder seg mest til. De ble oppfordret til både å skrive og tegne og bruke alle de ”knevene” de kan for å få fortalt det de vil med tekstene og tegningene sine (se kap. 2).

Sara løste oppgaven gjennom en todelt besvarelse som går over en dobbeltside i arbeidsboka. Hele side 1A er en tegning som forteller om en julaftenfeiring. På side 1B skriver hun om hvorfor hun har tegnet akkurat dette og forteller oss hvordan hun forstår julaften. Jeg vil i det følgende beskrive de to sidene nærmere.

Fig. Sara 1A:

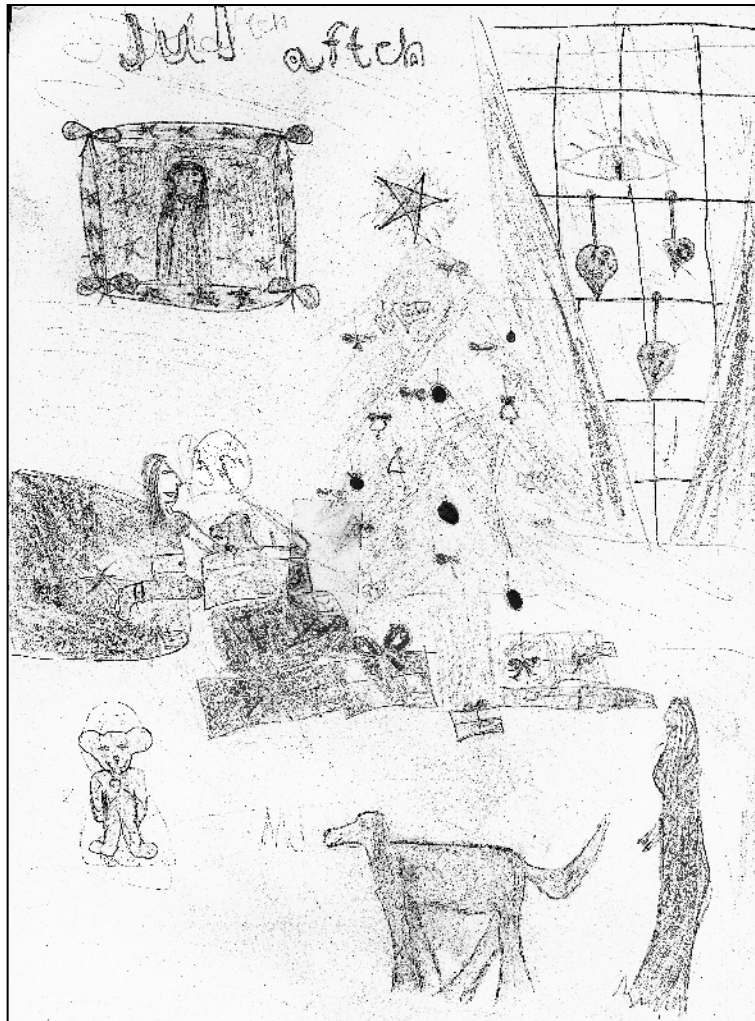
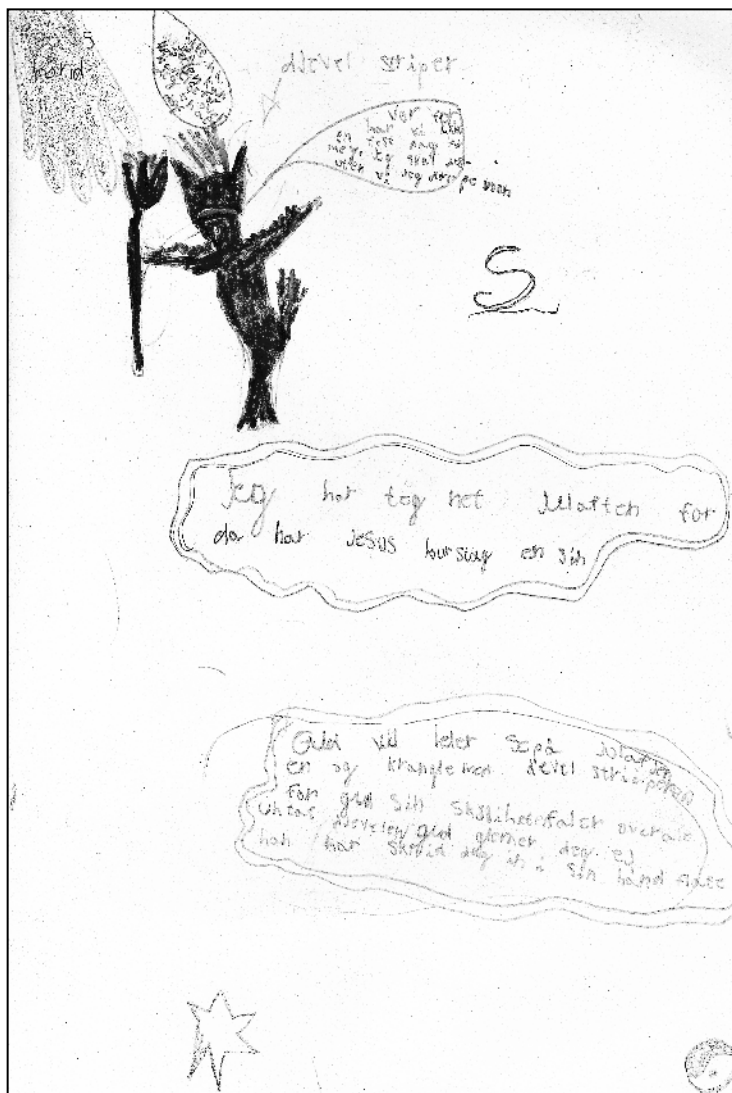


Fig. Sara 1B:

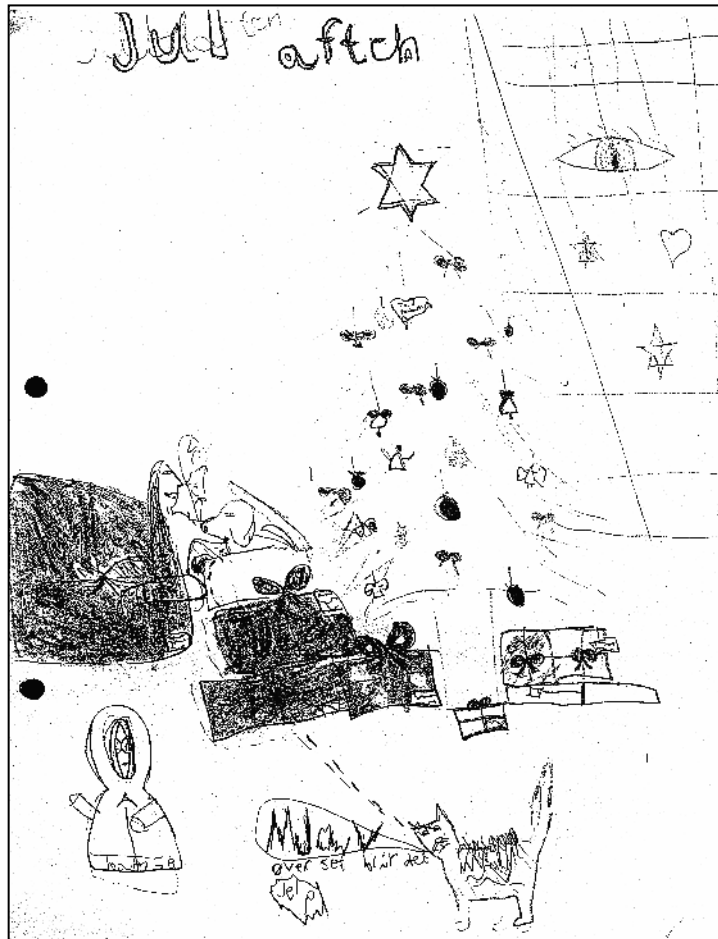


Midt i tegningen på side 1A, har Sara tegnet et juletre. Den store stjerna i toppen har fått oransje og gul lyskrans. Treet er pyntet med engler, kuler og bjeller med sløyfer. Høyt oppe på treet er et rosa hjerte med påskriften "Til mamma". Det ligger mange pakker, store og små, under treet. Jenta i tegningen sitter ved siden av treet, midt i pakkehaugen. Hun er i ferd med å åpne en av pakkene. En smilende kvinne betrakter det hele. Øverst til venstre i tegningen er et portrett. Bakgrunnen i dette portrettet kan minne om en stjernehimmel. Bildet har ramme med stjerner og sløyfer. Øverst til høyre ser vi et stort vindu. Det henger tre hjerter i vinduet, og vi kan se stjernehimmen gjennom det. Det er også et øye med grønn iris i vinduet.

God stemning preger tegningen: Både de to menneskene (jenta og kvinnen), bamsen og den voksne hunden smiler. Jenta roper "Jipi". Fargene er lyse og lette, og tegningen er forseggjort og detaljrik. Prosessen

som ledet fram mot bildet, kan tyde på at oppgaven har engasjert Sara. I en tidlig utgave av tegningen (fig. Sara 2) lignet bamsen på Kenny McKormick, en av figurene i tegnefilmserien *South Park*:

Fig. Sara 2:



Fremst i tegningen sto en katt med strittende rygghår. En snakkeboble med et skjelvende "Mjau" viste at katten var redd: Sara hadde oversatt kattens mjau med "jelp". Hun hadde også tegnet en prikkete linje fra kattens øye til valpen som jenta pakket opp, noe som gir signal om at kattens redsel var knyttet til denne valpen. Valpen hadde en snakkeboble der det sto "vof vof". I den endelige utgaven er Kenny McKormick-bamsen blitt lik en vanlig bamse og katten er erstattet med en voksen hund. Kattens snakkeboble med oversettelse er strøket ut, mens valpens snakkeboble er snudd slik at den kommer fra jenta. I tillegg har den fått nytt innhold: "Jipi". Ved å endre katten til hund, har Sara fjernet konfliktpotensialet som lå i motsetningen katt – hund, fra tegningen. Tegningen er også blitt mindre fabulerende og mer beskrivende med vekt på julefred og julefryd. Selv om samtalen mellom Gud og djevelstriperen på side 1B signaliserer at Sara ikke opplever julaften som en ren idyll.

Læreren sier at Sara arbeidet med denne tegningen både på skolen og hjemme. Sara bruker vanligvis ikke tiden sin på oppgaver som ikke engasjerer henne. Det at hun har laget en tegning som er forseggjort, og som hun har brukt tid på å justere, tyder på at hun har vært engasjert. Er hun blitt fanget inn av minnene fra gode julaftenopplevelser og har fått lyst til å fortelle om dem mens hun arbeidet med tegningen? Oppgaven kunne invitere til det. Eller er hun i arbeidet med denne tegningen, blitt fanget inn av kulturelle konvensjoner knyttet til framstilling av julaften, slik vi f.eks. kan finne dem i julehefter, på julekort og i TV-program for barn (jfr. avsnittet om rammer, roller og posisjoneringer nedenfor)? Det kan forklare endringene som har skjedd i prosessen fra utkast fram mot ferdig tegning.

Selv om treet står midt i tegningen, er det ikke treet som er fokus for det som fortelles i tegningen. Grenene på treet og den ene stjernestrålen peker mot jenta og pakkehaugen. Dersom vi tegner en linje *fra* øyet i vinduet *mot* jenta, ser vi at den følger linjene som dannes av greinene og stjernestrålene. Disse linjene danner pekere (jfr. Kress og van Leeuwen i kap. 3 i foreliggende avhandling) mot jenta. Kvinnens blikk ser også ut til å danne en peker mot jenta i pakkehaugen. Pekerne er med på å fortelle hva som skjer, og hva som er viktig av det som skjer. Her i Saras tegning er jentas åpning av julegaver det viktige. Jentas oppmerksomhet er rettet mot innholdet i en av gavene: valpen. Valpens hode er vendt mot jenta.

Side B består av verbaltekst og tegning. Det kommer en hånd og en snakkeboble ned fra et sted ovenfor tegningen. Hånden er Guds: Det står "Guds hånd" på den. Den ser ikke ut til å ha noen annen funksjon enn å gjøre Gud nærværende i teksten. Hånden og snakkeboblen til høyre for den ser ut til å komme fra samme utgangspunkt, nemlig Gud. Snakkeboblen gir oss altså tilgang til det Gud sier. Teksten i boblen er vanskelig å tolke fordi skriften er utydelig, men jeg mener å kunne hente ut fragmentene "Ikke nå Jeg kan ... for deg over en aen dag" av teksten.

Like nedenfor har Sara tegnet en hun har kalt en "djevel striper". Han er ildrød, har horn, hover og bred munn med takkede tenner. Han holder en tretindet høygaffel eller ildrake i høyre hånd. De oransje ildtungene som omkranser ham, peker i samme retning. Djevelstriperen fanger oppmerksomheten vår umiddelbart pga fargen. Den er den kraftigste og mest mettede på de to sidene. Det er mulig at det har vært Saras intensjon å framheve djevelstriperen med fargen, for han er den eneste på disse sidene som er fargelagt med tusj. Det andre har hun brukt fargestifter/fargeblyanter på. Det er også mulig at forklaringen er mer pragmatisk: Kanskje hun ikke har hatt mer igjen av de røde fargeblyantene? I djevelstriperens snakkeboble står det:

Vor for
har vi ikke
en festdag for
meg. Jeg skal des-
uten vi jeg drepe noen.

Teksten i Guds snakkeboble, kan være et svar på djevelstriperens spørsmål.

To innrammede verbaltekster følger under tegningen. I den øverste har Sara skrevet:

Jeg har tegnet julaften for
da har Jesus burstagen sin.

I den nederste står det:

Gud vil heler se på julaften
en og krangle med develstriperen
for gud sin skjlihet faler over ale
untat djevelen Gud glemer deg ej
han har skrivd deg in i sin håndflate.

Vi finner tre enkeltstående symboler på ulike steder i ytringen: En stor S, som også kan være en slange, en stjerne tegnet med rød strek, et yin-yang-symbol. Slangen brukes ofte som et symbol på djevelen i billedlige uttrykk. Det kan være at Sara har satt den der for at den skal være med på å understreke djevelstriperens identitet. Det ser ikke ut til å være noen sammenheng mellom de to andre symbolene og det som ellers skjer i ytringen. Sara kan ha plassert dem der som dekorative element. De vil derfor ikke bli kommentert nærmere.

Rammer, roller og posisjoneringer

Teori om rammer og skjema hjelper oss til å forstå hvorfor Sara besvarer oppgaven slik hun gjør (se kap. 3 i foreliggende avhandling): Hun kjenner skolesjangeren "lage en tegning og skrive til" fra tidligere arbeid på skolen. Denne kunnskapen bruker hun både når hun tolker oppgaven og når hun besvarer den. Men hun har også hatt besøk av en forsker som har bedt henne og hennes medelever om å komme fram med tanker, meninger og reaksjoner på det stoffet de møter i KRL, og som i tillegg har oppfordret dem til å ta i bruk alle virkemidler de kjenner for å få dette fram. Læreren sier hun har lagt vekt på å følge opp dette i undervisningen sin senere. Sara synes å ha arbeidet med å finne en "forskersjanger" som også kan møte forskerens spørsmålsstillinger, i besvarelsen sin: Hun har beskrevet, kommentert, forklart og brukt fantasi, symbolikk, tekstlige virkemidler og billedlige uttrykk som hun kjenner og som er tilgjengelige og nyttige for henne (se eksempler på dette i det følgende).

Posisjoneringene Sara gjør i denne besvarelsen, er nært knyttet til de rammer og skjema hun forholder seg til når hun skal tolke oppgaven og besvare den. Hun vet at to av de som kommer til å studere ytringene hennes, er læreren og forskeren. I dialogen med oss to, bruker hun virkemidler som hun regner med vi vil forstå og verdsette. Ulike posisjoner som Sara inntar for å få fram anliggendet sitt og for å presentere seg selv som kompetent skriver og tegner på skolen, hører til disse virkemidlene. Ved å velge disse virkemidlene, har hun også sagt noe om hvordan hun – bevisst eller ubevisst - forstår leserne sine. Hun har altså ikke bare gitt seg selv roller i ytringen sin. Også vi lesere er tildelt posisjoner og identitet.

Sara posisjonerer seg på flere måter i denne ytringen. De ulike posisjoneringene gir signal om hvordan Sara vil bli forstått av oss. Fortelleren og beskriveren Sara viser seg i først og fremst i tegningen på side A. Her forteller hun om julaften. Hun gir oss en detaljrik skildring av typiske norske julaften-attributter: pynten på juletreet og gavehaugen under det, fargerikt papir med bånd og til-fra-lapper, barnets og gaveutdelingens sentrale posisjon denne kvelden, smilet på morens og datterens ansikt. Alt ånder av tradisjonell norsk julefred og julefryd. Disse detaljene kan gi signal om at Saras kunnskap om denne festen er bygget på erfaring. De kan også signalisere at hun mobiliserer klare skjema (se kap. 3) hun gjennom flere år har dannet gjennom inntrykk både fra egen feiring og skolens, handelsstandens, massemedias og nærmiljøets markering av denne høytiden. Når hun skal ytre seg om julehøytiden, henter hun fram disse skjemaene og bruker dem.

Sara posisjonerer seg også som kunnskapsrik og argumenterende skriver i denne besvarelsen: Hun har tegnet Guds øye i vinduet. Den første timen jeg hadde dem, underviste jeg klassen om hvordan øyet i kristen tradisjon kan brukes som symbol på Gud og Guds nærvær (se kap. 2 ovenfor), og Sara ser ut til å ville vise at hun husker dette og er i stand til å anvende det. Hun plasserer Guds øye inn i den visuelle fortellingen sin om julaften, og viser dermed at hun mener julaften har med Gud og Guds nærvær å gjøre. Dette argumenterer hun ytterligere for i de to innrammede verbaltekstene på side B, noe jeg kommer tilbake til.

Vi ser Guds øye i vinduet. Dette kan tolkes som et antropomorft aspekt ved Saras gudsbilde på dette tidspunktet: Selv Gud trenger et vindu dersom han skal iaktta menneskenes feiring av julaften! Det kan også tolkes som kompetanse i å bruke symbolspråk: For å få fram sin forståelse av at Gud vet om julaften og er til stede i feiringen av den, markerer hun Guds nærvær ved å tegne hans øye. Denne siste tolkingen støttes av utsagnet om at Gud ”vil se på julaften” på side B. Den støttes også av at jeg like før har undervist klassen om symbolbruk: Guds øye som symbol

på Guds nærvær, var da noe jeg da trakk fram. De to tolkingsmulighetene behøver imidlertid ikke utelukke hverandre. Symbolbruk på det religiøse området inkluderer ofte antropomorfismer. Som eksempel kan det nevnes at den kristne bibel er full av slike (f.eks. Ex 15:17; 2 Krøn 6:40; Job 19:21; Jes 1:20; Acta 7:31).

Forkynneren Sara viser seg også i denne besvarelsen: ” Gud vil heler se på julaften en og krangle med develstriperen for gud sin skjlihet faler over ale untat djevelen. Gud glemer deg ej han har skrivt deg in i sin håndflate,” skriver hun i den nederste innrammede verbalteksten på side B. I dette utsagnet aner vi at Sara ikke bare står i dialog med lærer- og forskerleser når hun skriver og tegner. Hun er også involvert i dialogen med den kulturen som omgir henne. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet *Sara i flerstemt dialog* nedenfor.

De viktige personene i tegningen på den første A4-siden, er jenta og kvinnen. Siden dette er en tegning av julaften, og siden julaften er en typisk familiedag i Norge, er det sannsynlig at disse to er mor og datter. Verbalteksten i hjertet på juletreet kan også tyde på dette. I dette bildet uttrykker morens ansikt glede, og kroppen er vendt mot jenta. Kroppens og blikkets retning danner en peker som binder mor og datter sammen. Sara gir i andre arbeid uttrykk for at hun er nært knyttet til moren sin (se ”Påske 3” nedenfor). Dette kan derfor være en tegning av Sara og moren hennes. I tegningen har Sara gitt moren rollen som en betrakter, en som ser på jenta si med glede. Jenta er hovedperson i tegningen, den som alt peker mot og som er hovedaktør i tegningens sentrale hendelse.

Hvem finner vi på bildet på veggen? Er det Jesus? Den stjernehimme-lignende bakgrunnen i bildet kan tale for det.

Gud er også tildelt en rolle i ytringen. En betrakterrolle. Han *ser på* julaften. Denne rollen kommer fram både gjennom øyet i vinduet på side A og i verbalteksten i den nederste rammen på side B. Men Sara har gitt ham flere posisjoner enn betrakterens. Disse posisjonene sier noe om hennes gudsbilde og den identitet hun gir Gud. Hun sier at han er en *kjærlig* Gud: han lar sin kjærlighet falle over alle; han er en *trofast* Gud: han glemmer deg ei, og han har skrevet deg inn i sin håndflate; han er en *tilstedeværende* Gud: han er til stede gjennom sitt øye.

Djevelstriperen framstilles som ildrød, truende og sint. Han vil ha en fest for seg, og han vil drepe noen. Han presenteres som Guds motsetning: Mens Gud lar sin kjærlighet falle over alle, truer djevelstriperen med drap. Ved hjelp av fargen framstår djevelstriperen som en sentral og viktig aktør (jfr. Kress og van Leeuwen ovenfor). Det er umulig å overse ham. Men hos Sara er Gud sterkere enn djevelstriperen. Det ser vi når vi betrakter forholdet mellom de to rollefigurene nærmere: På djevelstriperens ønske

om en fest også for seg, avvises han av Gud med et "Ikke nå ...". Gud bestemmer at han ikke får noen fest. Dessuten unntas han fra Guds kjærlighet (jfr. nederste innrammede tekst side B). Det er altså Gud som setter premissene i Saras framstilling. Han tildeles rollen som en kjærlig, trofast og bestemt "helt", mens djevelstriperen får rollen som ildrød, truende og sint "skurk".

Alternative verdener og relieff i Saras multimediale tekst

Tegningen på side A er en tegning som er knyttet til Saras erfaringsverden. I diskusjonen mellom Gud og djevelstriper og i den nederste av de to innrammede verbaltekstene på side B, presenterer Sara oss for en annen verden, nemlig en verden der Gud og djevelstriper argumenterer og står fram som motstandere. Vi skal i det følgende se hvordan Saras multimediale ytring, som går over to sider, kan ses som et relieff: Verdenen vi finner på side B, og dens verdier, danner bakgrunn for og utdyper forgrunnen, Saras verden, som vi finner i tegningen på side A.

Saras besvarelse inneholder både en fortellende og en begrunnende del. Tegningen på side A *forteller*. Den multimediale ytringen på side B *begrunner*: Den forklarer hvorfor Sara har valgt julaften når hun fikk i oppgave å fortelle om en dag eller fest som hun mener er viktig, og som hun gleder seg til. I den øverste innrammede teksten på side B, finner vi første ledd i begrunnelsen: "Jeg har tegnet julaften for da har Jesus burstagen sin"³³, skriver hun. Både tekstlig og innholdsmessig gir denne setningen et signal om hva som er forgrunn og bakgrunn i det relieffet vi kan ane her. Rent tekstlig finner vi en forgrunnsdel og en bakgrunnsdel i setningen: "Jeg har tegnet julaften ..." er påstanden som danner forgrunn. For signaliserer begrunnelse, og setningen "... for da har Jesus burstagen sin" er begrunnelsen som gir bakgrunn til påstanden. Denne todelingen finner vi også igjen i besvarelsen som helhet: Sara har tegnet julaften på side A, og gitt bakgrunn og begrunnelse for valget på side B.

Gjennom tegningen og den nederste innrammede verbalteksten på side B, viderefører og utdyper Sara begrunnelsen i den første rammen, og forklarer hvorfor feiringen av julaften blir en strid mellom Gud og djevelstriper: Det er fordi den fokuserer på Jesus og er en fødselsdagsfest for ham, mens djevelstriperen ikke har noen fest til ære for seg. Det er dette som i følge Saras framstilling gjør ham sint. Men djevelstriperens sinne hjelper ikke. Jesus får beholde fødselsdagfesten sin, uten at djevelstriperen får noen fest for seg.

³³ Min understreking.

Den verbale teksten i den nederste rammen knytter også side A og B i besvarelsen sammen. Den viser tilbake på de to tegningene, både den av julaftenfeiringen og den som viser diskusjonen mellom Gud og djevelstriper, ved å konstatere at Gud vil ”se på julaften”. For det første definerer Sara med dette øyet på side A som *Guds øye*. Ved også å konstatere at Gud heller vil se på julaften og la sin kjærighet falle over menneskene enn å krangle med djevelstriperen, sier hun at det som utløser krangelen mellom Gud og djevelstriper (side B), er festen på julaften som Gud ”ser på”, og som Sara har tegnet på side A.

De to innrammede verbaltekstene viser oss altså at Saras besvarelse er en enhet, selv om den framstilles over to sider. Besvarelsen er en multimedial ytring som består av en tegnet, fortellende forgrunn (side A) som må ses i sammenheng med den multimediale, begrunnende bakgrunnsdelen på side B. Forgrunnen viser oss hvordan Sara selv opplever julefesten: En fest med gaver, glede og kjærighet mellom mennesker som hører sammen. Side B danner *bakgrunnen* som Saras framstilling av julaften må ses mot, nemlig den alternative verdenens framheving av Gud som den sterke, trofaste og nærværende. Det er Jesu fødselsdag, Guds kjærighet til menneskene og hans myndighet overfor djevelstriperen som er bakgrunnen for all julaftenfeiring. Også Saras.

Sara i flerstemt dialog

Den flerstemte dialogen Sara står i når hun lager denne multimediale ytringen, slår klart igjennom. Dialogen hun har med sine lesere og med sin nære sosiale kontekst, kommer tydelig fram i valg hun gjør av sjanger og posisjoner i ytringen. Her vil jeg i hovedsak rette oppmerksomheten på hvordan Sara posisjonerer seg som forkynner i teksten, fordi dette er framtreddende i ytringen.

De rammer og skjema Sara har mobilisert for å forstå den konkrete skrive- og tegnesituasjonen som oppgaven satte henne i, har ført til at hun bl.a. har benyttet sjangeren ”forkynnelse” og posisjonert seg som forkynner for å få fram tanker, meninger og refleksjoner omkring temaet viktig festdag. Det kan ha sammenheng med at jeg som forsker ba klassen hennes om å få tekster og tegninger de laget i møte med religioner og livssyn i KRL-faget, og at dette er en del av hennes dialog med meg. Jeg understreket overfor klassen at jeg var spesielt interessert i tankene, meningene og refleksjonene de hadde i møte med dette lærestoffet (se bl.a. kap. 2). Har Sara – med bakgrunn i egne erfaringer (se nedenfor) – tenkt at dersom hun skal uttale seg om religion, må det være i form av forkynnelse? Har hun tenkt at siden festdagen hun vil fortelle om, er julaften, og siden

denne dagen er knyttet til Jesus, så handler det om religion - og da må forkynnelse være en av de sjangerne hun velger?

Saras valg av sjanger og posisjonering kan også ha sammenheng med den andre dialogen hun står i, nemlig dialogen med sin kultur slik hun møter den i sine nære sosiale omgivelser. Den type utsagn vi møter i den nederste innrammede teksten på side B i Saras multimediale tekst, hører nemlig ikke til den sjangeren elevene møter i KRL-faget på skolen. Lærebøkene i KRL legger vekt på et faglig utenfraperspektiv³⁴ i presentasjonen av religioner og livssyn. Saras utsagn hører hjemme innenfor et personlig innenfraperspektiv. Når sistnevnte perspektiv vektlegges i lærebøkene, er det oftest i sammenhenger som spesifikt framstiller navngitte enkeltmennesker som muslimer, jøder, kristne, humanetikere, hinduer eller buddhister.³⁵ Utsagnet minner om en type klisjépregede utsagn som er vanlige i enkelte kristne miljøer, og som kan bli brukt overfor barn både i opplæring og oppdragelse. At Gud har menneskene (og hele verden) i sin hånd³⁶, at han elsker alle barna³⁷, at han alltid hører når barn ber (Maxwell s. 47), at Jesus går like bak oss (Hallesby 1959:131) og at englene passer på oss alle (s. 71), hører til samme type utsagn. Det kan være bestefars stemme (se Bakhtin ovenfor) vi hører – både når det gjelder innhold og form – når Sara skriver ”Gud glemer deg ej”. Ordbruken kan tyde på det. Den speiler en eldre språkform enn den det er naturlig for Sara å bruke. I dag finner vi den oftere i broderte, innrammede ”motto” (og lignende) som henger på veggen hos eldre mennesker. Henger det et slikt motto på Saras bestefars vegg? Sara skriver nemlig i tekstene sine om brødunderet, at bestefar er så flink ”til og forklare og fortelle”, og at fortellingene hans gjør inntrykk på henne (se nedenfor). Eller har hun hørt utsagn av denne art fra ham, og lært av ham å bruke dem? Eller har hun kanskje hørt ham synge sanger som tar opp dette temaet?

Men Sara presenterer oss ikke for et direkte sitat i verbalteksten sin. Sammenhengen utsagnet står i, gjør at det gir uttrykk for innlevelse og eksistensielt preget forståelse. I denne multimediale ytringen setter Sara nemlig sin egen julaftenopplevelse inn i en metafortelling om julaftenfeiring generelt: Hennes private julefeiring har sammenheng med at Gud er interessert i julaften, og at han vil at julaften skal feires. Dessuten

³⁴ Om utenfra- og innenfraperspektivet i KRL-undervisningen, se kap. 1 ovenfor. Jfr. også Eidhamar i Mogstad 1999, kap. 10; Lied 2001 a.

³⁵ Jfr. f.eks. *Fortell meg mer* 2:42-55; *Reiser i tid og tro* 5:146-147

³⁶ Jfr. sangen ”He’s got the whole world in his hand” / ”Han har den hele, vide verden I sin hånd” (negro spiritual).

³⁷ Jfr. barnesangen ”Jesus elsker alle barna”.

binder hun sammen Guds interesse for julaften med hans kjærlighet til menneskene: Hans kjærlighet ”faler over alle”, han glemmer deg ei, og han har skrevet deg inn i håndflaten sin. Sammenstillingen er original, og vitner om forståelse og bevisst bruk av ord og ytringer Sara har hørt brukt av andre før. Sara har her gjort andres ord til sine egne (jfr. Bakhtin, kap. 3 ovenfor). Det er Saras egen stemme og hennes forkynnelse vi møter her.

Saras tekst viser også at hun er i dialog med kulturen i det storsamfunnet hun lever i, og de tekstene som preger og har preget kulturen i dette samfunnet. Dersom vi ser på førsteutgaven av besvarelsen ”Julaften” (se fig. Sara 2), ser vi at hun er i dialog med tegnefilmer som sendes på TV: Hun bruker Kenny McKormick-figuren fra South Park i utkastet sitt. Vi aner altså TV-seriens stemme i dialogen. Men denne dialogen kommer ikke fram i den endelige ytringen. Det er mulig at hun ikke fant den sentral nok eller treffende nok til å være med når hun skulle presentere sin opplevelse av julaften.

Selv om Sara ikke har oversikt over sin kulturs ulike framstillinger av djevelen, finner vi flere trekk ved Saras djevelstriper som har fellestrekk med djevelen slik han har blitt framstilt gjennom tidene i denne kulturen, både i bilde og verbal tekst, i folkelig tradisjon så vel som i kunst: *Ildraken* er en hyppig brukt djevleattributt i bildende kunst pga forestillingen om djevelens tilknytning til helvetet og dets ild (Schiller 1966/81:154). Djevelen utstyrt med *horn og dyrefot* (s. 154; Grambo 1990:28; Wolf-Knuts 1991:132-139). Hoven gir allusjoner til skogsguden Pan og de skogsvesener som i mytologien kalles satyrer. Den symboliserer det dyriske, ville og ubeherskede. Grambo framhever dessuten at i folkelig tradisjon, er djevelens horn tegn på makt, mørke, død og underverden (Grambo 1990:30), og Sara er derfor på linje med denne tradisjonen når hun framstiller djevelstriperen som en som vil drepe. I folkelig tradisjon er *rødfargen* den fargen som oftest forbindes med djevelen, selv om svart og blått også er farger man forbinder med denne figuren (Wolf-Knuts s. 136 og 138). Saras djevelstriper er knallrød. Saras djevelstriper har for øvrig mange fellestrekk med de små, røde djevlefigurene som utgjør toppfrisen på framsiden av Grambos bok, og de små svarte ditto som pryder innsiden av omslaget og kapittelintroduksjonene gjennom hele boka (fig. Sara 3). Selv om det ikke er bevisst hos Sara, har hun her benyttet seg av de sjabloner og uttrykksformer som ligger i hennes kultur (jfr. Kress/van Leeuwen og Aronsson, kap. 3 ovenfor) for å gi tekst og bilde til det onde - og det som truer julefreden og julefryden i hennes ”Julaften”.

Fig. Sara 3:



Det er neppe hos Grambo Sara har møtt sin djevelstripers ”forfedre”. Men Donaldbladene hører til vår kulturtradisjons klassikere, og de er preget av de samme stemmene som djevelillustrasjonene vi finner hos Grambo. Studentene mine har gjort meg oppmerksom på at Donald i trengte valgsituasjoner kan framstilles i klemme mellom en engel og en djevel. Denne djevelen minner om Grambos smådjevler og Saras djevelstriper (f.eks. Donald Duck nr. 49:14-25, 2002).³⁸ Kanskje er det gjennom Donaldbladene at Sara har møtt sin kulturs djevlesjablong? Kanskje det er her vi finner djevelstriperens forfedre?

Vi finner også tradisjonell kristen forståelse av det gode i Saras arbeid. Gjennom å knytte julaften sammen med Jesu fødsel og Guds kjærlighet til alle, i teksten sin, plasserer hun også julaften inn i den store kristne fortellingen om kampen mellom det gode og det onde, der Jesu fødsel har en sentral plass. Det er også her den kristne bibel og den universelle kristne kirke – herunder norske utgaver av denne – alltid har plassert den. I den kristne fortellingen – som i Saras – representerer Gud det gode gjennom sine gode handlinger, mens djevelen representerer det onde gjennom sine trusler og sine onde handlinger. Det gode presenteres som sterkere enn det onde, og Jesu fødsel(-sdag) framheves som en viktig del av det godes seier.

En blind ser

Oppgaven og konteksten

Saras lærer er vanligvis bundet til læreboka når hun forteller, og klassens møter med religionenes fortellinger er derfor oftest nært knyttet til lærebokas framstilling av dem, både med hensyn til rekkefølge og innhold. Men når det gjelder arbeidsoppgaver, er læreren mer opptatt av at elevene skal formidle de tanker, meninger og refleksjoner de selv har i møte med fortellingene, enn at de skal besvare spørsmålene læreboka stiller, og utføre de arbeidsoppgavene den presenterer elevene for. Dette kommer tydelig fram i elevenes besvarelser.

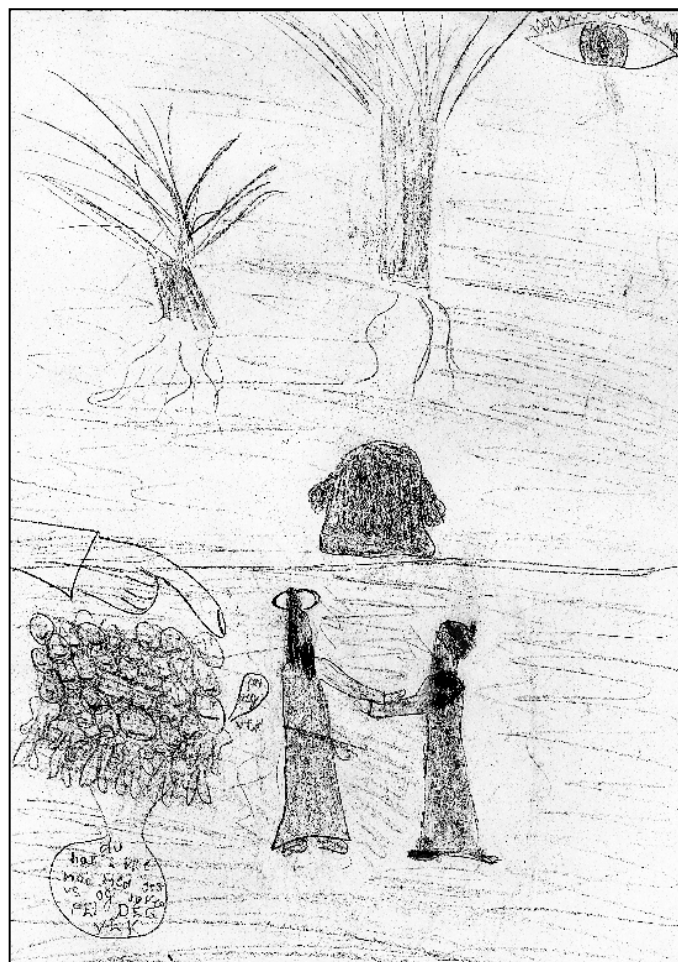
³⁸ Takk til Torkil og Sigurd som er på alder med Sara, og som konsulterte Torkils Donaldsamling for å finne eksempel på dette for meg!

Læreboka viser til at fortellingen om Bartimeus står i Mk 10:46-52. Markusevangeliets fortelling er formidlet av en skjult tredjepersonsforteller. Den er knapp, starter med en beskrivelse av situasjon og kontekst, og drives framover av en veksling mellom dialog og handlingsbeskrivelse. Læreboka (*Reiser i tid og tro* 5:80-81) legger selve fortellingen i munnen på Bartimeus som ser tilbake på noe han har opplevd, mens det bare er den innledende situasjonsbeskrivelsen som gis av en tredjepersonsforteller. Størsteparten av lærebokas fortelling formidles altså av førstepersonsforteller, en jeg-forteller. Den er mindre preget av dialog og har mer fokus på Bartimeus tanker og opplevelser, enn fortellingen hos Markus.

Innholdsbeskrivelse

”En blind ser” er også en ytring Sara har latt gå over to sider (fig. Sara 4A og 4B). Side A er en multimedial ytring som består av tegning og verbal tekst. Den har et narrativt preg. Det er her Sara forteller oss hva som skjer når Jesus møter Bartimeus. Side B er en reflekterende verbaltekst. Refleksjonen her er knyttet til det å være seende og det å være blind.

Fig. Sara 4A



Tyngdepunktet på side A er de to mennene, Jesus og Bartimeus. De er plassert sentralt i tegningen og presentert med forholdsvis stor detaljeringsgrad. De er dobbelt så store som menneskene i mengden ved siden av, og er rammet inn av en gul sikksakk-linje som kan forstås som en lysring. Både mennenes størrelse, lysringen og pekerne (se omtalen av hånden, trerøttene og snakkeboblene nedenfor) signaliserer at mennene er viktige personer, og at det er i tilknytning til dem det viktige i tegningen skjer (jfr. Aronson; jfr. også Kress/ van Leeuwen om narrative representasjoner). At den ene personen er Jesus, ser vi av at han har en glorie rundt hodet. Han har rødbrun kjortel med knyttebelte, skjegg og svart, langt hår. Bartimeus har rød lue på hodet og røde sko. Kjortelen hans er grå med mørkere flekker. Han har verken langt hår eller skjegg.

En hånd kommer inn i tegningen fra venstre. Den er tegnet like stor som hele Bartimeusskikkelsen. Den ser ut til å peke mot lysringen med de to mennene, og fungerer altså som en peker. Men det kan også se ut som om hånden – ved hjelp av fingeren – holder menneskemengden tilbake fra de to mennene. På side B i ”Julaften” (se ovenfor) kom også en hånd utenfra, nærmere bestemt ovenfra, og inn i tegningen. Den var eksplisitt merket ”Guds hånd”. Hånden i ”En blind ser” kommer inn fra venstre og er, både pga av størrelsen og pga fellestrekkene med hånden i ”Julaften”, høyst sannsynlig Guds hånd. Øverst i høyre hjørne er et stort øye med grønn iris. Også dette er likt det vi så i ”Julaften”, og som der var definert som Guds øye. Både hånden og øyet i ”En blind ser” utmerker seg ved sin størrelse. De er uforholdsmessig store sammenlignet med de andre avbildede aktørene.

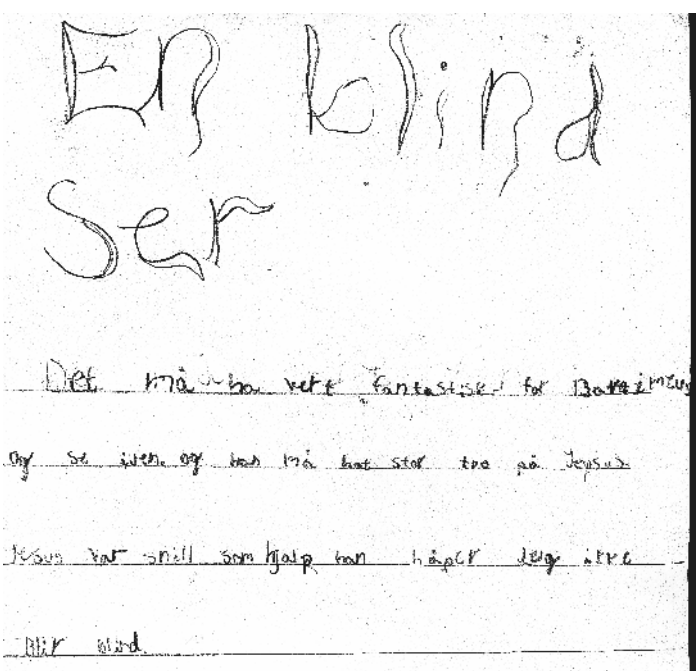
Under hånden har Sara tegnet en menneskemengde. Det er tydelig at det er mengden, ikke enkeltmenneskene den består av, som er fokus for Sara her: Ansiktene er tegnet tett i tett, uten luft mellom. De er formet som sirkler med en enkel strek til munn og to prikker til øyne. Det er bare ansiktene i første rekke som har fått kropp. Kroppene er sjablongmessig tegnet, og menneskene i mengden er mindre enn de to mennene i lysringen. To snakkebobler kommer fra mengden. Den ene er knyttet til det mennesket i første rekke som står nærmest lysringen. ”Pel deg vek” står det i den. Formen og helningen boblen har, viser at dette er en henvendelse til den ene av de to mennene: Den peker mot lysringen. Den andre snakkeboblen har en vid utgangsåpning. Den ser ut til å komme fra menneskemengden som helhet. Teksten i denne boblen er: ”Du har ikke noe med Jesus og jøre. PEL DEG VEK”. Teksten gjør at også denne boblen fungerer som peker mot de to mennene i lysringen: Den er en henvendelse til den ene av de to (om snakkebobler som pekere, se Kress og van Leeuwen 2000:67). Den ropende menneskemengden er truende nær de

to mennene i lysringen, men disse ser ikke ut til å ense mengden og ropene fra den. De er opptatt av hverandre. Lysringen ser ut til å fungere som et beskyttende gjerde rundt dem.

To trær er tegnet inn øverst. Sara har benyttet røntgenperspektiv her (se Aronsson 1997:58-65), og røttene er synlige. Også disse danner pekere som leder oppmerksomheten mot lysringen og de to mennene.

Rett over lysringen med de to mennene er en blå figur. Figuren befinner seg like over den blå midtlinjen i bildet, og fargen er kraftig. Den tiltrekker seg derfor oppmerksomhet (jfr. Kress/ van Leeuwen). *Fargen* kan tilsi at det er en dam. Men verken den bibelske fortellingen eller læreboka sier noe om at hendelsen utspiller seg i nærheten av vann. Er dette en dam, er det i så fall Saras talevilje (se Bakhtin ovenfor) som forklarer at den er med her. *Formen* den blå figuren har, kan tyde på at det er en jakke eller en kappe. Både Markus og læreboka forteller at Bartimeus kastet av seg kappen og sprang mot Jesus (Mk 10:50; *Reiser i tid og tro* 5:80). Det er derfor sannsynlig at den blå figuren er Bartimeus' kappe.

Fig. Sara 4B

<p>Det må ha vært fantastisk for Bartimeus</p> <p>og se ijen. og han må ha stor tro på Jesus.</p> <p>Jesus var snill som hjalp han. håper jeg ikke blir blind.</p>	 <p>ER blind SER</p> <p>Det må ha vært fantastisk for Bartimeus</p> <p>og se ijen. og han må ha stor tro på Jesus.</p> <p>Jesus var snill som hjalp han. håper jeg ikke blir blind.</p>
--	---

Inholdsmessig er den verbale teksten todelt (fig. Sara 4B). De tre første setningene er knyttet opp mot Bartimeus og Jesus, og er knyttet til fortellingens verden (se nedenfor). To av disse inneholder antagelser

knyttet til noe som har skjedd: Det å bli seende må ha vært fantastisk for Bartimeus, og han må ha hatt stor tro. Den tredje setningen inneholder en meningsytring: Jesus var snill som hjalp Bartimeus. Den siste setningen er knyttet opp mot Sara og hennes verden, og inneholder et ønske: Håper jeg ikke blir blind.

Også språklig er teksten todelt. I de første tre setningene har verbet fortidsformer som "må ha vært/ hatt" og "var/hjalp", mens den siste har verb i presens indikativ: "håper/blir". Både språklig og innholdsmessig er altså teksten todelt.

Rammer og posisjoneringer

Det som ble sagt om Saras valg av rammer og skjema, roller og posisjoneringer, i omtalen av "Julaften" ovenfor, kan også sies her. Med bakgrunn i dette vil jeg framheve viktige roller i inneværende tekst og tegning som er annerledes enn i "Julaften". Jeg vil også framheve to posisjoneringer hun gjør, og som er mer framtrepende her, nemlig posisjonene som bevisst symbolbruker og som empatisk og reflekterende skriver. Jeg vil også framheve hvilke posisjoner Sara gir de ulike aktørene i ytringen, og starter med disse.

Guds hånd og Guds øye på side A gir klare signal om at Gud er til stede i Saras tegning. Øyet er plassert slik at det har oversikt over det som skjer. Guds hånd har en mer aktiv funksjon i denne tegningen enn i "Julaften". I "Julaften" markerte den bare Guds nærvær. Her peker Guds finger mot lysringen med de to mennene samtidig som den holder mengden tilbake. Guds rolle er altså både å være en som har oversikt over det som skjer, peker på hva som er viktig og lar det viktige få rom til å skje. Dette gjør Gud til en sentral aktør i tegningens fortelling (jfr. Kress og van Leeuwen om narrative representasjoner). Ved sin bevisste overdrivelse av størrelsen på Guds øye og hånd, og ved framstillingen av handlekraften hans, viser Sara også at hun mener Gud ikke er bundet av menneskekroppens restriksjoner, selv om han kan framstilles ved hjelp av menneskelige attributter.

Mengden er også en viktig aktør i tegningen. Den representerer det som vil hindre Bartimeus i å møte Jesus og derved få synet igjen. Med andre ord: Den representerer det som vil hindre det gode i å skje. Den spiller altså noe av den samme rollen som djevelstriperen spilte i "Julaften". Verken i den nytestamentlige fortellingen, i lærebokas utgave eller i Saras tolking får mengdens forsøk på å stanse Bartimeus noen avgjørende betydning.

Jesus og Bartimeus er hovedaktører i denne multimediale ytringen fra Sara, slik de er det i fortellingen i den kristne bibel og i læreboka. I

tegningen framheves de både gjennom størrelsen, den sentrale plasseringen, lysringen og pekerne. De ser ut til å være upåvirket av omgivelsene, bare konsentrert om det som skjer dem imellom. Det som skjer mellom de to mennene, er også utgangspunktet for Saras refleksjon i teksten: Bartimeus framstilles som en som må ha hatt sterk tro på Jesus og som må ha opplevd seg selv som gjenstand for noe fantastisk, nemlig å bli seende etter å ha vært blind. Jesus framstilles både som snill hjelper, en det går an å tro på (side B), og som en det lyser rundt og som har med Gud å gjøre (side A).

Bartimeus' kappe har fått en sentral plass i tegningen på side A. Det signaliserer at Sara mener møtet med Jesus var viktig for Bartimeus: Han hadde slik hast da han sprang mot Jesus at han bare kastet av seg kappen og lot den ligge – midt i bildet!

I "Julaften" så vi at Sara posisjonerte seg som forteller og beskriver, kunnskapsrik kommentator og forkynner. Disse posisjonene inntar hun i forbindelse med "En blind ser" også, selv om forkynnerrollen er sterkt nedtonet. Den kommer først og fremst fram i måten hun framstiller Guds hånd på: Guds hånd peker på Jesus som helbreder Bartimeus, og den holder det onde tilbake, sier Sara gjennom tegningen sin. Saras utsagn om at Bartimeus må ha hatt stor tro på Jesus, kan være en refleks av den opprinnelige fortellingens "din tro har frelst deg" som også er gjengitt i læreboka (*Reiser i tid og tro* 5:80; Mk 10:52).

I ytringen "En blind ser" posisjonerer Sara seg klarere som bevisst symbolbruker og som empatisk og reflekterende skriver, enn i "Julaften". Sara som bevisst symbolbruker møter vi først og fremst gjennom hennes bruk av Guds øye og Guds hånd. Både symbolene hun bruker og måten hun bruker dem på, synes å vise at hun bevisst vil presisere at Gud er til stede og er aktivt handlende i det som skjer mellom Jesus og Bartimeus. Dette understrekes også av at læreboka hennes ikke sier noe om Gud i forbindelse med det som skjer med Bartimeus. Dette er Saras stemme, inspirert av tolkinger hun har møtt enten hos enkeltpersoner – bestefar? – eller i miljøer hun deltar i.

Sara posisjonerer seg som empatisk og reflekterende tenker, både på side A og B. I verbalteksten på side B går det fram at hun lever seg inn i Bartimeus situasjon og gjør sine antagelser og refleksjoner på bakgrunn av dette. Læreboka lar Bartimeus selv fortelle hva som skjedde. Det kan forklare noe av Saras innlevelse og engasjement i fortellingen. At hun både uttaler seg med innlevelse og om noe hun selv ikke har erfart, kommer fram gjennom hennes bruk av de modale utsagnene "må ha vert" og "må ha hat". Hun starter med antagelsen at det må ha vært fantastisk for Bartimeus å få synet igjen. Dette ser vi også gjenskinn av i tegningen på

side A: Lysringen kan være med på å gi signal om at det som skjer er fantastisk. Dessuten antar hun at Bartimeus må ha hatt sterk tro på Jesus. Denne antagelsen fører henne videre i refleksjonen rundt det som har skjedd, og hun konstaterer – uten å modifisere – at Jesus var snill som hjalp. Det innholdsmessige spranget til siste setning er stort. Nå er det ikke lenger Bartimeus og hans situasjon som er fokus for refleksjonen, men hennes eget liv: Hun håper at *hun* ikke blir blind. Dette er et sprang vi ser i flere av Saras arbeid og som vi vil komme tilbake til i møte med andre ytringer fra Sara: Hun starter med å leve seg inn i en situasjon eller sette seg inn i et kunnskapsinnhold for så å relatere det hun lærer og erfarer i møte med dette, til sin egen erfaringshorisont og fortolkningsramme.

Alternative verdener og relieff

Tre verdener trer fram i ”En blind ser”: ”den andres” verden i form av fortellingens verden slik Sara forstår den, refleksjonsverdenen og Saras livsverden. I alle disse verdenene er det verdifullt å være seende og tragisk å være blind. I følge Sara finner vi Gud og Jesus i fortellingens verden sammen med Bartimeus. I denne verdenen skjer det under. Her deltar Gud og griper inn i det som skjer, og Jesus gjør Bartimeus seende. I refleksjonsverdenen møter vi Sara som reflekterer over det hun møter i fortellingens verden: Hun lever seg inn i Bartimeus situasjon og reflekterer over den. I Saras livsverden finner vi den seende Sara som håper hun ikke blir blind.

Ikke alle relieff står fram like tydelige med hensyn til hva som er forgrunn og hva som er bakgrunn. Erfaringer med ”Rubens vase” der relieffet enten kan tolkes som en hvit vase mot en svart bakgrunn, eller som to svarte ansikt i profil mot en hvit bakgrunn – avhengig av hvor en fester blikket – illustrerer dette. I denne besvarelsen fra Sara kan relieffet også variere alt etter hvor vi fokuserer. Vi kan f.eks. se fortellingens verden som forgrunn, og forholdet mellom Saras livsverden og refleksjonsverdenen med de refleksjoner som gjøres der, som bakgrunn. I fortellingens verden skjer det et under: Bartimeus fikk synet igjen takket være Jesus. Dette ses på bakgrunn av at Sara håper at hun ikke blir blind, hvor snill Jesus var som hjalp, og hvor fantastisk det må ha vært for Bartimeus å bli seende igjen. Underforstått: Det er ikke godt å være blind. Underet som skjer i fortellingens verden, står fram som enda mer fantastisk mot den bakgrunnen som Saras håp og refleksjoner danner. Tolker vi relieffet i besvarelsen slik, framstår Saras multimediale tekst som en positiv kommentar til den bibelske fortellingen: Det som skjedde med Bartimeus, løftes fram som fantastisk.

En slik tolking av relieffet i ytringen forutsetter at vi forstår Saras multimediale tekst som et narrativ. I narrative tekster er hendelsesforløpet i fortellingen forgrunn. Refleksjoner og evalueringer danner bakgrunn som gir relevans og perspektiv til det som fortelles, og signaliserer verdier og prioriteringer som er viktige.

Men vi kan også se Saras livsverden som forgrunn, og forholdet mellom refleksjonsverdenen og fortellingens verden som bakgrunn. Det forutsetter at vi forstår Saras multimediale ytring som en reflekterende eller argumenterende ytring. I slike ytringer danner refleksjoner og narrativer bakgrunn for påstander og data. Dersom vi ser denne multimediale ytringen som en argumenterende og reflekterende ytring, står den seende Saras ønske om ikke å bli blind, i relieff til fortellingen om den blinde Bartimeus som ble seende. Det som skjedde i fortellingens verden og i refleksjonsverdenen, blir bakgrunn for det uttrykte håpet om ikke å bli blind. Håpet om å ikke bli blind, uttrykkes med ståsted i Saras verden og med blikket vendt mot fortellingens verden og refleksjonsverdenen.

Relieffgrensene er de samme i begge tolkningsalternativene, nemlig mellom fortellingens verden og refleksjonsverdenen på den ene side, og Saras livsverden på den andre. Det er hva som oppfattes som forgrunn og bakgrunn som alternerer. Som når vi betrakter "Rubens vase".

Sara i flerstemt dialog

Sara har tegnet Jesus med glorie, kjortel, hvit hud, langt hår og skjegg. Dette er i tråd med en lang og sterk sjangertradisjon i europeisk malerkunst. Først på 1900-tallet ser vi at denne tradisjonen er i endring. Sørensens Kristusbilder er eksempler på denne endringen. De fleste nordmenn har møtt Jesusframstillinger i tradisjonell utgave, både i kirker, bedehus og andre forsamlingshus, samt i bildebøker og bibelhistorier for barn. Bildene av Jesus i Saras lærebok, følger også dette mønsteret. Og Sara følger opp denne tradisjonen i flere av tegningene hun laget mens jeg fulgte klassen hennes. Unntaket er i "Påske 1" og "Brødunderet" (se nedenfor). Dersom mannen på Saras bilde i "Julaften" er Jesus, er dette også et unntak. I disse tegningene er glorien borte. Ellers kan jeg ikke se at hun beveger seg langt bort fra bildet av Jesus, slik hennes kultur tradisjonelt har framstilt ham. Hun er altså i dialog med en mye brukt sjanger innenfor hennes kultur, og med et stort antall stemmer som har brukt denne sjangeren på ulik vis.

Når Sara framstiller Gud med antropomorfe trekk som øye og hånd, men likevel langt større enn mennesker, er Sara også i dialog med en mye brukt sjanger innenfor kristen tradisjon. Når den kristne bibel omtaler Gud, beskriver den ham f.eks. som en som ser (1 Mos 16:13), hører (Sal 66:19),

har hender han kan lage klær med (1 Mos 3:21) og føtter å gå med (3:8), en som har språk og kan snakke (bl.a. 1 Mos 1-4) – samtidig som han er altets skaper (1 Mos 1) og opprettholder (Dan 5:23), evig (Jes 40:28) og høyt hevet over alt det menneskelige, en som bor i det høye og hellige og hos menneskene (Jes 57:15). Dessuten er både øye og hånd vanlige symbol på Gud i kristen ikonografi. Også her hører vi altså Saras stemme i dialog med en sjanger som er vanlig i hennes kultur, og med sine omgivelsers kulturbærende bilder og tekster.

Sara er også i dialog med leserne sine i denne ytringen. Dialogen med forskerleseren kommer til uttrykk gjennom det at hun har fortalt hva hun tenker og mener i møte med fortellingen om Jesus og Bartimeus, både ved hjelp av verbaltekst og tegning, og hun har brukt symboler, farger og plassering for å få fram nyanser og holdninger. Slik jeg har bedt henne gjøre. Og hun er i dialog med læreren sin gjennom skole-sjangeren ”lag et bilde og skriv til”. I disse dialogene anvender hun sjangre hun mener disse to leserne forventer av henne, og posisjonerer seg med det som en bevisst og kompetent kommunikator.

Men også innholdsmessig er Sara i dialog med sin sosiokulturelle kontekst i denne ytringen. Hun har en klar oppfatning av at å se er bedre enn å være blind, en oppfatning hun deler med sin sosiokulturelle kontekst, og som er så selvfølgelig i denne konteksten at den ikke behøver å gjøres eksplisitt: Hun slår fast at det må være fantastisk for Bartimeus å bli seende; det underforstås at det er fælt å være blind. Sara setter heller ikke spørsmålstegn ved om helbredelsen av Bartimeus virkelig har funnet sted, men diskuterer med fortellingen på dens premisser. Her er hun i samstemt dialog med mye kristen forkynnelse for barn i vår kultur. Kanskje også med bestefar?

Påske

Oppgavene og konteksten

Mens Saras lærer planla påskearbeidet for 5-klassen sin, var jeg på besøk i klassen. På oppfordring fra henne, kom jeg med ulike foreslag til hvordan de dette året kunne nærme seg kristendommens påskefortellinger. Jeg foreslo at hovedvekten i arbeidet kunne ligge på påskedagshendelsene, dersom dette passet med lærerens plan og klassens behov. Jeg foreslo også at en av arbeidsoppgavene kunne være å lage et påskedagsbilde der eleven ga uttrykk for sin forståelse og opplevelse av påskefortellingene, f.eks. i form av nonfigurative uttrykk med vekt på farger, personskildring(er), portrett eller symboluttrykk. I tillegg foreslo jeg at elevene kunne skrive

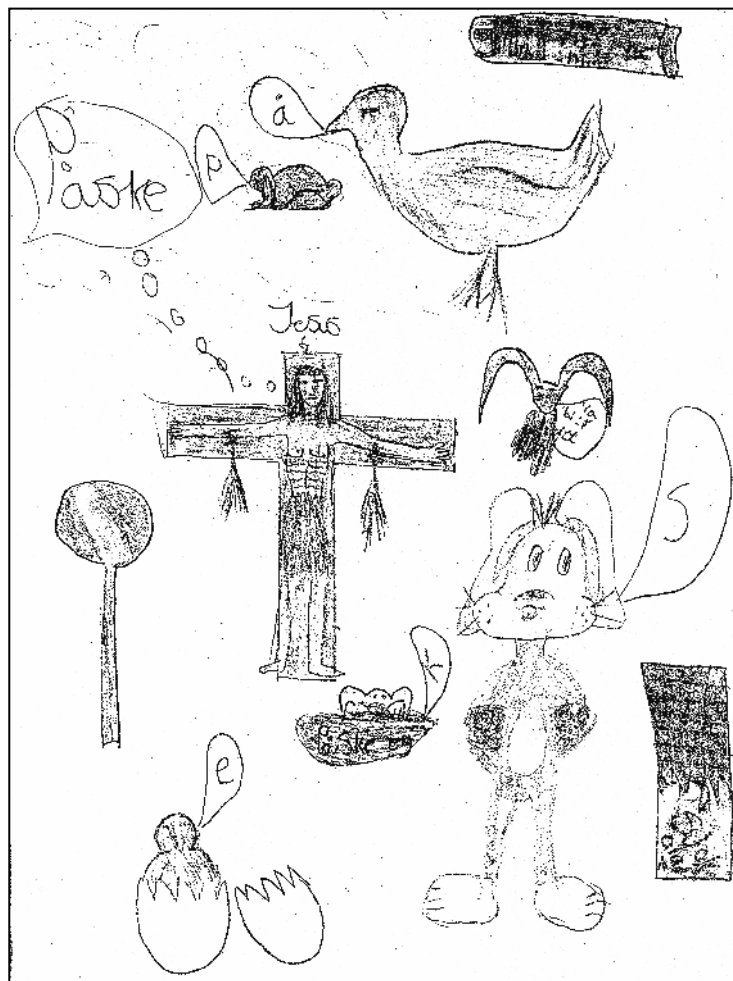
noe om hva de mener er viktig i fortellingene, og hvordan de reagerer på dem.

Saras klasse hadde vikarlærer da de gjennomførte arbeidet. Det ser ut til at hun har gitt elevene valgmuligheter når det gjelder hva de vil arbeide med, for elevenes besvarelser er svært forskjellige. Alle har likevel malt et påskedagsbilde. Det er derfor sannsynlig at dette er en oppgave hele klassen er blitt pålagt.

Sara har laget tre besvarelser: et "påske-heiarop" ("Påske 1"), et malt påskedagsbilde ("Påske 2") og en multimedial tekst med fokus på fortellingen om kvinnenenes møte med den tomme graven ("Påske 3"). "Heiaropet" kan ses som en oversikt over de påskesymboler Sara kjenner, som en oppsummering av påskeinntrykk eller som et uttrykk for hennes forståelse av påsken. Jeg starter derfor med dette.

Påske 1

Fig. Sara 5:



Dette arbeidet fra Saras hånd er en multimedial ytring, der tegning og verbaltekst må ses sammen for å få tak i innholdet (fig. Sara 5). Ytringen gir assosiasjoner til "heiarop" som brukes når mennesker er samlet for å ta del i et arrangement – f.eks. pop-konserter og idrettsarrangementer – og noen prøver å styrke samholdet og få opp stemningen ved hjelp av heiarop med spørsmål-svar-form:

["Gi meg en p!"] – "P!"

["Gi meg en å!"] – "å!"

["Gi meg en s!"] – "s!"

["Gi meg en k!"] – "k!"

["Gi meg en e!"] – "e!"

"Hva blir det?" – "Påske!"

Saras heiarop er et "påske-heiarop" der en kanin, to påskeharer og to kyllinger (eller en kylling og en fugl) roper ut bokstavene, en geitebukk (eller en hare/ kanin med svært lange ører) stiller spørsmålet "Va blir det" og Jesus samler alle bokstavene til løsningsordet "Påske".

Kaninen ligger sammenkrøpet. I snakkeboblen står det "P". Den ene kyllingen (fuglen?) i bildet sier "å". Den andre kyllingen er halvvegs ute av egget. Et eggeskall ligger ved siden av. Snakkeboblen inneholder en "e". En av påskeharene sitter i en korg med påskeegg og sier "k". Den andre holder noe som kan ligne en blomsterbukett eller en korg med egg under hver arm, og har ansvaret for bokstaven "s".

"Påske 1" har et klart sentrum: Et krusifiks. Over korset står det skrevet *Jesus*, og en pil peker fra navnet mot ham som henger der. To piler peker mot albueleddet hans. Det er et merke i hvert ledd. Sara har tegnet streker i enden på hver pil. Dette kan enten symbolisere blod som strømmer fra albueleddene og renner ned langs pilene, eller det kan være fjær som er festet i pilendene. Jesus har en tåre på hvert kinn. Tenkeboblen med ordet "Påske" i, kommer fra Jesus. At dette er en tenkeboble og ikke en snakkeboble ser vi av at forbindelsen mellom boblen og Jesus er markert med sirkler og ikke en sammenhengende linje.

Rundt krusifikset finner vi elementer som Sara på ulik vis relaterer til påske. De er enten tematisk knyttet til påskefeiring slik vi kjenner den i Norge, eller de leder fram til løsningsordet "påske". I ytterkantene av tegningen, øverst og på begge sider, har Sara tegnet sukkertøy: To sjokolader og en kjærlighet på pinne. På det ene sjokoladepapiret står det "Smil med flytene inhål", på det andre "Sjokolade".

Sara viser oss her hva hun mener er viktigst i den kristne påkehøytiden, nemlig Jesus og hans død på korset. Dette viser hun ved å plassere krusifikset som det sentrale elementet i tegningen. De andre elementene er plassert rundt dette (jfr. Kress/ van Leeuwen om "centre and

margin” 2000:203-213). Men Sara viser oss også at hun forbinder mer enn Jesus med denne høytiden, nemlig påskeharer og kyllinger, påskeegg og søtsaker. Påsken for Sara har altså både et religiøst innhold som hun knytter sammen med påskefortellingene, og en festpreget ramme som hun forbinder med påskepynt og godsaker.

Tidligere har vi sett at Sara har vært i dialog med sjangeren ”lage en tegning og skrive til”, og brukt den slik at den også rommet en ”forskersjanger” som tar hensyn til forskerleserens spørsmål og problemstillinger (”Julaften” ovenfor). Her er Sara i dialog med en annen sjanger, nemlig ”heiarop-sjangeren”. Men selv om Sara anvender en språklig uttrykksform som er kjent, og som hun har møtt i sin sosiokulturelle kontekst, lar hun også sin egen stemme prege den. Ved å anvende denne sjangeren på påskens innhold og tradisjoner, gir hun den et nytt bruksområde og setter den inn i en utradisjonell kontekst.

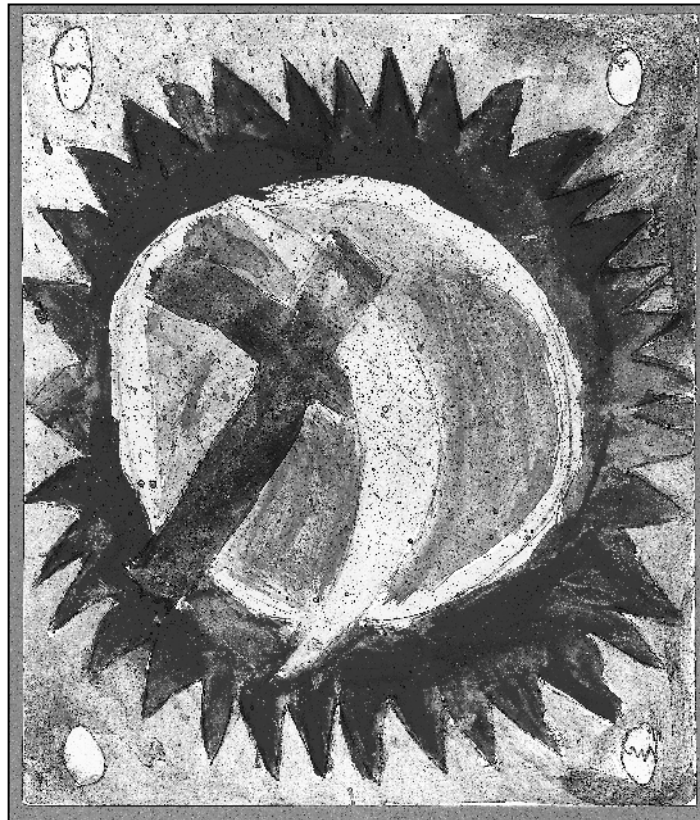
Det er en lekende og kreativ Sara vi møter her. Det at hun velger en så uhøytidelig sjanger som ”heiarop-sjangeren”, og blander religiøse og festpregede elementer når hun skal gi en oversikt over eller et sammendrag av påsken, viser at hun forbinder feiringen med glede og lek. Lidelse og død balanseres mot fest og glede. Dette kommer enda tydeligere fram i ”Påske 2” som vi skal konsentrere oss om i det følgende.

Påske 2

”Påske 2” er en fargesprakende og mektig påskedagsakvarell (fig. Sara 6). Den går over en A4-side og er limt opp på en oransje papplate. Bildet er en kombinasjon av blyantstreker og vannfarger. Den sentrale figuren er en sol. Solstrålene er ildrøde. Sentrum i sola er oransje med en gul ring rundt. Inni solas sentrum er et blått kors og en gul halvmåne, som begge skjærer gjennom den gule ringen og inn i det røde strålefeltet. Vi kan ane fire blyantegnede stjerner i solsenteret, men disse er ikke framhevet gjennom noen egen farge. De går nesten i ett med det oransje senteret. Sola er malt mot en lilla bakgrunn. Det er mye grått i denne lillafargen. I hvert hjørne av tegningen er det et gult påskeegg.

Her ser vi igjen Sara i rollen som bevisst symbolbruker, slik vi gjorde i ”En blind ser”. Men her framstår hun også tydelig som kunstner. Hun har gått i dialog med sjangeren ”påskeakvarell”, og brukt sine skapende evner, sin kunnskap om farger og symboler samt sin kjennskap til de kristne fortellingene om påskedagens hendelser. Dette har resultert i et personlig estetisk uttrykk der Sara gir uttrykk for sin opplevelse og forståelse av hva påskedag er. Dette er gjort på en slik måte at vi både hører hennes og hennes kulturkonteksts stemme. Dette vil jeg utdype i det følgende.

Fig. Sara 6:



Gult har lenge vært fargen framfor andre i norsk påskefeiring, og symboliserer i denne forbindelse lys og glede. Saras sol er gul, rød og oransje, og hun har gitt den en trist, lilla bakgrunn. Har Sara tenkt at når hun skal framstille glede, er det mest virkningsfullt å gjøre det mot noe trist? Lilla er, i følge kristen tradisjon, botsfarge. Den er en blanding av rødt og blått, henholdsvis kjærlighetens farge og sannhetens og himmelens farge. Lilla er fastetidens farge. Sara betrakter den som trist. Det kom fram da jeg i forbindelse med avslutningstimen for prosjektet (se kap. 2 ovenfor) et halvt år etter at akvarellen var laget, viste den til Saras. Da sa hun til meg at hun bare hadde tenkt at det var et kors og en sol og en måne. Den lilla fargen var ikke himmelen, bare en trist farge.

Fargene Sara har brukt på sola, gjør at den framstår som hovedaktør og det viktige i bildet. Fargene er sterke og strålende, skaper stemning og gjør at sola får en symbolsk mening (se Kress/ van Leeuwen om symbolske attributter, i kap. 3 ovenfor). De symbolske attributtene som Sara har knyttet til sola i tegningen sin, har sammenheng med påske og påskefeiring. Det skal vi kort se på i det følgende.

Korset har siden det 4. århundret vært det viktigste kristne påskesymbolet (Bech 1991:16). Det minner om Jesu død og representerer

derfor lidelse. Men oppstandelseskors, det nakne koret eller koret omkranset av solen eller evighetssirkelen, er også et kristent seierssymbol (Myrvang Gilje 1992:54). Som sådant representerer det glede og seiersfryd. Sola, som bryter fram og sluker m rket, er et symbol på den oppstandne Kristus, noe som ofte kommer fram i kristne p skesalmer og -sanger. P skefesten har derfor ofte vært oppfattet som en solrenningsfest, og i norsk folketro ble det sagt at sola danset p skedagsmorgen av glede over Jesu oppstandelse (Eckhoff 1983/1984:57). Saras sol danser ikke, men den gl der og brenner. De fire gule p skeeggene i Saras tegning knytter også an til tradisjonell p skedagsfeiring. I Saras bilde er p skeeggene plassert ytterst i bildeh rnene. De er der også, men f r ingen sentral plass i n r Sara skal framstille det hun oppfatter som viktig ved påskedagen.

Både hovedaktøren i Saras bilde, sola, og de symbolske attributtene knyttet til den, er også tradisjonelle kristne p skesymbol. Ved   plassere koret inni sola slik hun har gjort her, har Sara – ubevisst? – laget et tradisjonelt kristent oppstandelseskors. Men hun har også preget det med sin egen kreativitet og fantasi: Hun har plassert koret sammen med månen midt i sola og vist dette mot en bakgrunn av trist lilla farge. Når Sara skal framstille en høytid som hun både kjenner utgangspunktet for og feiringen av, griper hun også til det som er tilgjengelig for henne i kulturen av farger og symbol, tradisjonselementer og uttrykksmåter, samtidig som hun bruker sin egen talevilje og kreativitet til   tilpasse det tradisjonelle til sin egen forestillingsverden, slik at framstillingen uttrykker det hun vil den skal uttrykke. Kress og van Leeuwen framhever at det er formidlerens interesser og hans behov for   uttrykke mening, som styrer sjangervalg og valg av uttrykksformer. Formidleren benytter de uttrykksformer som er tilgjengelige i kulturen som omgir dem, til   uttrykke seg, men han bruker dem slik han selv vil, og slik han finner mest formålstjenlig, for   få fram budskapet sitt i den spesielle konteksten han befinner seg: (Kress og van Leeuwen 2000:8). Dette er Saras p skeakvarell et eksempel på.

Saras klasse fikk i oppgave   male et påskedagsbilde. Sola Sara har tegnet, er karakterisert og definert gjennom symbolske attributter med tilknytning til påske. Sara har også malt en *p skesol*. Selv om både kors og m ne er sentralt plassert i bildet, blir de, p ga fargene, mindre framtredd enn sola: P skesola hun har malt, stråler slik at koret og månen blekner.

Påske 3

Innholdsbeskrivelse

Denne ytringen består av verbaltekst og tegning som danner en enhet, en multimedial ytring (fig. Sara 7). Tegningen framstår som enkel og med få detaljer. Det er brukt lyse og lette farger, og tegningen gir derfor ikke noe dystert inntrykk, selv om det er en grav som er det sentrale i bildet. Øyet trekkes mot graven av flere grunner: Den er plassert innenfor det vi gjerne kaller det gylne snitt, og den er markert ut med en mørk farge. Mot den mørke bakgrunnen som gravhulen utgjør, har Sara tegnet en lys kiste med navnet *Jesus* på. En stor, rund stein er tegnet delvis foran gravåpningen. Den tiltrekker seg også oppmerksomhet: Den er svært rund, mens gravåpningen er rektangulær. Vil Sara påpeke at den er lett å rulle vekk?

Fig. Sara 7:



To kvinner er plassert helt i forgrunnen. Den ene har ryggen til oss, den andre er presentert fra siden. Ingen av dem er spesielt detaljert eller poengtert tegnet. Selv om de er de eneste menneskene i tegningen, ser de ikke ut til å danne hovedfokus alene. Men sammen med graven utgjør de et tyngdepunkt i tegningen: Graven er i sentrum for kvinnenes samtale slik den kommer fram i snakkeboblene, og en av kvinnene er vendt direkte mot den. Selv om vi ikke ser øynene hennes, viser kroppens stilling at oppmerksomheten hennes er rettet mot graven: Den danner en linje, en peker (jfr. Kress og van Leeuwen, kap. 3 ovenfor), som knytter henne og graven sammen, og som antyder at noe av det viktige i tegningen foregår her.

Fire + en fugler er også tegnet inn. Den ene skiller seg markert fra de andre ved å være detaljert og realistisk skildret. De andre fire er klare sjabloner.

En del av teksten er plassert i snakkebobler, noe som gir assosiasjoner til tegneseriesjangeren. Den knappe teksten i snakkeboblene gir oss tilgang til konversasjonen mellom de to kvinnene. Her får vi vite at graven er tom. Vi får også vite at kvinnene lurte på om noen har fjernet han som lå der. Hovedteksten er plassert øverst på arket og består av et utsagn der leddsetningen presenterer forutsetningen for at den intenderte handlingen i hovedsetningen skal kunne finne sted:

hade det vert meg som
st opp fra de døde så hade
jeg besøkt moren min først

Til tross for plasseringen, er ikke denne teksten en overskrift. Den er en del av fortellingen i den multimediale ytringen. Det er nemlig hovedteksten som lar oss forstå at grunnen til at graven er tom, er at han som lå der og har navnet sitt på kisten, er stått opp fra de døde. Hovedtekstens informasjon er derfor en viktig del av fortellingen i Saras multimediale ytring.

Saras rammer, posisjoneringer og alternative verdener

Sara fokuserer på en enkelt hendelse i fortellingen om Jesu oppstandelse, i ytringen sin, nemlig kvinnenes møte med den tomme graven. Hun mobiliserer de rammer og skjema (se kap. 3 ovenfor) hun har lært, forstår ut fra og lykkes med fra før, med hensyn til hvordan en slik oppgave skal utføres på skolen: Hun lager en tegning av hovedpersoner og situasjon og skriver en tekst til, og hun lar den multimediale teksten som helhet speile fortellingen hun har hørt. Samtidig tar hun hensyn til at jeg som forsker er interessert i hva hun tenker og mener. Derfor gir hun også uttrykk for

hvordan hun forstår denne fortellingen, og hvilke tanker hun får i møte med den.

Sara posisjonerer seg som reflekterende og argumenterende elev i denne ytringen. Denne posisjonen har nær sammenheng med hvordan hun forstår rammene som oppgaven skal løses innenfor, og de skjema hun mobiliserer i møte med den. Men den har også sammenheng med hvordan hun tenker seg leserne sine, plasserer seg i forhold til dem og samhandler med dem. Fortellingen om Jesu oppstandelse refereres nemlig ikke på annen måte enn gjennom episoden som framstilles i tegningen, og teksten knyttes direkte til tegningen, uten noen utdypende forklaring. Dette kan tyde på at hun forutsetter at fortellingen er kjent av dem hun regner med er lesere av den multimediale ytringen hun har laget, bl.a. lærerleseren og forskerleseren. Kress og van Leeuwen framhever at skriveren ("the sign-maker", se kap. 3 ovenfor) velger uttrykksformer han mener kommuniserer med og er transparente for dem han henvender seg til. Skriveren Sara har her, gjennom å forutsette fortellingen kjent, definert sin forståelse av oss som lesere: Hun forventer at vi som er lesere har kjennskap til den kristne fortellingen om oppstandelsen. En slik forventning kan komme av at hun har møtt fortellingen før, kjenner den godt og regner med at leserne også kjenner den. Men med denne forventningen til leserne sine, har Sara også posisjonert seg selv og gitt til kjenne noe av sin selvforståelse: Hun ser ut til å mene at kjennskap til denne fortellingen er å betrakte som allmennkunnskap, hun ser seg selv som innehaver av denne kunnskapen, og hun ser seg berettiget til å mene noe om fortellingen. Og hun går med kjennerens rett inn i rollen som reflekterende og argumenterende skriver.

Sara posisjonerer seg også som en som har omsorg for moren sin, og som er nært knyttet til henne, i denne ytringen. Sara sier eksplisitt at hun hadde besøkt moren sin *først* dersom hun hadde stått opp fra de døde. Det gir signal om at Sara er seg *bevisst* at hun er glad i og har omsorg for moren sin. At Sara er opptatt av familien sin, kommer også fram i tekstene hennes om brødunderet (se nedenfor). Bestefar trekkes der inn som en selvfølgelig del av argumentasjonen, og hun peker på hvor flink han er til å fortelle og forklare, og hvor sterkt inntrykk fortellingene hans gjør på henne. Selv om elever på Saras alder generelt er nært knyttet til familien sin, er det bare Sara av mine informanter som trekker fram familie-medlemmer i arbeidene sine. Dette støtter inntrykket av at Sara er seg bevisst sin nære tilknytning til og omsorg for familien.

I denne ytringen finner vi en alternativ-verden-konstruksjon (jfr. kap. 3 ovenfor), og slik jeg leser Sara, finner vi tre verdener her: "den andres" verden i form av fortellingens verden slik Sara forstår den, refleksjonsverdenen der Sara tenker seg inn i situasjonen dersom det var

hun som hadde stått opp fra de døde, og Saras livsverden der hun står når hun presenterer fortellingens verden slik hun forstår den, og sine erfaringer i tankeverdenen.

Det er fortellingens verden, eller ”den andres” verden, som er utgangspunktet for denne ytringen og de refleksjonene som kommer fram her. Det er i denne verdenen kvinnene møter Jesu tomme grav. Og det er møtet med denne verdenen som har utløst Saras kommentar i verbalteksten.³⁹ I Saras refleksjonsverden framstår ”moren min” som en viktig person, fordi det å besøke henne først, er et uttalt ønske eller mål i ytringen. Sara knytter også seg selv til denne verdenen: *Jeg ville besøkt moren min* først. Refleksjonsverdenen knyttes her sammen med Saras livsverden ved at personer fra livsverdenen trekkes inn i refleksjonsverdenen. I begge er ”jeg” og ”moren min” sentrale personer. Disse selvreferansene er knyttet sammen med modale uttrykk: ”hade det vert” og ”så hadde jeg besøkt”. Siden vi finner disse utsagnene i et alternativ-verden-utsagn, gir de tydelig signal om personlig engasjement fra Saras side (se kap. 3 ovenfor).

Sara setter ikke spørsmålstegn ved det faktiske innholdet i fortellingen, men de ulike verdenene som trer fram i den multimediale teksten, viser at Sara her er i reflektert dialog med sin sosiokulturelle kontekst og sin bakgrunnstradisjon. Vi får tak i deler av denne dialogen dersom vi ser nærmere på de ulike verdenene som trer fram i Saras arbeid, og hva som danner forgrunn og bakgrunn i arbeidet. Da er vi igjen inne i teori om relieff i tekst.

Relieffet i Saras arbeid

Hovedteksten i Saras multimediale ytring, er en påstand. Den sier hva som hadde skjedd dersom visse forutsetninger lå til grunn: Sara ville besøkt moren sin først, dersom det hadde vært hun som hadde stått opp fra de

³⁹ Jeg er usikker på hvilken funksjon den ene, detaljert tegnede fuglen har i tegningen. Den behøver ikke bety noe spesielt. Men hvorfor er den da framhevet spesielt i forhold til de andre fuglene, både gjennom detaljeringsnivå og plassering? En løsning kan være at Sara tenker at den skal forestille Den hellige Ånd og dermed Guds nærvær i Jesu oppstandelse. Da viser den Sara i dialog med sin kulturelle kontekst: Den hellige Ånd framstilles ofte i kristen tradisjon som en due, og symboliserer Guds nærvær. Muligheten for å tolke Saras bruk av fuglen slik, støttes av det vi tidligere har sett av hennes innsikt i den kristne symbolverden, så vel som hennes evne til å anvende kristne symboler i egne arbeider (jfr. ”Julaften”, ”En blind ser” og ”Påske 2” ovenfor). En slik tolking støttes også av det vi vet om Saras kunnskap om det kristne fortellingsunivers. En annen løsning kan være at Sara vil markere at den ene fuglen er nær – derfor tegner hun den detaljert – mens de andre fire er langt borte og derfor bare kan observeres som sjablongpregede konturer. Flere ting kan tale for dette: I elevboka som Saras klasse brukte i 5.klasse, *Reiser i tid og tro* fra Gyldendal, nevnes ikke Den hellige Ånd overhodet, selv ikke når pinsedag er tema (jfr. *Reiser i tid og tro* 5:92-93). Dessuten er den hellige Ånd et krevende symbol, han omtales sjeldnere enn Faderen/ Gud og Sønnen/ Jesus i framstillinger av kristendommen for barn, og barn har ofte vanskelig for å konkretisere og ha en oppfatning om denne personen i kristendommens lære om den tre-enige gud. Siden Sara tegnet dette så tidlig som om høsten i 5.klasse, er dette en sannsynlig tolkning.

døde. Denne påstanden danner forgrunn i et relieff, og holdes opp mot bakgrunnen: det som skjer i fortellingens verden. Der står Jesus opp fra de døde, to kvinner oppdager dette og er de første som får møte ham. Forholdet mellom disse to verdenene viser oss de verdiene som er viktige for Sara i hennes livsverden: omsorg for den nære familien og tilhørighet til denne. Det er med bakgrunn i disse verdiene at Sara møter fortellingen om Jesu oppstandelse i KRL-timene. Møtet med fortellingen og dens verden, synes å aktivere disse verdiene og frambringe den refleksjonen vi finner i arbeidet hennes.

Leser vi Saras multimediale tekst slik, står den fram som en reflekterende og argumenterende tekst der Sara er i dialog både med fortellingens verden, leserne sine og sin egen sosiokulturelle kontekst. Dette skal vi se nærmere på.

Sara i flerstemt dialog

Saras klasse hadde samtalt om fortellingen om Jesu oppstandelse slik elevene husket den. De hadde ikke repetert den på annen måte før elevene ble satt til å skrive og tegne. Elevboka, *Reiser i tid og tro 5*, er svært knapp i sin presentasjon av denne fortellingen. Den refereres bare på følgende måte: ”1. påskedag oppdaget Maria Magdalena, Maria – Jakobs mor – og Salome at graven til Jesus var tom” (*Reiser i tid og tro 5:87*). Boka følger Markusevangeliet kap 16:1 når det gjelder denne referansen. De bibelske evangeliene er for øvrig ikke enstemmige med hensyn til hvor mange og hvilke kvinner som kom til graven. Lukas forteller at ”kvinnene” kom til graven og at Maria Magdalena, Johanna og Maria, Jakobs mor, sammen med de andre kvinnene fortalte disiplene om oppstandelsen (Luk 24:1 og 10). Johannes sier det var Maria Magdalena som alene kom til graven (Joh 20:1). Matteus hevder at det var Maria Magdalena og ”den andre Maria” som kom til graven og fant den tom (Matt 28:1). Forskere diskuterer i den forbindelse om Matteus her forstår ”den andre Maria” som Jesu mor eller en annen, for eksempel Maria, Jakobs mor (se bl.a. Kjær-Hansen 1995:208).

Sara er i sin ytring i tydelig dialog med den delen av fortellingen som beretter om kvinnene som kom til graven. Saras tegning viser *to* kvinner ved graven. Dersom Sara tenker seg at den ene av kvinnene var Jesu mor, kan arbeidet hennes oppfattes som en tilslutning til det som skjer i fortellingens verden – hun ville gjort det samme som Jesus gjorde: ”Den første Jesus viste seg for da han sto opp igjen etter døden, var moren sin som var sammen med en annen dame. Hadde det vært meg som sto opp fra de døde, så hadde jeg (også) besøkt moren min først.” Mener hun derimot at ingen av de to kvinnene var Jesu mor, slik bl.a. læreboka gir uttrykk for,

kan arbeidet hennes innebære en kritikk av Jesu handlemåte og verdiene i fortellingens verden. Denne kritikken kan i tilfelle ha bakgrunn i verdier i Saras verden knyttet til den nære familien, og hennes dialog med dem: ”Jeg ville *ikke* ha snakket med de to først. Hadde det vært *meg* som sto opp fra de døde, hadde jeg besøkt *moren min* først – før jeg snakket med de to damene.”

Sara er også i tydelig dialog med leserne sine. Denne dialogen kommer til uttrykk gjennom Saras sjangervalg og valg av posisjonering i ytringen: Hun har posisjonert seg som en som reflekterer over og argumenterer med fortellingen hun har hørt. Denne posisjonen har hun brukt slik hun mener det forventes av henne: Hun har anvendt både skolens og forskerens sjangerkonvensjoner slik hun forstår dem, samtidig som hun har brukt sin egen kreativitet. Dette har hun blant annet gjort for å nå fram til leserne sine, bl.a. lærerleser og forskerleser, for at de skal forstå henne og for at de skal finne arbeidet hennes interessant.

Saras sjangervalg viser også at hun står i dialog med den sosiokulturelle konteksten hun er en del av. Dialogen kommer f.eks. til uttrykk i formen hun gir ytringen sin. Hun har valgt en kjent skolesjanger, ”lag en tegning og kommenter den”, og er dermed i dialog med skolens sjangerkonvensjoner. Selve tegningen bærer også preg av dialogene hun har med de kulturene som omgir henne. For det første anvender hun en velbrukt sjablon når hun tegner fire av fuglene. For det andre henter hun inspirasjon fra tegneseriesjangeren når hun lar kvinnenens samtale komme til uttrykk gjennom bruk av snakkebobler. Men selv om Sara anvender konvensjoner som er velkjente i kulturkonteksten hennes, når hun tegner og skriver, møter vi Saras stemme i ytringen. Hun bruker konvensjonene, men på en slik måte at hun får fram det særpregede ved *sin* tolking av fortellingen.

Hele denne ytringen bærer preg av hvordan fortellingens verden og Saras livsverden smelter sammen i refleksjonsverdenen. Hun er i tydelig dialog både med en av sin kulturs bærende fortellinger og de verdier som denne bærer med seg, og de verdiene som preger hverdagsvirkeligheten hennes. Når hun prøver å skape mening i fortellingen hun hører, henter hun fram de erfaringer hun har fra sin egen hverdagsvirkelighet, og bruker dem i dialogen med fortellingen og dens verden.

Det synes også her å være en aktiv interaksjon mellom Sara og hennes kultur. Hun overtar ikke passivt de verdier, holdninger og perspektiver som hun møter, men hun diskuterer med dem, posisjonerer seg i forhold til dem og lar sin stemme komme til uttrykk, slik vi også har sett henne gjøre i andre arbeider. Hun møter en av sin kulturs bærende fortellinger med bakgrunn i sine egne erfaringer og gjør sine refleksjoner i

spenningsfeltet som oppstår. Arbeidet med fortellingen ser ut til å ha gitt inspirasjon til refleksjon over viktige livsspørsmål som: Hva tenker og mener *jeg* om forholdet mellom mennesker? Hvem er viktig for *meg*? Hvordan ville *jeg* ha handlet dersom ...?

Samuel

Oppgaven og konteksten

Jeg har valgt ut to ytringer fra Saras arbeid med KRL høsten i 6.klasse. Kriteriet for valget mitt var at ytringene skulle være tilgjengelige for meg i form av verbaltekst, tegning eller multimedial ytring, og de skulle ikke være ren faktagjengivelse fra lærebok eller tavleundervisning. Da jeg var i klassen i slutten av november, hadde de ikke skrevet og tegnet mye i arbeidsbøkene. Arbeidet de hadde gjort i faget, hadde fått andre uttrykk. Jeg hadde derfor ikke mange besvarelser å hente fra elevene.

Denne høsten arbeidet Saras klasse bl.a. med lærestoff knyttet til Det gamle testamente (GT) i den kristne bibel, slik læreboka framstilte det. De lærte bl.a. om Israels tre første konger: Saul, David og Salomo. Profeten Samuel var en viktig person i utvelgelsen av Saul, og det er tydelig at Sara har merket seg fortellingen om ham. Læreboka ber elevene svare på følgende oppgave:

Lag et "biografidikt" om David eller Salomo. Skriv etter dette mønsteret.

Navn:

Stilling:

Familie:

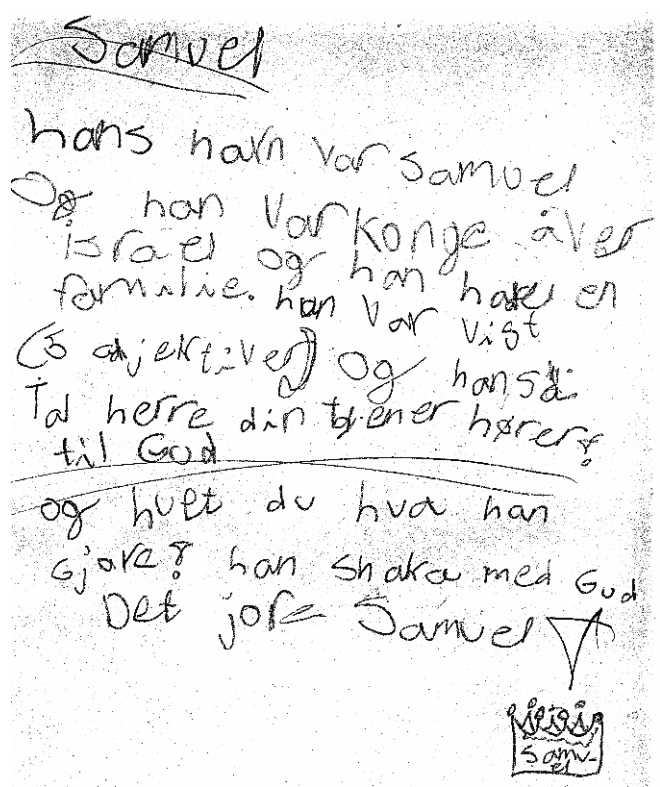
Han var: (5 adjektiver)

Han sa:

Han gjorde: *(Reiser i tid og tro 6: 49, oppg. 9).*

Sara besvarte oppgaven på følgende måte (fig. Sara 8):

Fig. Sara 8:

<p>Samuel</p> <p>hans navn var samuel</p> <p>og han var konge åver</p> <p>israel og han hade en</p> <p>familie. han var vist</p> <p>(5 adjektiver) og han sa:</p> <p>Tal herre din tjener hører!</p> <p>til Gud</p> <p>-----</p> <p>og hvet du hva han</p> <p>gjøre! han snaka med Gud</p> <p>Det jore Samuel!</p>	
--	---

Innholdsbeskrivelse

Det siste utropstegnet er meget kunstferdig laget i Saras ytring. Tegnets vertikale strek har fått form av en trekant med spissen ned. Prikken er blitt en kongekrone med navnet Samuel på. Den er ikke fargelagt, men hun har tegnet inn juveler og siselering med blyant.

Sara har gjort som oppgaven sier og skrevet et biografidikt etter det mønsteret som læreboka skisserer. Men hun har ikke fulgt oppgaveteksten helt. Hun blir bedt om å skrive om David eller Salomo. Hun skriver om *Samuel*.

Den verbale teksten er todelt, både visuelt og språklig. Det visuelle skillet kommer fram gjennom den markerte linjen som er tegnet inn etter sjuende linje i teksten. Det språklige skillet går også der: På de sju første linjene svarer Sara på spørsmålene fra læreboka slik mønsteret krever. Her forteller hun at Samuel var konge i Israel, hadde familie, og at han sa "Tal herre din tjener hører" til Gud. I den åttende linjen kommer skillet: Sara holder seg fremdeles til mønsteret læreboka skisserer, og svarer på spørsmålet om hva kongen gjorde, men hun bryter ut av sakprosaformen. Hun vender seg direkte til leseren gjennom et retorisk spørsmål som hun besvarer selv – i sann retorisk ånd. Svaret understrekes med at spørsmålet "og hvet du hva han gjøre!" gjentas, lett endret og i konstaterende form:

”Det jore Samuel!”. Denne delen av verbalteksten – og spesielt konstateringen i siste linje – har form av en koda, en sluttpassasje som bringer teksten til en avslutning.

Det ser ut til at Sara ikke har latt seg engasjere spesielt av oppgavens første del. Hun har f.eks. ikke funnet de fem adjektivene som oppgaven ber henne finne. Når hun skal si noe om hvordan Samuel var, skriver hun bare: ”(5 adjektiver)”, slik boka gjør. Det kan være flere forklaringer på det: Hun har muligens ikke forstått at oppgaven ber henne finne fram til fem adjektiv som skal karakterisere den hun skriver om. Det er også mulig at hun ikke har hatt interesse for eller gitt seg tid til å lete opp adjektiver som passer til Samuel. Eller hun kan være usikker på hva et adjektiv er, uten å ta bryet med å sjekke det opp.

Det er imidlertid trekk ved besvarelsen som viser at Sara er engasjert av oppgaven som helhet, eller av deler av den. Det at hun enten bevisst velger Samuel og ikke en av de to som oppgaveteksten nevner, eller feilleser ”Samuel” for ”Salomo”, kan tyde på at det er trekk ved personen Samuel som engasjerer henne. Det kan også hende at hun blander det hun har hørt om Salomo og Samuel slik at den personen hun skriver om, har trekk fra dem begge: Han er konge som Salomo, og han har en samtale med Gud som det i følge GT (og læreboka) er Samuel som har. Det forseggjorte utropstegnet tyder også på engasjement. Det samme gjør siste del av besvarelsen, noe jeg vil utdype i det følgende.

Rammer, posisjoneringer og relieff

Sara inntar ulike posisjoner i de to delene av teksten. Hun starter som oppgavebevisst elev med å bruke den sjangeren læreboka ber henne om å bruke, nemlig biografidiktsjangeren. Men hun forlater denne i de tre siste linjene i biografidiktet, og går over til forkynnelse med retorisk preg. Typisk både for forkynnelse og retoriske sjangre er at de inneholder virkemidler som tar sikte på å overbevise eller overtale (Hvalvik og Stordalen 1999:269).

Sara benytter et retorisk spørsmål i siste del av denne verbale teksten. Det karakteristiske ved denne type spørsmål er at de stilles for at taleren eller skriveren skal få anledning til å svare selv, noe Sara gjør her. Retoriske spørsmål brukes gjerne når skriveren ønsker å invitere sine lesere til å dele sitt verdigrunnlag (Evensen 1997b), og det ser ut til å være behovet for å overbevise leseren og nå fram til ham, som driver Sara her. I de tre siste linjene henvender hun seg nemlig direkte til leseren, peker på at Samuel snakket med Gud, og bruker gjentakelse for å understreke at dette virkelig har skjedd.

Tekstens første del er en utredning. Det retoriske spørsmålet i den siste delen av teksten, signaliserer at vi her finner det Sara vil med teksten, nemlig å framheve Samuels spesielle kontakt med Gud. Den utredende delen av verbalteksten tjener som forgrunn i relieffet som trer fram i ytringen. Framhevingen av at Samuel snakket med Gud, gjennom retorisk spørsmål og gjentakelse, er bakgrunn. Forholdet mellom forgrunn og perspektiverende bakgrunn i denne ytringen, gir signal om noe som synes å være en verdi for Sara: Det å snakke med Gud, og det at han som ”snaka med Gud” var Samuel, konge over Israel, synes å være flott (se nedenfor).

Mønsteret *retorisk spørsmål – eget svar – gjentakelse av spørsmålet i konstaterende form* er et mønster en ofte møter i prekener og taler til barn i kristne forsamlinger: ”Og vet dere hva Jesus gjorde da? Jo, han helbredet mannen. Tenk at han gjorde det, dere!” At Sara kjenner dette mønsteret, er tydelig av teksten hennes: ”Hvet du hva han gjøre! Han snaka med Gud. Det jore Samuel!” skriver hun. Formen Sara bruker, antyder altså at hun her går inn i rollen som taler eller forkynner, slik hun også gjorde i ”Julaften”.

Vi har sett at Sara posisjonerer seg ulikt i de to delene av ytringen sin. Hun gir også sine lesere ulike roller og identiteter i de to tekstdelene. I første del henvender hun seg til lærerleseren som ser etter om Sara er oppgavebevisst og har kunnskap. I andre del, derimot, henvender Sara seg til leseren med et eksplisitt ”du”: ”Hvet du hva han gjøre!” Her synes det å være en annen leser hun er i dialog med, en hun ønsker å gjøre sin egen stemme tydelig overfor, en hun henvender seg til og vil overbevise eller fortelle noe spesielt til, og ikke læreren som hun vil dokumentere kunnskap overfor.

Selv om Sara her bruker entallsformen ”du” når hun her vender seg til leseren, er det ikke sikkert at hun tenker seg at leseren bare er én. Det er ikke uvanlig at talere og forkynnere som ønsker å være spesielt personlige eller overbevisende, bruker entallsform og ikke flertallsform i sin henvendelse til en forsamling tilhørere.

Sara i flerstemt dialog

Vi har sett at Sara også i denne ytringen er i dialog med leserne sine. Men kulturen hun lever i, er også til stede i ytringen som en dialogpartner. Det er tydelig at Sara kjenner sjangre og uttrykk som er i bruk i hennes kultur, og hun bruker dem når og slik hun vil og trenger dem, for å få fram budskapet sitt. I denne ytringen anvender hun nøktern og konstaterende sakprosa for å vise at hun kjenner til faktastoff om Samuel, mens hun bruker retorisk spørsmål og forkynnelse for å få fram det hun mener er spesielt og viktig i fortellingen om ham: Samuels samtale med Gud.

Sara forklarer ikke hvorfor hun er opptatt av at Samuel snakket med Gud. Hun sier ikke om hun synes det er flott, underlig eller dumt. Det forseggjorte utropstegnet som avslutter ytringen, synes imidlertid å peke mot at hun synes hendelsen var flott. Dessuten blir det å være konge vanligvis oppfattet som noe positivt som gir status og posisjon i vår kultur. Når Sara i den orienterende bakgrunnsdelen av ytringen sier at Samuel var konge over Israel, kan dette signalisere at Samuel i hennes øyne hadde status og var en viktig person. Mot denne bakgrunnen kan vi forstå forgrunnen i det relieffet Sara konstruerer i denne ytringen: Samuel, som var konge og derfor en viktig og betydningsfull person, *snakket med Gud!*

De ti bud

Beskrivelse av teksten

Denne ytringen er en ren verbaltekst. Sara har også delt denne ytringen inn i to deler, en del som består av to faktasetninger, og en der hun uttrykker meningen sin. Faktasetningene er knyttet til de ti bud som samlet enhet. Hun har funnet alle opplysningene hun presenterer, i læreboka *Reiser i tid og tro 6:52*. Meningen bebudes ved hjelp av overskriften "Min mening" som avsluttes med et stort, uthevet kolon. Meningsytringen inneholder Saras refleksjoner knyttet til det sjuende⁴⁰ og åttende⁴¹ budet (fig. Sara 9).

Fig. Sara 9:

<p>De 10 bud</p> <ul style="list-style-type: none"> * De tre første handler om Gud * de 7 sist handler om menesker <p>Min mening:</p> <p>7, jeg syns at det somregel at det er vere og stjele gleden til folke ting.</p> <p>8, jeg prøver og lavere og bak snake noen men det er så let å blimed på det uten at man vet det så finer man det ikke ut før eter på</p>	<p>De 10 bud</p> <ul style="list-style-type: none"> *De tre første handler om Gud *de 7 sist handler om menesker <p>Min mening</p> <p>7, jeg syns at det somregel at det er vere og stjele gleden til folke ting.</p> <p>8, jeg prøver å lavere og bak snake noen men det er så let å blimed på det uten at man vet det så finer man det ikke ut før eter på</p>
--	--

⁴⁰ Du skal ikke stjele.

⁴¹ Du skal ikke lyve.

Rammer, posisjoneringer og dialog

Sara posisjonerer seg som reflektert elev som er seg sitt handlingsmønster bevisst, i denne teksten. Det går fram både av overskriften og av innledningsordene i de to reflekterende meningsytringene. Overskriften ”Min mening” er en selvreferanse som peker mot skriveren. Den varsler at her vil vi møte en meningsytring fra Sara. Innledningsordene ”jeg syns at” og ”jeg prøver å” peker også mot skriveren og antyder meningspreferanse og handlingsbevissthet.

Den første meningsytringen er knyttet opp mot det sjuende budet: ”Jeg syns at det som regel er verre og stjele gleden til folke ting”, skriver Sara. Lærebokas tekst til dette budet kan ha vært utgangspunktet for refleksjonen: ”Det er mye som kan stjeles ... Menneskene kan stjele brød og klær fra hverandre. Men et menneske kan også stjele lyset og gleden fra et annet” (*Reiser i tid og tro 6:65*). Lærebokteksten har form av en deskriptiv utredning. Saras ytring, derimot, har normativt preg og gir uttrykk for hva Sara mener: Det er verre å stjele glede enn ting. Men samtidig med at hun uttrykker en klar mening, viser hun også at hun har evne til å nyansere: *Som regel* er det ene verre enn det andre, skriver hun.

Også i den andre meningsytringen viser Sara evne til å nyansere. Ytringen er knyttet opp mot det åttende budet, og ser også ut til å være inspirert av læreboka. Ett av de to barna som er gjennomgangsfigurer i aktualiseringen av lærestoffet gjennom hele boka, Anne, skriver nemlig i en kommentar til budet: ”Jeg tenker på alt ord kan brukes til. Jeg liker ikke at noen sladrer om meg. Men sladrer jeg om andre? Baksnakkelse er det verste jeg vet. Men det er så lett å bli med på det! Det ødelegger for mange!” (s. 66). Lærebokas Anne ser ut til å ha inspirert Sara til å tenke videre selv. For Sara bringer også i denne ytringen tenkingen fra læreboka et steg videre. Hun slutter seg implisitt til den negative holdningen til baksnakkelse som uttrykkes i lærebokteksten, ved å gi uttrykk for hva konsekvensene av en slik holdning blir for henne: ”Jeg prøver å lavere å baksnake noen ...” skriver hun, men nyanserer umiddelbart: ”... men det er så let å bli med på det uten at man vet det så finer man det ikke ut før eter på”. At det er lett å bli med på baksnakking *uten at en vet det* og *uten å finne det ut før etterpå*, er ikke noe Sara har funnet i læreboka. Det ser ut til å være en viten som er både erfaringsbasert og bevisst. Det er Saras stemme vi hører her.

Vi finner flere signaler på engasjement i denne teksten. Selvreferanser og evaluerende uttrykk er slike signaler (se Evensen i kap. 3 ovenfor; se også diskusjonen i ”En blind ser” ovenfor). Både overskriften til del to og innledningsordene til de to meningsutsagnene inneholder selvreferanser i form av ”jeg” og ”min”. I meningsutsagnene finner vi også

evaluerende uttrykk i kombinasjon med selvreferanse: ”Jeg synes at ...”, skriver Sara. Og: ”Jeg synes at det som regel at det er vere å ... enn ...” skriver Sara i forbindelse med det sjuende budet. Det at hun både refererer til seg selv og sier eksplisitt hva hun mener, kan tyde på at det Sara skriver om her, har subjektiv relevans for henne.

Men ikke alt peker i den retning. ”... uten at man vet det så finer man det ikke ut før eter på”, skriver hun. Sara bruker her det objektiverende og generaliserende ”man”. Hun kunne like gjerne ha brukt det selvrefererende ”jeg”. At hun velger ”man” kan tyde på at hun distanserer seg fra det hun skriver. Men det stemmer dårlig med stemningen i resten av teksten: Det siste av de to meningsutsagnene kan tyde på at dette er ting Sara har erfart (jfr. ovenfor). Distanseringen gjennom det objektiverende og generaliserende ”man” kan være noe Sara trenger nettopp fordi erfaringen er personlig og at hun har behov for å distansere seg fra den og allmenngjøre den i teksten gjennom bruk av det upersonlige pronomenet. Distanse og allmenngjøring kan av og til være det middelet som trengs for at en skal våge å vise engasjement, eller våge å gå inn i et problemområde slik at det fører til erkjennelse. Derfor kan f.eks. bruk av eventyr og andre kulturbærende fortellinger være nyttig innfallsport til arbeid med eksistensielle problemstillinger (jfr. Danielsen 1996). Sara kan ha brukt ”man” for å peke på at det er en allmenn erkjennelse at det er vanskelig å la være å baktale, og at hun selv har erfart nettopp det.

Sara viser i denne ytringen at hun er i dialog med normen som budene holder fram. Hun utdyper, nyanserer og skisserer handlingskonsekvenser av det som budene – og læreboktekstens gjennomgang av dem – sier. Med det slutter hun seg også til grunnleggende og allment aksepterte verdier som hun har møtt i det samfunnet hun er en del av og en aktør i: Det er galt å stjele og å baksnakke. Men her, som i andre tekster, ser vi at Sara ikke går ureflektert og passivt inn i tenkingen som omgir henne. Hun går i dialog med den, reflekterer og vurderer, og gir uttrykk for hva som er idealet for henne. Hun lar sin egen stemme komme fram, og framhever at det ikke alltid er like lett å følge sine idealer. Hun posisjonerer seg altså som en bevisst elev som slutter seg til sentrale normer i den kulturen som omgir henne, men som også evner å nyansere på bakgrunn av egne erfaringer.

Den siste teksten jeg vil presentere fra Saras møte med egen tradisjonsbakgrunn, heter ”Brødunderet”. Denne teksten laget Sara som svar på en av oppgavene i Hefte 1 (se kap. 3 ovenfor). Selv om ”Brødunderet” tematisk hører hjemme her, på dette punktet i avhandlingsteksten, under overskriften ”Saras møte med egen tradisjon”,

plasserer jeg analysen av den *etter* presentasjonen av Saras møte med andre tradisjoner enn sin egen. Fordi den er svar på et oppsummeringsspmå, kan den best forstås på bakgrunn av analyse av tekster hun laget både i møte med egen og andres tradisjoner.

Saras møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i

Oppgavene og konteksten

Saras klasse arbeidet med islam våren i 5.klasse. De startet med læreboktekstene om islam, og la spesiell vekt på fortellingene. Læreren leste fra boka, før elevene samtalte om stoffet. Da de hadde gått gjennom alle fortellingene, ba læreren dem om å velge seg ut den som hadde gjort mest inntrykk. Den skulle de skrive fakta om, før de skrev ned tanker, meninger og reaksjoner de hadde i møte med fortellingen, og illustrerte det de hadde skrevet.

Neste ledd i undervisningen om islam var at en av morsmåslærerne på skolen samlet begge 5.klassene og presenterte mer faktapreget stoff om islam og Koranen. I løpet av denne samlingen fikk elevene mulighet til å stille spørsmål og komme med kommentarer og tanker de hadde etter møtet med fortellings- og faktastoffet. Læreren forteller at mange hadde spørsmål knyttet til leveregler, spiseforskrifter og klesdrakt, og at mange undret seg over at det gikk an å leve etter disse reglene. Flere ga også uttrykk for at de syntes skikken med å gi zakah, den rituelle årlige avgiften (også kalt velferdsbidraget), var flott. At dette var lærestoff som skapte ettertanke hos elevene, både hos dem som hadde bakgrunn i islam og hos dem med bakgrunn i andre tradisjoner, kommer tydelig fram i tekstene og tegningene de laget i etterkant av dette arbeidet.

Muhammads reise til den sjuende himmel⁴²

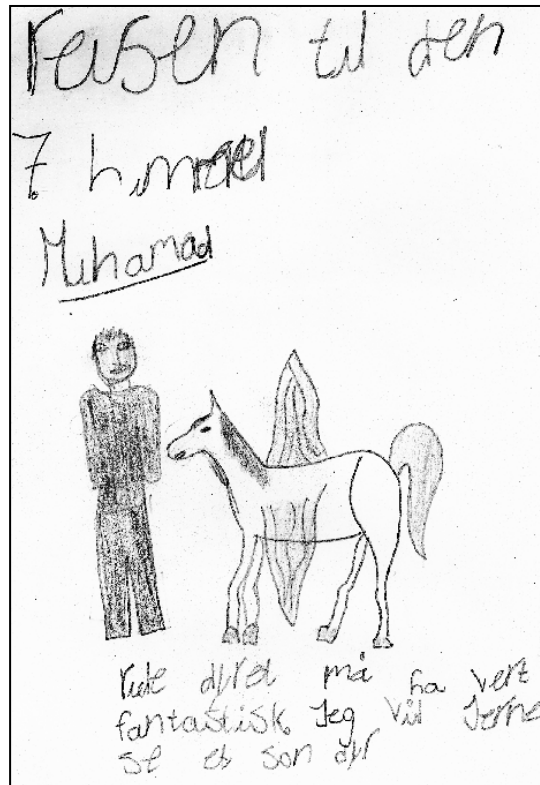
Oppgaven og konteksten

Sara valgte seg ut fortellingen om Muhammads reise til den sjuende himmel når hun skulle fordype seg i en av fortellingene hun hadde hørt, og

⁴² Fortellingene om Muhammads nattlige reise, har to hovedmotiver. Det ene er reisen til Jerusalem og tilbake på en natt. Det andre er Muhammads reise fra Jerusalem til den sjuende himmel. Det er forskjellige tradisjoner om reisen gjennom himlene. Noen sier han red på Buraq (Thomassen i Rasmussen og Thomassen 1999:250-251). Ibn Hisham forteller at profeten og engelen Jibril klatret opp en stige som ble brakt til ham, finere enn noe annet han hadde sett (Ibn Hisham (Guillaumes oversettelse av Ibn Hishams utgave av Ibn Ishaq) 1970:185; Thomassen 1999:231). Saras lærebok forteller at Buraq brakte dem til Jerusalem og at de klatret derfra gjennom himlene på en stige (*Reiser i tid og tro* 5:134-135).

kommentere den. Hun valgte å uttrykke seg gjennom en multimedial ytring. Ytringen har en tittel som klart fungerer som overskrift: "Reisen til den 7.himmel" (fig. Sara 10).

Fig. Sara 10



Saras lærebok presenterer tre hovedpersoner når den gjengir fortellingen: engelen Jibril, profeten Muhammad og ridedyret Buraq (*Reiser i tid og tro* 5:134-135). Den beskriver ridedyret som hvitt med vinger, mindre enn et muldyr men større enn et esel,⁴³ og med en skrittlengde tilsvarende synsfeltet framover. Den delen av tradisjonen som sier at Buraq hadde menneskeansikt (jfr. Thomassen (1999), s. 232-233), noe som har preget mange av de billedlige framstillingene av Muhammads reise til den sjuende himmel i persisk tradisjon, er verken nevnt i lærebokteksten eller i lærerveiledningen. Men bildet som følger teksten i boka, er persisk, og Buraq har her menneskeansikt. Tradisjonell sunni-islam forbyr billedlige framstillinger av profeten, hellige personer og engler. Innen shia-islam og persisk tradisjon har man imidlertid ofte vært mindre tilbakeholdende enn i den islamske kunsten for øvrig, med slike

⁴³ Ibn Hisham omtaler dyret som "a white animal, half mule, half donkey" (Ibn Hisham 1970:182). Thomassen holder seg til dette, men refererer også en moderne gjenfortelling for barn der dyret sies å være en hoppe (Thomassen 1999:231-232).

avbildninger. Profetens himmelfart har vært et yndet motiv her (s. 234). Profetens ansikt er imidlertid ofte dekket av en flamme eller framstilt som en hvit flate i disse avbildningene (jfr. bilder s. 235; *Reiser i tid og tro* 5, s. 134, 138).⁴⁴

Innholdsbeskrivelse

Mens lærebokas presentasjon inkluderte tre hovedpersoner, presenterer Sara oss for to: Muhammad og ridedyret. Vi ser at hun ikke har tatt hensyn til bildeforbudet. Det er heller ikke noe læreren har pålagt elevene å gjøre. At mannen som Sara har tegnet, er Muhammad, ser vi av at hun har skrevet ”Muhamad” rett over hodet hans. Hodet er ganske detaljert tegnet, med hår, øyne, nese, munn og hals, men fargingen er ikke differensiert: Alt er behandlet som én flate og farget med samme oransje farge. Resten av kroppen er representert gjennom en rødbrun genser og en brun langbukse. Hender og føtter er ikke tegnet inn. Til høyre for Muhammad i tegningen, finner vi ridedyret. Det er hvitt, mens munn, øyne, man, hale, hover og vinger er turkise. Det har tydelig vært viktig for Sara å fortelle at dyret hadde vinger på begge sider av kroppen. Hun har anvendt en multiperspektivisk framstilling, og vi ser begge vingene selv om dyret er tegnet i profil. Aronsson påpeker at gjennom å tegne noe fra flere hold, kan man vise flere sider av en ting enn det ”det ogenerösa” kameraperspektivet tillater. Samtidig gjør man en verdimerking og understreker at det som er framstilt, er så viktig at det må ses fra flere sider (Aronsson 1997:238-239).

Hovedteksten i Saras multimediale ytring handler også om dette dyret:

ride dyret må ha vert
fantastisk. Jeg vil jerne
se et son dyr

Selv om Muhammad er det eneste mennesket i ytringen, er det følgelig ikke han som framstår som hovedaktør i det som fortelles. Det er ridedyret som har pirret Saras fantasi og fortellerglede. Det ser vi av detaljeringsgrad og fargebruk i tegningen, plassering i ytringen som helhet og verbaltekst: Ridedyret er detaljert tegnet med klart avgrensede hover, dekor på vingene, synlige kneledd, forseggjort man og hale, og fargen er planmessig lagt på slik at dyret står fram som hvitt med avgrensede, turkise kontraster. Dyret er sentralt plassert på siden, sentrert over hovedteksten og under overskriften. Muhammad er plassert ved siden av dyret og hører klart

⁴⁴ Nærmere omtale og diskusjon av ”bildeforbudet” finnes bl.a. i *Kildesamling I* 1999:268-269; Eidhamar og Rian 1999:248. En artikkel som fokuserer på den positive begrunnelsen for islams bildeforbud, ikke bare den negative, er Lois Ibsen al Faruqis (1998) artikkel ”An Islamic Perspective on Symbolism in the Arts: New Thoughts on Figural Representation”.

sammen med det. Hovedteksten danner en peker mot dyret ved at den i sin helhet dreier seg om dette.

Rammer, posisjoneringer og relieff

Sara er i dialog med skolesjangeren ”lage en tegning og skrive til” når hun besvarer denne oppgaven, men også her kommer hennes stemme tydelig fram i måten hun anvender sjangeren. Som i ”Julaften” prøver hun å nå fram til både lærerleser og forskerleser, og hun bruker virkemidler hun tror de vil forstå og verdsette: Hun har lagt vekt på *både* å vise hva hun kan om ridedyret Buraq, og å gi uttrykk for tanker og reaksjoner hun har i forbindelse med fortellingen hun har hørt.

Mens vi møter ridedyret både i verbaltekst og tegning, møter vi Muhammad bare i tegningen. Han har en heller anonym posisjon i ytringen: Han er ikke ferdig tegnet, mangler hender og føtter, og fargeleggingen er overflatisk og lite detaljfokusert. Det kan se ut som om hovedfunksjonen hans er å kvalifisere ridedyret som Buraq, den bevingede hesten som fraktet Muhammad til Jerusalem. Buraq er nemlig hovedsak både i verbaltekst og tegning, og fanger umiddelbart oppmerksomheten pga den sentrale posisjonen, fargebruk og den pekeren som omtalen i teksten utgjør.

I tegningen posisjonerer Sara seg selv som kunnskapsrik elev nok en gang. Hun viser at hun vet at ridedyret er hvitt og at det har vinger. At hun har framhevet hovene gjennom farge og detaljering, kan gi signal om at hun vil vise at hun kjenner ridedyrets spesielle skrittlengde. Samtidig posisjonerer Sara seg som en reflektert elev, en som har evne til å kombinere kunnskap om og innlevelse i et lærestoff, med selvrefleksjon og evne til å relatere lærestoffet til eget liv: Kunnskapen hun får om Buraq gjennom fortellingen, gjør at hun ønsker å se et dyr som ham. Den kombinasjonen av kunnskap og selvrefleksjon som vi møter her, møtte vi også i ”En blind ser” og ”Julaften” (se ovenfor), og vi skal møte den flere ganger i de ytringene Sara lager i møte med fortellinger og kunnskapsstoff fra islamsk tradisjon.

Vi møter kunnskapen hennes om Buraq primært i tegningen, og undringen hennes over det fantastiske ridedyret primært i verbalteksten: Dyret ”må ha vert fantastisk”, skriver hun. Denne undringen fører henne videre til et klart uttalt ønske: ”Jeg vil jerne se et son dyr”. Det ligger ikke noen modifikasjon i dette ønsket. Hun benytter ikke en kondisjonalisform som f.eks.: ”Jeg ville gjerne ha sett ...” eller ”Det skulle ha vært kjekt å se ...” Hun benytter seg av et rent futurumutsagn der hun orienterer seg ut fra nåtiden, ser mot framtiden, og uttrykker ønske om at hun en gang må få se et ridedyr som Buraq.

Ytringen som helhet er en alternativ-verden-konstruksjon. Den ene verdenen vi finner, er "den andres" verden i form av fortellingens verden slik Sara forstår den. Der er Buraq Muhammads fantastiske ridedyr. Den andre verdenen er Saras livsverden der slike fantastiske ridedyr ikke er dagligdagse, men der Sara likevel ønsker å se et slikt dyr. Grensen i det relieffet som trer fram i ytringen, går mellom disse to verdenene. Ser vi ytringen som argumenterende, er hovedteksten en påstand som sier at ridedyret må ha vært fantastisk og at Sara ønsker å se et slikt dyr. Dette er da relieffets forgrunn. Bakgrunnen er da fortellingen om Muhammads og Buraqs reise slik den kommer fram i tegning og overskrift. Den utdyper og gir begrunnelse for hvorfor Sara synes ridedyret er så fantastisk og hvorfor hun ønsker å se det.

Fortellingens verden inneholder altså, i følge både verbaltekst og tegning, noe fantastisk, nemlig ridedyret Buraq. I Saras livsverden er ikke det fantastiske vanlig. Forholdet mellom fortellingens verden og Saras livsverden, mellom forgrunn og bakgrunn i relieffet vi finner i ytringen, gir altså signal om at for Sara er *det fantastiske* en verdi.

Sara i dialog

I denne multimediale teksten ser vi Sara i flerstemt dialog igjen. Hun er i dialog med leserne sine. En del av denne dialogen kommer til syne gjennom Saras sjanger- og rollevalg: Hun har valgt å stå fram som kunnskapsrik elev og reflektert tenker for å nå fram til leserne. Hun vet med sikkerhet at de i alle fall er læreren og forskeren, og hun velger sjanger og uttrykksformer som hun vet vil nå fram til disse.

Men Sara står også i dialog med livstolkingspluraliteten som omgir henne i klasserommet. Sara er et barn av den kristne tradisjon, og denne tradisjonen har sammen med den humanistiske tradisjon preget Norge i generasjoner. I tiden etter 1970 har imidlertid andre livstolkningstradisjoner i stadig økende grad satt sitt preg på norsk samfunn og kultur. Dette har vært mest merkbart i de store byene. Sara bor i området rundt Mjøsa. Her er påvirkningen fra andre kulturer enn den tradisjonelle norske, liten. Enda. Saras møte med islams fortellinger og leveregler er derfor på ett vis et møte med en annen kultur enn hennes egen. Men fordi hun har klassekamerater som er muslimer, og fordi islam gjennom L97 og KRL-faget er blitt en viktig del av det lærestoffet hun møter på skolen, er islamsk fortellings-verden og tankegods etter hvert begynt å bli en integrert del av den kulturen som omgir henne.

Saras dialog med kulturen som omgir henne, startet denne gang i møte med en av islams fortellinger. Når Saras stemme høres i forbindelse med denne fortellingen, framhever hun det fantastiske ved Buraq. Det er

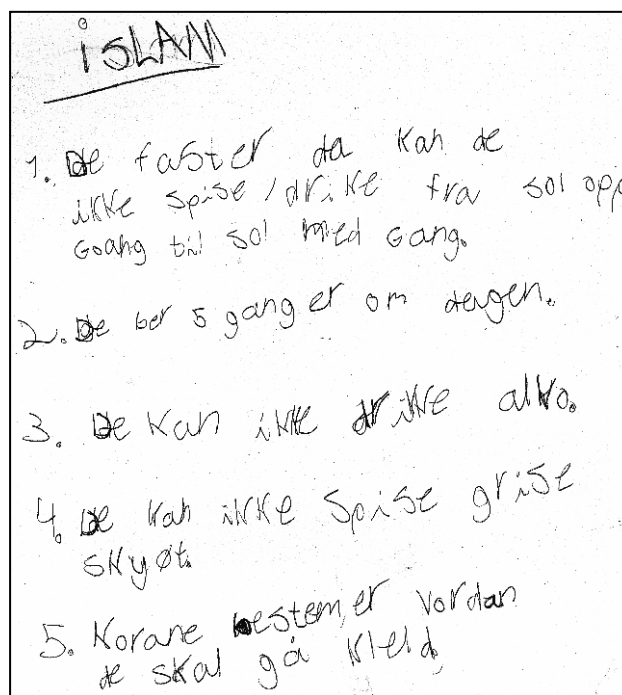
det fantastiske ved ridedyret som gjør at Sara ønsker å se det. Det å møte det fantastiske står altså fram som en verdi for Sara i denne teksten. Fortellingen om Muhammads reise på Buraq har tydelig appellert til Sara, og hun responderer på fortellingen på fortellingens premisser og det fantastiske den presenterer: ”Jeg vil gjerne se et son dyr”.

Islam og faste

Oppgaven og konteksten

Når Sara skal skrive hva hun har lært om islam, konsentrerer hun seg i hovedsak om retningslinjer i religionen som får konsekvenser for muslimers hverdagsliv. To av de fem punktene med deskriptiv informasjon som hun lister opp i arbeidsboka si som en faktaoversikt (fig. Sara 11), tilsvarer to av islams fem søyler, nemlig fasten og bønnen. Hun har skrevet inn de to søylerrelaterte punktene som nr. 1 og 2 i faktaoversikten.

Fig. Sara 11



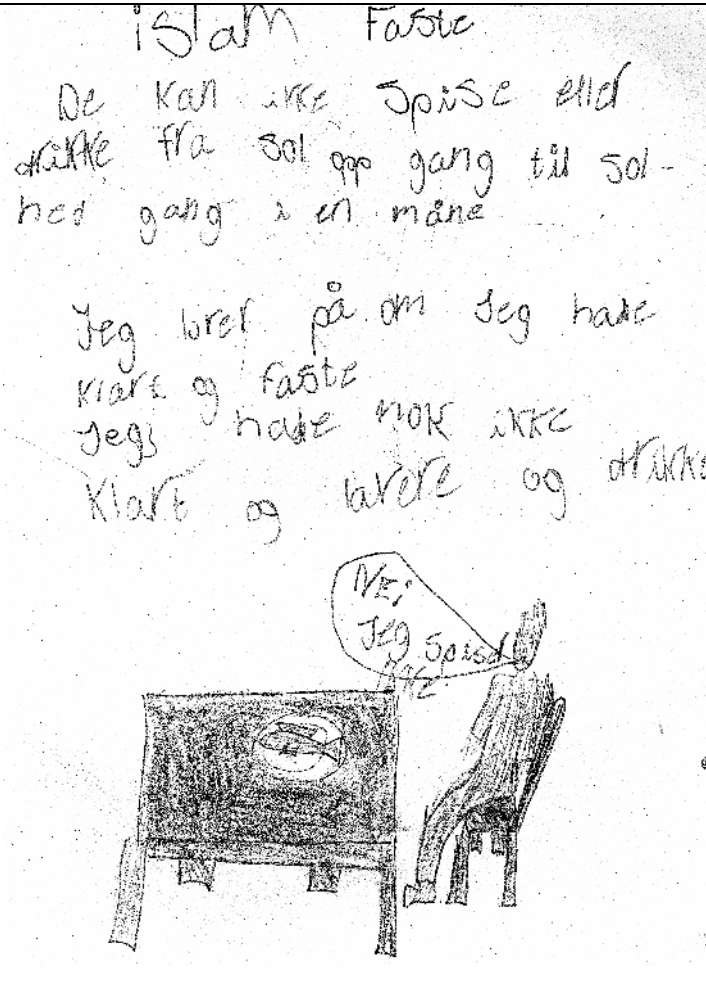
Søylene har hun tegnet i arbeidsboka si, noe alle de andre i klassen også har gjort. Punkt nr. 1 og 5, som omhandler faste og klesdrakt, har hun arbeidet videre med i arbeidsboka si. Lærer-veiledningen anbefaler at klassen samtaler om spiseregler og regler for bekledning innenfor islam (Lærerveiledning til *Reiser i tid og tro* 5:61). Dette kan forklare hvorfor Sara fordypet seg i akkurat disse to sidene ved islam. Det de har arbeidet mye med, har engasjert mest. Arbeidene Sara har laget om punkt 1 og 5,

”Islam og faste” og ”Islam og klesdrakt”, er tema for de to følgende analysene.

Innholdsbeskrivelse

Det er verbalteksten som rent visuelt fanger oppmerksomheten vår i denne multimediale ytringen, både fordi den okkuperer godt og vel halve A4-siden, og fordi den er forseggjort og ryddig. Sara har tatt hensyn både til tegnsetting og rettskrivingsregler, og har lyktes rimelig bra med det. Teksten er klart todelt, noe som går fram både av oppsett og innhold (se fig. Sara 12):

Fig. Sara 12:

<p>Islam faste</p> <p>De kan ikke spise eller drikke fra sol opp gang til solned gang i en måne</p> <p>Jeg lurer på om jeg hade klart og faste</p> <p>Jeg hade nok ikke klart og lavere og drikke</p>	 <p>Islam Faste</p> <p>De kan ikke spise eller drikke fra sol opp gang til solned gang i en måne</p> <p>Jeg lurer på om jeg hade klart og faste</p> <p>Jeg hade nok ikke klart og lavere og drikke</p> <p>NEI! Jeg spiser ikke</p>
---	---

Verbaltekstens første del er en utredning der Sara gir informasjon om fasten i islam. Her viser Sara både at hun kjenner til muslimenes fastemåned Ramadan, og at hun vet at fasten i denne måneden begrenses til tiden mellom soloppgang og solnedgang. I verbaltekstens andre del

presenterer hun oss for sin undring og refleksjon i møte med dette lærestoffet.

Saras bruk av ”de” og ”jeg” i den verbale teksten viser at ”jeg” ikke hører til blant ”de”. Kunnskapen som Sara formidler i tekstens første del om ”de” som faster i en måned, fører nemlig til refleksjonen i tekstens andre del, der Sara lurer på om ”jeg” ville klart å gjennomføre det samme som ”de” gjør. Skillet mellom de to størrelsene ”de” og ”jeg” er følgelig eksplisitt.

En snakkeboble er knyttet til den tegnede personen ved at den starter ved munnen hans. Han er kledd i en rosa- og blåstripete genser og langbukse, og sitter på en blå stol foran et grønt bord med en hvit tallerken på. Det ligger en oransje fisk på tallerkenen, og utsagnet hans har klar sammenheng med fisken på tallerkenen: ”Nei Jeg spiser ikke”, sier mannen. Informasjonen i den verbale teksten utdypes altså i tegningen gjennom å framstille den praktiske konsekvensen av islams fasteforskrifter: En må si nei takk til mat i en viss periode hvert år dersom en er muslim (og praktiserer sin religion). Sammenhengen i ytringen viser også at tegningens mann er en av tekstens ”de”, en muslim: *De* spiser og drikker ikke fra soloppgang til solnedgang i en måned. Det gjør heller ikke *han*. Grunnen til at han ikke spiser, er at han er en av ”de”, en muslim.

Det som står på bordet, er viktig i det Sara vil fortelle. Det kan vi se av at hun bruker multiperspektivisk framstillingsmåte når hun tegner bordet (jfr. Aronsson 1997:228-238). Bordflaten vis fram i sin helhet, og det som står på bordet kommer derfor tydelig fram. Dersom vi ser tegningen av fisken på tallerkenen i sammenheng med den fjerde av de fem levereglene Sara presenterer i fig. 11, ”De kan ikke spise grise kjøtt”, får vi tilgang til en viktig presisering fra Saras side: Det er ikke bare grisekjøtt muslimer ikke spiser i fastemåneden mellom soloppgang og solnedgang. Fisk kan heller ikke spises da.

Rammer, posisjoneringer og relieff

I denne ytringen anvender Sara skolesjangeren ”skriv en tekst og tegn til”. Men nok en gang setter hun sitt eget preg på sjangeren, og prøver å komme både lærerleser og forskerleser i møte ved både å vise hva hun kan, og hva hun tenker og mener. Vi møter altså både Saras skolekunnskap og hennes refleksjoner i denne ytringen.

Sara posisjonerer seg i dette arbeidet nok en gang som kunnskapsrik elev og reflekterende skriver, en som har evne til å kombinere innlevelse i et lærestoff med selvrefleksjon. Forskjellen mellom posisjoneringene i denne besvarelsen og i den forrige, er at Saras evne til å reflektere over det hun lærer og relatere det til eget liv, kommer enda tydeligere fram her. I

tillegg til at hun viser at hun har kunnskap om muslimsk faste, framhever hun nemlig en problemstilling som hun opplever er sentral i møte med lærestoffet: Hun lurer på om hun hadde klart å faste. Refleksjonen denne problemstillingen fører henne inn i, leder henne fram til en erkjennelse: Hun hadde nok ikke klart å la være å drikke.

Den refleksjonen som lærestoffet fører til hos henne, presenteres i en alternativ-verden-konstruksjon i verbaltekstens andre del. I den verden "de" lever i som er presentert i verbaltekstens første del, er det vanlig å faste fra soloppgang til solnedgang i en måned. Dette er "den andres" verden slik Sara forstår den. I Saras livsverden finner vi ikke denne tradisjonen. Det å faste er ikke en erfaring Sara har. I møtet med muslimenes faste møter hun altså en ny verden, "den andres" verden, med erfaringer hun ikke kjenner. Med utgangspunkt i sin egen livsverden lurer Sara på om hun hadde klart å faste. Denne refleksjonen foregår i refleksjonsverdenen.

Sara forholder seg altså til tre alternative verdener i teksten sin: Muslimenes verden ("den andres" verden), refleksjonsverdenen og sin egen livsverden. Muslimenes verden presenteres gjennom en utredning i verbaltekstens første del. I følge teori om relieff i tekst danner påstander, posisjoner og utredninger forgrunn i tekstlige relieff, mens bl.a. underbygging og refleksjon danner bakgrunn. Muslimenes verden der faste hører til (forgrunn), blir altså stående i relieff til Saras egen livsverden der en ikke faster, og refleksjonsverdenen der hun prøver ut hvordan det ville vært å faste (bakgrunn). De fastende muslimene blir framhevet positivt gjennom Saras erfaring i refleksjonsverdenen og hennes innrømmelse av at hun nok ikke hadde klart å gjøre som de. Utredningen i tekstens første del får ekstra tyngde sett på bakgrunn av hennes forståelse og innrømmelse av vanskelighetene som fasten innebærer, i tekstens andre del. Er Saras multimediale tekst en kompliment til muslimer som klarer å faste?

Sara har møtt muslimenes faste i praksis gjennom en av de tre muslimske klassekameratene sine, Nasim (se kap. 6 nedenfor). Da Saras klasse var 5.klassinger, var Ramadan om høsten, og Nasim fastet for første gang. Klassen arbeidet med islam den påfølgende våren. Saras møte med Nasims første faste hadde altså funnet sted bare et par måneder før hun møtte lærestoffet om Ramadan og den muslimske fasten. Det er ikke usannsynlig at dette var med på å aktualisere lærestoffet for Sara. Det kan også ha skapt det engasjementet vi kan ane i Saras arbeid "Islam og faste".

Sara i dialog

Saras dialog med leserne, er tydelig i denne ytringen. Dialogen med lærerleseren kommer fram i formen hun har gitt ytringen. Hun har valgt

skolesjangeren ”skriv om og tegn til”, og vist at hun behersker den. Også innholdet røper dialogen med læreren: Hun viser at hun kan noe om islam, et tema som hadde vært sentrum i KRL-undervisningen i tiden før Sara skrev ytringen. Dialogen med meg, forskerleseren, er også tydelig. Hun gjør det jeg har bedt henne om, og skriver hva hun tenker i møte med lærestoffet.

Sara er også i denne ytringen i dialog med kulturen som omgir henne, både de islamske og de kristne og humanistiske elementene i den. Sara stiller seg eksplisitt utenfor den muslimske kulturen og dens erfaring med fastemåned, gjennom skillet hun gjør i den verbale teksten mellom ”de” og ”jeg”. Men hun møter likevel denne kulturen med en aktiv vilje til å forstå og bli kjent med den: Hun lar lærestoffet utfordre seg, og går inn i en aktiv dialog med det. Hun utforsker fasten og sin egen evne til å delta i den, med ståsted i den erfaringsbakgrunn hun har med seg fra sin sosiokulturelle kontekst, og kommer til at dette nok ikke er noe hun kunne klart å delta i. Hun ville ikke klart å la være å drikke.

Saras dialog med islamsk kultur brakte henne samtidig i dialog med egen tradisjonsbakgrunn. Den inneholder ikke erfaring med faste. Sara utfordret denne manglende erfaringen gjennom sin refleksjon og innlevelse i en verden der faste var vanlig. Erkjennelsen denne refleksjonen førte med seg hos henne, ga henne en øket bevissthet om forskjellen mellom ”de” som hører til islam og henne selv: Hun hører *ikke* til blant ”de” som ikke spiser eller drikker fra soloppgang til solnedgang i en måned. Bevisstheten om denne forskjellen kommer enda tydeligere fram i neste ytring fra hennes hånd, nemlig den jeg har gitt navnet ”Islam og klesdrakt”.

Islam og klesdrakt

Oppgaven og konteksten

Denne ytringen (fig. Sara 13 nedenfor) er knyttet opp mot et av de arbeidene som Sara fordypet seg i, og som er knyttet til de fem punktene med informasjon om islam som hun lister opp (jfr. fig. Sara 11 ovenfor). Besvarelsen tar utgangspunkt i punkt 5 i opplistingen: ”Korane bestemmer hvordan de skal gå kledd”.

I Saras lærebok står det at Koranen forteller hva man kan spise og hvordan man skal kle seg (*Reiser i tid og tro* 5:151). Når det gjelder regler for klesdrakt, forteller den at islamske kvinner har lange, side kjoler. Dette begrunnes slik: ”De voksne gjør det for at klærne ikke skal sitte tett inntil kroppen” (s. 147). Boka forteller også at voksne kvinner skal dekke håret når de er ute, og at de derfor har slør på hodet. De legger følgende ord i munnen på Shagufta, ei islamsk 5.klassejente som læreboka presenterer i

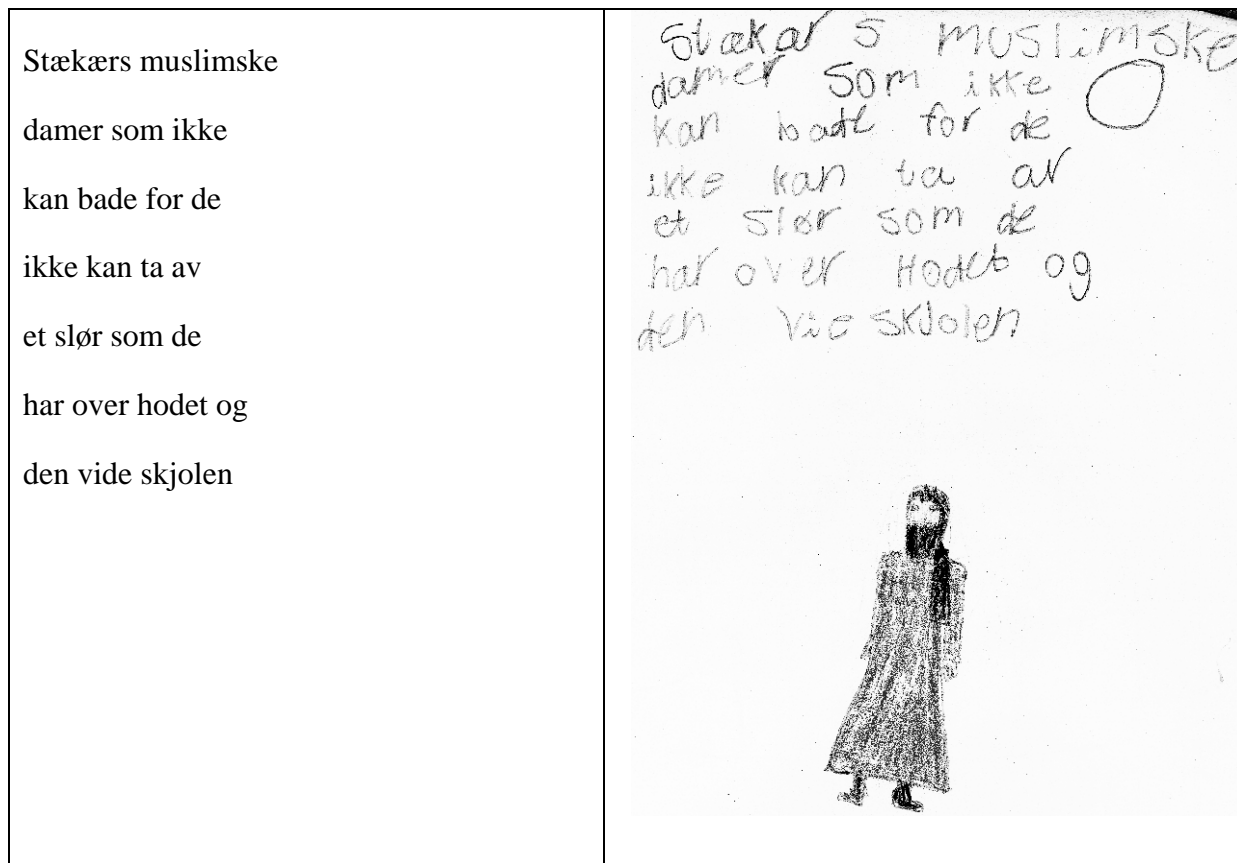
forbindelse med framstillingen av islam: ”I noen land har kvinnene slør foran ansiktet. Men det pleier ikke vi i Norge å ha. Noen mener det er rett, mens andre ikke synes det. Det er forskjellige meninger” (s. 147).

Lærerveiledningen (Lærerveiledning til *Reiser i tid og tro* 5:62) siterer en av Korantekstene som ligger til grunn for reglene om kvinners klesdrakt, nemlig sure 24:30-31: ”Si til de troende menn, at de skal dempe sine øyekast, og holde sitt kjønnsliv i tømme ... Og si til de troende kvinner, at de skal dempe sine øyekast og holde sitt kjønnsliv i tømme, og ikke vise sin pryd, unntatt av den som kommer til syne. La dem trekke sløret over sine bryst og ikke vise sin pryd for andre enn sine menn, sine fedre, svigerfedre, sønner, stesønner, brødre, nevøer eller deres hustruer, eller sine slaver, eller menn som betjener dem, men er hinsides kjønnsbegjær, eller barn som ikke forstår seg på kvinners nakenhet.”

I faglitteraturen møter vi primært tre ord som er knyttet til islamske kvinners klesdrakt: burqa, chador og hijab. Burqa er et teltlignende plagg som dekker kvinnen fullstendig. Chador er persisk for slør. Det arabiske ordet hijab brukes primært om plagget (sløret) kvinnene bruker til å dekke håret og deler av eller hele kroppen, eventuelt deler av ansiktet (Eidhamar 1999:258-259; Opsal 1994:323; Vogt 2000:256).

Innholdsbeskrivelse

Fig. Sara 13:



Dette skriver Sara, uten først å lage noen overskrift eller noen innledende situasjonsbeskrivelse. Under denne verbalteksten har hun tegnet en dame som har på seg en rød kjole og et svart slør som dekker hode og nedre del av ansiktet. Slørenden henger ned over det venstre brystet. Vi aner konturene av det høyre under kjolen.

Ytringen formidler både innlevelse og kunnskap. Den starter med at Sara gir uttrykk for at hun synes synd på muslimske damer: "Stækærs muslimske damer", sier hun. I fortsettelsen grunngir hun hvorfor hun synes synd på dem: De kan ikke bade fordi de ikke kan ta av seg slør og vid kjole.

Det er en ting vi må underforstå i teksten for at den skal gi mening, nemlig at dette ikke handler om klesdrakt i det private rom, men om regler for klesdrakt i det offentlige rom. Siden teksten og tegningen handler om islam, og er en fordypning i emnet regler for klesdrakt i islam (se fig. Sara 13 og fig. Sara 11), skriver ikke Sara om hygiene og bading i badeværelset. Det som omtales er bading f.eks. på en badestrand eller i et offentlig

basseng. Forstår vi teksten slik, sier den at Sara synes synd på muslimske kvinner som ikke kan bade i det offentlige rom, fordi de ikke kan ta av seg slør og kjole (og iføre seg badedrakt) i offentlighet.

Samtidig som denne ytringen gir uttrykk for Saras empati og medfølelse, formidler den også kunnskap. Den forteller at muslimske kvinner ikke kan bade, fordi de ikke kan ta av seg hijab og kjole.

Sara ser ut til å ha merket seg lærebokas informasjon om muslimske kvinners kjoler: Tegningen viser en kvinne med sid kjole, og teksten sier at den er vid. Ut fra tegningen kan det også synes som Sara er kjent med innholdet i sure 24:30-31 om kvinners klesdrakt (se ovenfor). At det høyre brystet til damen på tegningen er tegnet inn med klar blyantstrek, viser at kvinnebryst er et tema i tegningen. Dessuten henger ikke slørenden nedover skulderen eller ryggen, men er plassert slik at den akkurat dekker det andre brystet. Dette kan tyde på at plasseringen er bevisst.

Også denne besvarelsen er en multimedial ytring. Verbalteksten og tegningen gir hver for seg selvstendig informasjon, men informasjonen fra de to mediene virker gjensidig supplerende og danner en helhet.

Rammer og posisjoneringer, relieff og dialog

Sara har laget denne ytringen på skolen. Det vil si at skriveingen og tegningen foregår i en sosial situasjon som gir rammer for hvordan oppgaver skal løses, og hvilke skriveroller og posisjoneringer elevene skal velge. Sara mobiliserer de skjema hun har med seg for forståelse av hvordan en oppgave skal løses i denne situasjonen (jfr. kap. 3 ovenfor). Hun posisjonere seg som kunnskapsrik elev som kan noe om muslimske kvinners klesdrakt. De analytiske (se nedenfor) og deskriptive elementene i teksten viser dette. Men Sara går også her utover det vi forventer av en slik posisjonering: Det analytiske og deskriptive i teksten og tegningen er en del av et klart empatisk utsagn. Innlevelsen og medfølelsen dette utsagnet røper, sprenger rammene både for rollen kunnskapsrik elev og sjangeren "skriv det du kan om ..." Bakgrunnen for det empatiske uttrykket kan være kunnskapen Sara har om islamske kvinners klesdrakt, kombinert med hennes egen erfaring: Hun vet hvordan det er å bade på varme dager. Stakkars muslimske damer som ikke kan bade på grunn av reglene for klesdrakt som de må følge!

Sara er inne i en analytisk prosess i denne tegningen, ikke en narrativ (jfr. Kress og van Leeuwen 2000:kap. 3): Hun vil skildre typiske trekk ved islamske kvinners klesdrakt, ikke en handlingsgang eller en bestemt person. Dette vil jeg utdype: Muslimske damer er representert to steder i ytringen. I verbalteksten er de til stede som gruppe, i tegningen er de til stede ved én av dem. Den tegnede kvinnen er ikke satt inn i noen tegnet

kontekst, men hun er knyttet til teksten gjennom plasseringen midt i det åpne rommet under den. Hun er anonym utover de attributter som karakteriserer henne, nemlig det Sara ser som spesielt for muslimske kvinners klesdrakt. Dette er en klesdrakt som Sara tydeligvis oppfatter som spesiell, og ulik det hun er vant til. I følge teksten er det *muslimske* kvinner som går kledd i hijab og sid kjole. Kvinnen Sara har tegnet, er følgelig ikke én bestemt muslimsk kvinne som hun vil fortelle noe om, men en representant for muslimske kvinner generelt. Det er altså klesdrakten og gruppetilhørigheten som denne klesdrakten signaliserer, som ligger til grunn for presentasjonen av kvinnen.

Sara gir både seg selv og kvinnen hun har tegnet, identitet. Kvinnen gis identitet på bakgrunn av klesdrakten: Hun er muslim. Sara får identitet gjennom posisjonen sin: Hun posisjonerer seg som ikke-muslim gjennom utsagnet sitt, og hun gjør det tydeligere enn hun gjorde i "Islam og faste". Der inntok hun en aktivt utforskende og prøvende posisjon i møte med lærestoffet. Her trer hun et skritt tilbake i møte med den informasjonen hun får. Hun betrakter muslimske kvinner og deres klesdrakt som en tilskuer gjør: Hun står i sin egen sosiokulturelle kontekst, ser på muslimsk klesdrakt og regler for påkledning, og synes synd på dem som må gå kledd i tråd med disse reglene og leve i pakt med dem. Med dette posisjonerer hun seg på linje med sin egen kulturs tradisjon på dette feltet: Hun er glad hun slipper hijab og sid, vid kjole, og er glad hun kan bade på en offentlig badestrand (på en varm dag).

Tre verdener er tydelige også i denne teksten: Muslimske kvinners verden slik Sara forstår den ("den andres" verden), refleksjonsverdenen og Saras livsverden. Disse tre verdenene danner et relieff. Forgrunnen i relieffet er påstanden om at muslimske kvinner ikke kan bade, fordi de ikke kan ta av seg de tildekkende klærne i offentlighet. Dette sier Sara med bakgrunn i sin egen livsverden, der det er ok for kvinner å bade, og sin innlevelse i hvordan det må være å ikke kunne bade på en varm dag (refleksjonsverdenen). Det er Saras egne erfaringer som gjør at hun synes synd på muslimske damer. Argumentet at det er synd på dem, får bare mening sett mot den verdien det å bade (på en varm dag), har for henne.

Dialogen Sara står i i denne teksten, ligner den hun sto i de to foregående ytringene, nemlig "Reisen til den 7. himmel" og "Islam og faste". Hun er i dialog med leserne sine, samtidig som hun er i dialog både med "den andres" verden slik hun forstår den etter å ha møtt fortellingene og lærestoffet om islam, og med sin egen kultur og erfaringsbakgrunn. I alle disse tre tekstene hører vi Saras stemme. Hun røper engasjement og empati med hensyn til det nye hun møter, samtidig som hun uttaler seg med fotfeste i sin egen sosiokulturelle kontekst, og det hun har erfaring med

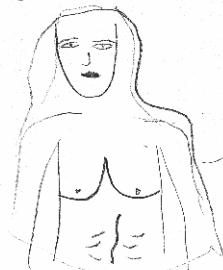
fra den. Bevisstheten om hva hun ikke er, og forståelsen av hva som er hennes, synes å øke fra den første ytringen hun laget i møte med islam, til den siste.

Saras oppsummering av KRL-erfaringer

Brødunderet

Oppgaven og konteksten

Fig. Sara 14 og 15:

<p>2. I år har dere lært om to store religioner i KRL, nemlig kristendommen og islam. Hva synes du er likt med disse to religionene? Hva synes du er mest forskjellig?</p> <p>begge har begge har en gud</p> <p>at man ikke må vask seg på hendene og ah ikke ståer i kristen-domen</p>	<p>3. GUD Skriv og tegn alt du kommer på når du ser dette ordet.</p> <p>stor me kfi hvet alt kristene kirke JESUS søndag</p> 
---	--

”Brødunderet” laget Sara i arbeidet med Hefte 1, våren i 5.klasse, på tampen av skoleåret. Hun var i ferd med å ta en litt tidlig sommerferie, og gjorde seg raskt ferdig med heftet. Tross hastverket, leverte hun et engasjert og utfyllende svar på oppgavene 1A-C i heftet (fig. Sara 16-18). Svarene på heftets oppgave 2 og 3 (fig. Sara 14 og 15) er typiske eksempler på svar Sara gir når hun blir lei eller er ferdig med det interessante i en oppgave. De er korte, ufullstendige og ”tørre”, og de bringer ikke fram noe nytt i forhold til andre besvarelser fra hennes hånd. Jeg kommenterer ikke disse nærmere, men konsentrerer meg om svarene hennes på oppgave 1 A-C.

Innholdsbeskrivelse

Fig. Sara 16:

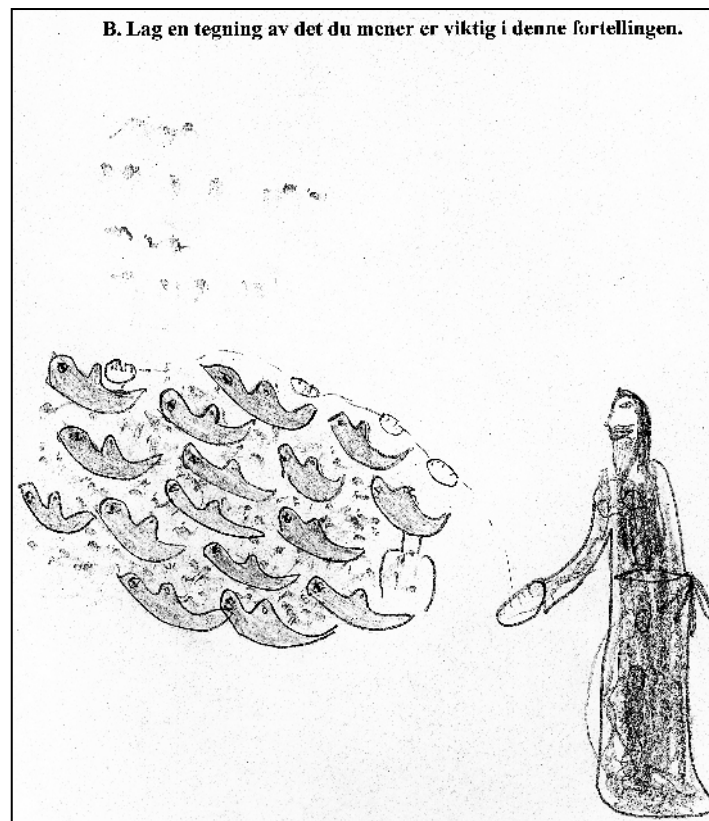
<p>Brødunderet</p> <p>Jeg fikk høre den av min bestefar når jeg var liten. han er mye flinkere til og forklare og fortelle om det en boken!</p> <p>Jeg liker den fortellingen der så fantastisk at jeg nesten ikke kan beskrive hva jeg tenker og han hade bare to fisker og fire brø!</p> <p>og når ale hade spist seg mete hvor det nok til at ale fik en porson til av smulene den fortelingen liker jeg best</p>	<p style="text-align: right;">♥♥♥♥</p> <p>1A. Skriv det du husker av den fortellingen du likte best i KRL - timene i år.</p> <p>Brødunderet</p> <p>Jeg fikk høre den av min bestefar når jeg var liten. han er mye flinkere til og forklare og fortelle om det en bokent!</p> <p>og når ale hade spist seg mete hvor det nok til at ale fik en porson til av smulene</p> <p>Jeg liker den fortellingen der så fantastisk at jeg nesten ikke kan beskrive hva jeg tenker og han hade bare to fisker og fire brø!</p> <p>den fortelingen liker jeg best</p>
--	---

Overskriften Sara har gitt svaret på oppgave 1A, er "Brødunderet" (fig. Sara 16). Til høyre øverst på siden, over verbalteksten, har hun tegnet inn en hjertebord.

Tegningen hun laget som svar på oppgave 1B (fig. Sara 17), viser en mann med et brød i handa. Han har hvitt ansikt, skjegg, er blid og har på seg en fargerik kjortel med knyttebelte. Til venstre i tegningen er en mengde frittsevendende og gapende hoder. De er oransje med blå øyne og er tegnet mot en bakgrunn av flerfargede flekker. Bare hodet som er nærmest mannen, har hals og skuldre. Hodene er plassert slik at de til sammen

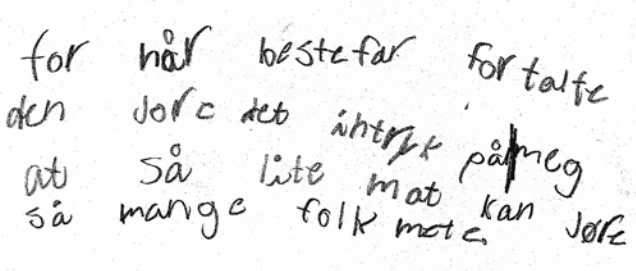
danner en oval, avgrenset mengde. Det hodet som er øverst til venstre, har et brød like over munnen. En pil peker fra brødet ned i munnen. At det er mannen som har kastet dette brødet, ser vi av den prikkete linjen. Den starter ved mannens hånd og binder sammen en rekke svevende brød. Brødet i mannens hånd ser ut til å være i ferd med å følge i samme retning. Sara kommenterte tegningen sin i ettertid: ”De bare gaper opp og så kommer det brød,” sa hun (mine notater 30.11.01). Både fargene som er brukt og mannens smil gir tegningen et lyst og lett preg.

Fig. Sara 17:



Da Sara skulle begrunne hvorfor hun likte denne fortellingen best (1C, fig. Sara 18), skrev hun:

Fig. Sara 18:

<p>for når bestefar fortalte den jore det intryk på meg at så lite mat kan jøre så mange folk mete.</p>	<p>C. Hvorfor likte du denne fortellingen best?</p> 
---	--

De tre oppgavesvarene hører sammen selv om de er tre atskilte besvarelser. 1B og 1C gir mening først når de leses sammen med 1A og overskriften som Sara har gitt dette svaret. Både 1B og 1C er en del av den tekstlige bakgrunnen og underbygger på hver sin måte argumentasjonen i del 1A (se nedenfor). 1A, B og C står derfor fram som en multimedial ytring som behandler samme tema gjennom verbal tekst og tegning.

Saras lærebok gjengir fortellingen over to sider (*Reiser i tid og tro* 5:78-79), men vi finner ikke spor av lærebokteksten i Saras besvarelse. Det ser ut til å være det hun kjenner igjen fra bestefars fortelling, som er utgangspunkt for ytringen hennes. Ytringen som helhet er argumenterende: Påstanden er: Det er fortellingen om brødunderet hun har likt best av de fortellingene hun har møtt i KRL-timene i 5.klasse. Resten av ytringen er med på å underbygge denne påstanden. Dette kommer jeg nærmere tilbake til nedenfor.

Sara har latt følelser, minner, tanker og meninger prege denne teksten. Selv om kunnskapen hun har om fortellingen, kommer klart fram, er den ikke et ledd i en kunnskapsdemonstrasjon som skal dokumentere at hun er en kunnskapsrik elev. Kunnskapen fungerer som et ledd i beskrivelsen av hva det er i fortellingen som fascinerer henne, og gir signal om hva Sara vil med teksten og hvilke posisjoner hun inntar. Dette utdyper jeg i det følgende.

Rammer og posisjoner, verdener og relieff

I denne teksten synes Sara å være mer opptatt av å få fram tanker og meninger enn å presentere seg som kunnskapsrik. Hun posisjonerer seg derimot som en *engasjert elev*. Ved å posisjonere seg slik, gir hun også leserne sine identitet: Hun regner med at den eller de som leser det hun har skrevet, er interessert i tankene, meningene og engasjementet hennes. Dette kan signalisere at hun vender seg til forskerleseren mer enn til lærerleseren

i denne ytringen. Det kan ha sammenheng med situasjonen arbeidsheftet ble presentert i, at det var forskeren, og ikke læreren, som introduserte arbeidsoppgavene (jfr. kap. 2 ovenfor), men det kan også ha med engasjement å gjøre (se nedenfor).

Sara beveger seg mellom flere verdener i denne teksten. Iførste avsnitt i 1A stiller Sara to verdener opp mot hverandre, nemlig bestefars fortellingsverden og lærebokas verden, og hun sier eksplisitt hvilken hun foretrekker, nemlig bestefars. Begrunnelsen hun gir for dette, er at bestefar er mye flinkere til å forklare og fortelle enn boka er.

De to andre verdenene vi finner i 1A, er Saras presentasjon av fortellingens verden slik Sara husker å ha fått den overlevert fra bestefar, og Saras livsverden. Sara ser på fortellingens verden fra sin egen livsverden, og er overveldet og fascinert av det fantastiske hun møter der. Overgangen mellom de to verdenene er ikke markert med annet enn et linjeskift:

Jeg liker den fortelingen
der så fantastisk at
jeg nesten ikke kan beskrive
hva jeg tenker
*og han hade bare to
fisker og fire brø! ...*

Den manglende markeringen kan tyde på at engasjementet har tatt tak i henne, slik at formaliteter som tegnsetting og markering av overgang fra et tema til et annet, blir satt til side, til fordel for det å fange inntrykk og opplevelse med ord, og skrive det ned.

I svaret på spørsmål 1C utdyper hun ytterligere den fascinasjonen hun gir uttrykk for i 1A, ved å si at når bestefar fortalte, gjorde det som skjedde i fortellingen, inntrykk på henne: ”for når bestefar fortalte jore det intryk på meg *at så lite mat kan jøre så mange folk mete*”. Også her kommer Saras livsverden og fortellingens verden til uttrykk.

Tegningen (1B) har to aktører: mannen og mengden. Selv om det ikke sies eksplisitt, er mannen Jesus. Det er han som i fortellingen gir menneskemengden brød. Han er tegnet slik Jesus ofte tegnes i europeisk tradisjon (jfr. analysen av ”En blind ser” ovenfor), men uten glorie. Det er han som er den sentrale og aktive i tegningen. Mengden er primært karakterisert gjennom åpne munnar som tar imot det brødet Jesus gir dem. Sara understreker det fantastiske i fortellingen gjennom framstillingen av denne hendingen. Hun stiller ikke spørsmål ved historisiteten eller det (u)mulige i det som fortelles. Hun framhever det fantastiske som skjer, går inn i fortellingens verden på dens premisser og fryder seg over det som fortelles.

Hvilket eller hvilke relieff finner vi i denne multimediale teksten? Teksten er en argumenterende tekst. Påstanden Sara presenterer i teksten, er at hun liker fortellingen om brødunderet best: Overskriften ”Brødunderet” viser at det er denne fortellingen det kommer en omtale av, og avslutningen av teksten i 1A, er en bekreftelse av påstanden: ”den fortellingen liker jeg best.” Denne påstanden underbygges så gjennom resten av besvarelsen: En innledende beskrivelse knytter fortellingen til bestefar som en dyktig forteller og til Saras egen barndom. På grunn av den sentrale plasseringen i teksten, framstår denne beskrivelsen som en viktig del av begrunnelsen for at Sara liker fortellingen så godt. Teksten fortsetter deretter med evaluering og presiseringer der Sara framhever hvor fantastisk godt hun liker fortellingen. Det underfulle som skjer, nemlig at Jesus mettet mange mennesker med et par fisker og noen får brød, er en framtrædende del av disse presiseringene (1A). Svaret på spørsmålet i 1C, presenterer en eksplisitt begrunnelse for preferansen: Svaret innledes med det begrunnende *for*. Også her er det det underfulle som framheves. I 1B finner vi en tegning som begrunner den samme fascinasjonen visuelt.

Påstander er *forgrunn* i argumenterende tekster, mens underbygging som bl.a. beskrivelse, fortelling, evaluering og begrunnelser danner *bakgrunn* (se kap. 3 ovenfor). Ser vi på Saras multimediale tekst som helhet (globalt nivå), er altså påstanden om at hun liker brødunderfortellingen best, forgrunn i relieffet, mens resten av teksten danner bakgrunn for denne påstanden. Går vi inn på avsnittsnivå i teksten, ser vi at det meste av bakgrunnsstoffet handler om fortelleren bestefar, og om den verdenen som trer fram gjennom hans fortelling. Bestefar skildres som en dyktig og engasjerende forteller, og det han forteller om, gjør inntrykk på Sara. Dessuten framstilles fortellingen som underfull og fantastisk fordi Jesus gjorde slik at mange ble mette av lite mat. Verdien som trer fram både på globalt nivå og på avsnittsnivå, er altså det fantastiske, det underfulle ved det Jesus gjorde, og verdien av å være en dyktig og engasjerende forteller.

Sara i dialog

Vi finner flere tegn på personlig engasjement i denne besvarelsen. Selvreferanser som ”jeg liker” og ”når jeg var liten” (1A) og ”... jorde det inntrykk på meg” (1C) sammen med evaluering og uttrykk som ”mye flinkere til ... enn” og ”jeg liker” plassert i alternativ-verden-utsagn tyder på at vi her har et vindu mot verdier og holdninger som er subjektivt relevante for Sara (jfr. Evensen i kap 3 ovenfor). Det at Sara så eksplisitt viser til bestefar og til sin egen livshistorie (”Jeg fikk høre den av min bestefar når jeg var liten”) peker i samme retning. Det samme gjør hjerteborden som er

tegnet innledningsvis i ytringen. Sammenhengen mellom selve fortellingen om brønderet, det fantastiske og underfulle ved den, og bestefar som en engasjerende forteller som får fortellingen til å gjøre inntrykk, synes å framstå som Saras viktigste argumenter for at hun liker fortellingen om brønderet bedre enn andre fortellinger hun hørte i KRL-timene i 5.klasse.

Denne ytringen er den siste KRL-teksten Sara laget i 5.klasse. Hun laget den med bakgrunn i gjennomgangen av både kristendommens og islams fortellinger. Vi har sett at Sara var engasjert i lærestoffet om islam, og vi så at det fantastiske ved fortellingen om Muhammad og Buraq fascinerte henne og førte til at hun ønsket å se et dyr som Buraq. Fortellingen om brønderet er også en fortelling der det fantastiske er framtrepende. Det er tydelig at Sara er opptatt av det fantastiske, og at fortellinger som inneholder fantastiske og underfulle poeng, appellerer til henne.

I denne ytringen hører vi Saras stemme spesielt sterkt, men bestefars stemme er også klar og tydelig. Når hun framhever en fortelling fra egen tradisjon som den hun liker best, ser det ut til å ha med dialogen med egen kultur, spesielt den nære sosiale krets, å gjøre. Det er bestefar som har formidlet fortellingen til henne. Hun husker den fra hun var liten. Antakelig har han fortalt til henne både da og siden. Det er *hans* fortelling om brønderet som har gjort inntrykk på henne, ikke lærebokas. Det er ham og hans fortelling hun primært er i dialog med i denne ytringen. I møte med andre fortellinger fra den kristne tradisjon, har vi sett at Sara er aktiv i møte med de løsningene som tilbys henne av kulturen som omgir henne: Hun reflekterer og diskuterer både med kulturen og fortellingene hun møter. I denne besvarelsen finner vi ikke en slik vurderende dialog. Her ser Sara ut til å gå rett inn i de tolkingsmønstrene hun har møtt hos bestefar, og i den fortellingsverden han har presentert for henne.

Hvordan bruker Sara fortellingene fra egen tradisjonsbakgrunn og andres? En oppsummering

Sara er i flerstemt dialog i de tekstene og tegningene jeg har analysert fra henne. Hun er i dialog med sine lesere, som oftest lærerleser og forskerleser. Denne dialogen kommer til uttrykk gjennom tolking og valg av sjanger, posisjoneringer og roller. Hun er også i dialog med den sosiokulturelle konteksten som omgir henne. Her er dialogene både med form og innhold tydelige. Både når det gjelder bilder, verbaltekster og multimediale ytringer bruker hun sjangre som er tilgjengelige i hennes

kontekster, men hun setter også sitt preg på dem og anvender dem slik at de tjener hennes formål. Innholdsmessig er hun i dialog både med sin kulturs tekster og bilder. Det ser vi bl.a. av tema, allusjoner, bilde- og symbolbruk, aksentueringer og vokabular i ytringene hennes. Vi kan også kjenne igjen dialogene med andre stemmer, som f.eks. bestefars, mors, medelevers, lærers og forskers.

Tradisjonelt har den norske kulturen vært preget av kristen og humanistisk tradisjon, men andre kulturer enn den tradisjonelt norske har de siste tiårene gradvis satt sitt preg på norsk samfunn og kultur. Sara har klassekamerater som er muslimer. Islam er en viktig del av det lærestoffet hun møter i KRL-timene på skolen. Slik er islamsk fortellingsverden og tankegods etter hvert begynt å bli en integrert del av den kulturen som omgir henne på skolen. Saras dialog med kulturen som omgir henne, inkluderer derfor både dialog med kristendom og med islam.

Saras dialog med islam, slik vi møter den i tekstene og tegningene hennes, har utgangspunkt i hennes møte med fortellinger fra og lærestoff om islam i KRL-timene, og med hennes muslimske klassekamerater. Det ser ut til å ha vært et positivt, engasjerende og bevisstgjørende møte for henne. Fortellingen om Muhammads reise til den sjuende himmel og det fantastiske som preger ridedyret Buraq, har tydelig appellert til henne. Hun har også latt seg engasjere av møtet med islamsk faste, og fastende muslimer framheves positivt og med beundring i arbeidet hennes om islam og faste. Hun bruker fortellingene og lærestoffet til å forstå og bli kjent med islam, hun lar seg utfordre av det hun møter, og hun går inn i en utforskende og aktiv dialog med det. Likevel stiller hun seg utenfor islam og den muslimske kulturen. Hun synes å tre et skritt tilbake i møte med informasjonen hun får, betrakter islam som en tilskuer gjør, og skiller eksplisitt mellom "de" som faster og/eller bruker hijab, og seg selv. Dette kommer klarest fram i teksten og tegningen hennes om islam og faste og om muslimske kvinners klesdrakt.

Når Sara møter muslimenes verden, møter hun den og vurderer den ut fra sine egne erfaringer: Det er egne erfaringer med tørst som bringer henne til konklusjonen at hun ikke ville kunne delta i fasten,, fordi hun ikke ville klare å la være å drikke, og det er egne erfaringer med å bade en varm sommerdag som gjør at hun synes synd på muslimske kvinner med hidjab og sid kjole som ikke kan bade. Hun står i sin egen erfaringsverden, preget av den kulturen hun har vokst opp i, når hun opplever, reflekterer over og vurderer det hun møter av islam og muslimsk praksis. Slik bringer hennes dialog med islam henne samtidig i dialog med egen erfaringsverden og kultur, og bevisstheten om hvem hun ikke er, hva som er hennes og hva

som ikke er det, synes å øke etter hvert som hun møter stadig mer av islams verden.

Saras dialog med kristendommens fortellinger, er frodig. Hun tar utgangspunkt i fortellingene hun møter, og går inn i dialog med dem og den kristne tradisjon om sentrale tema i kristen teologisk debatt som kampen mellom det gode og det onde ("Julaften"), menneskers kommunikasjon med Gud ("Samuel") og etiske problemstillinger ("De ti bud").

Som hun viste i møte med islam, viser Sara også i møte med kristendommens fortellinger at hun er opptatt av det fantastiske og underfulle, og at dette appellerer til henne. Både i møte med islam og kristendom viser hun evne til å la seg engasjere av stoffet hun møter, til å reflektere over det, og til å relatere det hun lærer til eget liv. Men det er i møte med kristendommens fortellinger og høytider at Sara virkelig tar fram det eksistensielle engasjementet sitt og mobiliserer både kunnskap, empati, engasjement og kreativitet. Det er i møte med julaften at hun forkynner Guds kjærlighet til sine lesere. Påsken inspirerer henne til heiarop, fargesprakende symbolspråk, og refleksjoner rundt verdier som hengivenhet og omsorg for nærmeste familie. Gjennomgangen av de ti bud bringer henne inn i en nyansert refleksjon omkring etiske problemstillinger som stjeling og baksnakking. Og i tekster og tegninger laget i møte med fortellingen om Jesus som metter 5000 mennesker i ødemarken, møter vi Saras ukritiske fascinasjon av og fryd over en kjær fortelling.

Det synes å være en aktiv interaksjon mellom Sara og hennes kultur. Hun overtar ikke passivt de verdier, holdninger og perspektiver som hun møter, men hun diskuterer med dem og posisjonerer seg i forhold til dem. Hun møter sin kulturs bærende fortellinger, både de fra islam og fra kristendommen, med bakgrunn i sine egne erfaringer, verdier og holdninger og gjør sine refleksjoner i spenningsfeltene som oppstår. Arbeidet med fortellingene ser ut til å ha gitt inspirasjon til refleksjon over viktige livsspørsmål som: Hva tenker og mener *jeg* om forholdet mellom mennesker? Hvem og hva er viktig for *meg*? Hvordan ville *jeg* ha handlet dersom ...? Det kan altså se ut som om Sara bruker arbeidet med fortellingene og de verdiene hun møtte i fortellingenes verden, til å arbeide med *sin* posisjon i forhold til verdiene og holdningene hun møter der, og til å finne *sin* plass i den kulturen hun hører til i. Sara sier aldri eksplisitt i sine arbeider at hun er kristen eller at hun hører til innenfor den kristne tradisjon, men hun sier eksplisitt at hun ikke hører til blant muslimene. Dessuten gir forkynnelsen og fascinasjonen hennes klare signal om at det er i den kristne kultur – i bestefars fortellingens verden – hun har sine røtter.

Saras sosialiseringsprosess på livstolkingens område

Sara er tydelig inne i en sosialiseringsprosess som kan karakteriseres gjennom betegnelsen *integrerende sosialisering* på livstolkingens område:

Hun er i aktiv interaksjon med sin egen tradisjonsbakgrunn, kristendommen, og viser gjennom ytringene sine at hun både kjenner den og har positive erfaringer med den. Hun posisjonerer seg stadig som en elev som er seg bevisst sin egen erfaring med kristendommen fortellingsunivers slik hun har møtt det gjennom bestefar, og som gjør seg sine refleksjoner i forhold til kunnskap, holdninger og verdier hun møter der. Men hun posisjonerer seg også som en elev som er nysgjerrig på andre tradisjoner enn sin egen. Hun engasjerer seg i møte med islams fortellingsunivers, og finner verdier hun slutter seg til, også i dette universet.

I relieff og alternative verdener som hun konstruerer, er det verdier fra hennes tradisjonsbakgrunn og hennes eget verdihierarki som trer fram og gir perspektiv og relevans til argumentasjonen hennes. Selv om dialogen med islam engasjerer henne, er det tydelig av både symbolbruk og intertekstuelle allusjoner at hun har langt mer kunnskap om og erfaring med kristendommen enn med islam. Og selv om hun involverer seg i aktiv og engasjert dialog med islam, vurderer hun det hun møter i fortellinger og annet lærestoff fra denne tradisjonen, med ståsted i kristen tradisjon og med bakgrunn i egne erfaringer.

Sara er seg altså bevisst både sin egen kristne tradisjonsbakgrunn og islam. I ytringene hennes framstår begge disse tradisjonene som viktige og relevante dialogpartnere, og Sara synes å integrere verdier fra islam – f.eks. fokus på det fantastiske og respekt for de som faster – i det verdihierarkiet hun har utviklet i dialog med sin egen tradisjonsbakgrunn og sosiokulturelle kontekst. Likevel er det i dialogen med det kristne fortellingsuniverset at frodigheten og kreativiteten, empatien og engasjementet hennes virkelig kommer fram. Det er også i møte med dette universet at hun drøfter spørsmål som er eksistensielle for henne.

KAPITTEL 5

TOR

Tor i møte med egen tradisjonsbakgrunn

Litt om Tor

Tor er født og oppvokst i Norge, og har all sin skolegang herfra. På spørsmålet foreldrene fikk om hvilken religiøse eller livssynsmessige tradisjon barnet deres har bakgrunn i, skriver Tors mor at Tor har bakgrunn i "Kristendom". Han hører altså til samme livstolkingstradisjon som Sara. Men han posisjonerer seg annerledes i ytringene sine i forhold til denne tradisjonen, enn det Sara gjør: Mens Sara tydelig gir uttrykk for positive holdninger til kristendommen, gir Tors ytringer uttrykk for avstandtagen og sterk kritikk av kristendommen. Han flørter⁴⁵ også med satanistiske symboler, eller har allusjoner til slike, i flere av ytringene sine. Dette inntrykket er likevel ikke entydig, noe den følgende analysen viser.

For å unngå misforståelser, vil jeg allerede her foregripe noe av det jeg kommer tilbake til i analysene nedenfor og i konklusjonen mot slutten av dette kapitlet. For det første: Jeg oppfatter ikke Tor som satanist. Jeg oppfatter ham som en ung elev i opposisjon. I denne posisjonen bruker han ferdig utarbeidede satanistiske symboler – laget nettopp for å provosere og opponere mot samfunnets vedtatte kristne normer og verdier – til å markere opposisjon og protest (jfr. fotnoten til ordet "flørte"). For det andre: Tor er et barn på terskelen til ungdomstiden, og i sterk utvikling. Det han sier i én ytring, kan bli motsagt eller nyansert i en annen. Det kommer fram flere steder i materialet jeg har. Derfor er det ikke en udelt akseptabel framgangsmåte at jeg bruker materialet *som helhet* som bakgrunn når jeg analyserer tidlige ytringer fra ham, slik jeg gjør f.eks. i "KRL suger" (fig. Tor 1). Grunnen til at jeg gjør det likevel, er at det vi bare ser antydning i denne første ytringen, forsterkes av flere av de følgende ytringene: Elementer som i "KRL suger" alene kan oppfattes som mer eller mindre bevisst lek med og fascinasjon av motsetninger og kontraster, er det rimelig å tolke som allusjoner til satanismen når de ses sammen med andre av Tors ytringer.

⁴⁵ Når jeg sier at Tor "flørter" med satanismen, mener jeg her at han er nysgjerrig på satanismen og synes at den "ruler" (se nedenfor), men at han er mer opptatt av enkeltelementer, enkeltidéer og det som er "tøft" med denne livstolkingen, enn av helheten. Det innebærer også at jeg mener at han ikke er medlem i noe organisert satanistisk fellesskap, og at interessen er mer en ungdomslek med opprørsk undertone, enn alvor.

Jeg fulgte også Tors klasse i 1 ½ år, dvs. hele 6.klasse og fram til jul i 7. Spesielt i begynnelsen av denne perioden bar Tors arbeidsbok preg av at KRL-faget ikke sto høgt i kurs hos ham (se ”KRL suger” nedenfor). Han tegnet bl.a. våpen overalt i bøkene sine, og de fleste ytringene hans inkluderte på et eller annet vis våpen. Læreren hans prøvde å overtale ham til å finne andre motiver når han uttrykte seg.

Mange av Tors ytringer framstår som aggressive og provoserende. Flere lærere som har sett materialet jeg har samlet fra ham, har satt spørsmålsteget ved om det var riktig av skolen å akseptere denne typen ytringer fra en elev. Det jeg vil bemerke til dette, er for det første: Jeg ba elevene om å bruke sjangeren ”si hva du tenker, mener og opplever i møte med lærestoffet”, i de ytringene de laget i KRL. Tor har ganske sikkert tolket denne sjangeren slik at han fritt kunne legge fram sine sym- og antipatier i ytringene sine. Det er lite trolig at Tor ville vært like eksplisitt i besvarelsene sine i KRL-timene, dersom han ikke var blitt bedt om å bruke en slik sjanger. Tors sjangertolking var i tråd med mine forhåpninger til elevenes sjangerforståelse. Den var også i tråd med den sjangerforståelsen jeg overfor læreren uttrykte ønske om at hun skulle legge til rette for i KRL-undervisningen. Ansvar for at skolen aksepterte Tors ytringer uten noen form for begrensning, er derfor mitt. For det andre: Skal KRL-undervisningen kunne ”stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling” (L97:94; *KRL-boka* 2002:16) også med hensyn til holdninger og verdier, må elevenes holdninger og verdier få lov til å komme til uttrykk. Både det Tors lærer sa (se nedenfor) og et par av Tors ytringer, kan f.eks. tyde på at Tors opplevelse av skolens aksept av flere livstolkinger enn den kristne, og at man også på skolen ”får tro hva man vil” (fig. Tor 19), hadde innvirkning på Tors holdninger: Det dempet Tors aggresjon mot – om ikke hans kritikk av – den kristne tro, gjorde at kritikken og opposisjonen hans mot denne tradisjonen kom fram med større saklighet, og økte hans toleranse overfor den (se nedenfor).

Da jeg skulle samle inn alle elevenes arbeidsbøker til sommeren i 6.klasse, noe som var varslet med jevne mellomrom gjennom hele året, fant ikke Tor sin arbeidsbok igjen. Jeg hadde tatt avtrykk av en del av ytringene hans underveis. Dette er grunnen til at jeg *har* ytringer fra Tor, men det er også grunnen til at alle – med unntak av to – er i svart-hvitt.

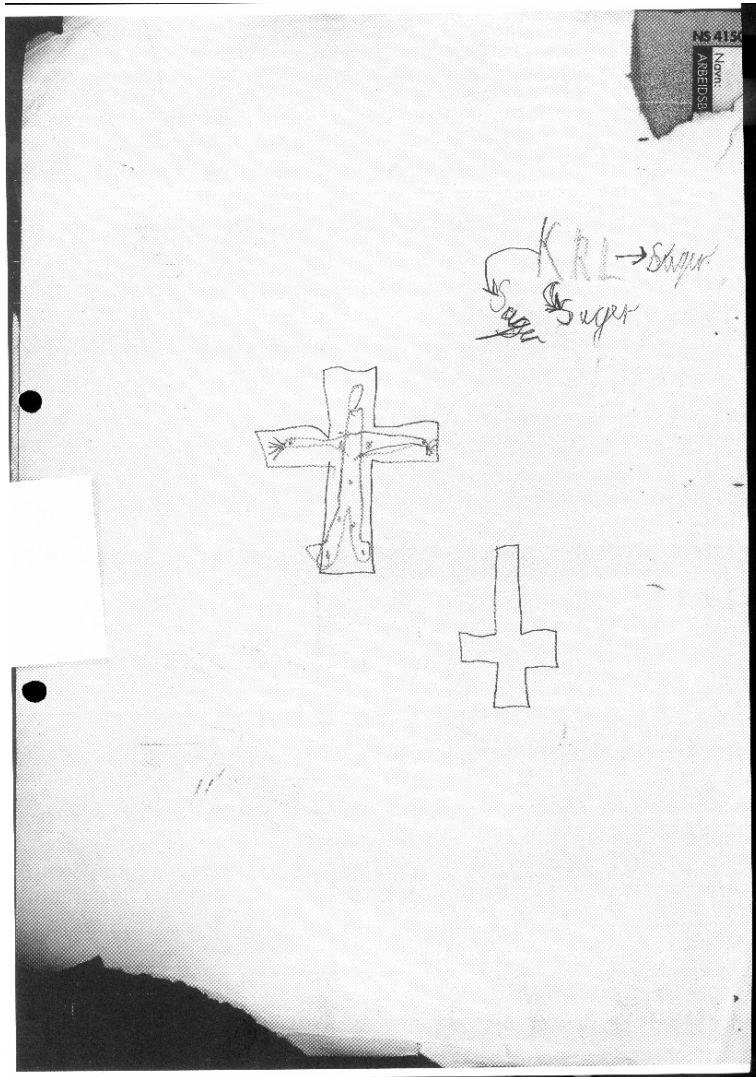
KRL suger

Innholdsbeskrivelse

Arbeidsboka Tor brukte i KRL-faget, var istykkerrevet og fillete. Både bokomslaget og tegnearkene inni var avrevet i hjørnene. Det ser vi bl.a. av

kopien av "KRL suger" (fig. Tor 1). Denne ytringen var plassert på første innvendige omslagside. Jeg brettet omslaget bakover da jeg kopierte den, og vi kan se data fra arbeidsbokens bakside øverst i høyre hjørne på kopien. Vi kan også se avrevne hjørner og krøllete bokkanter. Dette er trolig en bok Tor har latt kjedsomheten og aggresjonen sin gå ut over.

Fig. Tor 1:



I "KRL suger" har Tor tegnet to kors. Det ene er plassert midt på siden, men er likevel det elementet som er lengst til venstre i ytringen. Det er krusifikslignende med en person naglet til. Personen er gjennomboret i hender, armhuler, knær og føtter. Til høyre og nedenfor dette, ser vi et kors som står opp-ned. Den verbale teksten finner vi øverst til høyre på siden. Det sentrale i denne teksten er "KRL". Fra hver av bokstavene går det en pil mot et ord: "suger": K → suger, R → suger, L → suger.

Det er ikke noen klar og selvsagt sammenheng mellom de tre elementene denne ytringen består av. Ikke noen av leddene står fram som

en klar overskrift. Det er jeg som har gitt arbeidet overskriften ”KRL suger”. Det går an å lese de to tegningene som en understreking av budskapet i den verbale teksten, men en kan også se de tre elementene som tre frittstående uttrykk. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor.

Rammer, roller og posisjoneringer

”KRL suger” er en ytring som Tor har laget på eget initiativ. Den er ikke knyttet til noen oppgave han har fått, eller til noe han er blitt oppfordret til å gjøre. Vi kan forvente at en ytring som er selvinitiert, gir tydeligere signal om hva som er subjektivt relevant for en elev, enn en ytring som er pålagt eleven i form av en oppgave. ”KRL suger” er trolig en ytring som gir signal om hva som er subjektivt relevant for Tor, en ytring der vi hører Tors stemme tydelig.

Ytringen er en argumenterende, multimedial tekst som har form av en kritisk meningsytring. Den består av en påstand (”KRL suger”), samt utfyllende verbale og billedlige kommentarer. Tor har benyttet kjente symboler og uttrykksmidler i denne multimediale teksten. Men han har brukt symbolene på sin egen måte, og gjort de endringer han har ment er nødvendige for å få fram budskapet sitt. Dette blir utdypet i det følgende.

Den verbale teksten kan tolkes på ulike måter. Enten sier Tor her at KRL-faget som helhet er et fag som ”suger” i alle ledd, eller han sier at kristendommen (K) ”suger”, religion (R) ”suger” og livssyn (L) ”suger”, eller han inkluderer begge muligheter. Det siste er en sannsynlig mulighet, siden betegnelsen på faget, KRL, framstår som en grafisk enhet i ytringen, samtidig som det deles opp i enkeltelementer gjennom pilene han har tegnet. Uansett hvordan en tolker det, er dette et negativt utsagn om faget, på grunn av ordet ”suger”.

”Suger” er etablert slang i norsk språk i dag. Det kommer fra det engelske ”suck”, som kan bety alt fra det konkrete suge til det mer abstrakte utsuge, svindle, snyte. Til forskjell fra norske skjellsord, som ofte er knyttet til religiøse motiver (satan, faen, helvete, steike), er engelske skjellsord (fuck, motherfucker, bitch, son of a bitch) ofte knyttet til sex og underliv. ”Suck” er et engelskspråklig skjellsord som gir assosiasjoner til oralsex. Men når skjellsord beveger seg fra engelsk til norsk språk, mister de mye av sin opprinnelige kraft, fordi de ikke kommer fra samme sfære som norske kraftuttrykk gjør. Når Tor her – i sin norske kontekst – bruker slang og sier at KRL og kristendom, religioner og livssyn suger, er det å betrakte som et entydig negativt utsagn, men det har likevel ikke samme kraft som om han hadde brukt et skjellsord med religiøse konnotasjoner. Det er derfor trolig at Tor med uttrykket ”KRL suger” vil si at KRL er drit kjedelig, skikkelig teit eller lignende. Ordet er en motsats til ordet ”ruler”.

Krusifikset Tor har tegnet, ligner på et vanlig, kristent krusifiks, men skiller seg fra slike ved at personen er gjennomboret på flere steder enn det som er vanlig: På et ordinært krusifiks er Kristusfiguren gjennomboret i hendene, føttene og i siden. Personen på krusifikset Tor har tegnet, er i tillegg gjennomboret i armhuler og knær. Merket midt på, har jeg valgt å tolke som navle, men det er mulig at dette også er ment å være en gjennomboring. Tor har altså laget et krusifiks der personen på korset – Kristus? – er mer maltraktert enn den er i vanlige kristne krusifiks.

Tor har også tegnet et omvendt kors eller et opp-nedkors, til høyre for krusifikset. I kristen tradisjon fortelles det at apostelen Peter ble korsfestet opp-ned, for at likheten med korsfestelsen av Kristus skulle forsvinne. Korset Tor har tegnet, kan altså være et Peters-kors. Men Peterskorset er ikke et utbredt symbol i dag. Dersom vi tar Tors aggressive holdning til kristendommen med i vurderingen, er det lite trolig at Tor kjenner Peters-korset så godt at han vil bruke det aktivt.

Det omvendte korset er også et klassisk satanistsymbol. Tankegangen bak dette – og andre forvrengte kristne symboler som har plass innenfor satan-dyrkelsen – er at en ikke er fri fra kristendommens grep før en kan le og gjøre narr av denne religionen. Fordi kristendommens grep er så sterkt i vår kultur, trenger en sterke virkemidler for å frigjøre seg fra den. I sort messe, som er en blasfemisk parodi på en kristen gudstjeneste, brukes slike virkemidler for å skape konsentrasjon i utførelsen av satanistiske riter. Virkemidler som brukes, er f.eks. seksuelle, blasfemiske eller omvendte kristne symboler, samt symboler på nytelse, hat og styrke. Sort messe kan gjennomføres på mange måter, men poenget er å gjøre alt omvendt av det som gjøres i en kristen messe, med andre ord: å sette kristen kult på hodet (Winje 1999:278-283). Symbolene som i sort messe brukes til å konsentrere seg, brukes også i andre sammenhenger – f.eks. i smykker og illustrasjoner⁴⁶ – for å skape allusjoner til satanismen.

Begge korsene Tor har tegnet, kan, med bakgrunn i dette, ses som en hån mot kristendommen ved at de forvrenger et sentralt kristent symbol, kanskje det mest sentrale av alle, nemlig korset. De kan derfor også tolkes innenfor rammen av satanistisk tenking. Tors krusifiks kan forstås som en forvrenging eller latterliggjøring av det kristne krusifikset. Denne tolkingen er ikke selvsagt. Det Tor viser her, kan også være en lek med og en fascinasjon av motsetninger og kontraster. Sett på bakgrunn av andre ytringer Tor har laget (se nedenfor), er det likevel mer sannsynlig at dette er en allusjon til det satanistiske opp-nedkorset.

⁴⁶ Gjennom ulike satanistiske retningers internettsider kan en f.eks. få kjøpt smykker med bl.a. opp-nedkors og Baphomets segl (se nedenfor).

En kan se de tre elementene i ytringen som tre frittstående uttrykk: Både KRL og kristendom, religion og livssyn "suger"; Kristus kunne blitt mer maltraktert på korset enn han ble; det er ok at korset forvrenges og latterliggjøres ved å plassere det opp-ned. Men ytringen kan også forstås som en multimedial, argumentativ tekst der den verbale teksten fungerer som en påstand, mens tegningene underbygger påstanden gjennom konkretiserende detaljer: KRL-faget og kristendom, religion og livssyn er noe dritt (verbalteksten), spesielt kristendommen som gjerne kan latterliggjøres gjennom forvrenging av sitt viktigste og mest sentrale symbol (tegningene). Dette er det mest sannsynlige tolkingen dersom en følger Kress og van Leeuwens tenking om komposisjon og mening. De peker på at høgresiden i en komposisjon inneholder nøkkelinformasjonen, altså komposisjonens budskap. På venstre side finner vi det som det forventes at leseren skal kjenne til som en del av sin kultur, det som er gitt. Det som er i den øvre delen av en komposisjon, inneholder som regel den mest framtrædende informasjonen, mens den nedre delen gir mer spesifikk informasjon (detaljer o.l.) (Kress og van Leeuwen 1996/2000:181-230). Leser vi Tors multimediale tekst langs disse linjene, blir den verbale teksten – som er øverst til høyre – den viktigste delen i teksten, fordi den inneholder komposisjonens nøkkelinformasjon eller påstand. De to korsene representerer det som skal være kjent, og de utgjør en mer detaljert utfylling og konkretisering av påstanden.

Tor posisjonerer seg i denne ytringen både som en elev som er sterkt kritisk til KRL-faget, kristendommen og andre religioner og livssyn, og som en som har sympati for uttrykksmåter som parodierer og forvrenger kristendommens symboler. Men han posisjonerer seg også som en elev som er engasjert i livstolkings spørsmål. At han på eget initiativ ytrer seg om dette temaet, signaliserer i seg selv engasjement. At han i tillegg kjenner symbol og uttrykksmåter som ikke hører til en tradisjonell livstolking i den offisielle kulturen som omgir ham, viser også at temaet – av årsaker som han ikke redegjør for – engasjerer ham.

Relieff, alternative verdener og dialog

Tor setter to alternative verdener opp mot hverandre i "KRL suger", kristendommens verden og den verden der en anvender anti-kristne symboler. Ytringen er argumentativ. "KRL suger" er påstanden som danner forgrunn. Konstruksjonen av de to verdenene er en del av utdypingen og begrunnelsen som danner bakgrunn for påstanden. Den verdenen som kommer tydeligst fram, er den som preges av satanistiske eller anti-kristne symboler. Likevel er kristendommens verden alltid til stede i en verden som er preget av slike symboler: Det er kristendommens

verdier og symboler som forvrenges, motstrides og latterliggjøres i denne type tenking og symbolbruk. Slik er det også i denne ytringen fra Tor. Når Tor anvender satanistisk pregete og anti-kristne symboler for å støtte påstanden om at KRL suger, signaliserer det at Tor tar avstand fra kristendommens verden, mens den verdenen han foretrekker, er den som preges av slike symboler.

Tor er i heftig dialog både med skolefaget KRL og med kristendom, religion og livssyn i denne ytringen. Den mest sentrale dialogpartneren er likevel kristendommen. Det er gjennom fordreining av kristne symboler at han konkretiserer kritikken mot KRL, kristendom, religion og livssyn. Satanistiske og en del anti-kristne symbol er ofte en fordreining av kristendommens symboler og uttrykksformer. En bruk av slike symboler vil derfor alltid være en dialog med kristendommen. En kritisk dialog.

Nyttårsaften

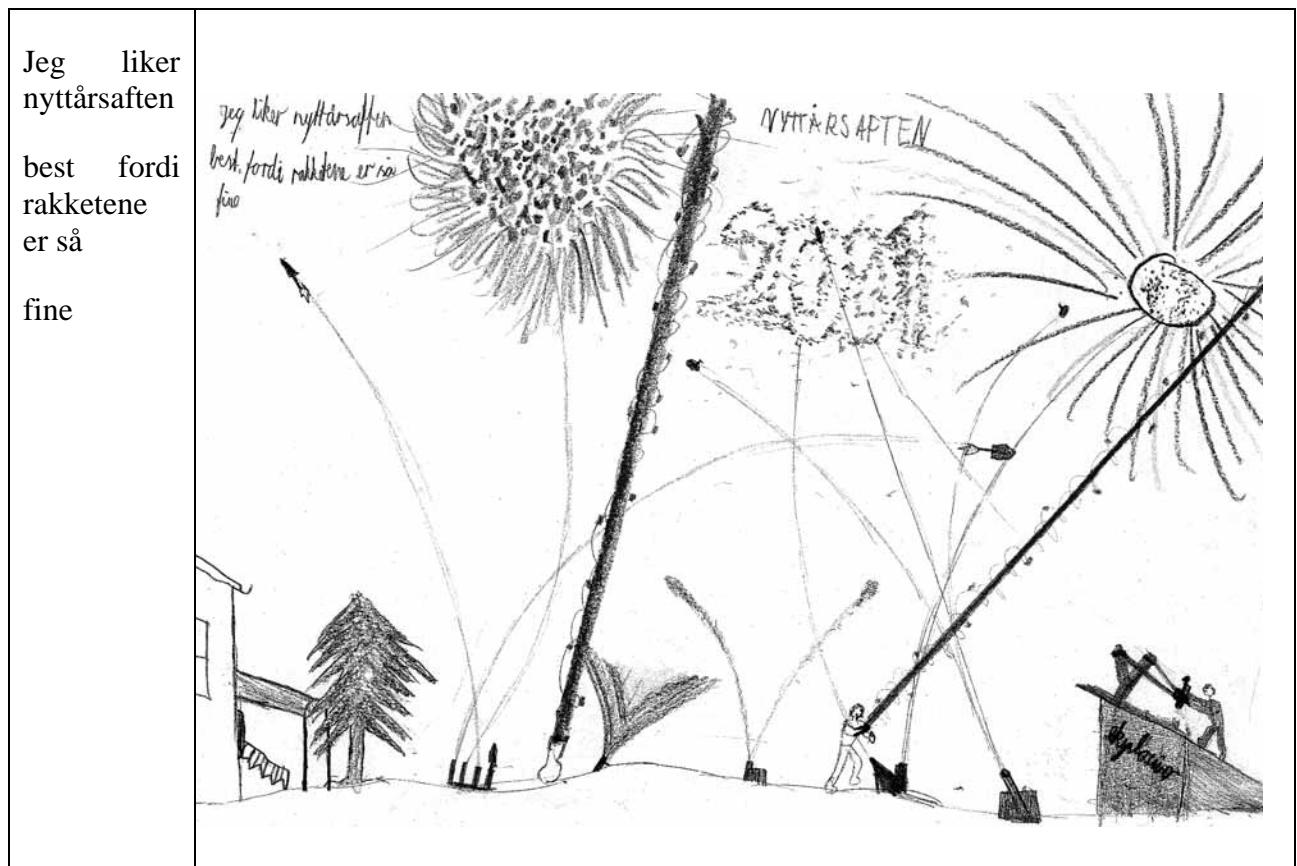
Oppgaven og konteksten

Som i Saras, Nasims og Jannes klasse, ba jeg elevene i Tors klasse om å fortelle om den festen eller dagen de mener er den viktigste i året, den festen eller dagen de gleder seg mest til. Klasselæreren bestemte at de skulle tegne på løse ark og ikke i arbeidsboka si, slik at jeg kunne få dem med meg. Dette er grunnen til at jeg kan ta fargebruken med i tolkingen av dette arbeidet fra Tor. Også i Tors klasse ba jeg elevene ta i bruk alle de virkemidler de kjente til, både i skrift- og bildeframstilling, for å få fram det de har på hjertet (se kap. 3 og Saras "Julaften").

Innholdsbeskrivelse

Tor har selv gitt denne multimediale teksten navnet "Nyttårsaften" (fig. Tor 2). Den består av både verbaltekst og tegning. Den verbale teksten er plassert øverst i venstre hjørne og lyder:

Fig. Tor 2



Tegningen er laget i tverrformat. Den er gjennomarbeidet, frodig, fargerik og full av bevegelse. Bilde-elementene som uttrykker handlingen i bildet, er plassert i nedre bildekant: To mennesker skyter opp raketter fra små rakettutskytingsramper som er plassert på bakken. Ytterst i nedre, venstre hjørne er et hus med et grantre utenfor. Lengst til høyre står et menneske på en stor rampe med påskriften "eksploder". Dette mennesket sender opp en rakett med påtent lunte, ved hjelp av en sprettert som er på størrelse med et menneske. Det andre mennesket står lenger til venstre, men befinner seg likevel til høyre i tegningen. Det gis ingen signaler om hvem disse personene er. Men personen med spretterten er fargelagt og dermed mer markert enn den andre. Er dette Tor?

All bevegelse i tegningen går nedenfra og oppover eller til siden. Ut fra alle de små rampene går det raketter. De eksploderer og folder seg ut på himmelen – i øverste del av tegningen. Den ene raketten har eksplodert og danner tallet "2001" med mange små, fargerike punkt. Dette tallet skiller seg ut fra de andre figurene på himmelen fordi det er den eneste skriftfiguren som dannes av de utskutte raketene, og fordi det har en sentral plassering. Dessuten er flere pekere rettet mot dette tallet: Nedenfra går en linje fra den store spretterten og opp mot tallet, en annen fra en frittstående

minirampe til venstre for spretterten, og enda en fra minirampen ved siden av den igjen. Alle disse linjene leder oppmerksomheten mot 2001. Fra høyre billedel går det linjer fra en stor "rakettblomst" og mot tallet på himmelen. "Rakettblomsten" til venstre i bildet er formet av flerfargede streker som har utgangspunkt i et flerfarget, prikkete sentrum. Strekene peker mot tallet 2001, men den kraftige, røde linjen som går nedenfra og ut i øvre bildekant, stenger for pekerne fra denne blomsten. Tallet 2001 framstår altså som en sentral del av tegningens fokus. Enda to raketter har tatt av fra samme rampe som den som resulterte i den venstre "rakettblomsten", men disse har ikke eksplodert enda.

To kraftige, røde linjer preger tegningen. Den ene er allerede omtalt. Den andre går fra den høyre hånden til den ene mannen og ut gjennom høyre bildekant. Disse linjene deler bildeflaten i tre sektorer som er markert skilt fra hverandre. I den venstre finner vi huset, treet og den ene, store "rakettblomsten". I den andre er tallet 2001 og den andre "rakettblomsten". I den tredje sektoren finner vi personen på utskytingsrampen. En fartsstripe etter en av rakettenes går fra den første til den andre sektoren. Dette er det eneste som bryter skillet mellom disse to sektorene. Det går flere forbindelseslinjer fra den tredje inn i den andre. Den andre sektoren er den som framstår som sentral, både på grunn av plasseringen i tegningen, og på grunn av effekten av pekerne fra begge sider.

Tegningen er bare delvis fargelagt. Bakgrunnen, huset og mennene er uten farge eller fargelagt med blyant. Det er bare det som har med rakettenes å gjøre, som har fått farge. Unntaket er treet. Det har fått farge både på stamme og grener. Fargene som er brukt i tegningen, er lyse, lette og klare. Det lyse og lette preger hele tegningen, og er med på å skape den gode stemningen i den. Det eneste som kan tolkes som skurring, er det skarpe skillet mellom sektorene, spesielt mellom den første og resten av tegningen.

Rammer, relieff og posisjonering

Denne multimediale ytringen er argumenterende og evaluerende. Påstanden er at nyttårsaften er best. Begrunnelsen som brukes for å underbygge denne påstanden, er at rakettenes er fine. Denne begrunnelsen finner vi både i den verbale teksten og i tegningen: I den verbale teksten sier Tor at han liker nyttårsaften best fordi rakettenes er så fine. I tegningen tiltrekker rakettenes og de figurene de lager, seg oppmerksomheten, både fordi de er fargelagt og fordi de skaper bevegelse i tegningen.

Tors påstand om at han liker nyttårsaften best, er forgrunn i relieffet som trer fram i denne multimediale ytringen. Utsagnet om at rakettenes er

fine, begrunner påstanden og danner bakgrunn for den. I bakgrunnsdelen hører vi Tors stemme: Vi møter deler av Tors verdihierarki, hvor *det som er fint* hører hjemme. I denne ytringen viser Tor oss – både ved hjelp av verbaltekst og tegning – at fyrverkeri hører til det han definerer som fint. En av de figurene rakettene danner, tallet 2001, skiller seg ut som noe spesielt blant det som er fint (se ovenfor). Det er plassert i den midterste sektoren i tegningen. Signaliserer Tor her noe om forventninger og håp for det nye året?

I ”Nyttårsaften” posisjonerer Tor seg som en pliktoppfyllende elev som svarer på forskerens spørsmål. Han har lagt arbeid i å lage en frodig og levende besvarelse. Han posisjonerer seg også som engasjert: Det er ikke mange arbeider fra Tor som er så gjennomarbeidete og detaljerte som dette. Arbeidet med denne ytringen har tydelig relevans for ham, kanskje fordi han har mange gode erfaringer fra nyttårsaften? Det ligger også mange konvensjoner med hensyn til feiring av nyttårsaften med raketter, i kulturen som omgir ham. Det kan ha vært med å bidra til at han opplevde arbeidet med ytringen som relevant. Relevansen kan også ha sin bakgrunn i at han gjerne vil levere en besvarelse som jeg, forskeren som har bedt dem dele tanker, meninger og opplevelser med meg, legger merke til.

Tor posisjonerer seg også som en elev som vet hva som er godt og fint, i denne ytringen. Han leverer et sterkt innlegg i debatten om hvilken dag som er best i året: Nyttårsaften er en god dag, og rakettene er fine. Det er lett å være enig i Tors påstand når vi ser tegningen.

Tor er i flerstemt dialog i denne ytringen. Han er i dialog med forskeren som han vet vil studere ytringen med interesse. Han er også i dialog med kulturen sin der det er vanlig å feire nyttårsaften med fyrverkeri. Disse dialogene ser ut til å være udelt positive. Fokuseringen på tallet 2001 kan også tyde på at Tor er i dialog med sine egne håp og forventninger for det kommende året. De røde skillelinjene, som seksjonerer og deler opp tegningen og isolerer årstallet fra en del av det som ellers skjer i tegningen, *kan* antyde at dette er en mer spenningsfylt og kompleks dialog enn de andre. Dette er likevel ikke eneste tolking av de røde linjene. De kan også tolkes som spor etter rakettene. Da er de med på å framheve rakettens betydning i ytringen. Da understrekes også verbalteksten i øverste venstre hjørne ytterligere: Rakettene er så fine!

Oppgaver

Oppgaven og konteksten

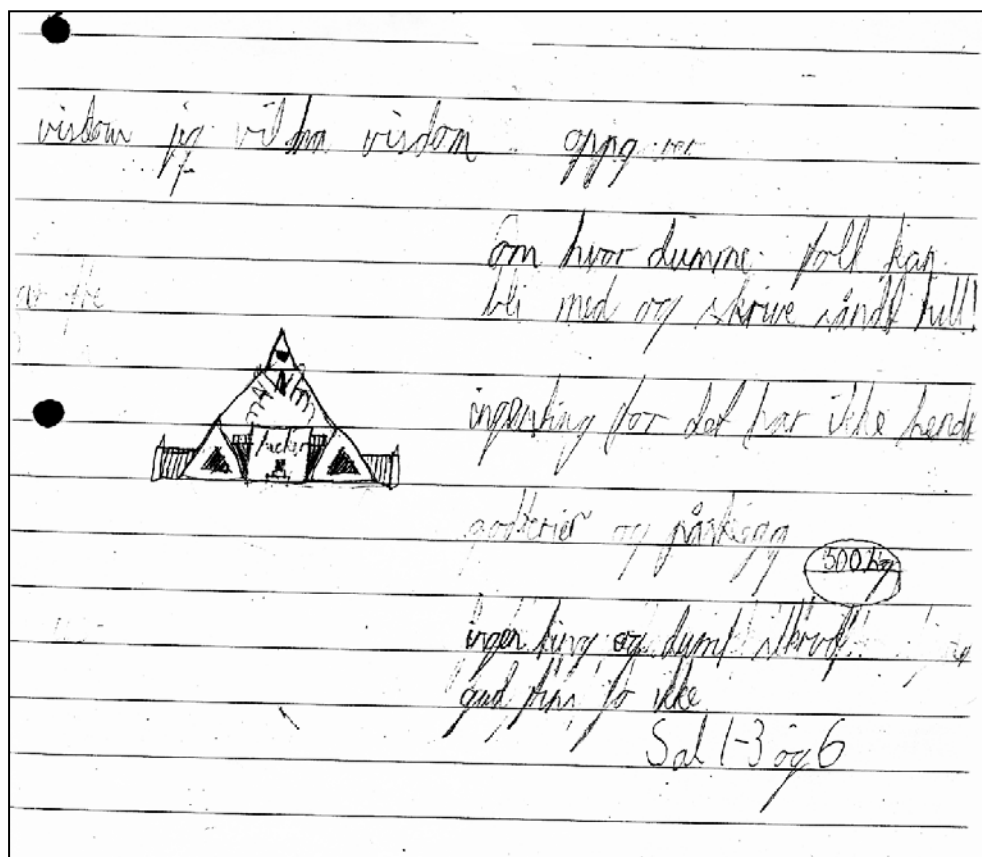
”Oppgaver” er en multimedial tekst som Tor skrev høsten i 6.klasse. Den er svar på tre av fire spørsmål som læreren gav elevene. Formen disse

spørsmålene har, er inspirert av samtalen læreren har hatt med meg både ved prosjektstart og senere. Både overfor læreren og elevene poengterte jeg at jeg er interessert i tankene og meningene elevene har, ikke korrekte læreboksvar. Dette skinner gjennom i spørsmålene fra læreren. Spørsmål 1 er knyttet til fortellingen om Moses og den brennende tornebusken fra Det gamle testamente i den kristne bibel og lærebokas presentasjon av den (*Fortell meg mer 6:8-10*). Spørsmål 2 er hentet fra læreboka s. 14. Spørsmål 3 er inspirert både av læreboka s. 37 der den kristne bibels salme 3 refereres, og mine ønsker om at elevene skal lete etter hovedpoenget i de tekstene de møter, samt uttrykke tanker og meninger. Salmen ble lest høgt. Spørsmål 4 er en gruppeoppgave. Tor har svart på spørsmålene 1-3:

1. Hva tenker du når du leser fortellingen om Moses og tornebusken? Hva sier fortellingen om forholdet mellom Gud og mennesker?
2. Hva tenker du på når du hører ordet påske?
3. Hva er budskapet i Salme 23, 1-3 og 6?

Innholdsbeskrivelse

Fig. Tor 3:



Tor har delt siden opp i to spalter (fig. Tor 3). Øverst i venstre spalte skriver han:

visdom jeg vil ha visdom

Under dette har han tegnet en hvit trekant med spissen opp. Denne trekanten har nye hvite trekanter tegnet inn i hvert hjørne. I den øverste trekanten er det en liten, fargelagt firkant. Inni de to nederste trekantene er det tegnet nye trekanter. De er fargelagte.⁴⁷ Mellom de to hvite trekantene er det også tegnet inn en firkant, større enn den øvre. Øverst i denne firkanten står det ”fucker”. Under dette ordet er det tegnet inn tre firkanter oppå hverandre, den nederste størst, den øverste minst og fargelagt. Mellom den store firkanten og den øverste hvite trekanten ser vi to hender lagt i kors over hverandre. Hendene er knyttet, bare pekefingerne stikker fram. Tre spisser kan anes bak hendene, to bak de bøyde langfingerne, en i mellomrommet mellom de pekende pekefingerne. De kan ligne den øverste og de to sidetrekantene i en stjerne. Nederst på hver side av den store trekanten er det tegnet noe som ligner et belte eller et gjerde.

Øverst i høyre spalte finner vi overskriften ”Oppgaver”. Under den følger Tors svar på lærerens spørsmål:

om hvor dumme folk kan
bli med å skrive såndt tull!

ingenting for det har ikke hendt

godterier og påskeegg

ingenting og dumt skrivd
gud fins jo ikke
Sal 1-3 og 6

Umiddelbart under og etter ordene ”godterier og påskeegg” har Tor tegnet et påskeegg. Inni har han skrevet ”500 hg”. Bruken av utsagnene ”dumme folk”, ”tull”, ”dumt skrivd”, ”gud fins jo ikke” i denne teksten, gjør at tonen virker nedlatende og utfordrende.

Tegningen i venstre spalte minner om symboler vi finner i Black-, Death- og Goth Metal-sammenhenger, og den har visse satanistiske elementer i seg.⁴⁸ Sammen gir tegningen og verbalteksten referanser til satanistisk tenking og symbolverden. Dette forsterker det utfordrende i

⁴⁷ Se grunnvingen for hvorfor jeg ikke kan angi eksakt farge, ovenfor.

⁴⁸ På 1980-tallet var band som spilte denne type musikk, et undergrunnsfenomen. På 1990-tallet ble en del av denne musikken kommersialisert. Death Metal-tekster tar opp temaer som død, grav, forråtnelse, innvoller og nekrofil sex. Black Metal-tekster tar opp temaer som mørke, sorg, kulde, depresjon, destruktivitet, ondskap og satanisme. Black Metal regnes som dogmatisk satanisk, mens Death Metal ikke trenger å være det (Nordengen 2003:15, med henvisning til Blokhuis 1996:422).

ytringen som helhet, og gjør at den multimediale teksten kan oppfattes som aggressiv. Den signaliserer en klar avstandtagen fra det tekst- og livstolkingsuniverset som spørsmålene Tor svarer på, viser til.

Rammer og sjanger, alternative verdener og relieff

Fordi Tor har anvendt spalter i organiseringen av denne ytringen, gir formen assosiasjoner til sjangeren avisartikkel. I begge spaltene finner vi uttrykk som antyder at Tor avviser det kristne livstolkingsunivers. Disse observasjonene gjør at vi kan karakterisere denne multimediale ytringen som en kritisk, argumenterende meningsytring, som i form gir assosiasjoner til avisartikkel. I innhold har den front mot kristendommen, og den er positiv til deler av anti-kristen og satanistisk preget tankegang. Dette vil jeg utdype i det følgende.

Tegningen i venstre spalte kan leses som et satanistisk inspirert symbol. Hovedfiguren har form av en trekant. Den inneholder ulike elementer med satanistiske konnotasjoner. *Trekanten* i seg selv er ikke noe klassisk satanist symbol, men vi finner den tidvis sammen med slike symbol – som dødningehode, symboler og uttrykk som understreker kjønnpolaritet og sex, Antikrists tall 666, det omvendte korset, opp-ned-pentagrammet⁴⁹ osv. – slik at helheten til sammen får et satanistisk preg.⁵⁰ I Tors trekant finner vi satanistiske symbol. Vi finner en mørk firkant inne i den øverste trekanten. *Firkanten* med sine fire hjørner kan i satanistisk sammenheng være et symbol for Satan som hersker i alle fire verdenshjørner.⁵¹ Firkanten som er plassert midt på grunnlinjen i trekanten, kan også gi satanistiske allusjoner: Det står ”fucker” inne i den. Uttrykk som spiller på sex, er vanlig i satanistiske sammenhenger, og ”fucker” inni en firkant, kan derfor gi allusjoner til satanismen. Dessuten kan de tre firkantene oppå hverandre inne i denne firkanten minne om et alter. Dette kan igjen gi allusjoner til sort messe, som setter kristen kult på hodet. *De knyttede hendene* kan vise til den positive innstilling deler av satanismen har til makt, styrke og det å spre frykt, til tider kombinert med vold (Hartveit 1993:191ff og 257). Bak de to knyttede hendene ser vi tre

⁴⁹ Pentagrammet er en stjerne med fem spisser. Det peker gjerne oppover mot det himmelske. Når det peker nedover, mot det jordiske eller mot ”det motsatte”, er det et satanistsymbol. Da viser det en geit (Satans hode) med to horn, to spisse ører og fippskjegg. Ofte er geitehodet tegnet inn i pentagrammet, se f.eks. symbolet til Church of Satan, bl.a. på <http://www.churchofsatan.org>. Pentagrammet inne i en sirkel, kalles av Church of Satan for *Baphomets segl*. Se hovedteksten videre for mer om dette.

⁵⁰ Se f.eks. illustrasjoner i Laigaard 1996:19, 37 og 42; Andersen 1995:16; kortet ”Devilish” på internettadressen <http://www.outragecards.com/cards>.

⁵¹ At Satan er hersker i de fire verdenshjørner – det vil si i hele verden – kommer også fram i det ukentlige sabbatsritualet hver fredag kveld i Satans kirke (The Church of Satan), grunnlagt av LaVey. Da påkalles Satan i de fire himmelretningene og under de fire navnene Satan, Lucifer, Belial og Leviathan (Hartveit 1993:211-212).

(stjerne?-)spisser. Skjuler hendene ytterligere to spisser? Viser tegningen to hender som holder *pentagrammet*? Selv om Tors stjernespiss peker oppover (se fotnoten om pentagrammet), kan dette være en unøyaktighet fra Tors side. Sammenhengen det står i i denne figuren, gjør at det gir allusjoner til satanismen. Tors hovedtrekant – med den mørke firkanten i den øverste trekanten – kan *som helhet* også minne om en kappe med hette som har en åpning til øynene, slik vi kan se satanister framstilt i enkelte illustrasjoner.

Tors stemme kommer enda tydeligere fram i den verbale teksten over tegningen i venstre spalte. Her sier han eksplisitt at han ønsker seg *visdom*. Dette framheves og forsterkes gjennom gjentakelsen av ordet. Siden visdomsønsket er plassert like over tegningen som gir klare allusjoner til satanisme, er det trolig at det er en type visdom som er forbundet med satanisme eller en form for anti-kristen livstolking, Tor sier at han ønsker seg. Dette kan igjen gi signal om at Tor kjenner til ulike satanistiske eller andre anti-kristne retningers fokusering på visdom. Navnet Baphomet betyr (visstnok) opprinnelig ”den høyeste visdom” (Hartveit 1993:101). Church of Satan kaller pentagrammet plassert inne i en sirkel, for ”Baphomets segl”. Øverst i sirkelen i dette seglet finner vi ofte en slange. Den symboliserer visdom (<http://www.churchofsatan.org>). I følge Vigrid er Baphomet det samme som Satan (<http://www.vigrid.net>). Crowley tok navnet Baphomet og tolket det som ”Satans forbannelse” (Hartveit 1993:101). Navnet Baphomet gir altså allusjoner både til Satan og til visdom.

Visdom – ofte knyttet sammen med Baphomet – er sentralt innenfor satanistisk tankegang. Det tredje av de ni satanistiske utsagn fra La Veys *The Satanic Bible* sier f.eks.: ”Satan representerer ren visdom, i stedet for hyklersk selvbedrag” (Hartveit 1993:205). Det er ikke usannsynlig at Tor kan ha kommet i kontakt med denne type tenking om visdom innenfor satanismen, dersom han har surfet på nettet og lett etter satanisme eller satanistisk preget tankegods, eller dersom han har lyttet til eller lest om Black-, Goth- eller Death Metal musikk på nettet eller i ulike magasiner. Denne visdommen står i klar kontrast til det han i høyre spalte karakteriserer som ”tull” og ”dumt skrivd” av ”dumme folk”. Dumhet foraktes innenfor satanistisk tenking og hører til i listen over Satankirkens ni synder (Winje 1999:283). Det er altså ikke visdom slik vi finner den i det kristne fortellings- og livstolkingsunivers Tor ønsker seg. *Den* type visdom karakteriserer han som dumhet.

I høyre spalte svarer Tor på spørsmålene fra læreren. Han skriver at han tenker på hvor dumme folk kan være når de kan skrive slikt tull, når han leser fortellingen om Moses og den brennende tornebusken fra Det

gamle testamente i den kristne bibel (spørsmål 1). Her viser Tor et tydelig engasjement: Ytringen avsluttes med utropstegn. Han roper altså ut at fortellingen om Moses og den brennende tornebusk er tull! Dette har ikke hendt, skriver han. Videre skriver han at det han forbinder med påske (spørsmål 2), er godterier og påskeegg. Punktum. Og budskapet i de aktuelle versene i Salme 23 (spørsmål 3), er i følge Tor ingenting. Det er dumt skrevet, for Gud finnes ikke. Tor signaliserer her forakt for dem som har skrevet de kristne tekstene, og han tar også avstand fra det kristne tekstuniverset.

Kress og van Leeuwens tenking om komposisjon og mening kan gi verdifulle impulser til vår forståelse av komposisjonens betydning for budskapet i denne teksten fra Tors hånd. I følge Kress og van Leeuwen inneholder høyresiden i en komposisjon nøkkelinformasjonen, det som en leser må legge merke til, altså komposisjonens budskap. På venstre side finner vi det som det forventes at leseren – som del av sin kultur – skal kjenne til, "the already given" (Kress og van Leeuwen 2000:186). Det som er i den øvre delen i en komposisjon, inneholder som regel den mest framtreddende informasjonen, mens den nedre delen gir mer spesiell informasjon slik som detaljer o.l. (s. 181-230).

Denne ytringen fra Tor er en argumentativ ytring. Påstanden i ytringen er at han vil ha visdom. Denne påstanden finner vi øverst i venstre spalte. Leser vi ytringen langs de linjene Kress og van Leeuwen trekker, vil plasseringen i ytringens øvre del signalisere at vi her finner den mest framtreddende informasjonen. Påstanden "visdom jeg vil ha visdom" er dermed det mest framtreddende i ytringen.

Tor underbygger denne påstanden med å konstruere to alternative verdener. Den ene er den verdenen der satanistiske symboler brukes og skattes, og som preges av den type visdom som Tor vil ha. Styrke og det å være "fucker" (og pentagrammet?) hører med til denne visdommen. Denne verdenen finner vi i venstre spalte, og representerer dermed det Tor forventer at (i alle fall noen av) leserne vil kjenne til, dersom vi leser ytringen i tråd med Kress og van Leeuwens tenking. Den andre verdenen preges av det kristne fortellingsuniverset. Tor sier at han mener denne verdenen inneholder tull og dumme fortellinger, og han synes å presentere den med forakt. Denne verdenen finner vi i høyre spalte. I tråd med Kress og van Leeuwens tenking inneholder den da ytringens nøkkelinformasjon, dens budskap.

I relieffet som trer fram i denne ytringen, er påstanden om at Tor vil ha visdom, forgrunn. Forholdet mellom satanismens verden og kristendommens verden, danner den perspektiverende bakgrunnen i relieffet, og gir leseren innsikt i de verdier og holdninger Tor har, og den

sosiokulturelle konteksten han har bakgrunn i. Her finner vi både hans opptatthet av satanistisk tenking og symbolbruk, hans forakt for kristendommen. Med det signaliserer han også forakt for og avstandtaket fra den betydning kristendommen har og har hatt i den kulturen som omgir ham, og fascinasjon for den motkulturen satanismen representerer.

Posisjoneringer og dialog

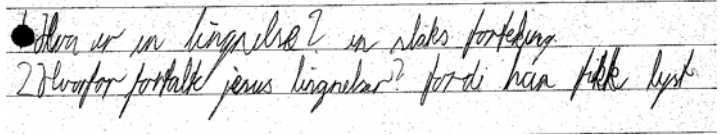
Tor posisjonerer seg i denne multimediale teksten som en elev som tar avstand fra kristne fortellinger og kristen virkelighetsforståelse, men som har sans for satanistisk tenking om visdom og styrke. Slik har han gitt seg selv identitet som kritiker av kristendommen og kjenner av satanistisk tankegods. Men han kan også ha gitt leserne sine identitet her: Dersom han regner med å bli forstått, må han også regne med at leserne – herunder lærer og forsker – kjenner satanistiske symbol så godt at de forstår tegningen hans, og kan koble den til overskriften i venstre spalte. Dersom han bevisst har uttrykt seg symbolsk gjennom venstre spalte for å skjule sine sympatier for dem som ikke kjenner symbolene, gis leserne identitet som mennesker som ikke kjenner disse symbolene. Gir han da disse leserne identitet i tråd med dem han karakteriserer som dumme i høyre spalte?

I denne multimediale teksten er Tor i dialog med læreren sin gjennom de svarene han gir på hennes spørsmål. Samtidig er han i dialog med meg, forskeren, som har bedt ham skrive hva han tenker og mener og ikke primært gi de ”riktige” svarene. Han er også i dialog med satanistisk tenking. Denne dialogen kommer til uttrykk i venstre spalte. Men dermed er han også i dialog med kristendommen: Karakteristisk for satanistisk tenking er jo nettopp pervertering og forvrenging av kristendom og kristne ritualer. Denne dialogen er den heftigste i dette arbeidet. Det er i denne dialogen han roper ved hjelp av utropstegn, og det er her han leter fram karakteristikk som ”tull”, dumme folk og ”dumt skrivd”. Det synes som om det er viktig for ham å være klar og tydelig på at kristendommen er noe han tar avstand fra.

Jesu lignelser

Denne rent verbale teksten skrev Tor som svar på oppgave 5 i *Fortell meg mer* 6:77. Oppgavene markerer avslutningen på kapittel 3, ”Fra bibelhistorien – Det nye testamente”. Tor har skrevet ned både spørsmålene og svarene (fig. Tor 4):

Fig. Tor 4:

<p>Hva er en lignelse? en slaks forteling.</p> <p>Hvorfor fortalte Jesus lignelser? fordi han fikk lyst</p>	
---	--

Tor viser her at han vet hva en lignelse er. Men han har ikke svart seriøst på spørsmålene i denne oppgaven. Det andre svaret er både nonchalant og useriøst. Det kan signalisere at Tor ikke legger seg mye i selen for å svare utfyllende når han ikke engasjeres av oppgaven. Det kan også signalisere at han har antipati mot Jesus og at han ikke legger noe vekt på de lignelsene han forteller. Tor posisjonerer seg her som umotivert elev og som en som ikke bryr seg om Jesu lignelser og bakgrunnen for dem.

Budene

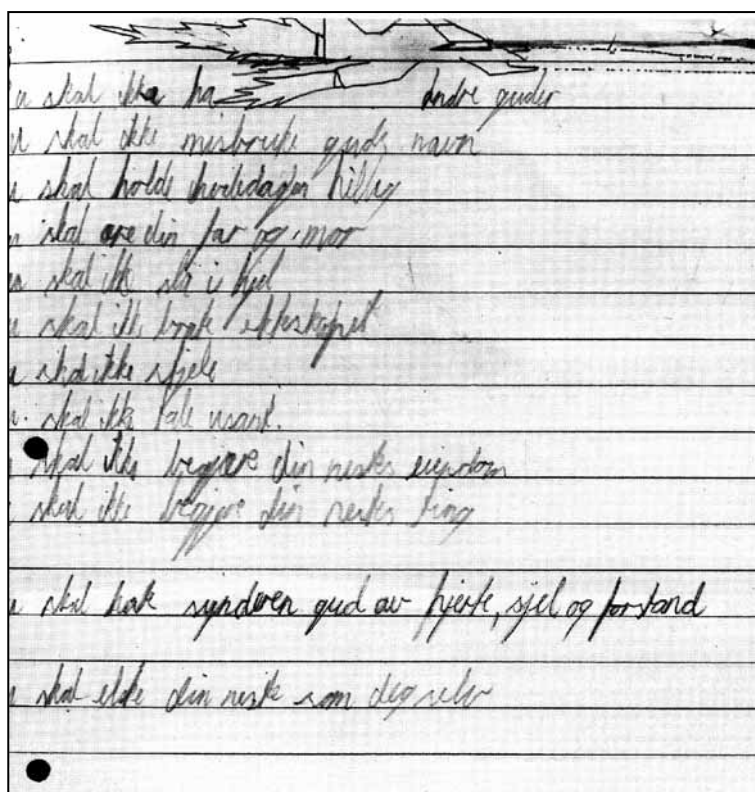
Oppgaven og konteksten

Da Tors klasse arbeidet med de ti bud og det dobbelte kjærlighetsbudet innenfor rammen av kristen tro og livstolking, fikk elevene i oppgave å skrive de ti bud og det dobbelte kjærlighetsbudet inn i arbeidsboka si. Læreboka framstiller disse budene sammen med Luthers forklaringer til budene (*Fortell meg mer* 6:122-131). Fordi Tor ikke har gjort annet med forklaringene enn å skrive dem av i arbeidsboka si, kommenterer jeg ikke denne delen av arbeidet hans nærmere, men konsentrerer meg om hvordan han har framstilt budene. Han har ikke gitt teksten sin noen overskrift eller tittel. Det er jeg som har gitt den navnet "Budene" her i min tekst.

Innholdsbeskrivelse

Tors besvarelse er en ren verbal tekst (fig. Tor 5). Øverst på siden finner vi riktignok en tegning av et fly eller en rakett med ildtunger sprutende ut av maskinen bak, og med spor etter skarpe skudd foran, men tegningen synes å være en tegning for tegningens skyld, mer enn en del av Tors besvarelse. Jeg holder den derfor utenfor analysen.

Fig. Tor 5:



Tor har skrevet inn de 10 budene på en ryddig og oversiktlig måte. Det som kan bemerkes, er at han har endret det tiende budet i forhold til det læreboka skriver. I stedet for å skrive "Du skal ikke begjære din nestes ektefelle eller arbeidsfolk eller andre som hører til hos din neste" (s. 128), skriver han:

Du skal ikke begjære din nestes ting.

Nestens ektefelle, arbeidsfolk og andre som hører til hos nesten, er altså hos Tor blitt "din nestes ting".

I det dobbelte kjærlighetsbudet har Tor også foretatt endringer. I stedet for "Du skal elske Herren din Gud av hele ditt hjerte og av hele din sjel og av all din forstand" (s. 129), skriver han:

Du skal hate synderen gud av hjerte, sjel og forstand.

Det er tre endringer en kan merke seg i denne setningen: Elske er erstattet med hate, "Herren din Gud" er erstattet med "synderen gud" og "av hele ditt hjerte og av hele din sjel og av all din forstand" er erstattet med "av hjerte, sjel og forstand".

Fordi en i endringene han har foretatt, hører Tors stemme tydeligere enn i det han har kopiert direkte fra læreboka, vil jeg i det følgende fokusere på disse endringene.

Rammer og sjanger, roller og posisjoneringer

Tors tekst er en oppramsing, men på grunn av endringene han har gjort i teksten, har oppramsingen fått preg av kritisk kommentar.

Tors utgave av første del av det dobbelte kjærlighetsbudet, er en forvrengning av den kristne. Budet er snudd på hodet: I stedet for oppfordring til å elske, møter vi en oppfordring til å hate. I stedet for en omtale av *Herren* din Gud, finner vi en omtale av *synderen* gud. Dette minner om det vi finner i sort messe der en i stedet for "en ydmyk syndsbekjennelse" kan gjennomføre "en stolt syndsbekjennelse", og i stedet for Fadervår kan be "en bønn til den motsatte guden (Satan) om de motsatte verdiene" (Winje 1999:278). En sort messe er, som nevnt ovenfor, en blasfemisk parodi på en kristen gudstjeneste, og noe av hensikten med den, er å frigjøre seg fra båndene til kristendommen gjennom å forvrengte dens symboler og riter, og le og gjøre narr av den. Tors tekst er ikke en del av en sort messe, men han bruker noen av de samme virkemidlene som brukes der: Han håner og gjør narr av den kristne gud som kristendommen tilber som hellig, og som Herre og budgiver, gjennom å omtale ham som det motsatte, nemlig en synder. Tor oppfordrer til det motsatte av å elske Gud, nemlig å hate ham. Det er følgelig elementer som gir allusjoner til satanistisk og visse andre typer anti-kristen tenking, vi finner i teksten hans. Teksten blir også en svært kritisk kommentar til kristendommen når han bruker disse virkemidlene: Kristendommen framstilles som noe det er verdt å håne og le av, mens enkelte anti-kristne virkemidler – bl.a. fordreiningen og latterliggjøringen av kristendommens verdier og symboler – bejaes gjennom bruken av dem.

Endringen Tor har gjort i det tiende budet, og den siste endringen han har gjort i kjærlighetsbudets første ledd, er av samme karakter når det gjelder form. Begge steder er en lengre og utdypende oppramsing erstattet med en som er noe kortere. Endringene – eller forkortelsene – kan være et utslag av manglende engasjement i stoffet, og derfor en motvilje mot å kopiere hele den oppramsing av enkeltelement som vi finner i lærebokas versjoner. Men det kan også være et behov for å rydde opp i noe som oppleves som unødvendige og uttværende oppramsinger, og erstatte disse med en mer konsis uttrykksmåte eller et overordnet begrep. Erstatningen av "ektefelle, arbeidsfolk og andre som hører til hos din neste" med "ting", kan nok (i det minste) karakteriseres som noe upresis. Men forsøket på å finne en samlebetegnelse, kan signalisere at Tor er bevisst på bruk av ord og uttrykk. Det kan også signalisere et ønske om å spare seg selv for arbeidet det er å skrive av hele setningen.

Forkortelsen i (ikke omskrivingen av!) kjærlighetsbudet er, slik jeg ser det, vellykket. Her har han klart å ta vare på innholdet, samtidig som

han har komprimert det. I denne delen av arbeidet med teksten, posisjonerer Tor seg som en tenkende elev som forstår hva han leser, og som er engasjert nok til å arbeide med den teksten han selv skriver. Ser vi på teksten "Budene" som helhet, ser vi også at han posisjonerer seg som en kritiker av kristendommens bud, og som en som bejaer trekk ved satanistiske virkemidler, f.eks. fordreiningen og latterliggjøringen av kristne symboler og kristen livstolking.

Alternative verdener, relieff og dialog

Også i denne teksten – som i "KRL suger" og i "Oppgaver" – møter vi en verden der vi finner anti-kristen og satanistisk tenking, i kontrast til kristendommens verden. I relieffet som trer fram i denne teksten, danner påstanden, eller budet, om å hate synderen gud, forgrunn i relieffet, mens kristendommens doble kjærlighetsbud danner perspektiverende bakgrunn for budet Tor utformer. Den verden som er preget av satanistisk tenking, danner altså forgrunn, mens kristendommens verden danner bakgrunn. Spenningen mellom disse to verdenene gir nok en gang tydelige signaler om Tors verdier og holdninger: Han uttrykker både klar forakt for kristendommens tanker om Gud og dens tekster, og fascinasjon for det å forvrengte disse tekstene.

Tor er i tydelig dialog med læreboka i denne teksten. Det er dens tekst han justerer og vrir på. Samtidig bringer arbeidet med lærebokas tekst ham i dialog med satanistisk tankegods, men også med kristendommen som er den religiøse og livssynsmessige tankegangen som i århundrer har preget kulturen han lever i. De ti bud og det dobbelte kjærlighetsbudet – i hvert fall det allmenntiske perspektivet i det – har fungert som premissleverandør for etisk tenking i vårt samfunn i generasjoner. Selv om disse tekstene har mistet mye av sin religiøse kraft for mange av dagens mennesker, er de enda med på å strukturere virkelighetsforståelsen i samfunnet vårt. Satanistisk tenking er bl.a. en reaksjon på dette.

Påske

Oppgavene og konteksten

Påske er ikke tema i *Fortell meg mer 6*, og heller ikke i læreplanen for KRL i L97 for 6.skoleår. Læreplanen oppfordrer likevel til arbeid med høytidene hvert år (L97:92). I 6.klasse kan det også være naturlig å samtale om eller sammenligne med den kristne påsken i forbindelse med undervisningen om jødedom og den jødiske påske. På oppfordring fra meg konsentrerte klassen seg derfor om *påskedagsfortellingene* i den korte tiden de hadde avsatt til å repetere påskefortellingene før påske våren 2001. Elevene fikk i oppgave å skrive et sammendrag av fortellingene, skrive hva

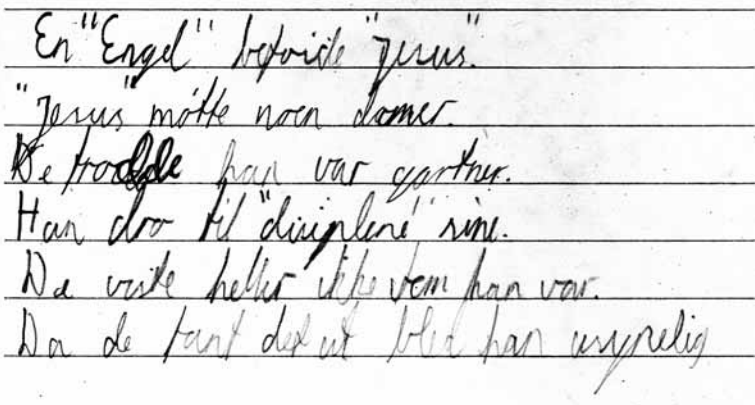
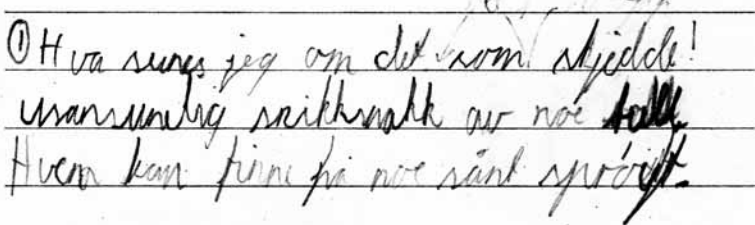
de tenkte om stoffet, og tegne. De ble også bedt om å skrive ned hva de mente en kan lære om kristendommen fra disse fortellingene, og hva hovedsaken i dem er.

Tor laget tre arbeid i denne forbindelse. Han har ikke gitt dem titler selv, så jeg har kalt dem "Påske 1", "Påske 2" og "Påske 3" her i min tekst.

Påske 1 og Påske 2

"Påske 1" er – slik den trer fram i endelig utgave – en ren verbaltekst (fig. Tor 6):

Fig. Tor 6:

<p>En "Engel" befride "Jesus".</p> <p>"Jesus" møtte noen damer.</p> <p>De trodde han var gartner.</p> <p>Han dro til "disiplene" sine.</p> <p>De viste heller ikke vem han var.</p> <p>Da de fant det ut ble han usynlig.</p>	 <p>En "Engel" befriete "Jesus". "Jesus" møtte noen damer. De trodde han var gartner. Han dro til "disiplene" sine. De viste heller ikke vem han var. Da de fant det ut ble han usynlig.</p>
<p>Hva synes jeg om det som skjedde!</p> <p>Usansunlig snikksnakk av noe tull</p> <p>Hvem kan finne på noe sånt sprøyt.</p>	 <p>① Hva synes jeg om det som skjedde! usansunlig snikksnakk av noe tull Hvem kan finne på noe sånt sprøyt.</p>

Under denne teksten kan vi se rester av en tegning som er visket vekk. Den viser en sittende mann som skyter et menneske med et automatvåpen. Den som blir skutt har hette, glorie (?) og korsmerket kappe. Patronene drysser ned fra automatvåpenet, og kulene er prikket inn fra våpenet og i retning det kappekleddet mennesket.

Tor har visket ut tegningen. Selv om han har tegnet den og vi kan se restene etter den, har han med å viske den ut, frasagt seg ansvaret for den. Jeg velger derfor å ikke omtale den i analysen.

Den verbale teksten i ”Påske 1” består av to sjangre. Den første tekstdelen er et sammendrag av fortellingen om Jesu oppstandelse fra den kristne bibel, den andre er en meningsytring. Men sammendraget har også trekk av meningsytring. Tor setter nemlig tre av de bærende ordene i anførselstegn: engel, Jesus, disiplene. Han signaliserer dermed avstand fra ordene, og at han mener de ikke er allment godtatt og derfor ikke skal oppfattes konkret. Selv om fortellingen snakker om en engel, er slikt snakk ”usansunlig snikksnakk av noe tull” og noe ”sprøyt”, sier Tor – delvis indirekte – i sammendraget sitt. Det samme gjelder for omtalen av Jesus og disiplene. Tor mener altså at fortellingen ikke er troverdig og at den ikke har dekning for å bruke ordene engel, Jesus og disiplene slik den gjør. Han skriver dem derfor i anførselstegn.

Meningsytringen i tekstens andre del, er engasjert og aggressiv. Tor setter utropstegn etter første setning. Han roper altså ut: ”Hva synes jeg om det som skjedde!” Vi kunne ventet oss et spørretegn, men Tor har valgt utropet i stedet for spørsmålet som form. Dette gir signal om engasjement. Deretter følger samme type vurdering av fortellingen om Jesu oppstandelse som han ga av fortellingen om Moses og den brennende tornebusken i ”Oppgaver”: Dette er tull.

Vi finner både ”den andres” verden i form av fortellingens verden slik Tor forstår den, og Tors refleksjonsverdenen i denne ytringen. Tor framstiller fortellingens verden som en usann og irreal verden, en verden som kan karakteriseres gjennom ord i anførselstegn. Denne verdenen kommer fram i ytringens første del. Refleksjonsverdenen kommer fram i ytringens andre del. Der gir Tor uttrykk for hva han tenker og mener om fortellingens verden. Fortellingens verden slik han oppfatter den, danner en effektiv bakgrunn for påstanden om at fortellingens verden inneholder sprøyt og tull. Vi er ikke i tvil om Tors holdninger til fortellingen etter å ha lest ytringen.

Den samme posisjonen inntar Tor i ”Påske 2” (fig. Tor 7):

”Påske 3” er en multimedial tekst der vi trenger både den verbale teksten og tegningen for å forstå budskapet i ytringen (fig. Tor 8). Til venstre i tegningen ser vi to menn som står på en klippe med et hulrom i. Utenfor hulen er en stor stein. De to mennene kaster spyd mot en engel. At det er en engel, ser vi av vingene. Et av spydene står fast i magen hans. Det andre treffer skjoldet. At det er de to mennene som har kastet spydene, ser vi av linjene som går fra hendene deres fram til spydene. Disse linjene fungerer også som pekere mot engelen.

Engelen blir angrepet fra en annen kant også. Nederst i høyre del av tegningen ser vi tre menn. En av dem sender en pil mot engelens venstre ben og lager et sår. En annen skyter en pil mot engelens bryst, og den treffer i brystet. Det er blod rundt sårene. Den tredje av disse mennene forsvarer seg med et skjold mot to kraftige lysstråler som kommer fra engelens øyne. Gule streker markerer at strålene smeller i skjoldet og slår gnister. Linjene som viser pilenes og strålenes retning, fungerer også her som pekere mot engelen. Mannen har et sverd i venstre hånd. Mennene i nedre bildekant roper: ”DU KOMMER IKKE INN”. Utropet er plassert inni en snakkeboble som er knyttet til dem alle tre, med én utgangsåpning fra hver. Det går stråler eller streker ut fra snakkeboblen. ”JO”, svarer engelen. Svaret hans er plassert i en stor snakkeboble som det også går stråler fra. Både strålene og plasseringen gjør at den ligner en strålende sol.

Engelen er plassert øverst i høyre del av tegningen. Han har vinger. Over hodet hans har han en glorie, og han holder et skjold og et sverd. Men dette er ikke engelens viktigste og farligste våpen. Det er det lysstrålene som går ut fra øynene hans, som er. At det er disse som er viktigst, ser vi av fargeleggingen. Det eneste som ikke er fargelagt med blyant, er nemlig sårene, glorien og lysstrålene. Sårene er mørkerøde, strålene og glorien gule. Disse tingene blir dermed klart framhevet av fargebruken.

Tegningen uttrykker bevegelse, energi og engasjement. Den framstiller en kamp. Fem menn slåss mot én engel. Tor har benyttet elementer fra visuelt språk, som vi finner i moderne fictionfilmer og tegneserier, for å få fram det han vil, i denne multimediale ytringen: Vi finner lysvåpen, snakkebobler og inntegnede pekere som markerer retning og sammenheng.

Engelen er hovedfokus i tegningen. Fargene er knyttet til ham, og det går pekere mot ham fra alle de fem mennene. Dessuten står han alene mellom de to snakkeboblene. Det skiller ham klart fra de fem mennene. Fokuseringen på engelen, lyset som følger ham og svaret han gir, skaper en lys og god stemning i komposisjonen – til tross for våpen og sår.

I kristen tradisjon er engler forbundet med Gud. I den kristne bibel framstilles de i all hovedsak som hans sendebud (jfr. bl.a. 1 Mos 24:7, 2

Krøn 32:21, Matt 13:41, 24:31, Luk 1;26, Åp 22:6). Bare ett sted er Satans engel nevnt i denne boka (2 Kor 12:7). I kristen malerkunst kan vi se at hvite engler forbindes med Gud, mens svarte knyttes til Satan. Det kan være denne tradisjonen Tor er i dialog med her.

Det er en tydelig polarisering mellom de fem mennene og engelen i ytringen. ”Påske 3” er laget som en respons på fortellingene om Jesu oppstandelse fra den kristne bibel. Bevisstheten om det, hjelper oss som lesere med å tolke ytringen. Det gjør det mulig å tolke tegningen som en kamp mellom engelen og mennene foran Jesu grav, og klippen de to mennene står på når de kaster spydene sine, som gravklippen. Fra påskedagsfortellingen vet vi også at engelen kommer seg inn i graven, selv om mennene sier at han ikke kommer til å klarer det. Engelen er altså helten, den som seirer. Fordi Tor her har tegnet ham inn som den som seirer i kampen foran Jesu grav, representerer han – også her i Tors framstilling – helten, det gode. Vaktene – de fem mennene – representerer det som kjemper imot helten eller det gode. Dette kommer til uttrykk ved at de sloss mot engelen for å hindre ham i å komme inn i graven. Det er altså en kamp mellom helten og hans motstandere, det gode og det onde, Tor har framstilt her. Og det gode seirer. Det vet vi både fordi vi kjenner fortellingen, men også fordi Tor gir signaler om det i den multimediale teksten sin: Engelens svar er framstilt som mye større og mektigere enn mennenes utrop. Dessuten følger lyset ham.

Det er engelen som er hovedfokus i framstillingen. I følge Kress og van Leeuwens tenking om komposisjon og mening (2000:181-230), inneholder den øvre delen av en komposisjon den mest framtrede informasjonen i framstillingen, mens den høyre siden inneholder nøkkelinformasjon. Følger vi deres tenking, er det i den øvre og høyre delen av Tors komposisjon vi finner budskapet i framstillingen hans. Der finner vi engelen, og engelen sier han kommer seg inn. Jeg tror ham både på grunn av komposisjonen og symbolbruken i Tors framstilling.

Jeg tolker denne ytringen fra Tor som at han her har posisjonert seg som en elev som kjenner den kristne påskedagsfortellingen, og lar seg engasjere av den. Han har laget en positiv framstilling av budskapet i en av kristendommens mest sentrale fortellinger – uten ironi, hån eller skjeling til satanistisk eller anti-kristen tenking eller symbolbruk. Jeg tolker det slik at denne ytringen står i kontrast til tekstene i ”Påske 1” og ”Påske 2” der det kristne fortellingsuniverset blir ”slaktet”.

Innholdsmessig er Tor i positiv dialog med sin egen tradisjonsbakgrunn i ”Påske 3”. Han viser at han kjenner fortellingen, og han framstiller den slik at dens tradisjonelle budskap kommer fram: Det gode vinner. Det onde taper. Dette er kristent preget tankegods. Ikke

satanistisk. Gjennom den formen han har gitt ytringen sin, er han også i dialog med kulturen som omgir ham i moderne fictionfilmer og tegneserier. Og han er i dialog med læreren sin: Læreren har pålagt ham å lage en tegning som viser noe av handlingen i påskedagsfortellingene, og det har han gjort. Han har altså også posisjonert seg som en oppgavebevisst elev i denne dialogen. Tegningen sier også noe om hva han mener om hendelsene i påskedagsfortellingen. Måten han har framstiller kampen på, og symbolene han bruker, antyder at han fryder seg over den ene engelens seier over de fem mennene.

Den tolkingen jeg her har presentert, er ikke den eneste mulige. Det er også mulig å se "Påske 3" som en illustrasjon av den første setningen i "Påske 1": "En "Engel" befri "Jesus"". Engelen i "Påske 3" vil da være en "engel" som hører til i en fortelling som ikke er troverdig. Da vil "Påske 3" uttrykke det samme som de to andre påskeytringene fra Tors penn. Grunnen til at jeg ikke prioriterer denne tolkingen, er nettopp at jeg ikke finner noen ironi eller noen latterliggjøring av den kristne påskedagsfortellingen i "Påske 3". Tor har ellers ikke hatt noen motforestillinger mot å bruke uttrykksmåter og symboler som setter kristendommen og dens fortellinger i et dårlig lys, når han angriper det kristne fortellingsuniverset eller kristne holdninger og verdier. "Påske 3" er forseggjort, preget av lette og lyse farger og uttrykker bevegelse, energi og engasjement. Slik ligner den mer på "Nyttårsaften" enn på andre ytringer han har laget. Dersom denne ytringen fra Tors side er tenkt som en understreking av at påskedagsfortellingen er noe "usansunlig snikksnakk av noe tull" ("Påske 1", fig. Tor 6), tror jeg han hadde gjort dette klart og tydelig. I "Påske 3" finner vi ikke dette. Jeg holder derfor fast på forståelsen av denne ytringen som en ytring i utakt med andre framstillinger av kristendommen fra Tors side.

Tor og påske

Tor uttrykker seg motsetningsfylt til kristendommens påskedagsfortellinger. I "Påske 3" leverer han en engasjert og positiv framstilling av det godes seier over det onde, innenfor rammen av fortellingen om Jesu oppstandelse. I de andre to påsketekstene uttaler han seg med engasjert antipati *mot* de kristne fortellingene. Dette faller sammen med andre tekster der han uttaler seg negativt om kristen livstolking. Det kan være ulike forklaringer på dette motsetningsforholdet: Tor kan, i "Påske 3", ha ønsket å framstille fortellingen om Jesu oppstandelse på dens egne premisser, selv om han egentlig er negativ til det kristne fortellingsuniverset. Denne forklaringen er imidlertid vanskelig å forene med sinnet og ironien Tor har vist mot kristendommen i andre tekster han

har laget. Det hadde vært lettere å akseptere en slik forklaring dersom han hadde vist likegyldighet til kristen livstolking. Det er ikke lett å framstille en sak med et så positivt engasjement som Tor viser i ”Påske 3”, når en forakter denne saken så intenst som Tor i andre ytringer gir uttrykk for at han forakter kristen tenking. En annen forklaring kan være at Tor er delt og sammensatt i sine holdninger til kristen tenking og det kristne fortellingsunivers, og at det er dette som preger påsketekstene hans. Enda en forklaring (som ikke behøver være noen motsetning til denne) kan være at Tor er i opposisjon til sine omgivelser – både sosiale og kulturelle – og derfor går til angrep på det som helt tydelig har satt preg på tradisjonell tenking om verdier og normer i norsk kultur, nemlig kristen tradisjon. Dette gjør han gjennom å flørte med motsatsen til denne tenkingen, nemlig satanistisk tenking. Dette utelukker imidlertid ikke at han – til tross for opposisjonen – kan ha positive opplevelser med deler av det kristne fortellingsuniverset: Han kan ha latt seg fange inn av påskedagsfortellingen, og latt seg engasjere positivt av den. Det kan være at det er dette som kommer til uttrykk i ”Påske 3”. Jeg kommer tilbake til denne diskusjonen i den sammenfattende kommentaren til slutt i kapitlet om Tor.

7.klasse arbeidsbok: forside og første innvendige omslagside

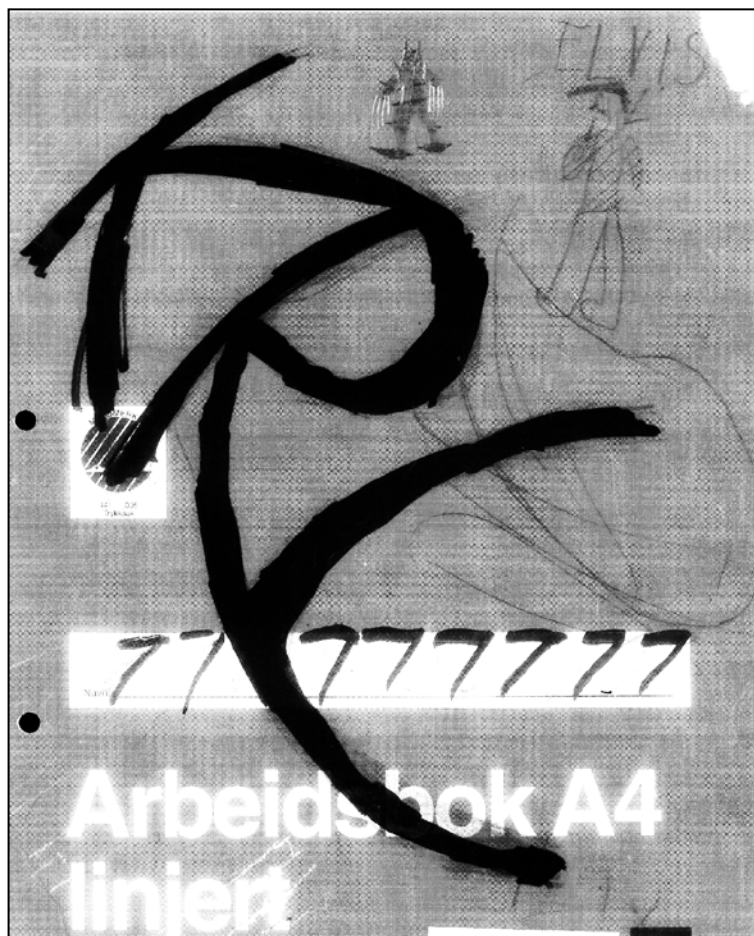
Konteksten

I 7.klasse fulgte jeg Tors klasse bare om høsten. Da arbeidet med kristendommen hele tiden. Tor fikk ny KRL-arbeidsbok ved skolestart. Etter hvert bar også den – som 6.klasseboka – preg av å ha blitt hardhendt behandlet, men den var ikke på langt nær så skamfært som 6.klasseboka. Tor har dekorert den både på utsiden og på første innvendige omslagside. Vi skal kort se på det han har tegnet på disse to sidene.

Innholdsbeskrivelse

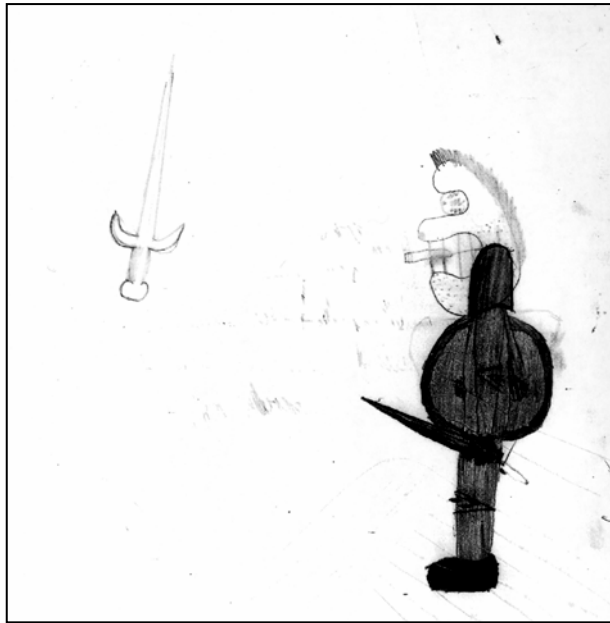
Tor har skrevet ”**KRL**” diagonalt over hele forsiden med store, svarte bokstaver (fig. Tor 9A). I navnefeltet har han skrevet en rekke med 7-tall. Det er ikke tvil om at dette er en arbeidsbok som hører til i KRL-faget i 7.klasse. Øverst i høyre hjørne har han tegnet to figurer. Den ene er Elvis. Han har typisk Elvis-sveis og mikrofon. At det er ham, bekreftes ytterligere av at Tor har skrevet navnet hans med en pil som peker mot mannen. Han står på – eller like over – en skylignende figur. Han gir et vennlig og lett inntrykk. Den andre figuren er ikke fullt så vennlig. Han har horn eller en hjelm med horn, lange pigger som står ut fra skuldre, albuer, bryst, knær og føtter, og hender som er utstyrt med store klør eller negler.

Fig. Tor 9A:



På den første innvendige omslagsiden har Tor tegnet en annen aggressiv figur (fig. Tor 9B). Det er en mann, tegnet fra siden. Han har pigg, blodskutte øyne (markert med sikksakk-streker på øyeeplene), tydelig skjeggstubb, en tent sigarett mellom tennene, svart dress med oppbrettet krage, svarte sko, et skjold i høyre hånd og en svart dolk eller et sverd i venstre hånd. På albuer og knær har han pigger. Tor har også tegnet et sverd som er plassert for seg selv, foran mannen. Dette er hvitt. Det er ikke mulig å se om vi her har en uferdig tegning eller om det er Tors intensjon at sverdet skal være plassert for seg selv.

Fig. Tor 9B:



Rammer, dialog og posisjoneringer

Det ser ikke ut til å være noen enhet i disse to ytringene, verken i den på forsiden eller i den på den innvendige omslagsiden. Det ser mer ut til å være en samling enkeltstående figurer med ulik utstråling. Sjangeren ligner altså kroting eller tegning for tegningens skyld.

Mannen på den innvendige omslagsiden er svart. Det svarte sverdet (eller dolken) han holder i hånden, kan minne om et fallossymbol: Det er tegnet inn like under mannens mage og strutter som en erigert penis. Mannen er også utstyrt slik at han kan oppfattes som en krigers: Med skjold og sverd/dolk. Ved at Tor har valgt å utstyre mannen som han har gjort, presenterer han ham som et symbol på rå mandighet, aggressivitet og styrke. Det samme har han gjort med den horn- og piggutstyrte mannen på forsiden. Begge mennene er ”tøffinger”.

Denne presentasjonen kan – som i andre av Tors arbeider – være en flørt med satanistisk tenking og symbolbruk: De fleste satanistsektorer forherliger styrke og brutalitet, og forakter svakhet, og de spiller på seksualitet, nytelse og lyst (Hartveit 1993:108; Winje 1999:276-282). Vi finner allusjoner både til sex og vold i disse tegningene fra Tor. Her kan Tor være i dialog med satanistiske retninger. Men allusjoner til vold og sex kan også signalisere at han er i opprørsdialog med sine omgivelser, og med en kultur der dette tradisjonelt ikke representerer vedtatte normer for akseptabel framferd.

Elvisfiguren på framsiden er lys, lett og vennlig. Han står i skarp kontrast til den andre mannen på framsiden og mannen på den innvendige

omslagsiden. Mens det er våpen og svartfarger som karakteriserer er de to aggressive mennene, er det mikrofonen, hårluggen og det lyse og lette som karakteriserer Elvis i Tors framstilling. Her er Tor i dialog med mer aksepterte holdninger i kulturen som omgir ham.

I disse tegningene – som i flere andre arbeider fra hans hånd – posisjonerer Tor seg som en elev som er i opprør. Han står fram som en som både kjenner til og anvender aggressiv symbolikk med assosiasjoner til satanistisk tenking. Men denne posisjoneringen er ikke enerådende. Han posisjonerer seg også som en som kjenner Elvis, og som setter pris på ham.

Repetisjon

Oppgaven og konteksten

Som en kan se av den innskannede siden (fig. Tor 10), har klassen i starten av 7.klasse arbeidet med å få oversikt over lærestoffet i KRL i det skoleåret som ligger foran dem. Tor har skrevet om dette under overskriften ”Religioner”. De har også blitt bedt om å skrive ned hva de husker fra året før, og gi teksten overskriften ”Repetisjon”. Det er denne ytringen fra Tor jeg vil fokusere på i det følgende.

Fig. Tor 10:

<p>Repetisjon</p> <p>I sjette klasse fikk du høre fortellingen og doses som ledet drittalitene fra egypt. doses fikk steintavler og vandret til kanan. Du fikk høre om 12 stammer som ble kongerike til saul, David og Salomo</p> <p>Salomo døde og de ble delt igjen nord het israël</p> <p>sør juda. 966 f kr</p>	
---	--

Innholdsbeskrivelse

Ytringen består av en verbal tekst og en blyanttegning. Tegningen er plassert umiddelbart under den verbale teksten. Denne verbale teksten er en parafraze over teksten i *Fortell meg mer 7:5*. Stedvis har Tor skrevet av læreboka ord for ord, stedvis har han endret lærebokteksten, men det er gjort på en slik måte at vi hører at det er den Tor er i dialog med. De viktigste endringene Tor har gjort, går på forkortelse og omskriving. *Forkortelsene* har form av sammendrag: Handlingen læreboka beskriver, kommer fram i Tors tekst, men i sammentrengt form slik at bare det viktigste er med. Dette var noe Tor gjorde også i ytringen "Budene" (se ovenfor). *Omskrivingen* går på omskriving av navn: Moses er i Tors tekst "doses", og israelittene er "drittalitene".

Tegningen under teksten viser en mann som slår på en klippe med en stav. Staven knekker eller bøyes, men det spruter fram vann fra klippetoppen. Fjellene er høye, spisse og taggete. Til høyre for fjellene har Tor tegnet en kjøredning på hjul. Om dette er en kjerre eller en vogn, ser vi ikke. Små, vertikale streker med en svart prikk i nedre ende er festet til en linje som igjen er knyttet til kjøredningen. Det er ikke lett å forstå hva dette er. Fordi det ikke har en framtrædende posisjon i tegningen, regner jeg med at det ikke har avgjørende betydning for tolkingen av den (jfr. Kress og van Leeuwen 2000:108-112; Aronsson 1997:228-238).

Det han forteller gjennom tegningen, har ikke Tor funnet i læreboka for 7.klasse. Læreboka nevner riktignok utvandringen og at Moses ledet israelittene. Den nevner også at Moses fikk stentavlene med budene. Men episoden Tor har valgt som tema for tegningen sin – Moses som skaffer israelittene vann gjennom å slå på klippen med staven sin – nevner læreboka ikke, verken i tekst eller tegning. Dette er noe Tor har husket fra pensum i 6.klasse og valgt å ta med i ytringen sin.

Ytringen er altså en multimedial tekst der både tegningen og den verbale teksten gir selvstendig informasjon og dermed elementer til det repeterende sammendraget. Begge medier må ses sammen, dersom alt det Tor har valgt å vise at han kan fra 6.klasspensumet, skal komme fram.

Rammer, roller og posisjoneringer

Sjangeren Tor her beveger seg innenfor, er skolesjangeren "skriv et sammendrag og tegn til". Når det gjelder verbaltekstens form, er han altså i dialog med skolens sjangerforventninger. Tor skulle skrive et sammendrag av hva de lærte i 6.klasse og tegne til, og han har skrevet et sammendrag av lærebokas sammendrag av pensum i 6.klasse, samt tegnet en episode fra pensum, som svar på oppgaven. Selv om han har lagt verbalteksten sin nær opp til lærebokas tekst, er det han som har valgt hva han vil ta med av det

læreboka skriver, og sette det inn i sin egen verbale tekst. Det er også han som har valgt hva han vil gjøre av endringer. Han har tatt ansvar for den verbalteksten han har skrevet, og for tegningen han har tegnet, og det han har brukt av lærebokas tekst, har han gjort til sitt og latt sin stemme høre gjennom det (jfr. Bakhtin i kap.3 ovenfor). Det er derfor Tors – og ikke lærebokas – stemme vi primært hører her, selv om læreboka er tydelig til stede i Tors verbale tekst.

Tor posisjonerer seg i denne ytringen som en elev som kjenner fortellingen om Moses som leder israelittene ut av Egypt, i alle fall fortellingen om Moses som skaffer folket vann ved å slå på klippen med staven sin, som får steintavler, og som ledet dem til Kanaan. Ved første øyekast kan det derfor synes som om han går inn i rollen som pliktoppfyllende elev som besvarer den oppgaven læreren har pålagt ham, i denne ytringen. Men både sjangeren og rollen endres når vi tar hensyn til de omskrivingene Tor gjør i den verbale teksten. Omskrivingen av Moses til ”doses” og israelittene til ”drittalitene” sender sterke negative signaler, både fordi ordene ”doses” og ”drittalitene” gir allusjon til do og dritt, og fordi størrelsene som fortegnes og forbindes med disse ordene, er personer og institusjoner som er viktige innenfor flere religioner. Dette gjør at sjangeren ”skriv et sammendrag og tegn til” slik Tor her har brukt den, nærmer seg nidskrift-sjangeren. Dermed inntar Tor igjen posisjonen som en elev i opposisjon, mer enn som en pliktoppfyllende elev, selv om han et stykke på vei besvarer oppgaven læreren har gitt ham, i tråd med skolens sjangerforventninger.

Alternative verdener, relieff og dialog

Relieffet som trer fram i denne multimediale teksten, dannes av forholdet mellom kristendommens fortellinger om Moses som ledet israelittene ut av Egypt slik læreboka forteller den, og de samme fortellingene slik Tor framstiller dem. Tors fortelling er forgrunn. Det er den vi møter i ytringen hans. Men den kan bare forstås på bakgrunn av lærebokas framstilling. De to fortellingene representerer to verdener med to ulike verdisystem. I lærebokas fortellingsverden – både den som kom fram i 6.klasseboka og den vi aner i sammendraget i 7.klasseboka – framheves kristne verdier som bl.a. gudstro og tillit, lojalitet og tilgivelse, mot og dristighet. Dette gjøres gjennom måten Moses og israelittene framstilles på. I den verdenen som trer fram i Tors verbale tekst, gjøres denne fortellingsverdenens verdier narr av gjennom å karakterisere Moses og israelittene med ord som gir allusjoner til do og dritt. Forholdet mellom verdenene gir dermed nok en gang signaler om Tors verdihierarki. I dette hierarkiet er kristendommens verdier rangert lavt.

Tor er i flerstemt dialog også i denne multimediale teksten. Han er i dialog med skolens sjangerforventninger når det gjelder formen han har gitt ytringen sin. Han er også i dialog både med læreboka for 7.klasse og med pensum fra 6.klasse, når det gjelder innhold. Han kjenner fortellingene som refereres der, og han har sine meninger om dem. Disse gir han uttrykk for gjennom allusjonene til satanistisk tenking i form av radbrekking av navnene på Moses og israelittene. Dessuten er han i kritisk dialog med verdiene og normene som eksisterer i den sosiokulturelle konteksten som omgir ham. I denne konteksten er latterliggjøring av mennesker eller tradisjoner gjennom radbrekking av navn, vanligvis sett på som en negativ og uønsket handling. Tor posisjonerer seg som en som gjør dette med overlegg (og skadefryd?).

Tor er også i dialog med leserne sine, og han gir dem identitet: Tor må forvente at leserne hans er mennesker som kjenner fortellingen om Moses som skaffer fram vann av klippen, siden han bare viser til denne fortellingen gjennom tegningen. Leserene inkluderer både læreren som har gitt ham oppgaven, og forskeren som ber om tankene og meningene hans. Medelevene som sitter rundt ham når han skriver og tegner, hører også til lesergruppen. Vil han tøffe seg for de sistnevnte, både gjennom å vise hva han kan, og gjennom karakteristikkene av Moses og israelittene?

Jeremia

Oppgaven og konteksten

Det første nye temaet som ble introdusert i KRL-timene i Tors 7. klasse, var profeten Jeremia. Tor skrev to verbale tekster om ham. Den første var et sammendrag av det som læreboka forteller om profeter generelt og Jeremia spesielt (*Fortell meg mer 7:7-16*). Tor skrev:

Jeremia

Når gud fortalte Jeremia om at han skulle bli profet ble jeremia snurt og ba om å få slippe. Han fikk ikke lov og da begynte Jeremia og grunne, jeremia fortalte folket om straffen og ba gud om å slippe. Da måtte han gå til pottemakeren jeremia så på og gud sa at han lekte pottemaker med folket. Jeremia sa til folket at vis de var snille fikk de det godt. Kongen trodde ikke på Jeremia og kastet han i en brøn litt senere omvendte han seg og tok han opp igjen. Men Jeremia ble satt i fengsel. Etter vert ble han løslatt og dro til egypt vor han døde.

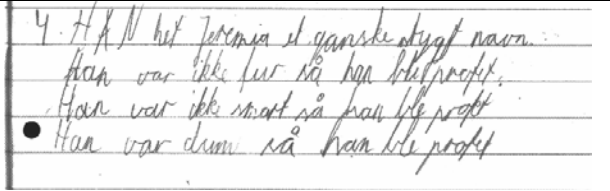
Den andre var et dikt som Tor laget på oppfordring av en oppgave i læreboka (s. 17 oppgave 4). Oppgaveteksten lød: "Lag et dikt om Jeremia. Bruk opplysninger som du har funnet om ham, i diktet: navn, stilling,

familie, han var, han sa, han gjorde.” Det er Tors besvarelse av denne siste oppgaven som er fokus i det følgende.

Innholdsbeskrivelse

Som svar på dikt-oppgaven skrev Tor:

Fig. Tor 11:

HAN het Jeremia et ganske stygt navn.	
Han var ikke lur så han ble profet	
Han var ikke smart så han ble profet	
Han var dum så han ble profet	

Tor har brukt gjentakelse som virkemiddel i dette diktet. ”Han var/ var ikke ... så han ble profet” gjentas i hver av de tre siste diktlinjene. Variasjonen i diktet kommer til syne i form av påstander om *hva* han var/ikke var. De siste tre linjene er variasjoner over samme tema: ikke lur, ikke smart, dum. Første linje skiller seg ut fra dette mønsteret i form, men temaet er beslektet med de andre tre linjene.

Sammendraget som Tor skrev, viser at han kjenner fortellingen om Jeremia. Diktets innhold avslører at han synes Jeremia er dum. Han sier sågar eksplisitt at dumheten hans er *grunnen* til at han ble profet: ”Han var dum *så* han ble profet” (min kursivering).

Rammer og posisjoner, relieff og dialog

Tor benytter seg her av en velkjent sjangerform, nemlig diktsjangeren. Oppgaveteksten i læreboka har pålagt ham å bruke denne formen, og han viser at mestrer den gjennom å anvende sjangertypiske trekk som gjentakning koblet sammen med variasjon. Han er altså i aktiv dialog med skolens og samfunnets sjangerkonvensjoner i denne verbalteksten.

I relieffet som trer fram i dette diktet, er forgrunnen påstanden om at det å være profet, er å være dum, og at Jeremia var profet fordi han var dum. Denne påstanden må ses på bakgrunn av hva Tor mener det er å være klok eller vis. Det sier han ikke her. Vi kan trekke inn det Tor har sagt i tidligere tekster, for å prøve å gi et svar. Det er ikke en udelt akseptabel framgangsmåte. Tor er et barn i utvikling, og det han sier i én tekst, kan bli motsagt eller nyansert i en annen, f.eks. fordi han har skaffet seg ny kunnskap eller nye erfaringer, eller fordi han har ombestemt seg – kanskje

bare for en tid. Dersom jeg likevel skal trekke inn Tors tidligere tekster for å finne ut hva han kan mene med visdom, vil jeg peke på hans utdyping av hva visdom er, gjennom et satanistisk preget symbol (jfr. "Oppgaver" ovenfor), og hans stadige kritikk og latterliggjøring av kristen tenking og deler av kristendommens fortellingsunivers. Det kan synes som om at Tor vil si at visdom er å være motstander av kristendommen. Men dette er ikke entydig. "Påske 3" passer ikke uten videre inn i denne tolkingen. Likevel vil jeg foreslå dette som bakgrunn for påstanden om at Jeremia er profet fordi han er dum. Tor synes å si at det å være klok og vis, er å søke i satanismens verdihierarki og unngå å la seg styre av den kristne Gud eller av kristen tenking og kristne verdier. Jeremia lar seg styre av Gud, slik alle GTs profeter gjorde. Derfor er han ikke lur eller smart, men dum, slik alle de andre GT-profetene også var.

I dialogen med fortellingen om Jeremia posisjonerer Tor seg som en kritiker og forakter av profeter generelt og Jeremia spesielt: Det å være profet, forbindes i diktet med det å være dum, ikke lur og ikke smart. Jeremia ble profet nettopp fordi han ikke var lur og ikke smart, men dum. Dette går på tvers av både tradisjonell jødisk, kristen og muslimsk tenking om profeter. I kristendommen – som i islam og jødedom – er det å være profet forbundet med tillit og ære, til tross for striden flere av disse profetene fortelles å stå i. De forstås som utsendinger og sendebud fra Gud. Når Tor i diktet håner Jeremia, er han altså i konflikt med tradisjonell tenking om det å være profet. Det som i denne tenkingen regnes som en ære, framstiller Tor som en skam, eller som uttrykk for dumhet. Han er altså i kritisk dialog med det tankegodset som i læreboka er presentert som kristent tankegods, og knyttet til en av kristendommens profeter. Dette faller sammen med lignende dialoger vi har sett ham i med kristendommen i andre ytringer.


Tor er også i dialog med leserne sine i dette diktet. Han har skrevet det med noen i tankene. Det kan være læreren og forskeren. Det kan også være medelever. I Tors klasse finner vi bl.a. elever som definerer seg selv som kristne, og elever som foreldrene definerer som muslimer. Dette diktet kan være en ytring som har brodd mot dem. Men det kan også være en måte for Tor å knytte seg nærmere til medelever som – i likhet med Tor – er i opposisjon til den tradisjonen de fleste av dem har bakgrunn i, nemlig kristendommen.

Det nye testamente

Oppgavekontekst og innholdsbeskrivelse

Tors klasse arbeidet også med Det nye testamente (NT) fra den kristne bibel høsten i 7.klasse. Sentrum i dette arbeidet var Paulus, slik læreboka legger opp til. Den første oppgaven elevene fikk, var å skrive om NT. Tors svar (fig. Tor 12) inneholder informasjon han har fått fra læreboka (*Fortell meg mer 7:36*):

Fig. Tor 12:

Det nye testamente	Det nye testamente
Bøkene i NT er av forskjellige forfattere	Bøkene i NT er av forskjellige forfattere
De trodde på Jesus	De trodde på Jesus 
Tekstene i NT kalles evangelier	* Tekstene i NT kalles evangelier I evangeliene kan vi lese om Jesus sitt liv
I evangeliene kan vi lese om Jesus sitt liv	De som skrev evangelier het evangelister
De som skrev evangelier het evangelister	

Rundt navnet Jesus har Tor tegnet et dødningehode: Hodet består av en rounding med hulrom til øyne og munn og noe som kan ligne en hals. Bak hodet har han tegnet to benstykker lagt i x-form.

Tor har delt den verbale teksten i tre klare avsnitt etter innholdet. I første avsnitt skriver han om NTs forfattere: De er flere, og de tror på Jesus. I andre avsnitt skriver han at tekstene i NT kalles evangelier og inneholder stoff om Jesu liv, og i tredje avsnitt forklarer han tittelen ”evangelist”.

Rammer, alternative verdener og relieff

Denne ytringen er en multimedial ytring. Hoveddelen består av en verbal tekst, men den lille og nesten unnselige tegningen som Tor har plassert midt inne i den verbale teksten, gir informasjon som er viktig for tolkingen av ytringen. Dette er derfor en multimedial ytring.

Den multimediale ytringen inneholder en sakprosa tekst. Sakprosa tekster kommer i skolen ofte som svar på oppgaver av typen

”skriv (noe av) det du vet om ...” Det er det Tor har gjort. Han innfrir her både sjangerkrav og kunnskapskrav, og skriver noe av det han vet om NT etter å ha lest lærebokteksten. Tor har flere ganger vist at han er en elev som behersker kunsten å lage sammendrag, jfr. ytringene ”Budene”, ”Påske 1” og ”Repetisjon”: Han vet å plukke ut viktige elementer, kutte ut det mindre viktige og gi stoffet en konsis framstilling. Det gjør han her også. Han er i dialog med skolens sjanger- og kunnskapskrav, og nok en gang posisjonerer han seg som en som behersker både form og innhold.

Men Tor posisjonerer seg også nok en gang som en elev som er i kritisk – og til dels aggressiv – dialog med kristendommen. Dødningehodet rundt ordet Jesus i setningen ”De trodde på Jesus” signaliserer en parodiering og forvrenging av noe som i kristendommen er hellig og ukrenkelig. Signalet det sender er at Tor ønsker å markere at dette verken er hellig eller ukrenkelig, men noe som fortjener å karakteriseres ved hjelp av et dødningehode.

Tor har her skrevet en tekst som gir saklig og faglig korrekt informasjon om NT. Likevel har han ikke gått inn i rollen som saklig fagskriver som framstiller et tema på temaets egne premisser. Den verbale teksten alene er en saklig framstilling skrevet ut fra et faglig utenfraperspektiv, men dødningehodet som er tegnet inn, viser at Tor her har presentert NT ut fra sitt eget personlige innenfraperspektiv. Teksten røper at temaet har personlig relevans for ham på en måte som får fram aggressiviteten hans. Han har altså, som i flere tidligere ytringer, posisjonert seg som en elev som er engasjert og i kritisk – og til dels aggressiv – dialog med kristendommen.

Førgrunn i relieffet som trer fram i denne ytringen, er den saklige framstillingen Tor har gitt av NT, en verden der de tror på Jesus. Men denne forgrunnen må ses mot en bakgrunn som dødningehodet viser til, nemlig en verden som er preget av kristendomskritiske holdninger og verdier. Det er forholdet mellom disse to verdenene som nok en gang kommer til uttrykk i denne ytringen fra Tor. I dialogen han er i med leserne sine, viser han at han har den kunnskapen han mener læreren er ute etter og at han kan framstille den saklig og ordentlig, men han gir og klare signaler om hva han mener om den saken han framstiller.

Tor i flerstemt dialog

Tor er i flerstemt dialog i denne ytringen. Dialogen med skolens sjanger- og kunnskapskrav er en aksepterende dialog. Tor står her fram som en elev som mestrer det skolen forlanger. Dette er den dialogen vi finner i ytringens forside.

Dialogen med læreboka og med kristendommen som har preget den kulturen som omgir ham, i generasjoner – en dialog som går på ytringens innholdsside – er derimot kritisk. Dialogen med leserne berører både form- og innholdssiden av ytringen, og er derfor sammensatt og flertydig: Han signaliserer at han er kritisk til de verdiene han finner i KRL-faget, spesielt i kristendommen, men han synes å være positiv til de faglige kravene skole og lærer stiller. Han synes altså å signalisere verdikonflikt på tross av interessefellesskap. Om dette også representerer hjemmets opplevelse, vet jeg ikke. Jeg vet bare at Tors foreldre skrev at han har bakgrunn i kristen tradisjon. Dersom hjemmet ikke opplever den samme verdikonflikten med skolens KRL-fag og med kristendommen som Tor gjør, kan det vi ser hos Tor være opprør både mot hjem, skole og sosiokulturell bakgrunn ellers. Dette er en konflikt mange unge opplever, og Tor er i en alder da denne konflikten ofte begynner å komme klart til overflaten.

Paulus

Som nevnt i omtalen av ”Det nye testamente” ovenfor, var det Paulus som var i søkelyset da Tors klasse arbeidet med NT om høsten i 7.klasse. Flere av elevene skrev mange A4-sider om temaet Paulus. Tor skrev ikke mye. Den første verbalteksten han skrev, var svar på oppgave 2 i *Fortell meg mer* 7:48. Den lød: ”Gå på jakt i teksten ”Saulus” på side 37. Hvilke opplysninger finner du om Saulus der? Skriv en liste i arbeidsboka di. Les opp for hverandre. Hvem fant flest opplysninger?” Tors første tekst om Saulus – som vi finner i fig. Tor 13A – lyder:

Fig. Tor 13A:

Saulus var jøde og kom fra Tarsus	Saulus var jøde og kom fra Tarsus
Saulus ble også kalt Paulus	Jakob ble også kalt Paulus
Saulus var skriftlærd	Saulus var skriftlærd
Saulus var teltmaker	Saulus var teltmaker
Når Saulus trengte penger solgte han telt	Når Saulus trengte penger solgte han telt
Saulus var oppkalt etter saul	Saulus var oppkalt etter saul

Den andre verbalteksten Tor skrev, var knyttet til arbeid om Paulus' første misjonsreise. Den er en innledning til oppgave nr. 4 i læreboka (s. 48) om apostelmøtet. Den lyder (fig. Tor 13B):

Fig. Tor 13B:

Paulus sin første reise var 45-49 e.kr.	Paulus sin første reise var 45-49 e.kr.
Barnabas var fra kypros	Barnabas var fra kypros
Paulus holdt mange taler han avsluttet med at Jesus kunne gi tilgivelse.	Paulus holdt mange taler han avsluttet med at Jesus kunne gi tilgivelse.
Paulus blir kalt den første hedningmisjonæren	Paulus blir kalt den første hedningmisjonæren
Hedning - jøde	Hedning - jøde
tror ikke på noe	tror ikke på noe
tror på gud	tror på gud

Læreboka har viet Paulus mye oppmerksomhet. Sidene 37-57 inneholder stoff om ham. Tor har i denne ytringen konsentrert seg om opplysningene han fant på s. 42-43.

Fig. Tor 13A og B er sakprosa tekster som gir saklig informasjon om Paulus. I 13A og i første del av 13B har Tor lett fram opplysninger som er relatert til Paulus sitt liv, offentlige identitet og karriere. I siste del av 13B har han fokusert på Paulus' forkynnelse, og på den gruppen han henvendte seg til med budskapet sitt. Beskrivelsen han gir av Paulus forkynnelse, er saklig og nøktern. Begge tekstene er skrevet ut fra et faglig utenfraperspektiv, og de gir ingen signaler om hvilken relevans informasjonen har for Tor. Han posisjonerer seg altså som saklig og fagorientert sakprosa skriver i disse to ytringene.

Etter å ha sett hvordan Tor i tidligere ytringer har latterliggjort og vært i affekt over kristen tenking og kristent fortellingsunivers, er den nøkterne og saklige behandlingen han har gitt fortellingen om Paulus, bemerkelsesverdig. Denne teksten hører til blant de siste tekstene jeg har fra Tor. Den siste er det oppsummerende arbeidet han gjorde i forbindelse med Hefte 2 (se kap. 2). Den samme nøkternheten og sakligheten finner vi

i disse ytringene. Dette kommer jeg tilbake til etter å ha presentert Tors møte med andre tradisjoner enn den han har bakgrunn i.

Tor i møte med andre tradisjoner enn den han har bakgrunn i

Tors arbeid med andre tradisjoner enn kristendommen

Tors klasse arbeidet med jødedommen våren i 6.klasse. I de 1 ½ årene jeg fulgte Tors klasse, var det livssynshumanismen og jødedommen som, i tillegg til kristendommen, var tema i KRL-faget. I arbeidet med livssynshumanismen og Human-Etisk Forbund – som foregikk mot slutten av det 6. skoleåret – satset læreren mest på tavleundervisning og samtale. De skriftlige arbeidsoppgavene hadde i hovedsak form av at elevene skrev av det læreren skrev på tavla. Det ble ikke gitt skriftlige oppgaver der elevene skulle uttrykke tanker og meninger, i denne undervisningsbolken. Dette aspektet ble tatt vare på i samtalene. Siden Tors lærebok var forsvunnet ved slutten av skoleåret, fikk jeg heller ikke gått nøyere gjennom boka hans for å leite etter ting han skrev og tegnet i tillegg til avskriften fra tavla. Jeg har derfor ikke noen ytringer fra Tor fra arbeidet med dette temaet.

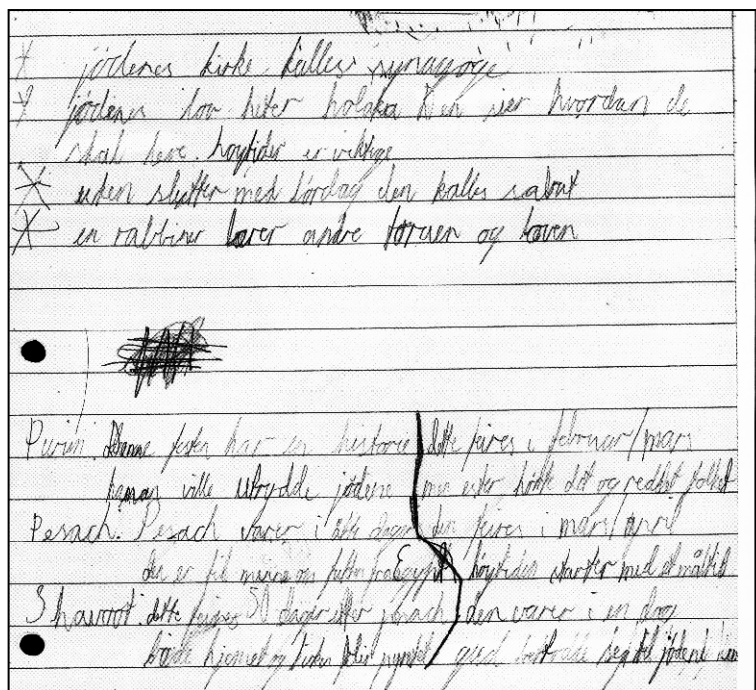
Jeg vet ikke om jeg har alt Tor har skrevet i forbindelse med arbeidet klassen gjorde om jødedommen. Jeg tok avtrykk av noen av arbeidene hans da jeg besøkte klassen hans om våren, men dette var ingen systematisk og planmessig innsamling av materiale. Det var en innsamling for å få et foreløpig inntrykk av og en omtrentlig oversikt over Tors arbeid med lærestoffet. En mer systematisk innsamling var planlagt gjennomført i samband med innlevering av arbeidsbøkene ved skoleårets slutt. Dette ble umulig siden boka hans var forsvunnet da. Når jeg sammenligner med arbeidsbøkene fra andre elever, kan det imidlertid se ut som om tekstene jeg har fra Tor, dekker de fleste – om ikke alle – oppgavene klassen fikk i forbindelse med arbeidet med jødedommen.

Tor har ikke gitt noen av ytringene sine om jødedommen overskrifter. Det er jeg som har kalt dem ”Jødedom 1”, ”Jødedom 2” og ”Jødedom 3”.

Jødedom 1

”Jødedom 1” (fig. Tor 14) er en ren verbal tekst. Den er todelt. Den første delen er plassert på den øverste halvdelen av siden og er svar på spørsmål gitt i forbindelse med avsnittet ”Jødisk religiøs lov” i læreboka, *Fortell meg mer 6:98-99*.

Fig. Tor 14:



Tor svarer følgende:

- * jødernes kirke kalles synagoge
- * jødernes lov heter halaka Den sier hvordan de skal leve. høytider er viktige
- * uken slutter med lørdag den kalles sabat
- * en rabbiner lærer andre toraen og loven

Den andre delen er en omtale av tre viktige fester innenfor jødedommen: purim, pesach og shavuot. Læreboka beskriver disse festene på s. 107-110, og det er tydelig at Tor har hentet informasjonen sin herfra. Han skriver:

- Purim: Denne festen har en historie. dette feires i februar/mars
haman ville utrydde jødene men ester hørte det og reddet folket
- Pesach: Pesach varer i åtte dager. den feires i mars/april
den er til minne om flukten fra Egypt. høytiden starter med et måltid
- Shavuot: dette feires 50 dager etter pesach. den varer i en dag
både hjemmet og kirken blir pyntet. gud betrodde seg til jødene

Begge verbaltekstene er refererende og beskrivende sakprosaer. Tor går her inn i rollen som plikttoppfyllende elev som svarer på spørsmål og henter fram informasjon av tilgjengelige kilder. Han er i dialog med skolesjangeren "svar på spørsmål og finn den informasjonen du trenger i læreboka". Han tolker sjangeren med bakgrunn i de erfaringer han har med denne sjangeren fra før, og de tolkningsrammer han har (jfr. kap. 3 ovenfor). Og han lykkes langt på veg med det han gjør. Selv om tekstene er korte, er de poengterte, og informasjonen han presenterer, er sentral.

Tor er også i dialog med leserne sine. Gjennom dialogen med skolesjangeren, er han i dialog med læreren. Han vet at hun leser besvarelsen hans, og han svarer slik han mener hun forventer. Dialogen med forskeren er ikke særlig framtrødende i denne teksten.

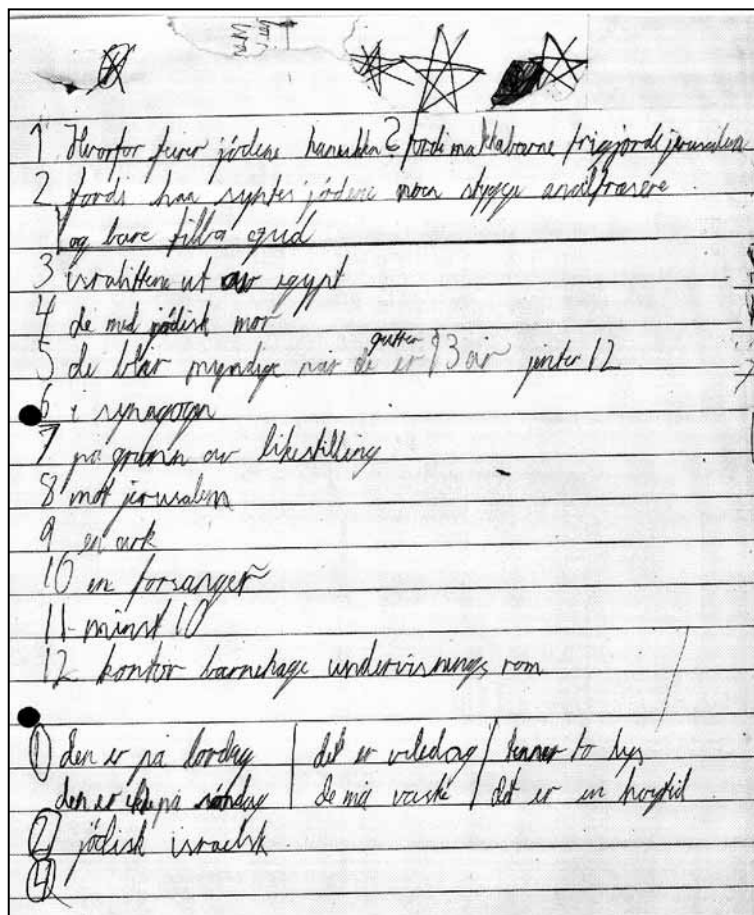
Stemningen i teksten er avslappet refererende. Vi finner ikke noe av aggressiviteten som var til stede i Tors ytringer i møte med kristendommen, her. I denne teksten synes han å se på jødene utenfra, og han refererer til dem som "de" og "jødene": "*Jødenes lov heter halaka Den sier hvordan de skal leve*", skriver han i den første teksten. "gud betrodde seg til *jødene*", skriver han i den andre (mine kursivering). Det er ikke noe i teksten som peker på at den har personlig relevans for ham. Han hører ikke til blant "de". Teksten uttrykker ikke engasjement, verken positivt eller negativt. Det er en saklig og nøktern tekst.

Jødedom 2

Klassen fikk 12 spørsmål de skulle svare på i forbindelse med lærebokas avsnitt om jødisk liv (*Fortell meg mer* 6:103-114). "Jødedom 2" er Tors respons på disse spørsmålene. Han har bare skrevet inn svarene, ikke spørsmålene. Unntaket er oppgave 1, der både spørsmål og svar er skrevet inn. Jeg har likevel gjengitt både spørsmål og svar i alle oppgavene nedenfor, av hensyn til mine lesere. Spørsmålene fra læreren er i det følgende gjengitt i kursiv, mens Tors svar – det som utgjør ytringen "Jødedom 2" – er gjengitt i normalskrift (fig. Tor 15):

1. *Hvorfor feirer jødene hanukka?* fordi makkabeerne frigjorde Jerusalem
2. *Hvorfor ville statsminister Haman utrydde alle jøder i Persia?* fordi han syntes jødene noen stygge analfræsere og bare tilba gud
3. *Hva skal Pesach minne jødene om?* isralittene ut av egypt
4. *Hvilke mennesker regnes som jøder?* de med jødisk mor
5. *Hva er likt for jødiske gutter og jenter når de blir myndige, og hva er ulikt?* de blir myndige når de gutter er 13 år jenter 12
6. *Hvor skjer den jødiske vielsen?* i synagogen
7. *Hvorfor skal alle døde begraves på samme måte?* på grunn av likestilling
8. *Hvor vender gudstjenesterommet i synagogen?* mot jerusalem
9. *Hva kalles skapet Tora-rullene ligger i?* en ark
10. *Hva er en kantor?* en forsanger
11. *Hvem og hvor mange må være til stede for at det skal kunne holdes en offentlig gudstjeneste?* minst 10
12. *Synagogen er et gudshus – men hva annet brukes den til?* kontor barnehage undervisnings rom

Fig. Tor 15:



Tor har svart svært kort på alle spørsmålene med unntak av ett, nemlig nr. 2. Det er det eneste svaret med noen fylde, og det har en helt annen temperatur enn de andre. Her aner vi samme aggressive holdning som vi kan se i mange av de ytringene Tor laget i tilknytning til kristendommen. Han skriver at Haman ville utrydde alle jøder "fordi han syntes jødene noen stygge analfræsere og bare tilba gud". Svaret kan tolkes som om dette er Tors mening om jødene. Men Tor har ikke skrevet "fordi jødene ..." men "fordi *han* syntes jødene ..." (min kursivering). Det er selvsagt mulig at Tor har pakket inn sitt eget synspunkt i Hamans, men det er ikke slik Tor har gjort det i andre ytringer der han har brukt samme type karakteristikk. Han har ikke hatt problemer med å karakterisere mennesker som dumme, å si at det de skriver er tull (se "Oppgaver") og usannsynlig snikksnakk av noe tull og sprøyt (se "Påske 1"), eller å kalle Moses for doses og israelittene for dritalltene (se "Repetisjon"). Det er derfor trolig at Tor ikke hadde hatt problemer med å vedkjenne seg det dersom det var *han* – Tor – som mente at jødene var "noen stygge analfræsere og bare tilba gud". Det mest trolige er at det er Hamans

mening Tor referer her. Dette forklarer likevel ikke engasjementet dette svaret signaliserer. Jeg utelukker derfor ikke at det kan være Tors mening vi finner her.

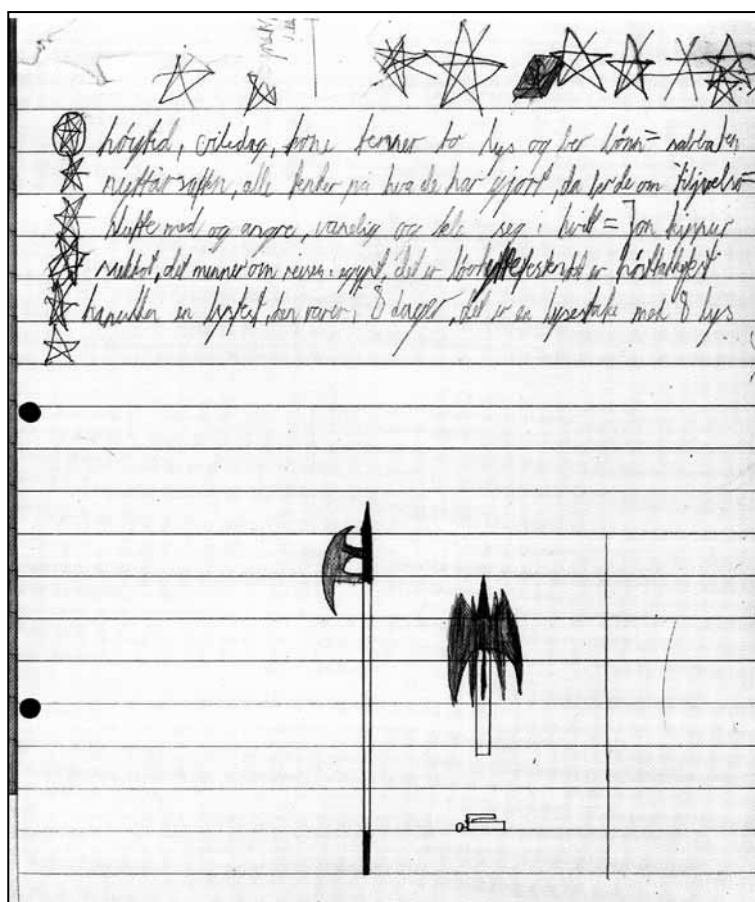
Teksten har spørsmål-svar form. Læreren har laget spørsmålene, Tor har gitt svarene. Tor posisjonerer seg her som en som kan svarene, men som ikke svarer utfyllende. Unntatt på spørsmål 2. Det er derfor trolig at det er noe i dette spørsmålet – eller svaret – som har trigget engasjementet hans. Dersom jeg skal prøve meg på noen forklaringer, vil jeg antyde følgende – med bakgrunn i det Tor har signalisert i andre tekster han har laget: Det kan være volden som ligger innbakt i spørsmålet, som har skapt engasjementet. Haman planla å drepe alle jøder i Persia (*Fortell meg mer* 6:107-108; Ester 3:7-15). Tor har i andre ytringer signalisert at han er opptatt av maktutøvelse, ved å tegne våpen og ved å framstille maktpotente personer (jfr. f.eks. ytringen ”7.klasse arbeidsbok: forside og første innvendige omslagside”). Det kan også være at Tor oppfatter det provoserende at noen ikke ville tilbe andre enn Gud. Han har i andre tekster reagert negativt på kristne mennesker som har en gudstro (jfr. ”Oppgaver”, ”Påske 1” og ”Repetisjon”). Det kan være engasjementet som disse elementene har skapt, vi ser i svaret på spørsmål 2. Men Tor sier ikke noe i ytringen sin om hvorfor dette spørsmålet engasjerer ham, så dette er kun antydende tolkningsforsøk fra min side.

Konkluderende vil jeg si at Tors svar på spørsmål 2 signaliserer aggressivitet og engasjement. Aggressiviteten synes ikke å være rettet mot jødene og deres tro spesielt. Med fare for å overfortolke vil jeg – med bakgrunn i den tydelige aggressiviteten han viser overfor kristendommen i flere ytringer – *antydde* at aggressiviteten i denne ytringen *kan* være rettet mot gudstro generelt og kristendommen spesielt. Den kan være signal på opposisjon, både mot religion generelt og mot kristne normer og uttrykksmåter Tor møter i det sosiokulturelle miljøet som omgir ham på skolen og i samfunnet ellers.

Jødedom 3

Tors klasse fikk i oppgave å skrive fakta om de jødiske helligdagene og festene sabbaten, rosh hashanah, jom kippur, sukkot og hanukka. De skulle bruke lærebokas tekst om dette temaet som kilde. Tor har besvart også denne oppgaven på sin sedvanlige korte, knappe og konsise måte. Den verbale teksten i ”Jødedom 3” (fig. Tor 16) lyder:

Fig. Tor 16:



- * høytid, viledag, kone tenner to lys og ber bønn = sabbaten
- * nyttårsaften, alle tenker på hva de har gjort, da ber de om tilgivelse = (rosh hashanah)⁵²
- * slutte med å angre, vanelig å kle seg i hvitt = Jom kippur
- * sukkot, det minner om reisen i egypt, det er løvhyttefesten, det er høsttakkefest
- * hanukka er lysfest, den varer 8 dager, det er en lysestake med 8 lys

Tor har omkranset denne verbale teksten med ulike symboler. Øverst på siden har han tegnet mange stjerner med fem tagger, og en svart bok der framsiden er dekorert med en stjerne inni en sirkel. En stjerne inni en sirkel markerer også starten på første faktasetning som handler om sabbaten. Det kan være pentagrammet inni en sirkel, altså Baphomets segl, Tor har tegnet her. Da kan det være at den svarte boka med seglet på skal forestille The Satanic Bible. Dette er likevel ikke en påtrengende selvfølgelig tolkning, bl.a. fordi Tors pentagram ikke er opp-ned.

Under den verbale teksten har Tor tegnet to våpen. Det ene er en langskaftet øks med buet blad. Den har svart håndtak og svart spiss. Bladet

⁵² Jeg forholder meg her til et avtrykk av Tors tekst. Det er trolig at han har skrevet "rosh hashanah" på neste side, og at jeg ikke har fått det med i trykket. Dette kan jeg likevel ikke være sikker på, og har derfor satt det i parentes.

er grått. Den andre øksen har fire – muligens seks – blad. Den har også svart spiss. Den er plassert like over en figur som kan ligne et menneske som ligger på rygg med armene på brystet, en engel som ligger på magen med vingene opp, eller et høvelliggende redskap med en stor skrue. Tegningen gir et truende inntrykk.

Elementene i denne ytringen gir motstridende signaler. Den verbale teksten er nøkternt refererende. Den gir saklig informasjon fra et utenfraperspektiv, og vi finner ikke innenfraperspektiv eller andre signaler på personlig relevans i den. Tor posisjonerer seg her nok en gang som en elev som kan sine ting, men som uttrykker seg meget knapt. De visuelle symbolene som Tor har tegnet rundt denne teksten, har en annen karakter. De kan lett gi allusjoner til satanistiske symboler. De uttrykker makt og – på grunn av fargen – mørke. Gjennom tegningene, og gjennom kombinasjonen av verbal tekst som handler om den jødiske religion, og visuelle symboler som gir allusjoner til satanistisk tenking, posisjonerer Tor seg som en elev som kjenner og bruker svarte symbol. Satanistiske symbol og annen flørting med satanismen brukes av en del ungdom som signal på opprør mot det bestående og sitt eget sosiokulturelle miljø (se nedenfor). Det kan være det vi ser her hos Tor.

Vi finner Tor i en flerstemt dialog også i denne ytringen. I den verbale teksten er han i dialog med skolens sjanger- og kunnskapskrav som han viser at han behersker. Samtidig er han i dialog med læreren som har gitt oppgavene. Han gir svaret en form som han regner med at hun forventer, og som han har brukt før. Gjennom de visuelle symbolene er han i dialog med andre lesere: Han er i dialog med medelevene som sitter rundt ham, og som ser hva han tegner. Til dem sender han signaler om at han er tøff og modig nok til å vise opposisjon ved å bruke slike illustrasjoner. Han er også i dialog med forskerleseren som han vet er ute etter meningene og tankene hans. Han gir signal til meg om at han både kan svare slik skolen forventer, men også om at han har sine egne tanker om tingene. Samtidig er han i dialog med retninger som anvender den type symboler som gir signal om makt og mørke. Han kjenner disse symbolene, og anvender dem når han har behov for dem.

Som i ”Jødedom 2”, tolker jeg de aggressive trekkene i Tors ytring mer som tegn på opposisjon mot religion og sosiokulturelt miljø generelt, enn en opposisjon mot jødedommen spesielt. Han har skrevet mye saklig og balansert om jødedommen her. Det er ingen signal i denne ytringen som knytter de svarte symbolene til jødedommen. De ser mer ut til å være plassert der for å markere en stemning og en posisjon.

Tors oppsummering av KRL-erfaringer

Arbeidsheftet, 7.klasse

Oppgaven og konteksten

Hefte 1 (vedlegg II) som Tor besvarte i slutten av 6.klasse, etter det første året som prosjektdeltaker, er den samme utgaven som Sara og Nasim besvarte mot slutten av 5.klasse (se Saras og Nasims oppsummering av KRL-erfaringer). Tors hefte forsvant før vi fikk samlet det inn. Jeg kan derfor bare presentere analyse av ytringen hans i Hefte 2 (vedlegg 3), etter 1 ½ år som prosjektdeltaker.

Innholdsbeskrivelse

Tor har besvart alle tre oppgavene i arbeidsheftet. På oppgave 1 – som omhandlet hva han hadde likt å jobbe med i KRL-faget – svarte han (fig. Tor 17):

Fig. Tor 17:

Jeg likte og jobbe med mål best for det er i allefall sant	<p>1. Hva har du likt å arbeide med i KRL-faget i fjor og i år? Kan du forklare hvorfor du har likt å jobbe med akkurat dette?</p> <p><i>Jeg likte og jobbe med mål best for det er i allefall sant</i></p>
---	---

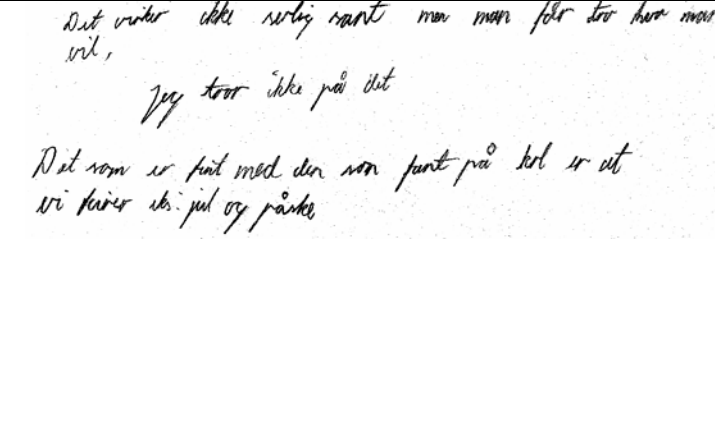
På oppgave 2 – som spurte etter hva han mente var det viktigste han hadde lært i KRL – svarte han (fig. Tor 18):

Fig. Tor 18:

Jeg synes mål er det viktigste mål er viktig fordi det er det eneste som er fakta	<p>2. Hva er det viktigste du har lært i KRL? Hvorfor er akkurat dette viktig?</p> <p><i>Jeg synes mål er det viktigste mål er viktig fordi det er det eneste som er fakta</i></p>
---	--

Oppgave 3 ba elevene velge ett av tre bilder og skrive ned det de vet om det de ser, og tanker de har om dette. Tor valgte bildet av Jesus som gjør en blind mann seende. Han skrev (fig. Tor 19):

Fig. Tor 19:

<p>Det virker ikke serlig sant men man får tro hva man vil.</p> <p>Jeg tror ikke på det</p> <p>Det som er fint med den som fant på krl er at vi feirer eks: jul og påske</p>	 <p>Det virker ikke serlig sant men man får tro hva man vil, Jeg tror ikke på det</p> <p>Det som er fint med den som fant på krl er at vi feirer eks: jul og påske</p>
--	--

Halvårsplanen til Tors klasse sier at de i desember i 7. klasse skulle jobbe med *Mitt valg* og det å sette opp mål. Målsettingen var at elevene skulle bli målbevisste, lære at gode arbeidsvaner gjør mål oppnåelige, og lære å gjøre gode valg. I svar 1 skriver Tor at han likte best å jobbe med mål "for det er i allefall sant". I svar 2 skriver han at han synes det viktigste de har jobbet med i KRL er mål, "fordi det er det eneste som er fakta". Og når han skal kommentere bildet av Jesus som helbreder den blinde, skriver han: "Det virker ikke serlig sant men man får tro hva man vil. Jeg tror ikke på det". I alle tre svarene er altså *det som er sant* hovedtema. Dette gjør at jeg behandler alle tre sammen under samme overskrift, som én ytring med tre avsnitt. Avsnittene tilsvarende altså svarene på henholdsvis spørsmål 1, 2 og 3.

I denne ytringen sier Tor eksplisitt at han mener at det som er "fakta" og "sant" er viktig, og at han ikke synes at fortellingen om Jesus som helbreder en blind mann, høres særlig sann ut. Han framhever det siste spesielt ved å plassere setningen "Jeg tror ikke på det" alene på linjen og midt på siden. Setningen fanger derfor leserens oppmerksomhet (jfr. Aronsson om aksentuering gjennom sentralisering, og Kress og van Leeuwen om attributter). Men disse påstandene inneholder ingen aggressivitet. Tvert imot: I denne ytringen finner vi element som ikke har vært til stede i noen av Tors ytringer før. Det ene er toleranse overfor andres tro og meninger. Dette kommer fram i setningsleddet "men man får tro hva man vil". Det andre elementet er et forsøk på å finne noe positivt i andres meninger. Det kommer fram i setningen "Det som er fint med den som fant på krl er at vi feirer eks: jul og påske". Dette vil jeg utdype i det følgende.

Relieff og alternative verdener

Vi finner tre ulike verdener i denne ytringen fra Tor. Den ene er Tors livsverden. Her står han når han kommenterer hva han synes har vært kjekkest og viktigst å arbeide med i KRL-timene i året som gikk. Her er Tor i dialog med sin sosiokulturelle kontekst og dens verdsetting av det som kan utforskes og bevises. Den andre er fortellingens verden der Jesus helbreder den blinde. Den verdenen inneholder verdier som Tor eksplisitt sier at han ikke tror på, og som ikke er ”fakta” og ”sant”. Den tredje er refleksjonsverdenen, der Tor reflekterer over forholdet mellom det han tror og det andre tror. Her står han når han peker på at ”man får tro hva man vil”, og her står han når han prøver å finne positive trekk ved den som ”fant på krl”, selv om han i tidligere ytringer har gitt uttrykk for at faget ikke står særlig høyt i kurs hos ham (se ”KRL suger”).

I relieffet som trer fram i ytringen, er Tors livsverden med påstandene om at arbeid med mål er kjekt og viktig, forgrunn. Bakgrunn dannes av begrunnelser han gir for dette, og utdypinger og nyanseringer han gjør. I svar 1 og 2 markerer han begrunnelsene med årsakskonjunksjonen *fordi*: Det er *fordi* arbeid med mål er arbeid med fakta og noe som er sant, at han liker dette arbeidet best. Men denne begrunnelsen utdypes og nyanseres gjennom det som kommer fram i forholdet mellom fortellingens verden og refleksjonsverdenen, mellom den verdenen som inneholder det Tor mener er usant, og den verdenen der han reflekterer over det at ulike mennesker tror på ulike ting. Dette forholdet synes å gi signal om at toleranse overfor de som tror annerledes enn ham, synes å ha fått en plass i Tors verdihierarki. Det samme har bevissthet om at det også er noe ”fint” med meningsmotstandere, til og med de som ”fant på” KRL. Det synes altså å ha skjedd en endring i Tors holdninger til det å tro og tenke forskjellig. Denne endringen kommer fram både gjennom fravær av aggresjon, et eksplisitt utsagn om at det er akseptabelt å tro det man vil, og et forsøk på å finne positive sider ved meningsmotstanderne.

Rammer og posisjoneringer

I denne ytringen posisjonerer Tor seg som en elev som vet hva han mener, og som kan argumentere for det innenfor skolens sjangerrammer: Han presenterer påstanden sin, og begrunner, utdyper og nyanserer den. Dette gjør han på en saklig måte, uten å ty til ironisering eller latterliggjøring av andre posisjoneringer.

Hefte 2 som oppsummerer KRL-arbeidet høsten i 7.klasse, inneholder altså tekster som signaliserer at Tor etter hvert kan uttrykke opposisjonen sin mot kristen tenking – og spesielt det kristne fortellingsunivers – uten å ty til aggressive uttrykk og symboler. Han kan

til og med se positive sider ved andre posisjoner enn sin egen. Det kan synes som om Tor har hatt en erfaring med at ”man får tro hva man vil”, og at dette er blitt mer enn en overflatisk opplevelse. Dette bekreftes av Tors lærer (jfr. ”Tor – en opprører i utvikling” nedenfor). Det kan også synes som om det er denne erfaringen som gjør at Tor både kan si hva han tror på, erkjenne at andre kan tro noe annet, og samtidig se positive ting ved andre posisjoner.

I denne tredelte teksten posisjonerer Tor seg altså *både* som en elev som vet hva han mener og som kan argumentere for det innenfor skolens sjangerrammer, *og* som en elev som kan se seg selv som én blant flere meningsberettigede.

Tor i flerstemt dialog

De dialogene vi kan se at Tor er i i denne teksten, er for det første dialogen med form og sjanger, nærmere bestemt skolens sjangerforventninger når det gjelder argumentasjon. Han viser at han forstår hva en argumenterende tekst er, og han viser også at han behersker denne sjangeren: Han kommer med en påstand, begrunner, utdyper og nyanserer – og prøver til og med å finne positive trekk ved andres tanker og meninger.

Tor er også i dialog med leserne sine. Kanskje først og fremst med meg, forskeren som har laget arbeidsheftet for å få tak i hva han tenker og mener. Han skriver hva han mener, og han gjør det saklig og – sin vane tro – knapt og konsist. Å kunne argumentere for sine egne påstander samtidig som en ser at andre kan mene noe annet, er et ideal både innen vår kulturs forskningstradisjon og offentlige debatt. Tor plasserer seg her som en deltaker i denne debatten.

Vi kan også ane noe av dialogen som Tor er i med tematikken i teksten sin. Han arbeider med spørsmålet om hva som er sant og ikke sant når det gjelder tro og livssyn, og han diskuterer både med sin tradisjons kulturbærende fortellinger (”Det virker ikke særlig sant”), med representanter for denne (”Det som er fint med den som fant på krl er at ...”) og med vitenskapelige krav til fakta og sannhet som er framtrædende i den sosiokulturelle konteksten som omgir ham. Deler av denne dialogen har vi sett Tor i flere ganger, og den har ofte vært aggressiv og ironiserende. Det er den ikke i denne ytringen.

Hvordan bruker Tor fortellinger fra den tradisjonen han har bakgrunn i, og fortellinger fra andre tradisjoner? En oppsummering.

Ungdomssatanisme

Ungdomssatanisme er et innarbeidet begrep (jfr. bl.a. Hartveit 1993:232-256; Dyrendal 2002; Winje 1999:285-289). Winje sier at ungdomssatanismen kan virke som et motefenomen. Den kan forstås som en del av dagens ungdomsreligiøsitet. Han peker på at den i stor grad dreier seg om symboler, klær og gruppetilhørighet, og at den gjerne medfører en viss utprøving av riter på samme måte som mange prøver ut spiritisme og rusmidler på fester og i små vennegrupper (s. 285-286). Det er gjerne fire årsaker som trekkes fram når ungdomssatanismen skal forklares: søken etter identitet, opprør mot autoriteter, søken etter livssyn og kapitalens jakt på profitt (Hartveit 1993:248-250; Winje 1999:288-289). Det er mulig å tolke Tors tekster innenfor rammen av en slik forståelse. Dette vil jeg utdype i det følgende.

Tors bruk av satanistiske symboler

Det synes å være viktig for Tor å vise at han tar avstand fra mye av den tenkingen som kommer fram i det kristne fortellingsuniverset. Han kritiserer kristen gudstro, og han kritiserer både kristen forståelse av hva som er visdom, og kristen forståelse av hva som er bra og godt innenfor kristen tenking. Dette gjør han med engasjement. Kritikken kommer til uttrykk gjennom flørt med den absolutte motsatsen til kristen tenking, nemlig satanistisk tenking. Satanismen er pr. definisjon anti-kristen: Den er en reaksjon på kristendommen og kan ikke forstås uten på bakgrunn av den. Det er kristendommens verdier og symboler som forvrenses, angripes og latterliggjøres i satanistisk tenking og symbolbruk. Derfor er kristendommens verden alltid til stede i den verden som er preget av satanismen, men i negativ form. Mange av Tors tekster er preget av satanistiske symboler. Den klare motviljen mot kristendommen som ligger i satanismen, kan være en del av forklaringen på at Tor velger å bruke satanistiske symboler i ytringene sine.

Tor gir i mange av tekstene sine uttrykk for at han er i opposisjon, og han går til angrep på det som helt tydelig har satt preg på tradisjonell tenking om verdier og normer i norsk kultur, nemlig kristen tradisjon. Satanismen er en tydelig opprørsideologi med særlig front mot kristendommen (Winje 1999:289). Den går imot kristent menneskesyn, etikk, kult og livsfølelse, og har som mål å hjelpe mennesker til å frigjøre

seg fra kristendommens grep. Det er mulig at Tor velger å bruke satanistiske symboler fordi de viser til et fullt ferdig konsept for opprør, både mot kristendommen som livstolking, og mot den kulturen Tor har vokst opp i. Ved å stå fram som en som kjenner og anvender aggressiv symbolikk med sterke allusjoner til satanistisk tenking, posisjonerer han seg som en som er i opposisjon. Slike signaler på opposisjon kan også være et ledd i Tors dialog med sine medelever, en måte han bruker for å knytte seg nærmere til andre i klassen som er i opposisjon til den tradisjonen de fleste av dem har bakgrunn i, nemlig kristendommen.

Tor – en opprører i utvikling

Som sagt innledningsvis i dette kapitlet om Tor: Jeg oppfatter ikke Tor som en *satanist*. Jeg oppfatter ham som en ung elev i opposisjon, både til skolens KRL-fag, kristendommen og den sosio-kulturelle sammenhengen han er vokst opp i, og som i denne situasjonen bruker ferdig utarbeidede, satanistiske symboler til å uttrykke den opposisjonen han er i.

Dessuten: Tor er et barn på terskelen til ungdomstiden, og i utvikling. Det han sier i én ytring, kan bli motsagt eller nyansert i en annen. Det ser vi også eksempler på i materialet jeg har analysert.

Tors ytringer fra begynnelsen av 6.klasse og fram til jul i 7., viser også en tydelig utvikling: *fra* multimediale ytringer fulle av satanistsymboler, *til* mer nyanserte ytringer. De siste ytringene fra Tor signaliserer også at han etter hvert har funnet å kunne uttrykke opposisjonen mot kristen tenking – og spesielt det kristne fortellingsunivers – uten å ty til aggressive uttrykk og symboler. Han kan til og med se positive sider ved andre posisjoner enn sin egen. I følge læreren forsto Tor etter hvert at ”man får tro hva man vil”, og at andre livstolkingstradisjoner enn den kristne ble oppfattet som akseptable i skolens KRL-undervisning. Er det slik, synes dette å ha blitt mer enn en overflatisk opplevelse for Tor. Det kan synes som om det er disse erfaringene som gjør at han etter denne erfaringen både kan si hva *han* tror på, erkjenne at andre kan tro noe annet, og samtidig se positive ting ved andre posisjoner enn sin egen.

Hva bruker Tor livstolkingstradisjonenes fortellinger til?

Tor ser ut til å bruke fortellinger og lærestoff fra de livstolkingstradisjoner han møter, til å finne ut hva som er sant, og til å finne ut hva han synes om ulike livstolkingstradisjoners fortellinger, forestillinger og tenking. Han ser også ut til å bruke møtet med fortellingene til å signalisere opposisjon. Det er spesielt kristendommens fortellinger han bruker på denne måten.

Jødedommens fortellinger behandles med langt mindre aggressivitet enn kristendommens.

I arbeidet sitt med religionenes og livssynenes fortellinger, er Tor i flerstemt dialog. Deler av denne dialogen er preget av positivt engasjement, deler av den av aggressivitet. Dialogen med skolens form- og kunnskapskrav synes å være preget av større forståelse og mer positivt engasjement enn dialogen med deler av innholds- og verdisiden av KRL-faget er. Han signaliserer at han er kritisk til de verdiene han finner i KRL-faget, spesielt i kristendommen, men han synes å være mer positiv til de faglige kravene skole og lærer stiller. Det kan altså synes som om Tor opplever en kombinasjon av interessefellesskap og verdikonflikt med skolen. Men dette bildet er ikke entydig. Det kan synes som om Tor utover i 7.klasse viser mer forståelse for fagets verdielementer – spesielt de som har med toleranse og forståelse for andres meninger og verdier å gjøre – enn han viste i 6.klasse. Dette gjelder også kristendommen, noe som kommer til uttrykk gjennom at han etter hvert framstiller kristendomsfaglig stoff med større saklighet og ut fra et mer markert faglig utenfraperspektiv – og med mindre aggressivitet og ut fra et mindre markert personlig innenfraperspektiv.

Tors sosialisingsforløp på livstolkingens område

Tors sosialisingsforløp på livstolkingens område ligger nær opp til det Hoëm kaller *resosialisering* (se kap. 3 ovenfor). Diskusjonen hans med den livstolkingstradisjonen han har bakgrunn i, kristendommen, har en overveiende kritisk – og til tider aggressiv – profil. Diskusjonen hans med satanistiske ytringer, derimot, synes å være viktig form ham, og den har en aksepterende profil. Den er stadig tilbakevendende, særlig i form av symbolbruk og maktallusjoner.

Tor posisjonerer seg stadig som kritisk til det kristne fortellingsuniverset og deler av kristen tenking, og som positiv til kristendomskritikk, makt, styrke og satanistiske idealer og verdier slik de kommer til uttrykk i denne retningens symbolverden. Han presenterer kristendommen som de dummes og naives religion, eller den religionen de som har god fantasi, tilhører. I relieff og alternative verdener som Tor konstruerer i ytringene sine, er det satanistiske verdier og holdninger han oftest framhever positivt, ofte i kontrast til kristendommens.

Men Tors resosialisingsprosess *fra* en kristen tradisjonsbakgrunn *til* en flørting med satanismen, er ikke entydig. Enkelte av ytringene han laget i slutten av 6. og i første halvdel av 7. klasse, synes å signalisere at

han etter hvert er kommet inn i en noe mer konstruktiv dialog med enkelte deler av det kristne fortellingsuniverset, og med de normer og verdier som preger den kulturen som omgir ham. I disse ytringene presenterer han opposisjonen sin med større saklighet og mer markert faglig utenfraperspektiv, og med mindre aggressivitet og unyansert personlig innenfraperspektiv enn tidligere. Han gir uttrykk for at han også kan se positive ting i kristen tradisjon, og integrere denne forståelsen i arbeidet med sin egen oppfatning av hva som er "fakta" og "sant" samt med sin egen selvforståelse (jfr. "Påske 3", "Paulus" og arbeidsheftet fra 7.klasse). Dette var, i følge læreren, en prosess som startet da Tor forsto at det var flere livstolkingstradisjoner enn den kristne som ble oppfattet som akseptable i skolens religions- og livssynsundervisning. Tor synes altså å ha startet på en ny prosess, hvor resosialiseringsprosessen synes å suppleres med en nølende integrering av både egen kulturtradisjons verdier og satanistiske verdier i arbeidet med eget verdihierarki.

Det kan ikke være verken møtet med pluraliteten i KRL-faget eller med den delen av fagpensumet som innbefatter satanismen, som startet interessen for satanismen og resosialiseringsprosessen hos Tor. For det første: Satanismen var ikke pensum i L97's KRL-fag før i 8.klasse, så Tor hadde ikke møtt denne trosretningen i KRL-timene da jeg møtte ham. For det andre: Møtet med pluraliteten og opplevelsen av at "man får tro hva man vil" har vært en stabiliserende og aggressivitetsdempende erfaring for Tor, og ikke en erfaring som skapte opposisjon. Det synes som om denne erfaringen har vært med på å sette Tor i stand til både å kunne si hva han mener, erkjenne at andre kan tro noe annet enn han, og samtidig se positive ting ved andre posisjoner enn sin egen.

Resosialiseringsprosessen synes heller å kunne forklares ut fra møtet mellom Tor og kristendommen. Det er kristendommen som synes å framkalle aggressiviteten hos ham. Det er diskusjonen og dialogen med kristendommens fortellingsunivers som engasjerer ham mest og har høyest temperatur, selv om engasjementet viser seg i avstandtaking og aggressivitet, og selv om han bruker fortellingene fra denne tradisjonen – sin egen bakgrunnstradisjon – til å markere opposisjon og opprør. Kristendommen er den livstolkingen som har preget norsk kultur og samfunnsliv gjennom århundrer. Det er den som i generasjoner har definert hva som er sant og rett. Tors opprør mot kristendommens fortellingsunivers og kristen tenking kan derfor også leses som opprør mot kulturen han har vokst opp i og dens normer for sant og rett.

KAPITTEL 6

NASIM

Nasim i møte med egen tradisjonsbakgrunn

Litt om Nasim

Nasims far skriver at Nasim har bakgrunn i islam. Hun kom til Norge som liten, og har all sin skolegang herfra. Første gang hun fastet under Ramadan, var da hun gikk i 5.klasse.

Nasim går i samme klasse som Sara. Hun er samvittighetsfull og ordentlig og leverer tekster som avslører både høyt refleksjonsnivå og engasjement. Dette kommer jeg tilbake til. Da jeg møtte klassen, var Nasim en flittig, pliktoppfyllende, og glad elev. Hun snakket åpent om sin muslimske og ikke-norske bakgrunn, og hun frydet seg over å fortelle meg at hun fastet under Ramadan. Læreren fortalte at Nasim ofte svarte på spørsmål som hadde med islam å gjøre, i felles klasse.

Nasim endret seg etter terrorhandlingen i New York 11. september 2001 og mediedebatten i kjølvannet av denne. Hun ble mer reservert, og svarte ikke lenger uoppfordret på spørsmål som kunne relateres til islam. På lærebokas spørsmål (*Reiser i tid og tro* 6:29, spm. 4) om hvordan de vil beskrive et land det er godt å bo i, og om Norge er et slikt land, svarte hun (fig. Nasim 1):

Fig. Nasim 1:

<ul style="list-style-type: none">• De skal ha det trygt og leve der god og der og få mat og drikke. Men de må få tid for å bygge en eller anet hus.• Norge er et god land å bo i. Men siden det som kjedde i Amerika, den dagen så gjir de skjullen til de som er utleniger.	<p>4. De skal ha det trygt og leve der god og der og få mat og drikke. Men de må få tid for og bygge en eller anet hus. • Norge er et god land å bo i. Men siden det som kjedde i Amerika, den dagen så gjir de skjullen til de som er utleniger.</p>
--	---

Det er flere ting å merke seg ved denne teksten. For det første sier Nasim eksplisitt at forholdene i Norge har endret seg: Utlendinger i Norge får nå skylden for det som skjedde i Amerika "den dagen". For det andre er Nasims språk og rettskriving dårligere enn vanlig i tekstene hennes. Skriften hennes er også tettere og mer knudrete enn den vanligvis er. Avspeiler denne teksten spor som ettervirkningene etter 11.september har satt i Nasim?

Jeg har valgt å presentere elevenes møte med egen tradisjonsbakgrunn først, før jeg presenterer deres møte med andre tradisjoner. Det har jeg gjort i alle de fire analysekapitlene i avhandlingen (jfr. kap. 4-7), for å gi en helhetlig framstilling. For elever der møtet med egen tradisjon har foregått om våren – det vil si i siste halvdel av skoleåret – vil den utviklingen eleven har gjennomgått i løpet av året, ikke komme så klart fram som jeg kunne ønske, når oppsettet er slik. Nasims klasse arbeidet f.eks. med kristendommen om høsten og islam om våren i 5.klasse. I dette kapitlet om Nasim presenterer jeg likevel arbeidet med islam som foregikk om våren, før arbeidet med kristendommen som foregikk om høsten. Framstillingen av den faglige progresjonen og utviklingen av uttrykksevnen som vi kan se hos Nasim, lider under dette.

Nyttårsaften

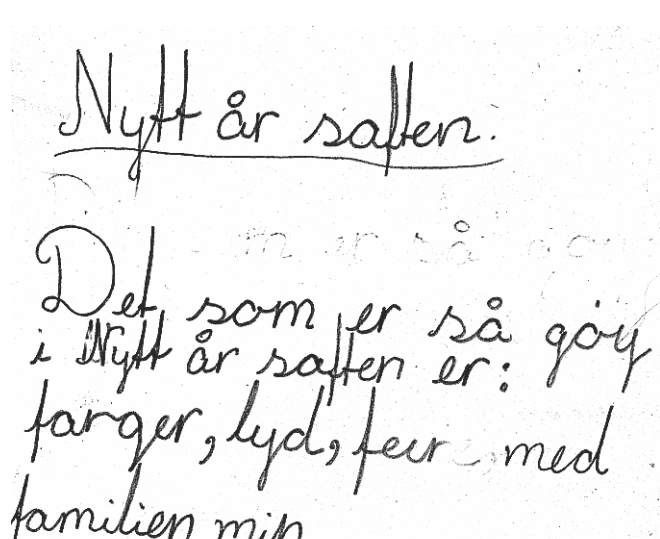
Oppgaven og konteksten

Den første oppgaven elevene fikk av meg, var at de skulle fortelle om den festen eller dagen de opplevde var den viktigste i året, den festen eller dagen de gleder seg mest til (jfr. Sara og Tor ovenfor). Jeg har maskert en del av ytringen på side B. Det er gjort fordi navnet hennes kommer fram der.

Innholdsbeskrivelse

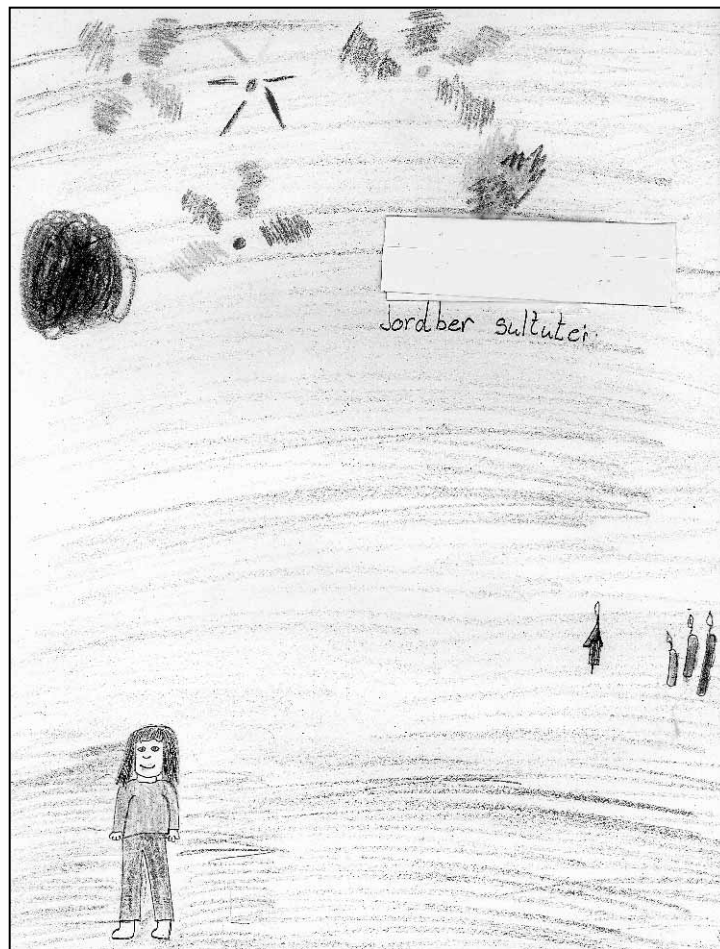
Nasim laget en besvarelse som gikk over to sider. Hun har gitt verbalteksten på side A overskriften "Nytt år saften". Her presiserer hun med ord hvorfor hun har valgt å fortelle om nyttårsaften (fig. Nasim 2A):

Fig. Nasim 2A:

<p>Nytt år saften</p> <p>Det som er så gøy</p> <p>i Nytt år saften er:</p> <p>farger, lyd, feire med</p> <p>familien min.</p>	 <p>Nytt år saften.</p> <p>Det som er så gøy</p> <p>i Nytt år saften er:</p> <p>farger, lyd, feire med</p> <p>familien min.</p>
---	--

På side B (fig. Nasim 2B) ser vi ei blid jente nederst i venstre hjørne. Over henne er himmelen dekket av prikker med streker eller skraverte flater rundt. Dette kan være enten stjerner eller fyrverkeri. Noen av prikkene danner Nasims navn (maskert). Fyrverkeri kan danne bestemte figurer. Dette kan tyde på at det er et fyrverkeri hun har tegnet. Denne konklusjonen støttes også av de tente fyrverkerikubbene hun har tegnet litt lenger nede på tegningens høyre side. At dette ikke er tente stearinlys, viser de tynne stakene eller stengene som kubbene står på. Like under navnet sitt på himmelen har Nasim skrevet "Jordber sultutei".

Fig. Nasim 2B:



Det er en god stemning i denne multimediale ytringen fra Nasim. De to sidene supplerer hverandre når det gjelder å få fram hva som er som gøy med nyttårsaften: farger, lyd og familiefeiring, fyrverkeri og jordbærsyltetøy. Fryd for øyet og øret, hjertet og ganen! Den blide jenta synes å fryde seg over alt sammen.

Rammer, posisjoneringer og dialog

I denne multimediale ytringen argumenterer Nasim for påstanden om at nyttårsaften er en flott dag, ved å fortelle hva som er bra med denne dagen. Nasim posisjonerer seg altså som argumenterende forteller både gjennom verbaltekst og tegning, og som en som vet hvordan nyttårsaften feires og hva som er gøy med den. Hun forteller at hun fryder seg over å feire sammen med familien, og at hun liker jordbærsyltetøy, farger og fyrverkeri. Jenta nede i venstre hjørnet er trolig deltaker i nyttårsfeiringen, en som er sammen med de andre og spiser god mat. Det rolige og fornøgde uttrykket som preger henne, kan tyde på det. Er det Nasim selv?

Som argumenterende forteller er Nasim i dialog med flere stemmer og uttrykk. Hun er i dialog med forskerleseren som introduserte oppgaven for dem, og ba dem om å skrive og tegne og bruke alle de ”knep” de hadde for å få fortalt det de vil om den festen eller dagen de synes er flottest i hele året. Denne dialogen kommer fram i ytringen både i verbaltekst og tegning gjennom presiseringen av hva som er gøy og godt med nyttårsaftnen. Hun er også i dialog med klassekameratene sine. De fleste av dem tegnet julaften. Bare Nasim, en av de andre muslimene og den ene eleven i klassen med ateistisk bakgrunn (se Janne nedenfor), tegnet nyttårsaftnen. Vil Nasim i denne ytringen markere seg som en som er annerledes enn de fleste elevene i klassen fordi hun er muslim? En replikkveksling mellom henne og meg mens hun arbeidet med ”Nyttårsaftnen”, viser at hun er opptatt av tradisjonsbakgrunnen sin. ”Vi feirer id⁵³ også,” hvisket hun til meg. Jeg ba henne skrive ned hva som er forskjellen mellom id og nyttårsaftnen/ julaften. Hun skrev (fig. Nasim 3):

Fig. Nasim 3:

<p>Idd</p> <p>forsellen er at vi dreper seuer og også er det mange som hjelper de andre.</p> <p>I Norge har de hjule tre det har ikke vi også er det mange som danser ute.</p>	
--	--

Her markerer Nasim, ved hjelp av ordene ”vi” og ”de” hvem hun hører til og hvem hun ikke hører til. Uttrykket ”I Norge har *de* ...” (min kursivering) markerer også at hun mener at det er ”de”, og ikke ”vi”, som primært er knyttet til Norge. Siden id er en islamsk høytid og ”vi” knyttes

⁵³ *Id* står for fest eller høytid, og brukes i islam spesielt om to av islams store fester, *id al-fitr* som markerer avslutningen på fastemåneden Ramadan, og *id al-adha* som markerer avslutningen av pilegrimsferden, Hajj. Den første preges av bønn, gudstjeneste, gaver til fattige, nye klær og god mat, den andre av at en sau ofres, samt av god mat og almisser til de fattige (Mer om islams fester finnes i enhver introduksjonsbok om islam. Både Vogt 1993/95, Opsal 1994, Eidhamar 1999 og Thomassen 1999 er anerkjente norske framstillinger. Om den mer praktiske og konkrete feiringen av festene i Norge og med utblikk til andre land, se Børresen 1997:102 og 112).

til denne høytiden, sier Nasim gjennom dette at hun hører til de som feirer id, muslimene, og ikke til "de" i Norge som feirer julaften og har juletre.

Nasim er også i dialog med egen tradisjonsbakgrunn i denne ytringen. Det kommer fram ved at hun, samtidig med at hun valgte å framheve nyttårsaften som den dagen eller festen som hun synes er flottest i året, og som hun gleder seg mest til, presiserte overfor meg at hun også feirer id. Selv om hun valgte å fortelle om en tradisjonell norsk festdag i ytringen sin, hadde hun altså behov for å si at dette ikke var den eneste festen for henne. Hun feirer id også! Det kan bety at hun ønsket å signal om at hun ikke distanserer seg fra id og tradisjonsbakgrunnen sin, selv om hun fryder seg over nyttårsfeiringen og de norske elementene i den.

Oppgaven har altså brakt Nasim i en flerstemt dialog: med leserne, spesielt forskerleseren og klassekameratene, og med den sosiokulturelle konteksten som omgir henne, bl.a. klassekameratenes fortellinger om og framstillinger av nyttårsaften, framstillinger av nyttårsfeiring i media, og nyttårsfeiring innenfor den tradisjonen hun selv har bakgrunn i.

Relieffet i Nasims tekst

Hvilket relieff er det som trer fram i Nasims multimediale tekst om nyttårsaften? Nasim påstår her at nyttårsaften er gøy. Denne påstanden er forgrunn i relieffet. Hun underbygger påstanden med å fortelle om hva som er gøy med nyttårsaften, og gjør dette både gjennom verbaltekst og tegning. Dette er med på å perspektivere påstanden og danne bakgrunn for den.

Men vi kan ikke forholde oss til den multimediale teksten "Nyttårsaften" alene, hvis vi vil finne ut hvilken dag eller fest Nasim synes er flottest i året. "Nyttårsaften" må ses i sammenheng med teksten hennes om id. Den er et ledd i en refleksjon som kom til uttrykk gjennom utsagnet "Vi feirer id også, ikke bare nyttårsaften", og svar på et spørsmål fra meg (se ovenfor). I svaret presiserer Nasim hva forskjellen mellom id og feiring av julaften/ nyttårsaften er.

Ser vi disse to ytringene sammen, som et samlet svar på spørsmålet om årets største festdag, møter vi en alternativ-verden-konstruksjon som består av tre verdener: Den første er Nasims egen livsverden i form av muslimenes verden slik hun forstår den, der "vi" feirer nyttårsaften og id men ikke har juletre. Den andre er "den andres" verden i form av den norske verden slik Nasim forstår den. Der har "de" juletre og danser ute. Den tredje er refleksjonsverdenen der Nasim sammenligner sin egen livsverden og "den andres" verden. I ytringen om id posisjonerer Nasim seg som en som hører til i muslimenes verden og ikke i den norske verden, gjennom bruken av ordene "de" og "vi" (se ovenfor). I ytringen

”Nyttårsaftens” posisjonerer hun seg som en som deltar i den norske nyttårsfeiringen sammen med familien sin. Selv om Nasim posisjonerer seg som en som hører til i begge disse verdenene, gir ytringen klare signal på at hun oppfatter dem som to atskilte verdener: Muslimenes verden er hennes livsverden. Den norske verdenen der de feirer både nyttårsaftens og julaften og har juletre, er ”den andres” verden, selv om deler av den også er en del av hennes egen livsverden.

Forgrunnen i relieffet som trer fram i Nasims toleddete svar, er påstandene om at nyttårsaftens er gøy, men at ”vi” feirer id også, ikke bare nyttårsaftens. Forgrunnen faller altså sammen med Nasims refleksjonsverden. Påstandene begrunnes og utdypes gjennom spesifisering og eksempler som kommer til uttrykk i måten hun framstiller sin egen livsverden og ”den andres” verden på. Dette begrunnende og utdypende stoffet danner bakgrunn for påstandene: Hun trekker fram hvorfor nyttårsaftens er gøy, men presiserer og nyanserer argumentasjonen med å holde nyttårsaftens og julaften opp mot id og det som særpreger denne festen.

De verdiene som kommer til uttrykk i det toleddete svaret fra Nasim, finner vi både i framstillingen av den muslimske id-feiringen og av den mer norske nyttårsfeiringen, og i refleksjonene hun gjør i forbindelse med disse feiringene. Nasims påstander og refleksjoner kan altså ses på bakgrunn av hennes erfaring *både* med nyttårsaftens fryd for øye og øre, hjerte og gane, og med ids saueslaking og fokus på gaver til de fattige. Begge festene – og begge verdenene – inneholder verdier som er viktige for Nasim.

Reisen til den sjuende himmel

Oppgaven og konteksten

Nasims lærebok i 5.klasse, *Reiser i tid og tro 5*, har 12 kapitler. De 8 første er relatert til den kristne bibel og kristendommens historie, bare avbrutt av et kapittel om menneskerettighetene. Kapittel 10 og 11 inneholder stoff om profeten Muhammad og islam. Nasims (og Saras) lærer organiserer vanligvis lærestoffet i KRL etter progresjonen i læreboka. Det vil si at dette skoleåret møtte ikke Nasim lærestoffet om den tradisjonen hun har bakgrunn i, før om våren. Hun møtte lærestoffet på samme måte som Sara møtte det (se kap. 4 ovenfor).

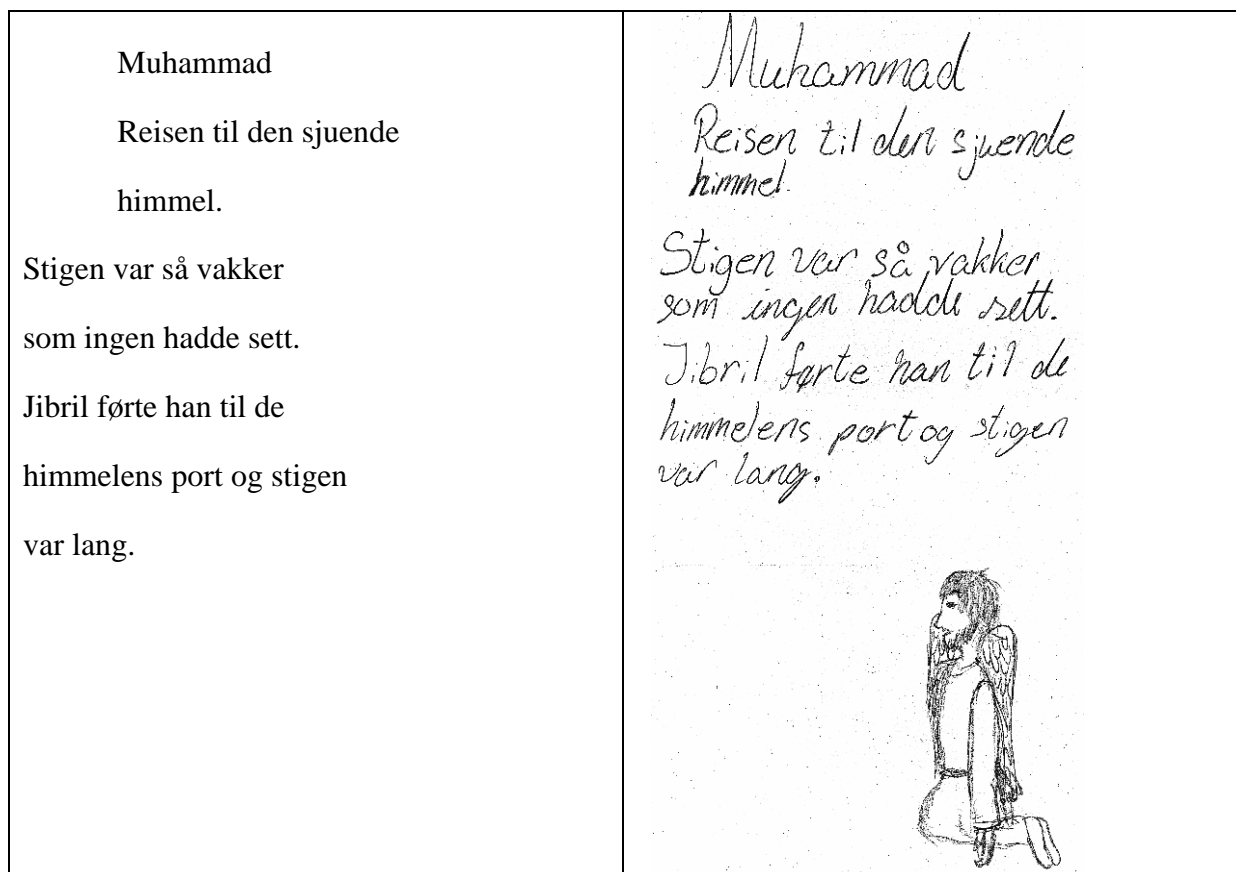
Som Sara, har Nasim valgt å fordype seg i fortellingen om Muhammads reise til den sjuende himmel. Det er stigen som er i fokus i ytringen hennes (se nedenfor). Stigen beskrives noe ulikt av ulike kilder, men alle beskriver den som meget vakker. Læreboka skriver: ”Der sto det

en stige, så vakker som ingen hadde sett. Jibril førte Muhammad oppover stigen like til de kom til himmelens port” (s. 134). Ibn Hisham framstiller Muhammads omtale av stigen slik: ”... a ladder was brought to me finer than any I have ever seen” (Ibn Hisham 1970:185). Thomassen gjengir en moderne fortelling for barn som presenterer den som ”en stige av lys som rakk helt opp til himmelen” (Thomassen 1999:233).

Innholdsbeskrivelse

Nasim har plassert verbalteksten sin midt på siden under overskriften ”Muhammad. Reisen til den sjuende himmel” (fig. Nasim 4). Der skriver hun:

Fig. Nasim 4:



Vi ser at denne verbalteksten ligger nær lærebokas versjon. Innholdsmessig er det bare presiseringen av at stigen var lang, Nasim har lagt til.

Nasim har også tegnet engelen Jibril. At det er ham, ser vi av englevingene. De er detaljert tegnet med tydelige fjær. Nasim har visket vekk en firkant som hun hadde tegnet like ved Jibril. Sporene etter tegningen sitter igjen i det myke tegnepapiret. Antakelig har dette vært et forsøk på å tegne himmelens port som Jibril førte Muhammad fram til, og

som hun omtaler i verbalteksten sin. Muhammad er ikke med i tegningen. Det er påfallende, siden overskriften Nasim har gitt denne besvarelsen, klart framhever ham. En forklaring kan være at Nasim vil følge bildeforbudet i islam og ikke tegne Muhammad. Da er det imidlertid like påfallende at hun har tegnet Jibril og, i andre arbeid også ulike profeter (se nedenfor), som også er hellige personer i islam. Jeg tolker derfor fraværet av Muhammad i tegningen som at Nasim kanskje hadde planlagt å tegne ham, men så har hun ikke fått gjort seg helt ferdig med dette arbeidet.

Rammer, roller og posisjoneringer - og dialog

Språket i Nasims verbaltekst er vakkert og poetisk. Uttrykket ”så vakker som ingen hadde sett” er direkte avskrift fra boka. Det samme er uttrykket ”himmelens port”. Men *valget* av tekstbiter som siteres fra læreboka, og sammenstillingen av verbalteksten i arbeidsboka, er Nasims. Et av spørsmålene en likevel kan stille i møte med Nasims verbale tekst, er: Hvor mye sier denne teksten om Nasims tanker, meninger og opplevelser i møte med fortellingen om Muhammads reise til den sjuende himmel, når så store deler av teksten er sitat fra læreboka? Bakhtins dialogiske forståelse av språk og kommunikasjon kan kaste lys over dette problemområdet (jfr. framstillingen av Bakhtin i kap. 3 ovenfor). Følger vi denne tenkingen, har Nasim stadfestet lærebokas ord ved å bruke dem i sin egen verbaltekst og kontekst. Hun tar også ansvar for det som er sagt i læreboka, ved å gjøre det til en del av ytringen sin. Hun har dermed gjort det til sitt. Det er følgelig Nasims stemme vi hører her, selv om hun har lånt lærebokas ord når hun skal finne ord for opplevelsen sin av fortellingen og dens beskrivelse av stigen Muhammad brukte på sin veg til den sjuende himmel.

Nasim posisjonerer seg som en som kjenner fortellingen om himmelreisen, i denne ytringen. Fortellingen er sentral innenfor det islamske fortellingsuniverset. I følge Eidhamar spiller den en viktig rolle i muslimsk fromhetsliv og teologi (Eidhamar 1999:130). Vogt peker på at profetens himmelreise lovprises av profetene (Vogt 1995:92ff). Den danner også bakgrunn for høytiden Miraj, og for tenkingen om Jerusalem som den tredje helligste by i islam, etter Mekka og Medina (Eidhamar 1999:130; Vogt 1995:93). Det er derfor svært sannsynlig at Nasim har møtt denne fortellingen flere ganger – med dens karakteristikk av stigen – i sitt nære sosiale miljø, før hun møtte den på skolen.

Nasim posisjonerer seg også som en som har sans for poetisk språk og som kan uttrykke seg poetisk, i denne ytringen. Setningen om stigens skjønnhet er den mest poetiske i lærebokas tekst om Muhammads himmelreise, og Nasim har kopiert den nesten slik den står. Dessuten er

språket hennes i den påfølgende setningen preget av den samme poetiske uttrykksmåten: ”Jibril førte ham til himmelens port og stigen var lang”. Det er ikke slik Nasim skriver til vanlig. Lærebokas tekst må ha appellert til henne og inspirert henne til å prøve ut denne type språk. Men det poetiske uttrykket verbalteksten hennes har, kan også være et signal om at hun liker at de nå har startet med noe som er kjent stoff for henne, og at hun er glad i fortellingen. Som påpekt ovenfor, er det vanlig i islamsk tradisjon at denne stigen framstilles som vakker. Barnefortellingen som Thomassen gjengir, beskriver den bl.a. som ”en vidunderlig ting” (Thomassen 1999:233). Dette signaliserer at når muslimske barn møter fortellingen om Muhammads nattlige reise til Jerusalem og til den sjuende himmel (jfr. fotnote til omtalen av denne fortellingen i kap. 4), møter de stigen beskrevet som noe vidunderlig vakkert.

Nasim stiller ikke spørsmål ved fortellingens historisitet, selv om den inneholder fantastiske element. Hennes gjengivelse av innholdselementene i fortellingen er helt i tråd med måten de blir framstilt på innenfor rammen av fortellingens verden og virkelighetsforståelse: Muhammad kom til himmelens port og den sjuende himmel ved hjelp av stigen og engelen Jibril, og stigen var vakker. Senere skal vi se at Nasim setter klare spørsmålstegn ved enkelte av kristendommens fortellinger som har innslag av det fantastiske. Er dette en fortelling som Nasim er så godt kjent med, og som er så mye brukt i hennes tradisjon, at det ikke oppleves aktuelt for henne å stille kritiske spørsmål til den?

Nasim har tegnet Jibril. Dette er ikke i tråd med en streng tolking av bildeforbudet, som forbyr å lage avbildninger av hellige personer, f.eks. engler og profeter. Dette kan forklares med at Nasim er knyttet til et miljø som aksepterer avbildninger, i alle fall i barns tegninger, av hellige personer. Det kan også forklares med at hun ikke reflekterer over dette. Men selv om Nasim ikke har hørt om bildeforbudet hjemme, formidler læreboka hennes stoff om dette (jfr. *Reiser i tid og tro* 5:159). Det er derfor også en mulighet for at hun tegner hellige personer bevisst fordi det aldri har vært aktuelt i hennes muslimske kontekst å respektere bildeforbudet, selv om andre muslimske grupper gjør det og læreboka orienterer om det.

Vi finner Nasim i flerstemt dialog i ”Reisen til den sjuende himmel”. Hun er i dialog med leserne sine og viser oss at hun er en kunnskapsrik elev som *både* kjenner fortellingen om himmelreisen og stigen som ledet Muhammad til himmelens port, og er i stand til å uttrykke seg – også på norsk – på en måte som er stigen og fortellingen verdig. Men hun er også i dialog med tradisjonsbakgrunnen sin om en av denne tradisjonens sentrale fortellinger. Og i denne dialogen sier hun ”ja” til bakgrunnen sin: Hun stadfester fortellingens innhold gjennom å gjengi det på en bekreftende og

ikke-problematiserende måte i ytringen sin, og hun bejaer det vakre i den ved å bruke et språk som fanger opp nettopp dette aspektet.

Islam

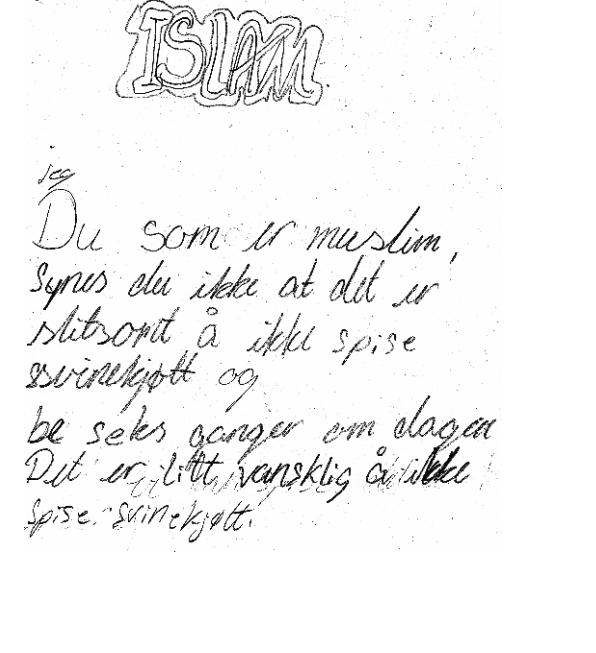
Oppgaven og konteksten

Da Nasims (og Saras) klasse møtte lærestoffet om bønn, faste og spiseforskrifter i islam (se kap. 4 ovenfor), var det mange av elevene som undret seg og hadde spørsmål knyttet til den praktiske gjennomføringen av disse reglene og forskriftene. Spesielt var det forbudet mot å spise svinekjøtt – som også inkluderer forbud mot å spise tradisjonelle, norske pølser – og de fem daglige bønnetidene som utfordret elevene. Læreren mente at de spørsmålene som kom fram i klasseseksjonene angående dette, var noe de muslimske elevene i klassen nok kunne gi bedre svar på en hun kunne. Hun henvendte seg derfor til dem og spurte om de syntes det var vanskelig å ikke spise svinekjøtt og å be fem ganger daglig. I følge læreren var Nasim passiv i denne samtalen. Hun svarte unnvikende, kommenterte bare kort at dette ikke var noe problem for henne. Hun valgte i stedet å komme tilbake til spørsmålet i arbeidsboka si under overskriften ”Islam” (fig. Nasim 5).

Innholdsbeskrivelse, rammer og posisjoneringer

”Islam” består bare av verbaltekst. Den lyder:

Fig. Nasim 5:

<p>Islam</p> <p>jeg</p> <p>Du som er muslim,</p> <p>synes du ikke at det er</p> <p>slitsomt å ikke spise</p> <p>svinekjøtt og</p> <p>be seks ganger om dagen</p> <p>Det er litt vanskelig å ikke</p> <p>spise svinekjøtt.</p>	 <p>ISLAM</p> <p>jeg</p> <p>Du som er muslim,</p> <p>synes du ikke at det er</p> <p>slitsomt å ikke spise</p> <p>svinekjøtt og</p> <p>be seks ganger om dagen</p> <p>Det er litt vanskelig å ikke</p> <p>spise svinekjøtt.</p>
---	--

Overskriften er forseggjort med tredoble, blyanttegnede bokstaver. Teksten er enkel og nøktern, med god rettskriving. Den gjengir spørsmålet læreren stilte til elevene. Over tekstens "Du" har Nasim skrevet "jeg". I svaret hun gir på spørsmålet, sier hun at det er vanskelig å ikke spise svinekjøtt, men bare "litt vanskelig."

Nasim må ha oppfattet spørsmålet fra læreren som stilt direkte til henne, for hun skriver ikke "Dere som er muslimer, synes dere ikke at ..." men "*Du* som er muslim, synes *du* ikke at ..." (mine kursiveringer). Dette spørsmålet svarer hun på. Hun posisjonerer seg altså som en pliktoppfyllende elev som svarer på lærerens spørsmål. Gjennom ordet "jeg" posisjonerer hun seg også eksplisitt som pliktoppfyllende *muslimsk* elev: "Jeg som er muslim," står det i teksten hennes dersom vi erstatter "du" med "jeg" slik Nasim antyder med sin tilføyelse.

I spørsmålet fra klassekameratene og læreren ligger det en antydning om at det å oppfylle forskriftene om de daglige bønnene og pålegget om ikke å spise svinekjøtt, er slitsomt: "... synes du ikke at det er slitsomt ...". Nasims tilbakeholdenhet med å delta i diskusjonen, kan ha sin årsak i at hun ikke vet hvordan hun skal takle en slik antydning i klasseromssituasjonen. Hun velger å skrive i stedet. I den verbale ytringen hun da lager, sier hun ingenting om de fem daglige bønnene, men innrømmer at det er "litt vanskelig" å ikke spise svinekjøtt. Det er mulig at det ligger et forsvar for egen tradisjon i dette. Nasim er blitt tiltalt og omtalt som muslim av læreren, og bejaer dette eksplisitt i ytringen sin. Hun er også klar til å gi spørsmålsstillerne rett i at det innebærer en noe slitsom praksis å leve etter de islamske levereglene. Men hun er ikke villig til å gi denne praksisen en ensidig negativ framstilling. Det er vanskelig – men bare *litt*. Den positive innstillingen Nasim har til islamsk praksis på dette området, kommer enda klarere fram i de tre neste tekstene fra hennes penn (se nedenfor).

Alternative verdener og relieff

Denne ytringen framstår i sin helhet som et alternativ-verden-utsagn. Nasim reflekterer over en problemstilling som er reist av ikke-muslimer overfor en muslim, og som innebærer at muslimer hører til i en annen verden enn ikke-muslimer: Muslimer vet av erfaring hvordan det er å be fem ganger daglig og hvordan det er å la være å spise svinekjøtt. Dette er erfaringer som ikke-muslimer ikke har. Vi finner altså tre verdener i denne ytringen: Nasims livsverden, som er muslimers verden der en har erfaring med å avstå fra svinekjøtt og med fem daglige bønnetider, "den andres" verden, en ikke-muslimsk verden der en ikke har slike erfaringer, og refleksjonsverdenen der Nasim tumler med spørsmål som er aktualisert i

begge disse verdenene, men med bakgrunn i ulike erfaringer og referanserammer.

Relieffet som trer fram i teksten, viser Nasims refleksjoner over forholdet mellom ikke-muslimers antakelser og forventninger, og hennes egne erfaringer. Påstanden som danner forgrunn i relieffet, er Nasims konstatering av at hun er muslim. Forgrunnen inneholder altså Nasims livsverden og de erfaringer hun har gjort som muslim i denne verdenen. Denne verdenen gis perspektiv av forholdet mellom ”den andres” verden og refleksjonsverdenen: Spørsmålet som stilles av Nasims ikke-muslimske klassekamerater, blir reflektert over, og både akseptert og imøtegått av Nasim. I refleksjonsverdenen evaluerer og nyanserer Nasim. Hun sier seg delvis enig i den implisitte påstanden i spørsmålet, nemlig at det er/ må være slitsomt å overholde spiseregler og bønnetider, men imøtegår den samtidig: Det er bare *litt* vanskelig.

Det er i møte mellom antakelsene i spørsmålet fra klassekameratene (”den andres” verden) og Nasims erfaringspregede evalueringer (refleksjonsverdenen), at vi finner signal om hvilke verdier Nasim argumenterer ut fra. Både gjennom å bejæ sin muslimske tilhørighet, og å forsvare muslimsk praksis – til tross for at hun må gi sine spørre rett i noen av antakelsene deres – signaliserer Nasim at hun verdsetter den tradisjonen hun kjenner og har erfaring med, og at hun henter sine verdier fra den. Selv om hun også kan se at den har sine ulemper.

”Fakta” og ”De fem søylene”

Oppgaven og konteksten

Jeg vil kommentere de to tekstene ”Fakta” og ”De fem søylene” sammen både når jeg kommenterer relieffet og dialogen Nasim står i, i de to tekstene. Det er fordi tekstene har felles elementer som det er naturlig å analysere under ett. Dette gjelder spesielt hvordan Nasim posisjonerer seg i de to tekstene. For å gjøre disse posisjoneringene tydelige, omtaler jeg innledningsvis tekstene hver for seg før jeg går over til å analysere dem sammen.

”Fakta”: Innholdsbeskrivelse, rammer og posisjoneringer

Som Sara (se fig. Sara 11), har Nasim skrevet ned fem punkter med saklig informasjon om islam. Hun har kalt denne informasjonen ”Fakta” (fig. Nasim 6). Også denne verbale teksten har hun utstyrt med en forseggjort overskrift i form av doble bokstaver der annenhver er farget mellomblå. Hun skriver:

Fig. Nasim 6:

Fakta	FAKTA
1. Muslimer må be fem ganger om dagen.	1. Muslimer må be fem ganger om dagen.
2. Muslimer har en tradisjon at de ikke skal spise svinekjøtt. de spiser kjøtte.	2. Muslimer har en tradisjon om at de ikke skal spise svinekjøtt de spiser kjøtte.
3. Koranen er veldig viktig for Muslimene.	3. Koranen er veldig viktig for Muslimene.
4. Muslimer tror på en gud som heter Allah.	4. Muslimer tror på en gud som heter Allah.
5. Før vi ber må vi vask ansikte og kroppen.	5. Før vi ber må vi vask ansikte og kroppen.

Verbalteksten er ryddig med frodig, åpen skrift, og den er plassert sentralt på siden. Punktene 1, 4 og 5 er relatert til islams fem søyler, henholdsvis bønner (punkt 1 og 5) og trosbekjennelsen (punkt 4). Punkt 3 omhandler Koranen, "islams hjerte" (Vogt 1995:102).

Karakteristisk for denne verbale teksten er at de fire første punktene er skrevet ut fra et faglig utenfraperspektiv, mens det siste er skrevet ut fra et personlig innenfraperspektiv. I de fire første punktene er det muslimer/muslimene og deres tro og praksis som er i fokus. I punkt 5 er det "vi" og våre handlinger.

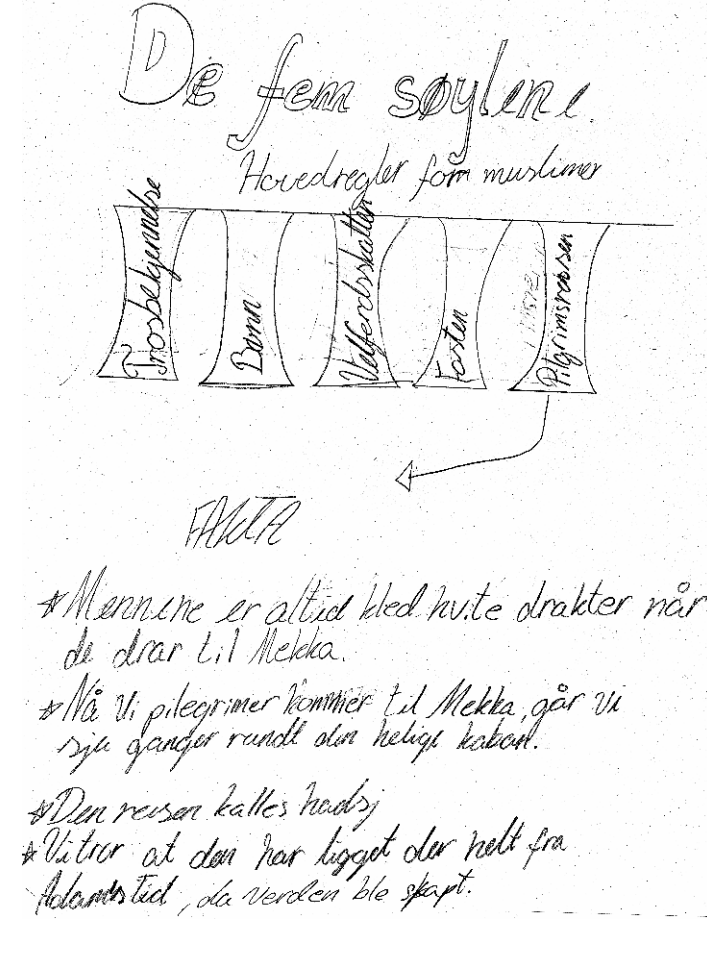
Nasim viser her at hun behersker skolesjangren "skriv faktasetninger om ...", og posisjonerer seg som kunnskapsrik elev som kjenner islam. I punkt 5 inntar hun også posisjonen som kunnskapsrik muslimsk elev gjennom bruk av det personlige pronomenet "vi". Med dette inkluderer hun seg selv i fellesskapet av muslimer.

Det plutselige og uforberedte skiftet fra 3.person flertall til første, fra "muslimer" til "vi", finner vi også i ytringen "De fem søylene". Den er tema i det følgende avsnittet.

"De fem søylene": Innholdsbeskrivelse, rammer og posisjoneringer

Nasim har todelt denne ytringen (fig. Nasim 7) og laget separate overskrifter til hver av delene. Den første delen har fått navnet "Hovedregler for muslimer". Denne overskriften er plassert like over en tegning av fem søyler. Hver søyle har fått en påskrift som viser at dette er en framstilling av islams fem søyler: "Trosbekjennelse, Bønn, Velferdsskatten, Fasten, Pilgrimsreisen" står det på dem. Den neste delen har fått overskriften "Fakta". Denne delen av ytringen er direkte knyttet til søylen med påskriften "Pilgrimsreisen" gjennom en pil som går fra søylen til overskriften. Vi kan altså forvente at denne teksten gir informasjon om reisen. Denne tekstdelen består av fire stjernepunkt:

Fig. Nasim 7:

<p>Fakta</p> <ul style="list-style-type: none">* Mennene er alltid kled hvite drakter når de drar til Mekka.* Når Vi pilegrimer kommer til Mekka, går vi sju ganger rundt den hellige kaban.* Den reisen kalles hadsj.* Vi tror at den har ligget der helt fra Adams tid, da verden ble skapt.	 <p>De fem søylene. Hovedregler for muslimer</p> <p>Trosbekjennelse Bønn Velferdsskatten Fasten Pilgrimsreisen</p> <p>Fakta</p> <ul style="list-style-type: none">* Mennene er alltid kled hvite drakter når de drar til Mekka.* Når Vi pilegrimer kommer til Mekka, går vi sju ganger rundt den hellige kaban.* Den reisen kalles hadsj* Vi tror at den har ligget der helt fra Adams tid, da verden ble skapt.
---	--

Som i den forrige ytringen posisjonerer Nasim seg her som kunnskapsrik elev, i stjernepunkt 2 og 4 også som kunnskapsrik *muslimsk* elev. Denne siste posisjoneringen kommer fram gjennom bruk av det personlige pronomenet "vi", som inkluderer både Nasim og andre muslimer.

Vi ser det samme skiftet fra faglig utenfraperspektiv til personlig innenfraperspektiv i denne teksten som i den forrige. Den første tekstdelen og det første og tredje stjernepunktet i den andre tekstdelen gir informasjon om islams fem søyler. Her posisjonerer Nasim seg som fagskriver, der hun – som den som gir informasjonen – ikke påberoper seg noe spesielt eierforhold til informasjonen hun gir. I punkt 2 og 4 inntar hun en annen posisjon, nemlig som en fagskriver som personlig ”eier” informasjonen: Det er ”vi pilegrimer” som under Hajj⁵⁴ går sju ganger rundt Kaba (punkt 2) og som tror at ”den”⁵⁵ har ligget der helt fra Adams tid (punkt 4).

Stjernepunkt 2 er en nesten direkte avskrift av lærebokteksten: ”Når vi pilegrimer kommer til Mekka, går vi sju ganger rundt den hellige Kaba,” står det i læreboka (*Reiser i tid og tro* 5:156), og utsagnet er lagt i munnen på Shaguftas⁵⁶ mor. Men like foran står en annen setning som omhandler det samme: ”Muslimene går sju ganger rundt Kaba ...” (s. 154), og like etter sies det at ”På pilgrimsreisen går muslimene sju ganger rundt Kaba” (s. 161). I den første setningen er altså ”vi pilegrimer” subjekt, i de to andre ”muslimene”. Det er verdt å merke seg at Nasim har valgt setningen der ”vi pilegrimer” er subjekt, fra lærebokteksten, når hun skal presentere fakta om pilgrimsreisen. Dermed er det denne setningen hun har gitt sin godkjennelse gjennom å bruke den. Det er denne uttrykksmåten hun har gjort til sin og tatt ansvar for i teksten sin (se Bakhtin i kap. 3 ovenfor).

”Fakta” og ”De fem søylene”: Posisjoneringer og roller, alternative verdener og relieff

Jeg tolker det uforberedte skiftet av subjekt fra ”de” til ”vi” i disse tekstene som uttrykk for engasjement: Etter hvert som Nasim skriver, lever hun seg så inn i stoffet at utenfraperspektivet glipper, og erfaring og innlevelse kommer til uttrykk gjennom et personlig innenfraperspektiv og pronomenet ”vi”. Dette skjer både når hun skal informere om renselsen før bønnen, og når hun forteller om Hajj. Begge disse er knyttet til de fem søylene, det Nasim i en av overskriftene kaller ”hovedregler for muslimer”. Det er altså i forbindelse med sentrale emner innenfor islam at vi finner disse skiftene hos Nasim. Dette vil jeg utdype i det følgende.

Bønn er noe som har med muslimers dagsrytme å gjøre. En praktiserende muslim ber fem ganger daglig, og muslimske barn som er del av et praktiserende fellesskap, får tidlig opplæring i reglene for disse bønnene. Den rituelle renselsen er en del av bønneritualet. Den som ber,

⁵⁴ Oversiktlig informasjon om de fem søylene, herunder pilgrimsreisen, Hajj, finner en i innføringsbøker om islam, f.eks. Eidhamar 1995/1999; Opsal 1994. Jfr. også Vogt 1995 og 2000.

⁵⁵ Se omtale av Kaba og den svarte steinen nedenfor.

⁵⁶ Om Shagufta, se kap. 4 ovenfor.

skal være rituelt ren. Reglene for renselsen er detaljert foreskrevet i Koranen (sure 5:6-7). Man skal vaske hender, munn, nesebor, ansikt, underarmer og føtter før man ber. For en muslim som gjennomfører bønneritualet fem ganger daglig – eller av og til – vil bønnen altså være forbundet både med ord og sanseinntrykk, språk og handling. Denne kombinasjonen samsvarer med innholdet i det Hjalmar Sundén kaller *total tradisjonsformidling*, det vil si formidling både gjennom ord og opplevelse. Dette er i følge ham den sterkeste form for tradisjonsformidling og den som gjør mest varig inntrykk på et menneske (Sundén 1970; jfr. også Harbo 1989). Dersom Nasim deltar regelmessig i bønnene etter de tradisjonelle bønnereglene, eller har deltatt noen ganger, har det høyst sannsynlig gjort inntrykk på henne. Det kan være denne type erfaring som har ført til selvreferansen i punkt 5 i teksten ”Fakta.”

Pilegrimsreisen, Hajj, er en del av årsrytmen for en muslim: Den ene av de to store muslimske festene, id al-adha, feires i løpet av tiden for den årlige pilegrimsferden til Mekka, og Hajj markeres hvert år samtidig av muslimer over hele verden, om de deltar i pilegrimsferden eller ikke. Hajj er islams femte søyle. Koranen påbyr at alle muslimer som har mulighet til det, skal reise til Kaba i Mekka på pilegrimsreise minst en gang i livet. Vogt sier at for en muslim hører pilegrimsreisen til Mekka med blant livets store opplevelser, og flere norske muslimer gjør Hajj flere ganger. Det å få innreisetillatelse til Mekka, er dessuten en ære som bare tilkjennes muslimer (Vogt 2000:151-153). Når Nasim skriver ”Når Vi muslimer kommer til Mekka”, så skriver hun dette som en av dem som kan få en slik tillatelse, fordi hun er muslim. Det kan være Nasims erfaring med id-feiring og bevisstheten om å tilhøre det muslimske fellesskapet, som kommer til uttrykk gjennom selvreferansen i det andre stjernepunktet i ytringen ”De fem søylene”.

Vi finner nok en selvreferanse i denne teksten, nemlig i det fjerde stjernepunktet. Der refererer Nasim til Kaba og sier: ”Vi tror at den har ligget der fra Adams tid, da verden ble skapt” (min kursivering). Nok en gang inkluderer Nasim seg selv i det muslimske fellesskapet, denne gangen i forbindelse med en holdning eller et troselment, nemlig troen på at ”den” har ligget der helt fra Adams tid. Noen islamske overleveringer sier at Ibrahim og Ismail bygde Kaba, andre nevner at Adam bygde den etter at han og Eva ble kastet ut av hagen, og at Ibrahim gjenoppbygde den (Eidhamar 1999:260; Opsal 1994:327). I følge islamsk tradisjon har også den svarte steinen, som er murt inn i et av Kabaens hjørner, eksistert siden Adams tid. Steinen var opprinnelig hvit, men ble svart på grunn av menneskenes synder. Den skal ha kommet ned fra Paradiset sammen med Adam (Thomassen 1999:190). Rent saklig kan det følgelig være både Kaba

og den svarte steinen Nasim refererer til. I den tekstlige sammenheng "den" står, er det mest sannsynlig at det er Kaba Nasim har ment. Det som er viktig for meg å peke på i denne forbindelse, er at Nasim knytter seg selv til den islamske tradisjonen gjennom denne selvreferansen: Det er "vi" og ikke "de" som tror at "den" har ligget der siden skapelsen.

I begge disse tekstene ligger det innebygd en bevissthet om at det finnes flere tros- og handlingssystemer, og det er innenfor rammen av en slik bevissthet at vi finner disse selvreferansene hos Nasim. Hennes bruk av både "vi", "muslimer" og "de" om det fellesskapet hun selv føler tilhørighet til, antyder hun at hun vet at en kan nærme seg egen bakgrunnstradisjon ved hjelp av ulike perspektiv. Når hun skriver om "de" og "muslimer", så signaliserer hun både at hun vet at det finnes noen som ikke er muslimer og som ser på muslimer som "de", og at hun posisjonerer seg som en som ser på sin egen tradisjon – muslimers verden – ut fra et faglig utenfraperspektiv, fra "den andres" verden. Ut fra dette perspektivet formidler hun så kunnskap om sin egen livstolkningstradisjon. Når hun skriver om hva "vi" og "vi pilegrimer" gjør og tror, posisjonerer hun seg annerledes: Hun inkluderer seg selv i det fellesskapet hun omtaler, ser på muslimer og "vi pilegrimer" innenfra, fra muslimers verden. Hun formidler altså kunnskap om egen tradisjon i et innenfraperspektiv, sett fra sin egen livsverden og med bakgrunn i erfaringer hun har gjort der. Det er spesielt når hun legger an et slikt perspektiv at vi får signaler om hva som er viktig for Nasim: Når hun formidler kunnskap om islam i et innenfraperspektiv – om ord og handlinger knyttet til daglige ritualer (bønn), årlige høytidsmarkeringer (id al-adha) og viktige livsmarkeringer (Hajj) – gjør hun det med bakgrunn i erfaringer hun selv har gjort og opplevelser hun selv har hatt innenfor fellesskapet av muslimer. Det er når hun omtaler slike erfaringer at hun faller ut av rollen som saklig fagskriver, går inn i rollen som engasjert formidler av erfaringsbasert kunnskap, og går over fra å bruke personlig pronomen i tredjeperson, til personlige pronomen i første person. Det er her teksten får temperatur og formidler engasjement. Det er her hun signaliserer at det er i hennes livsverden, som er preget av islam og fellesskap mellom muslimer, vi finner de verdiene og handlingene hun identifiserer seg med.

Nasim er i flerstemt dialog når hun skriver disse tekstene: Med lærerleser, forskerleser og medelever, men også med den kulturen som omgir henne i klasserommet og i den sosiokulturelle konteksten som omgir henne ellers. Nasim vet at hun, når hun skriver, delvis henvender seg til lesere som ikke har samme tradisjonsbakgrunn som henne, og som ikke kjenner denne tradisjonen like godt som hun gjør. I dialogen med dem bruker hun skolesjangeren "skriv faktasetninger om ..." for å vise at hun er

en kunnskapsrik elev i norsk skole, og i disse ytringene står hun fram som en elev som har både kunnskaper om og erfaring med islam og det muslimske fellesskapet. Men ytringene viser at Nasim også er i dialog med den livstolkingstradisjonen hun har bakgrunn i. Hun er i dialog med den både når hun formidler sakkunnskap gjennom et faglig utenfraperspektiv og når hun formidler erfaringsbasert kunnskap og opplevelser gjennom et innenfraperspektiv, og hun bejaer den ved eksplisitt å inkludere seg selv i det fellesskapet som hun deler erfaringer, opplevelser og tilhørighet med. Skrivningen av de to ytringene brakte henne altså dialog både med egen og andres tradisjon. Den viser også oss, som er hennes lesere, hvor hun mener seg å høre hjemme.

Tanker

Oppgaven og konteksten

Som det går fram av omtalen av Nasims ytring "Islam" og av kapitlet om Sara (kap. 4 ovenfor), var elevene i Saras og Nasims klasse engasjert av lærestoffet om islam. De var spesielt opptatt av skikken med å gi zakah,⁵⁷ også kalt den rituelle årlige avgiften, velferdsbidraget eller velferdsskatten. De uttrykte også nysgjerrighet med hensyn til spiseforskrifter og faste, og stilte spørsmål og undret seg i møtet med lærestoffet.

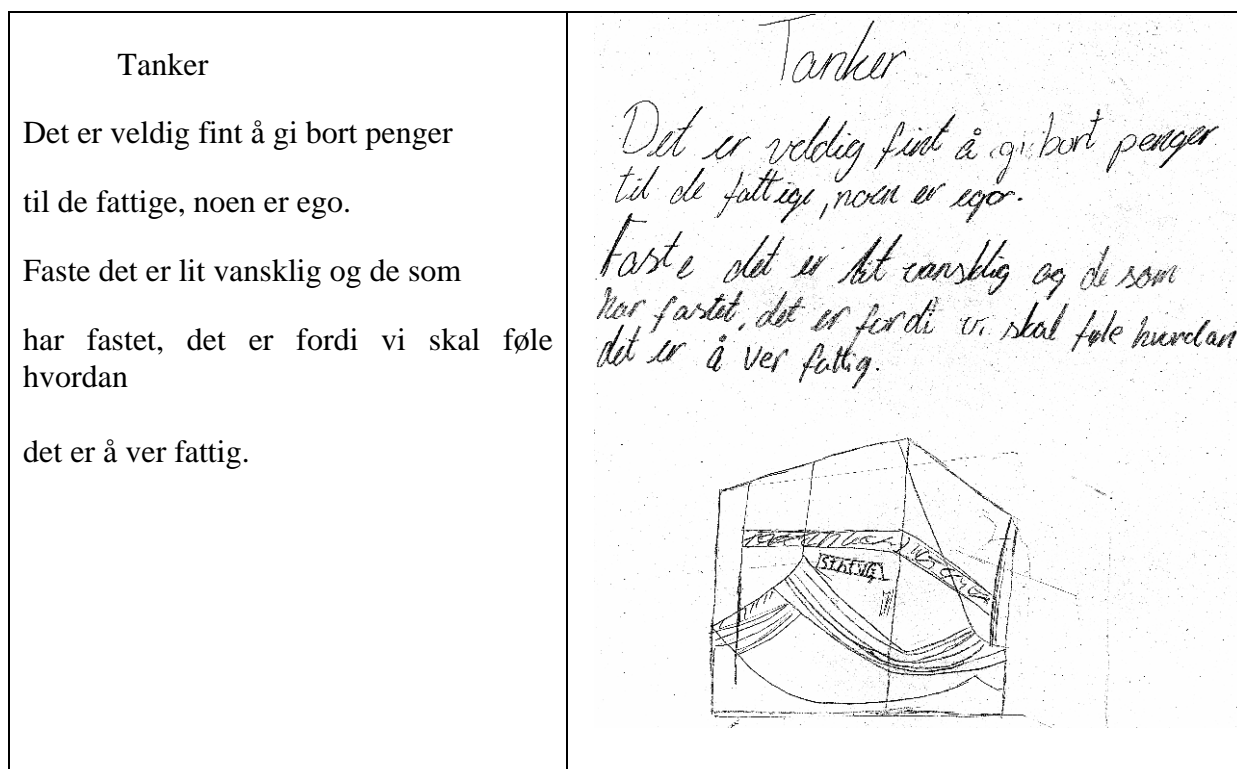
Nasim var også opptatt av islams leveregler. "Tanker" er tittelen hun ga den neste teksten sin (fig. Nasim 8). Den omhandler hennes møte med dette lærestoffet.

Innholdsbeskrivelse

Dette er en treleddet multimedial ytring som består av verbal tekst og tegning. Den verbale teksten er evaluerende. Den består av to ledd. Det første leddet finner vi i verbaltekstens to første linjer. Der finner vi en uforbeholden tilslutning til tanken om å gi til dem som trenger det. Umiddelbart etter følger en konstatering av at noen er ego. Sammenstillingen gjør at det å være ego i denne ytringen står fram som en motsats til det å gi bort penger til de fattige. Nasim sier eksplisitt at det er "veldig fint" å gi til de fattige. Det å være ego blir da stående som ikke er fint, det vil si: noe negativt. Selv om zakah ikke nevnes, er teksten skrevet i en sammenheng – umiddelbart etter ytringen om de fem søylene (se ovenfor) – som gjør at referansen til islams tredje søyle, er nærliggende.

⁵⁷ Zakah er islams tredje søyle. Innen islam er det en etisk plikt å hjelpe de som trenger det, og denne søylen setter hjelpsomheten i system. I dag er det vanlig at zakah utgjør 2,5% av bestemte deler av formuen (Eidhamar 1995/1999:166-167). I muslimske land er det staten som krever inn disse midlene. Staten må bruke zakah-midlene til de formål de er øremerkede for (Opsal 1994:61).

Fig. Nasim 8:



Det andre leddet gjelder fasten, islams fjerde søyle.⁵⁸ Her forteller Nasim at hun synes det er litt vanskelig å faste. Det er en uttalelse som – i alle fall delvis – er erfaringsbasert. Hun fastet første gang i forbindelse med ramadan høsten i 5.klasse. Hun gir også en begrunnelse for fasten i denne ytringen, nemlig at ”vi” skal føle på kroppen hvordan det er å være fattig og sulten. I dette leddet finner vi det samme fenomenet som i ytringene ”Fakta” og ”De fem søylene”: Subjektet skifter – uten varsel eller forberedelse i teksten – fra ”de” til ”vi”.

Det tredje leddet i denne ytringen, er en tegning av Kaba. Nasim har tegnet den under den verbale teksten. Den er plassert sentralt på siden og er en ren blyanttegning. Mangelen på farger kan tyde på at den ikke er ferdig. Måten hun har tegnet den på, viser at hun har brukt fotografiet i læreboka s. 154 som modell. Dette skulle tilsi at hun opplever det som viktig å tegne den så lik originalen som mulig. Dessuten er den plassert sentralt på siden, og framstår med det som viktig (jfr. Aronsson og Kress/ van Leeuwen i kap. 3 ovenfor).

⁵⁸ Fasten er knyttet til ramadan, fastemåned, den niende måneden i den islamske kalenderen. Den går tilbake til en bestemmelse i Koranen (sure 2:183-185). Ytterligere informasjon om fasten, se innføringsbøker om islam.

Rammer og posisjoneringer

Nasim posisjonerer seg i denne evaluerende ytringen som en som vet hva som er fint og hva som ikke er det, og som en som har både erfaring med og kunnskap om den muslimske fasten. Den verbale teksten peker implisitt mot en skriver som mener noe: ”(Jeg mener at) Det er veldig fint å gi bort penger ...” og ”(Jeg mener at) Faste det er litt vanskelig ...”

I den verbale teksten omfatter uttrykkene ”de som har fastet” og ”vi” de samme personene. Erkjennelsen av at det er litt vanskelig å faste, knyttes til ”de som har fastet”. Begrunnelsen for at det skal være litt vanskelig å faste, sies å være at ”vi” – implisitt ”vi som har fastet” – skal lære noe av fasten, nemlig hvordan det er å være fattig. I og med at ”jeg” er implisitt i ”vi”, knytter Nasim seg nok en gang til dem som har erfaringer med islam og muslimsk praksis, denne gang fasten.

Alternative verdener og relieff

I ytringens første ledd konstruerer Nasim to verdener: En verden der en gir til de fattige og en der en er ego. Den første er Nasims livsverden slik hun ser den: Der gir de zakat. Den andre er ”den andres” verden. I møtet mellom disse to verdenene, kommer Nasims holdning til zakat eksplisitt fram: Det er det å gi til de fattige som er veldig fint. Relieffet som trer fram her, kan være ett av to. Det er mulig å se det å gi zakat som forgrunn, mot det å være ego som perspektiverende bakgrunn. Da sier Nasim at det å gi, er ”veldig fint”, ellers er en ego. Det er også mulig å se det å være ego som forgrunn og det å gi som bakgrunn. Da vil argumentasjonen være at noen er ego, mens andre gjør det som er ”veldig fint”, nemlig å gi zakat. Relieffgrensene er de samme i begge relieffene, nemlig mellom det å gi og det å være ego. Det å gi står uansett i relieff til det å være ego i dette ytringsleddet, og det er det å gi som framstilles som ”veldig fint”.

Også i ytringens andre ledd finner vi et relieff. Der er påstanden – forgrunnen – at det er ”litt vanskelig” å faste. Denne påstanden underbygges og begrunnes gjennom å gi en konkret begrunnelse for fasten: Vi skal føle hvordan det er å være fattig. Dette er bakgrunn i relieffet.

To verdener trer også fram i ytringens andre ledd. I den ene verdenen finner vi ”de” eller ”vi” som har fastet. Dette er muslimenes verden, Nasims livsverden slik hun ser den. Denne verdenen forutsetter en annen verden, nemlig den der en finner de som ikke har fastet. Dette er ”den andres” verden slik Nasim ser den. Det er de som har fastet, som har følt – og derigjennom erfart – hvordan det er å være fattig.

Ser vi den verbale teksten som helhet, finner vi også et relieff på globalt nivå i teksten. De som gir penger til de fattige, zakat, de som faster, og de som ser Kaba som et viktig sted, tilhører samme gruppe. De er

muslimer. Det de gjør, er ”veldig fint”. Dette er argumentet som trer fram som forgrunn i teksten. Begrunnelsen for at det de gjør, er fint, ligger i den andre gruppen, de fattige. De trenger at noen deler med dem, og at de som deler med dem, forstår de fattiges situasjon. Dette er bakgrunn i relieffet.

I alle disse relieffene møter vi Nasim og hennes verdivurdering. Slik jeg tolker denne ytringen hennes, sier hun her: Det er veldig fint å gi zakat. Og det er viktig å ha følt hvordan det er å være fattig. Derfor er det også viktig å faste. Muslimer gir og faster. Det er fint å være muslim.

Nasim i dialog

Også i denne teksten ser vi Nasim i flerstemt dialog. Hun er i dialog med forskerleseren som har bedt henne gi uttrykk for tankene og meningene sine. Allerede overskriften ”Tanker” antyder dette. Og teksten bærer i sin helhet preg av å være en meningsytring og en verdivurdering.

Hun er også i dialog med den ikke-muslimske kulturen som omgir henne. I denne dialogen står hun fram som en muslim som mener at det er veldig fint å gi zakat og at det gir innsikt i de fattiges situasjon å faste. ”Det er fint å være muslim!” sier Nasim i denne dialogen – slik jeg tolker henne.

Men hun er også i dialog med den tradisjonen hun har bakgrunn i. Hun reflekterer over typisk muslimsk praksis knyttet til to av de fem søylene, og over Kaba som en viktig bygning. Nok en gang bejaer Nasim denne tradisjonen, og hun gjør det uten å stille kritiske spørsmål til den.

Nasim i møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i

Det Gamle Testamente

Oppgaver og kontekst

Nasims klasse startet med Det Gamle Testamentet (GT) fra den kristne bibel, da jeg møtte dem første gang den høsten de begynte i 5.klasse. Mange av de personene som elevene møter i GT, møter de også i TaNaK, som hører til jødernes hellige skrifter, og i Koranen og Hadith, islams to mest sentrale autoriteter.⁵⁹ Fortellingene om disse personene er ulike i de tre religionenes skrifter. Det er bl.a. fordi personene tolkes ulikt og gis ulik betydning innenfor de tre religionene. Fortellingene og tolkingen av dem, uttrykker altså religionsspesifikke forskjeller mellom religionene. Dette

⁵⁹ ... hvorav *Koranen* har den absolutt høyeste autoritet. I tradisjonell muslimsk teologi er Koranen en åpenbart, jordisk kopi av en himmelsk original. Åpenbaringen av denne boken skjedde ved at erkeengelen Gabriel formidlet den, bit for bit, til Muhammad. *Hadith* inneholder profetens sunna (eksempel). Den er de troendes beretninger hva profeten Muhammad sa og gjorde ved ulike anledninger (Opsal s. 117-135. Jfr. også Vogt 1993/95 og Eidhamar 1995/1999).

kan skape problemer for elevene. For å hjelpe elevene i møte med dette tolkingsmangfoldet, ba jeg læreren i Nasims klasse om tydelig å presisere for elevene hvilken religions framstilling de til enhver tid arbeidet med, f.eks. om det var kristendommens eller islams framstilling av Josef eller Jesus som var utgangspunkt for det pågående arbeidet.⁶⁰

Når Nasim arbeidet med GT's fortellinger, kopierte hun nesten konsekvent både tekst og tegning fra læreboka, noe fig. Nasim 9 - 12 viser (se nedenfor). Også i arbeidet med NT's fortellinger i tiden som fulgte etter at GT-arbeidet var avsluttet, kopierte Nasim mye av teksten fra læreboka. Både tegninger og tekster ble likevel stadig mer frikoblet fra lærebokas tekst og mer preget av Nasims tanker og refleksjoner. Mot slutten av 5.klasse-året, da de arbeidet med islam, hører vi stadig mer av Nasims stemme i de ytringene hun lager (se ovenfor).

Jeg vet ikke hvorfor Nasim kopierte læreboka framfor å la sin egen stemme komme tydelig til uttrykk. Det kan være flere forklaringer på dette. En forklaring kan være at læreren ikke var opptatt av at elevene skulle uttrykke tanker og meninger i tekst og bilde når de svarte på oppgaver i KRL-faget, før klassen engasjerte seg som prosjektdeltakere. Læreren ble stadig mer opptatt av at elevenes egne tanker skulle komme fram i arbeidene de laget, i den tiden de var deltakere i prosjektet. Dette har hun gitt klart uttrykk for i samtaler med meg. De fleste arbeidene fra Nasims klassekamerater viser også en klar utvikling fra avhengighet av boka, til stadig mer vurderende, kreative og personlige uttrykk i løpet av 5.klasse. Det kan være en spesielt klar variant av dette vi ser hos Nasim. En annen forklaring kan være at Nasim slår seg mer løs i tekstene sine når hun arbeider med egen tradisjonsbakgrunn, enn med andres. Siden klassen startet med kristendommen om høsten, og ikke arbeidet med islam før om våren i 5.klasse, er det ikke lett å se hvilken av disse to forklaringene som dekker best. Kanskje det er en kombinasjon av de to som best fanger opp det vi ser i Nasims ytringer i møte med fortellinger fra den kristne tradisjon.

To fortellinger fra GT

Jeg velger å kommentere de to ytringene ”Isak og Rebekka” og ”Jakob og Esau” sammen etter å ha pekt på det spesielle ved hver av dem. Det gjør

⁶⁰ Departementets veiledning til KRL-faget fra 1997 anbefaler en slik plassering av religionenes og livssynenes fortellinger, herunder det som kalles *parallele* eller *rivaliserende* fortellinger. Det gjør også den reviderte fagplanen for KRL-faget (*KRL-boka* 2002:14). Jeg har redegjort for min forståelse av tolking og bruk av religionenes og livssynenes fortellinger i artikler i *Religion og livssyn* 3/2001 og 1/2002 og i Ulstein/ Aadnanes 2001. Representanter for en noe annen tilnærming til fortellingsstoffet, er Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (jfr. Breidlid/ Nicolaisen 2000 og 2001).

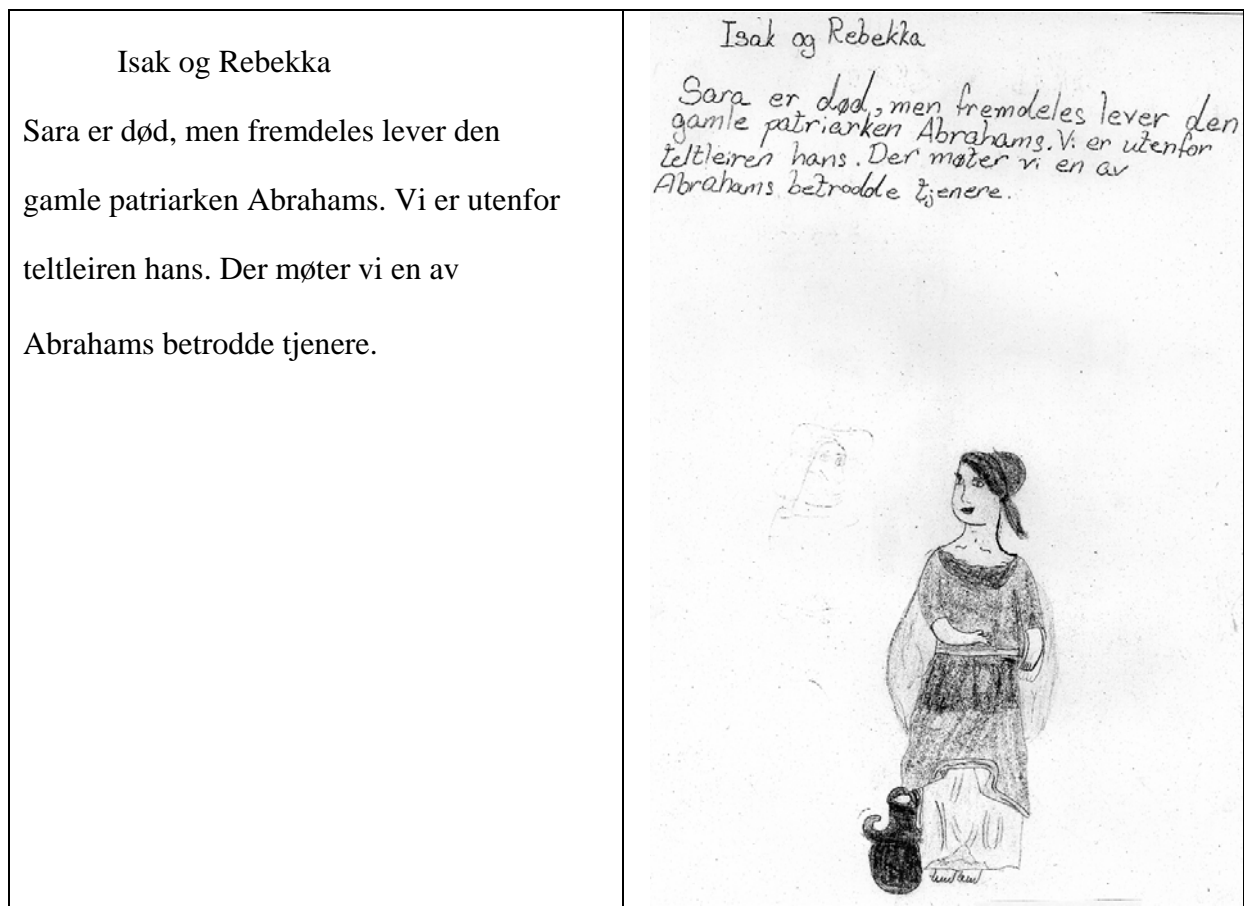
jeg fordi jeg i forbindelse med disse ytringene ønsker å sette fokus på et trekk de har felles, nemlig at Nasim konsekvent har kopiert både verbal tekst og tegning fra læreboka. De to fortellingene som ligger til grunn for disse ytringene fra Nasim, finner vi i læreboka, *Reiser i tid og tro* 5:34-37. Begge fortellingene har i læreboka fått en dobbeltside hver.

Isak og Rebekka

I forbindelse med "Isak og Rebekka" har læreboka brukt et maleri av Nicolas Poussin som illustrasjon. Nasim har lånt både overskrift og størstedelen av ingressen fra lærebokstykket, og skrevet dette rett av. Hun har altså startet der læreboka starter, og skrevet av overskriften og de første linjene av teksten. Dessuten har hun kopiert en figur fra Poussins maleri, nemlig Rebekkafiguren, både når det gjelder hårfasong, kroppsholdning, armenes posisjon, krukken ved Rebekkas føtter og, langt på veg, fargebruk.

Nasims tegning og verbaltekst omhandler ikke samme tema. Mens tegningen fokuserer på Rebekka, omtaler verbalteksten Abraham og tjeneren hans (fig. Nasim 9):

Fig. Nasim 9:



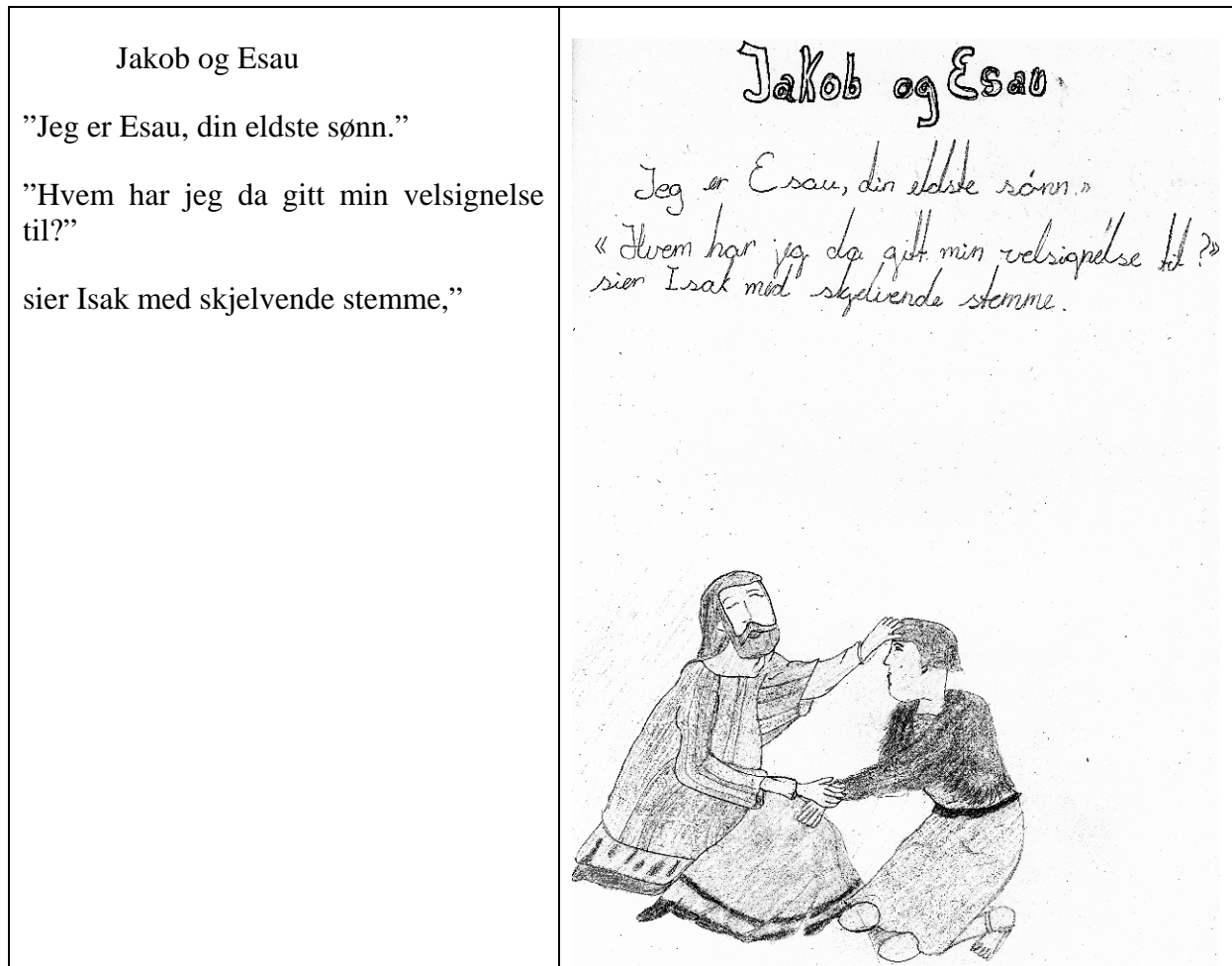
Det å fokusere på bestemte personer er typisk for læreboka *Reiser i tid og tro*. Den tar sine lesere med på reiser til ulike tider og kulturer, og lar dem møte religionenes viktige personer gjennom nyskrevne fortellinger. Fortelleren kan f.eks. være en tredjepersonsforteller som er allvitende og gjengir store fortellingssekvenser kort og oversiktlig med fokus på spesielle hendelser. Han kan også være en førstepersonsforteller som gjengir handlingen ut fra sitt perspektiv. Slik er det her.

Det er tydelig av denne multimediale ytringen at Nasim har festet seg ved Rebekkaskikkelsen i Poussins bilde. Fargerikdommen i tegningen hennes gjør at blikket trekkes mot denne figuren, og det gjør at den framstår som viktig. Den er sirlig tegnet, og fargeleggingen er pinlig nøyaktig. Alle fargeflater holder seg innenfor de grensene blyanten har trukket opp. Men lærebokteksten Nasim har valgt å sitere i verbalteksten, har tydelig ingresspreg, og den gir ingen signaler om hva det er den påfølgende fortellingen vil oss. Siden denne verbalteksten ikke er knyttet til Rebekkaskikkelsen, og siden Nasim ikke gir oss noen signaler om hvorfor hun har sitert den, er det heller ikke mulig å tolke den med bakgrunn i tegningen.

Jakob og Esau

Læreboka kaller denne fortellingen ”Kampen om å være den første”. Det er en av bokas faste illustratører, Olav Hagen, som har illustrert fortellingen i boka. Nasim har kalt teksten *sin* ”Jakob og Esau”. Dette er en multimedial tekst der tegningen står fram som det viktige og sentrale. Også i denne teksten er hele Nasims tekst en kopi av lærebokas. Som i ”Isak og Rebekka” er fargeleggingen av tegningen nøyaktig og sirlig utført, og den er kopiert med omhu ned til minste detalj både når det gjelder motiv og fargevalg – med ett unntak: Tegningen viser Jakob, Isaks yngste sønn, som lurer faren til å tro at han er Esau, og som slik skaffer seg velsignelsen og retten som tilhører den førstefødte. At det er Jakob og ikke Esau som er tegnet, ser vi av pelsjakken han har på seg som dekker armene og ryggen. Men Nasim har i sin tegning kuttet ut en liten del av bakgrunnen i lærebokas tegning. Den utelatte delen viser Esau som kommer hjem fra markene, bærende på en sau. Overskriften og den verbale teksten hos Nasim refererer møtet mellom Esau og faren Jakob. Den verbale teksten er, som tegningen, et direkte sitat fra læreboka s. 37 (fig. Nasim 10):

Fig. Nasim 10:



En kan stille spørsmål om det er intern sammenheng i denne ytringen. Dersom en leser tegningen som episode 1 og den verbale teksten som episode 2, er det sammenheng innad i ytringen. Da følger den fortellingsgangen fra GT og læreboka, der møtet mellom Isak og Jakob – hvor Isak gir sin nesteldste sønn den velsignelsen som tilkommer den eldste – kommer først. Deretter kommer møtet mellom Isak og Esau, der feiltakelsen og fortvilelsen fokuseres. Men siden det er vanlig i vår kultur å lese en tekst ovenfra og ned, måtte Nasim på en eller annen måte ha markert en annen rekkefølge enn den som umiddelbart går fram av ytringen hennes, dersom det var slik hun ville den skulle leses. I ytringen er møtet mellom Esau og Isak skildret øverst på siden, mens møtet mellom Jakob og Isak er skildret nederst.

Fordi det er manglende koherens i denne multimediale ytringen fra Nasims hånd, er det vanskelig å finne hva budskapet er. Den gir oss ingen signaler om hvorfor Nasim har valgt å sitere og sette sammen akkurat de

delar fra lærebokteksten som hun har brukt. Det kan synes som om utvalget er mer tilfeldig enn bevisst.

Nasim i dialog

Hvorfor har Nasim skrevet rett av fra læreboka? Hun gir ikke noe svar selv. I det følgende vil jeg derfor bare antyde noen mulige svar.

Avhengigheten av læreboka kan tyde på at Nasim her primært er i dialog med lærerleseren sin. Hun tolker oppgaven om å gi uttrykk for tanker og opplevelser i møte med fortellingen, ut fra de forutsetninger som har vært rådende i klassen tidligere: Hun posisjonerer seg som en som ønsker å svare riktig, og som vil være en dyktig elev, og hun legger seg nær opp til læreboka for å være sikker på at hun gjør det som er rett. Dialogen med meg som forskerleser er det ikke lett å få øye på.

Det er også mulig at Nasim er i aktiv dialog med egen bakgrunnstradisjon i disse to ytringene. Fortellingene Nasim har møtt, er fortellinger fra GT i den kristne bibel. Det har læreren presisert for elevene. Men Nasim har møtt Abraham, Isak og Jakob også i islamsk kontekst, da – mest trolig – som profetene Ibrahim, Ishaq og Yaqub. I GT og den *kristne* tradisjons tolking av fortellingen om Jakob og Esau, framstilles Jakob som fortellingens hovedperson og helt. Samtidig framstilles det han gjorde for å få tak i velsignelsen og førstefødselsretten, som en etisk sett forkastelig handling. Han framstår som en luring, som urettmessig og med utgangspunkt i brorens tidsbegrensede svakhet lurer til seg noe som han, den yngste sønnen, ikke har rett til. Innenfor *islamsk teologi* har Allah gitt profetene en egen beskyttelse mot synd og feil, og tanken om at Yaqub lurte til seg førstefødselsretten, avvises som regel av muslimer: En profet bedrar ikke! (jfr. Eidhamar 1995/1999:152-157; Thomassen 1999:203). Nasim *kan* ha holdt seg nær til læreboka i besvarelsen sin av den grunn at hun ikke har visst hvordan hun ellers skulle takle den manglende samstemmigheten mellom kristen og islamsk framstilling av disse personene.

Det er lite trolig at Nasims kopiering av lærebokteksten utelukkende skyldes makelighet eller manglende engasjement. I alle tekstene jeg har fra henne, posisjonerer hun seg som en pliktoppfyllende og dyktig elev. I tekstene fra møtet med egen tradisjon, posisjonerer hun seg også eksplisitt som muslim. Kopieringen av lærebokteksten i ”Isak og Rebekka” og ”Jakob og Esau” kan være et forsøk på å ta vare på begge disse posisjonene: Hun skriver da det som hun oppfatter som riktig ut fra kristen tolking av tekstene (og dette er tekster fra den kristne fortellingskanon), uten å komme i konflikt med sin egen, islamske tradisjon.

”De første disipler” og ”Bryllup i Kana”

De to neste ytringene fra Nasim, ”De første disipler” og ”Bryllup i Kana”, er ytringer som på mange måter er lik tekstene ”Isak og Rebekka” og ”Jakob og Esau”. Jeg kunne ha behandlet dem sammen med de to GT-tekstene. Det spesielle ved alle disse tekstene er nemlig at Nasim konsekvent har kopiert fra læreboka både i forbindelse med verbal tekst og tegning, selv om Nasim i ”Bryllup i Kana” synes å ha gjort sitt utvalg i den hensikt å skape en sammenhengende og helhetlig tekst. Konklusjonen jeg trakk i forbindelse med GT-tekstene, vil derfor også gjelde ”De første disipler og ”Bryllup i Kana”. Jeg viser derfor til de to GT-tekstene ovenfor når det gjelder konklusjoner fra disse ytringene. Ytringen som følger, ”Brødunderet”, er derimot annerledes. Den er tema for neste analyse.

Brødunderet

Oppgaven og konteksten

Elevene møtte fortellingen i lærebokas utgave (*Reiser i tid og tro* 5:78-79) i KRL-timen. Læreren leste fra boka, mens elevene hadde boka oppe og fulgte med i den mens læreren leste. Læreboka oppgir at den har hentet fortellingen fra Joh 6:1-13. Det er altså en nytestamentlig fortelling, en fortelling fra det kristne fortellingsunivers, elevene møter også her.

Brødunderet blir i kristen teologi gjerne betegnet som et naturunder, et under som gir uttrykk for at Jesus er representant for Guds godhet, har makt over naturkrefter og bruker dem til å fri mennesker fra nød (Astås 1994:98). Det pekes også på likhetstrekk mellom evangelistenes framstilling av dette underet, fortellingen om innstiftelsen av nattverden og oppfatningen av Jesus som livets brød (Kieffer 1987:159-165). Innen islamsk teologi diskuteres det om fortellingen om nedsendelsen av det dekkede bordet i Koranen (5:112-115)⁶¹ viser til den kristne fortellingen om brødunderet eller nattverden (Thomassen 1999:218; Leirvik 1999:25; Vogt 1995:124). At profeten Isa, med Allahs hjelp, metter mennesker på underfullt vis, er altså ikke en fremmed tanke innen islam.

Isa (Jesus) er en viktig person i islam. Han var i følge islamsk teologi den siste av Allahs profeter før Muhammad. I følge Koranen var han ikke Gud, men en profet, et sendebud fra Allah (sure 9:31; 19:30). Han var heller ikke Guds Sønn, for i følge Koranen har ikke Allah barn (19:35). Hovedoppgaven hans var å bringe *injl* (Evangeliet) fra Allah til

⁶¹ Fortellingen i Koranen sier at ”de hvitkledde”, Jesu disipler, spør Jesus/profeten Isa om Gud kan sende et bord, dekket til måltid, ned til dem fra himmelen, slik at de kan få ro og vite at det Jesus har sagt dem, er sant. Jesus ber Gud om et slikt måltid, og han gir dem det (fritt etter Koranen i svensk tolkning av Mohammed K. Bergström, med tilhørende fotnoter av Muhammad Asad).

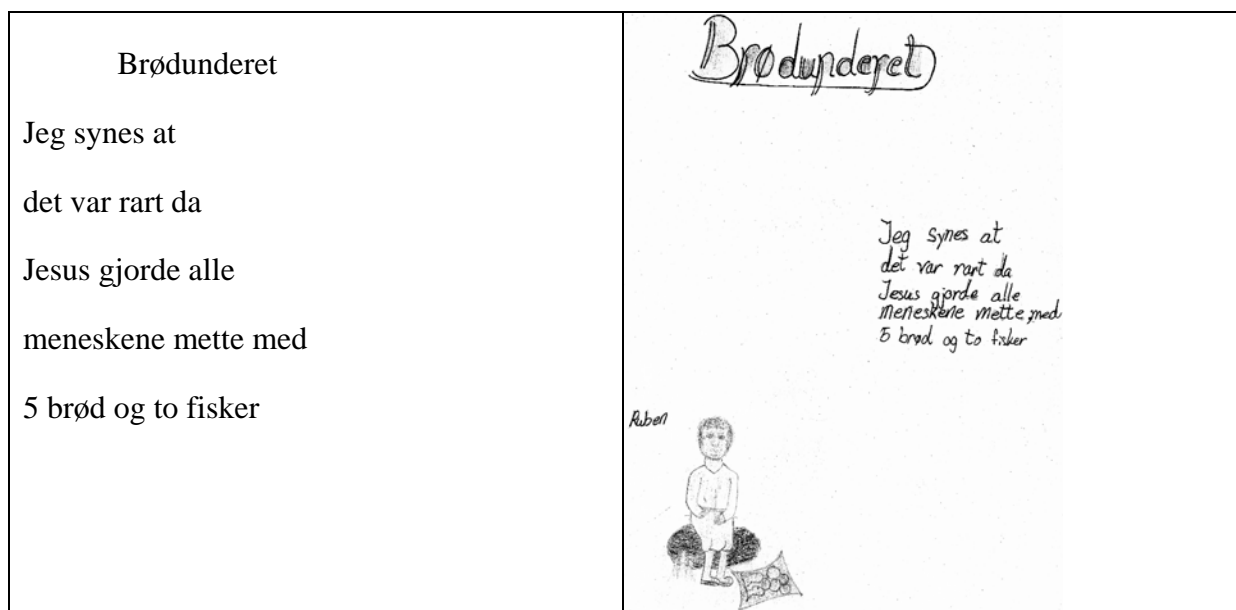
menneskene. Han gjorde mirakler mens han levde: helbredet blinde og spedalske, vekket døde til live igjen (3:47-49), og bispiste mennesker på underfullt vis (5:112-115) (jfr. også Leirvik 1999:22-41; Opsal 1994:143-146; Thomassen 1999:216-221; Vogt 1995:123-124). Jesus har, også i følge Koranen, disipler, men de navngis ikke (sure 3:52-53; 5:111-115; 61:14).

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Nasim har gitt ytringen sin overskriften ”Brødunderet”, slik også læreboka har gjort. Den går over en A4 side (fig. Nasim 13). Overskriften er skrevet med delvis doble bokstaver og fargelagt med lyse, friske farger. Den multimediale ytringen er delt. Den ene delen er plassert i nederste, venstre hjørnet av siden, den andre midt på høyre sidehalvdel. Denne måten å organisere ytringen og dens elementer på, kan minne om avisenes organisering av stoffet i spalter.

Nederst i venstre hjørnet av siden – i venstre ”spalte” – har Nasim tegnet en gutt som sitter på en stein. Steinen er omgitt av gras. I graset foran gutten ligger et tøyestykke med fem brød og to fisker. Nasim har skrevet ”Ruben” ved siden av guttens hode. Tegningen har mange fellestrekk med tegningen i læreboka, men det er noen unntak: *Nasim* har tegnet fem brød og to fisker. Fiskene ligger pent ved siden av hverandre nærmest gutten. Gutten er rødhåret. Han sitter tomhendt med hendene i fanget. *Læreboka* lar fire brød og to fisker ligge på tøyestykket – brødene nærmest gutten – mens gutten holder et av brødene i hånden. Gutten har mørkebrunt hår. En mann står ved siden av ham, med hånden på skulderen hans.

Fig. Nasim 13:



I høyre ”spalte”, finner vi Nasims verbale tekst. Det går klart fram av originalen at de første fire setningene i denne ytringen først er skrevet med blyant, og deretter skrevet over med penn. Blyantstrekene skinner nemlig gjennom. Tidvis kommer de fram ved siden av det som er skrevet med penn. En kan også se at det har vært et punktum etter ordet ”mette” i fjerde linje. Nasim har – antakelig i etterkant – føyd til et komma, ordet ”med” i fjerde linje, og hele femte linje. Tilføyelsen er gjort bare med penn. Ingen blyantstreker skinner gjennom.

Rammer, posisjoneringer og relieff

Måten de ulike delene er organisert på i denne multimediale teksten, gir mye rom og luft rundt delene. Enkeltdelene – verbalteksten og tegningen – får derfor tyngde hver for seg, selv om de til sammen danner en helhetlig ytring. Vi ser ikke dette oppsettet andre steder hos Nasim. Kress og van Leeuwens tenking om komposisjon og mening kan gi verdifulle impulser til vår forståelse av budskapet i denne teksten fra Nasims hånd.

Dersom vi leser Nasims multimediale ytring om brødunderet langs de linjene som Kress og van Leeuwen trekker om forholdet mellom venstre og høyre side, og mellom øverste og nederste del i en ytring (se kap. 5 om Tor ovenfor, avsnittet ”Oppgaver”), viser tegningen – som er plassert nederst til venstre – til kunnskap det forventes at vi skal ha. Den gir også informasjon om detaljer Nasim mener det er viktig å få fram. Det er her vi finner Ruben med sine fem fisker og to brød. Tegningen viser til fortellingen om brødunderet, og Nasim forventer at vi, som lesere, kjenner denne. Den danner bakgrunn for den verbale teksten som er plassert over tegningen, til høyre på siden. Det er, i følge Kress og van Leeuwens tenking, i denne delen vi skal finne både den mest framtreddende informasjonen og budskapet i ytringen.

I det relieffet som trer fram her, er verbalteksten forgrunn. Den inneholder en påstand med islett av undring: Nasim synes det var rart da Jesus gjorde så mange mennesker mette med 5 brød og 2 fisker. Bakgrunn for denne påstanden er fortellingens verden der Jesus sies å gjøre dette underet. Relieffet som trer fram viser altså de tanker Nasim gjør seg med bakgrunn i fortellingen om brødunderet.

Nasim gir leserne sine identitet i denne teksten: Hun skriver til lesere som kjenner fortellingen om brødunderet. Det kan enten være lesere som har en kristen kulturbakgrunn og som kjenner kristendommens fortellinger, lesere fra andre livstolkingstradisjoner som kjenner kristendommen og dens fortellingsunivers, eller begge typer lesere. Dette er kriterier som både inkluderer medelevene, læreren og forskeren som er på besøk med jevne mellomrom, og som signaliserer at Nasim inkluderer alle disse i sin

leserkrets. Men hun gir også seg selv identitet: Hun står fram som en elev som kjenner fortellingen, og som undrer seg over innholdet i den. I tekster hun laget i møte med egen tradisjon, ga hun klart uttrykk for at hun identifiserte seg med islam og muslimsk tradisjon (se ovenfor). Hun er altså en *muslimsk* elev som undrer seg over det som skjer i denne fortellingen fra det kristne NT, er rart. For å gi uttrykk for denne undringen, har hun valgt en sjanger som gir henne mulighet til både å innholdsbestemme og gi bakgrunn for undringen. Både visuelt og innholdsmessig ligger Nasims ytring nær opp til sjangeren ”avisinnlegg”.

I denne ytringen uttrykker altså Nasim undring over at Jesus metter mange mennesker – over 5000 forteller læreboka – med lite mat, bare fem brød og to fisker. Under punktet ”Oppgaven og konteksten” ovenfor, viser jeg til at tanken om at profeten Isa metter mennesker på underfullt vis, ikke er en fremmed forestilling innenfor islam. Er det bare den kristne fortellingen Nasim er i dialog med i denne ytringen, eller er hun også i dialog med den islamske forestillingen? Dette er tema for det følgende avsnittet.

Nasim i dialog

Dialogen med forskerleseren som har bedt elevene uttrykke tanker og meninger gjennom tekst og tegning, er tydeligere i denne ytringen enn i andre ytringer Nasim har laget i møte med fortellinger fra den kristne tradisjon, så langt. Som muslimsk elev som kjenner den kristne fortellingen om Jesus som metter 5000, og som undrer seg over den, gir hun uttrykk for tanker og meninger knyttet til denne fortellingen.

Verbalteksten *kan* oppfattes som en kritisk kommentar til innholdet i fortellingen: Hun synes det ”var rart da Jesus gjorde alle menneskene mette”. I alle fall er hun undrende. Tidligere har vi sett at Nasim ikke stiller kritiske spørsmål til fortellinger fra og lærestoff om egen tradisjon. En kritisk eller undrende holdning kan i så fall signalisere at hun her er i dialog med den kristne fortellingen. Men: Uttrykket ”*da* Jesus gjorde ...” (min kursivering) *kan* signalisere en undring som tar utgangspunkt i en aksept av *at* dette har skjedd. Dette *kan* igjen gi signal om at hun her er i dialog med den islamske forestillingen om at Isa kunne be Allah gi mennesker mat, og bli bønnhørt.

I den islamske fortellingen om det dekkede bordet som ble sendt ned fra himmelen, sies det ingenting om at det var en ung gutts matpakke i form av fem brød og to fisker, som ble til mat på bordet. De fem tusen er heller ikke med i den islamske fortellingen. Der er det kun disiplene som mettes. Siden Nasims tegning klart forutsetter kunnskap om gutten med brød og fisk i matpakken, og siden den verbale teksten eksplisitt forutsetter

at det er mange mennesker som mettes, er det mest sannsynlig at det er den kristne fortellingen og dens forestillingsverden, som er Nasims primære dialogpartner i denne teksten. Det er den hun uttrykker undring overfor. Dette utelukker likevel ikke at hun samtidig er i dialog med den islamske fortellingen om det dekkede bordet fra himmelen. Det hører med til denne at profeten Isa mettet mennesker med himmelsk mat. Undringen over at "Jesus gjorde alle menneskene mette", kan også inkludere den islamske fortellingen. Men tegningen av Ruben med maten viser at den kristne fortellingen er hovedkonteksten. Tilføyelsen i verbalteksten av "...med 5 brød og to fisker" peker i samme retning: Det er mulig at Nasim med denne tilføyelsen vil understreke at det er *kristendommens* fortelling om Jesus som metter mennesker på underfullt vis, hun her stiller seg undrende til.

En blind ser

Oppgaven og konteksten

Elevene i Nasims og Saras klasse møtte fortellingen om den blinde Bartimeus' møte med Jesus, i lærebokas versjon, slik de vanligvis møtte religionenes fortellinger i KRL-timene. Men læreren ga dem stor frihet når det gjaldt å kommentere fortellingen og gi uttrykk for opplevelse og tanker i forbindelse med dem. For ytterligere kommentarer om lærebokas og lærerens framstilling av denne fortellingen, se kap. 4 ovenfor.

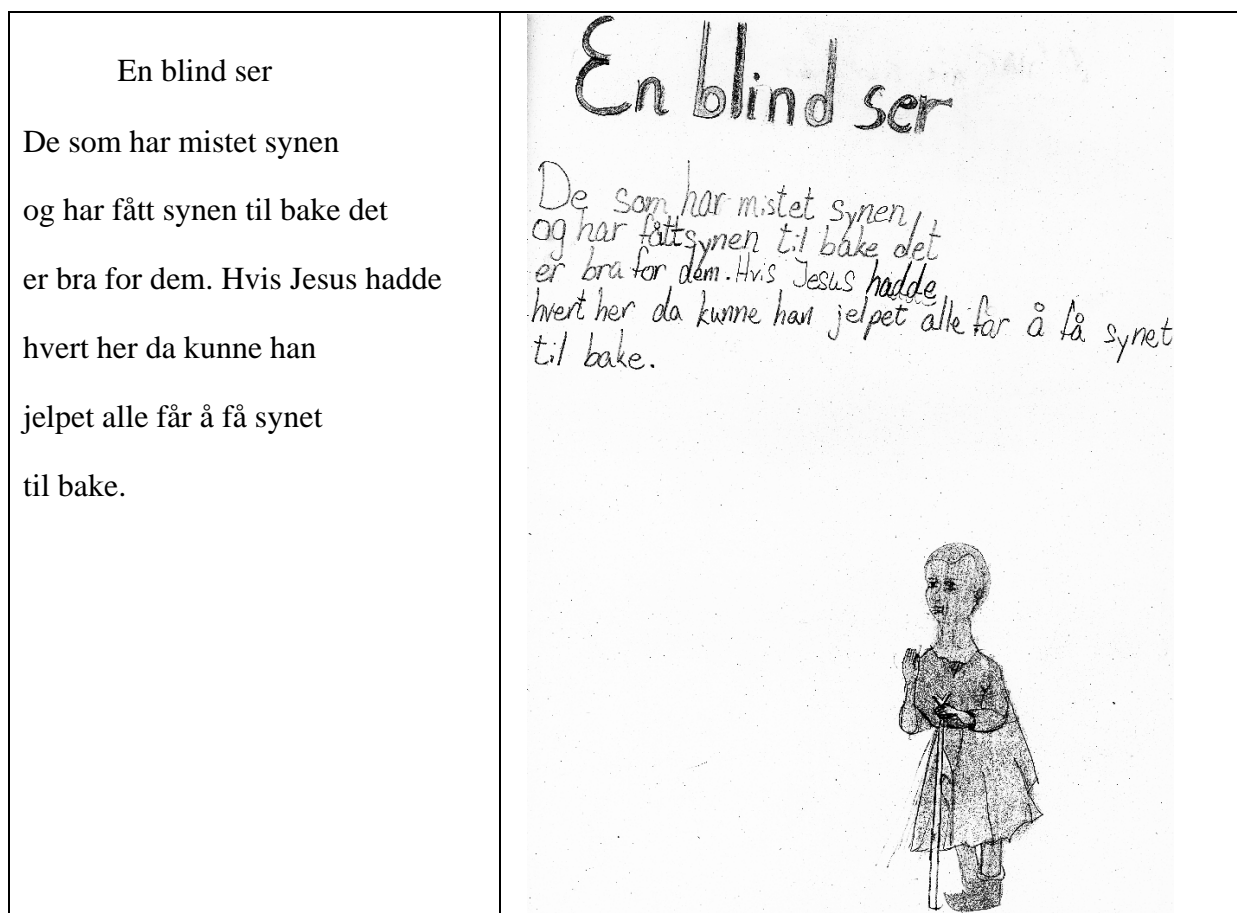
Fortellingen om Jesus og Bartimeus hører til innenfor lærebokas presentasjon av kristendommen, nærmere bestemt presentasjonen av Jesu liv og gjerning. Innenfor kristen teologi hører forestillingene om Jesu helbredelse av blinde, til det materialet som knytter ham til de gammeltestamentlige løftene om Messias, den salvede (Matt 11:1-6; Luk 7:18-23; jfr. også Fornberg 1989:142-144). Som nevnt ovenfor, er Jesus – profeten Isa – en hellig person i islam. Koranen sier at han helbredet spedalske og blinde mens han levde (3:49). Det diskuteres i islamsk teologi om det som fortelles i dette koranverset, skal forstås allegorisk eller bokstavelig. Den bokstavelige tolkningen er den tradisjonelle.⁶² Det er altså en velkjent tanke både innen kristendommen og islam at Jesus helbreder blinde.

⁶² Jfr. fotnote til sure 3:49 i den engelske oversettelsen av Koranens budskap med kommentarer fra King Fahd Holy Qur-an Printing Complex, og i svensk tolking av Mohammed K. Bergstrøm med kommentarer av Muhammad Asad.

Innholdsbeskrivelse

Nasim skriver (fig. Nasim 14):

Fig. Nasim 14:



Ytringen starter med en overskrift som er tegnet med ordinære doble bokstaver og fargelagt med rødt og blått. Den verbale teksten følger like under denne. Det er en stigning i argumentasjonen i verbalteksten. Først slås utgangspunktet fast: Det er bra for de som har fått igjen synet etter å ha mistet det. Det å være seende framstilles altså som bra, mens det å være blind, framstilles som en situasjon en ønsker å unngå. Dette fører til neste påstand i verbalteksten: Hadde Jesus vært her, kunne han hjulpet alle blinde til å få synet tilbake. Det å få synet tilbake knyttes altså av Nasim til Jesus og hans tilstedeværelse.

Under den verbale teksten har Nasim tegnet en mann. Han er kledd i rosafargede klær og lener seg mot en stokk. Tegningen er en kopi av lærebokas Bartimeus, nærmere bestemt Bartimeus slik han er framstilt i maleriet læreboka bruker for å illustrere fortellingen. Dermed gir tegningen en viktig informasjon i tillegg til det verbalteksten gir, nemlig at

meningsytringen og refleksjonen i verbalteksten har med fortellingen om den blinde Bartimeus å gjøre. Det at han er den personen Nasim har tegnet, framhever ham dessuten som en viktig person i fortellingen (se Aronsson om utvalg og ekskludering i kap. 3 ovenfor). Det at Jesus ikke er med, kan, av samme grunn, bety at Nasim ikke ser ham som like viktig, men det er like sannsynlig at han ikke er med fordi hun ikke har fått tid til å tegne ham.

Rammer og posisjoneringer, alternative verdener og relieff

Verbalteksten inneholder en konstaterende meningsytring og en refleksjon knyttet opp mot fortellingen om Jesus som gir den blinde Bartimeus synet igjen. Dermed posisjonerer Nasim seg som en som kjenner fortellingen om Jesus som gjør blinde seende, og som mener noe om det Jesus gjør.

Nasim har konstruert tre verdener i denne ytringen. Den ene verdenen er knyttet til tegningen. Den har med "den andres verden" å gjøre, nærmere bestemt fortellingens verden (som handler om Bartimeus). Refleksjonsverdenen er også til stede i ytringen. Det er i denne verdenen Nasim reflekterer over hva som kunne skjedd hvis Jesus hadde vært her: Da kunne alle blinde fått synet igjen. Den tredje verdenen er Nasims livsverden. Det er her hun står når hun konstaterer at det er bra for de som har fått synet igjen etter å ha mistet det.

De tre verdenene danner et relieff. Den konstaterende meningsytringen i livsverdenen danner forgrunn i relieffet. Den får relevans og perspektiv sett mot bakgrunnen som dannes av forholdet mellom fortellingens verden og refleksjonsverdenen: Bartimeus fikk synet igjen etter møtet med Jesus. Hadde Jesus vært her, kunne alle blinde fått synet igjen. Det å få synet igjen, er altså en verdi som Nasim knytter til Jesu tilstedeværelse. Men Jesus er ikke her. Det kommer fram gjennom bruken av betingelseskonjunksjonen *hvis*: "Hvis Jesus hadde vært her da kunne han jelpet alle for å få synet tilbake" skriver Nasim. Så alle som har mistet synet, får det ikke igjen. Det er mot en slik bakgrunn den konstaterende meningsytringen skrives: Det er bra for de som har fått igjen synet etter å ha mistet det.

Forholdet mellom de ulike verdenene i elevtekster, er et vindu mot de kulturelle oppfatningene og verdiene som elevene har når de skriver (se kap. 3 ovenfor). Det å se trer fram som en verdi her i Nasims tekst, og Jesus knyttes til denne verdien: Han kan hjelpe mennesker til å få synet tilbake. Det kan synes som om fortellingen om Jesus og Bartimeus har fått Nasim til tenke over hvordan det er å være blind i dag: "Hvis Jesus hadde vært her ..." skriver hun (min kursivering). Fortellingen synes altså å ha aktualisert verdien som ligger i det å se, for Nasim. I denne ytringen

knytter hun det å få synet tilbake, til Jesu nærvær. Dermed aktualiseres også verdien av det å hjelpe. I denne ytringen knyttes også denne verdien til Jesus.

Denne ytringen synes å vise at det har foregått en bevegelse *fra* å leve seg inn i et lærestoff eller en situasjon som beskrives i en fortelling, *til* å relatere det en lærer og erfarer i møtet med dette lærestoffet til egen erfaringshorisont og fortolkingsramme, hos Nasim. Den samme bevegelsen så vi også hos Sara (se kap. 4 ovenfor).

Nasim i dialog

Dialogen Nasim er i med forskerleseren, er tydelig i denne teksten - som i den forrige. Nasim posisjonerer seg her som en som kjenner fortellingen, reflekterer over det den forteller, og sier hva hun tenker og mener i møte med den. Det var dette forskeren ba henne om å gjøre. Hun synes også å være i dialog med kristendommens fortelling her: Hun synes å godta det den forteller, i alle fall den delen som handler om helbredelsesunderet. Men siden islam også lærer at Jesus hadde helbredende evner og gjorde blinde seende til Allahs ære, kan det også være sin egen tradisjonsbakgrunn og det hun har hørt hjemme, hun er i dialog med. Eller kristen og islamsk tradisjon samtidig. Det er ingen diametral motsetning mellom de to tradisjonene med hensyn til det å akseptere Jesu helbredelser.

Lasarus kommer

Oppgaven og konteksten

Ytringen "Lasarus kommer" er Nasims reaksjon på møtet med den kristne fortellingen fra NT om Jesus som vekket Lasarus opp fra de døde.

Elevene i Nasims klasse møtte denne fortellingen gjennom *læreboka*. Her er presentasjon tredelt og har overskriften "To søstre og en bror" (*Reiser i tid og tro* 5:82-83). Første del er en ingress der "vi", leserne, er tenkt satt tilbake til Jesu tid gjennom en reise i tid og rom. Ingressen forteller hva som har skjedd (Lasarus er død), angir sted for hendelsen (Betania) og presenterer hoved-personene (Marta, Maria, Lasarus og Jesus). Andre og tredje del er lagt i henholdsvis Martas og Marias munn.

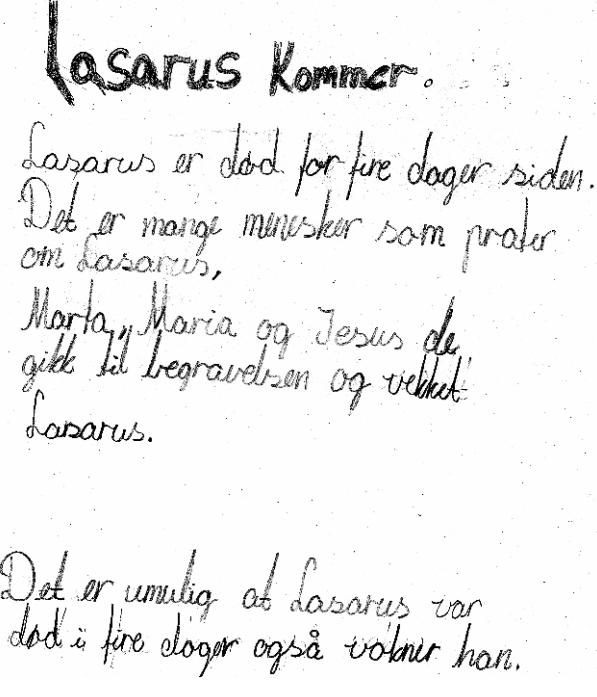
Kristen teologi tolker ofte fortellingen om oppvekkingen av Lasarus som en forberedende innledning til fortellingen om Jesu død og oppstandelse, en fortelling som viser at Jesus er ett med Gud og råder over både liv og død (Kiefer 1988:265). *Koranen* sier også at Jesus vekket opp døde i tillegg til å lege blinde og spedalske (3:47-49; 5:110). Al-Thalabis

profetfortellinger⁶³ forteller om oppvekkelse både av Lasarus, den gamle kvinnens sønn og tiendeinnsamlerens datter. Utgangspunktet for disse fortellingene er undrene som er referert i Koranen. Den generelle tendensen i muslimske fortellinger om Jesus, er at de viser Jesus som en undergjører ("magician") (Leirvik 1999:65). Tradisjonell islamsk teologi sier at Jesus gjorde under for å overbevise de skeptiske blant folket om sin guddommelige kallelse og at han var Allahs tjener.⁶⁴ Forestillingen om Jesus som oppvekker døde er altså til stede både innenfor kristen og islamsk teologi. Men tolkingen og forståelsen av underet, og konteksten dette settes inn i, er svært ulik innenfor de to tradisjonene.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Nasim har kalt teksten sin "Lasarus kommer". Den er en ren verbal tekst, og den er todelt både visuelt og innholdsmessig (fig. Nasim 15):

Fig. Nasim 15:

<p>Lasarus kommer</p> <p>Lasarus er død for fire dager siden.</p> <p>Det er mange menesker som prater om Lasarus.</p> <p>Marta, Maria og Jesus de gikk til begravelsen og vekket Lasarus.</p> <p>Det er umulig at Lasarus var død i fire dager også vokner han.</p>	 <p>Lasarus Kommer.</p> <p>Lasarus er død for fire dager siden.</p> <p>Det er mange menesker som prater om Lasarus.</p> <p>Marta, Maria og Jesus de gikk til begravelsen og vekket Lasarus.</p> <p>Det er umulig at Lasarus var død i fire dager også vokner han.</p>
---	--

⁶³ Fortellinger om profetene (arabisk: Qisas al-anbiya) er fortellingssamlinger som forteller om muslimske profeter og helter. Blant de viktigste representantene for denne litteraturtypen er al-Thalabi og al-Kaisa. Fra et strengt kildeorientert islamsk synspunkt har ikke dette stoffet samme autoritet som Koranen og de hadithene som er tatt med i de anerkjente samlingene. Koranen og Hadith er islams høyeste autoriteter. Det er disse tekstene som er autoritativ kilde til islamsk tro og praksis (Thomassen 1999:183; Leirvik 1999:60ff).

⁶⁴ Jfr. fotnoter til sure 3:49 i den engelske oversettelsen av Koranens budskap med kommentarer fra King Fahd Holy Qur-an Printing Complex, og i den svenske oversettelsen med kommentarer av Muhammad Asad. Jfr. også Leirvik 1999:64.

Første del av denne verbalteksten er en kortversjon av handlingsforløpet i den kristne fortellingen, i form av tre faktasetninger: Lasarus er død for fire dager siden. Mange mennesker prater om Lasarus. Marta, Maria og Jesus gikk til begravelsen og vekket Lasarus. Denne tekstdelen er plassert like under overskriften. Andre del er en kort og konsis meningsytring, kommentar eller påstand: Det er umulig at Lasarus kunne våkne når han hadde vært død i fire dager. Mellom første og andre del har Nasim laget et tydelig mellomrom, noe som visuelt understreker både det sjangermessige og det innholdsmessige skillet mellom første og andre tekstdel. Hele ytringen gir et nøkternt og saklig inntrykk.

Nasims kortversjon av fortellingen avviker fra den nytestamentlige fortellingen og fra lærebokas på ett punkt: Bibelen og læreboka forteller at det er Jesus som vekker Lasarus til live igjen. Nasim skriver at det er Marta, Maria og Jesus.

Rammer, posisjoneringer og relieff

I denne ytringen forholder Nasim seg både til skolesjangeren ”skriv ned det du husker fra fortellingen” (første tekstdel) og til forskerens spørsmål etter tanker og meninger hun sitter inne med (andre tekstdel). Ved å vise at hun behersker skolesjangeren, posisjonerer hun seg både som flink elev og som referent. Ved å vise at hun reflekterer og har egne tanker og meninger om fortellingen hun har møtt, posisjonerer hun seg også som reflektert skriver og kommentator.

To ganger i den korte verbalteksten, både i første og andre del, nevner Nasim at Lasarus var død i fire dager. Gjentakelsen signaliserer at dette er noe Nasim har merket seg og som hun oppfatter som sentralt ved fortellingen. Det er også det punktet i fortellingen hun er kritisk til, og diskuterer med det i kommentaren sin: Hun mener det er umulig at Lasarus, som har vært død i fire dager, kan våkne opp igjen. Hun viser med det at hun er kritisk til fortellingens historisitet. Hun finner ikke fortellingen troverdig. Nasim går altså inn i skriverrollen som reflektert og kritisk referent og kommentator i denne ytringen.

Den klare visuelle, innholdsmessige og sjangermessige todelingen understreker relieffet i ytringen. Nasims kritiske kommentar (forgrunn) kommer på bakgrunn av fortellingen om Lasarus som var død i fire dager for så å vekkes opp igjen fra de døde (bakgrunn). Det er denne fortellingen som gir bakgrunn og relevans til Nasims kritiske kommentar. Dette kommer også fram i den klare todelingen av ytringen: Først presenteres fortellingen. Så – med bakgrunn i presentasjonen – kommer kommentaren.

Nasim i flerstemt dialog

Nasims reaksjon på det som er underfullt og/eller fantastisk i denne fortellingen, faller sammen med mange av hennes medelevers reaksjoner på det fantastiske og underfulle i religionenes fortellinger. Hun er altså i samstemt dialog med mange av dem.

Nasim er også i dialog med læreren sin som forventer at hun skal forholde seg til skolesjangrene når hun skriver tekster på skolen. Hun posisjonerer seg som flink elev som kjenner til og kan referere handlingsgangen i fortellingen om Jesus og Lasarus. Og hun er i dialog med forskerleseren som ønsker å høre hva hun tenker og mener: Hun posisjonerer seg klart og konsist som reflektert og kritisk skriver.

Dessuten er hun i dialog med kulturen som omgir henne: Hun er i dialog med kristendommen gjennom fortellingen. Dette er en kritisk dialog. Hun finner ikke den kristne fortellingen troverdig. Men samtidig er hun i dialog med islamsk fortellertradisjon som framhever Jesus som en som vekker opp døde og gjør under. Kritikken hennes rammer også denne tradisjonen. Det er mulig at Nasim ikke er klar over det. Det er trolig, for i møte med fortellinger fra egen tradisjon, framsatte hun ingen kritikk mot det som kunne oppfattes som utrolige eller fantastiske elementer i dem. Men er hun klar over det, kan det være lettere for henne som erklært muslim (se "Nasims møte med egen tradisjonsbakgrunn" ovenfor), å målbære denne kritikken i møte med en kristen, og ikke en islamsk, fortelling.

Påske

Bakgrunnen for Nasims påskearbeid, er det samme som er skissert i "Påske" i kapitlet om Sara (kap. 4 ovenfor). Nasim laget fire arbeider i forbindelse med påskefortellingene: "Påske", "Fakta", "Korsfesta", og "1.Påskedag – Oppstandelsen".

Påske

Ytringen "Påske" har form av en overskrift og inneholder ett ord og en tegnet figur (fig. Nasim 16). Ordet er "påske". Det er skrevet med store, fargerike, doble bokstaver og er laget i tverrformat. Like under p-en har Nasim tegnet et påskeegg. Det er gult og pyntet med fargerike mønstre.

Fig. Nasim 16



Dette er den første ytringen av de fire som Nasim laget i KRL-boka si, og som har med påskefortellingene fra den kristne tradisjon å gjøre. Siden ytringen bare inneholder ordet påske og et påskeegg, minner den om en overskrift: Det som følger, handler om påske.

Det kan være interessant å merke seg at når Nasim skal velge én figur som skal illustrere hva påske innebærer, velger hun et påskeegg. Dette er et symbol som er tematisk knyttet til påskefeiring slik vi kjenner den i Norge, og som har både kristne og ikke-kristne røtter. Påskeegget knyttes i den kristne påskefeiring til det nye livet som Kristus i følge kristen tro gir menneskene. Men dette er ingen nødvendig tolking av påskeegget. Det kan også oppfattes som symbol på vår og livskraft – uten kristne konnotasjoner – eller bare som pynt.

Fakta

Den rent verbale teksten "Fakta" er et svar på en oppgave fra læreboka: "Skriv fem faktasetninger om Jesus ut fra tekstene foran" (*Reiser i tid og tro* 5:90 oppg. 2). Nasim skriver (fig. Nasim 17):

Fig. Nasim 17:

<p style="text-align: center;">FAKTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peter fornekte Jesus: Peter sa at han ikke skjener Jesus. - Jesus hadde blitt tatt til fange: Jesus sa at han var Guds sønn. - Jesus ble korsfestet og døde på korset. (langfredag) - Han ble gravlagt i en klippegrav. - Jesus stod opp fra de døde og viste seg for disiplene. 	<p style="text-align: center;">FAKTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peter fornekte Jesus: Peter sa at han ikke skjener Jesus. - Jesus hadde blitt tatt til fange: Jesus sa at han var Guds sønn. - Jesus ble korsfestet og døde på korset. (langfredag) - Han ble gravlagt i en klippegrav. - Jesus stod opp fra de døde og viste seg for disiplene.
---	---

All informasjonen vi finner i Nasims tekst her, finner vi også i læreboka. Men Nasim har formulert setningene selv og valgt ut den informasjonen hun vil ha med. Hun har gitt teksten sin en progresjon som følger handlingsgangen i de kristne fortellingene om påsken: Den starter med Peters fornektelse av Jesus, fortsetter med at Jesus ble tatt til fange, korsfestet, døde, ble gravlagt, sto opp og viste seg for disiplene.

Hvert av de første to strekpunktene hennes inneholder en faktasetning samt en utdyping av denne. I det første forklarer hun at da Peter fornektet Jesus, sa han at han ikke kjente ham. I det andre sier hun at da Jesus ble tatt til fange, sa han at han var Guds sønn. Disse utdypingene viser både Nasims egen tilrettelegging av stoffet, og hennes forståelse av innholdet i fortellingene og lærebokteksten. Hun viser at hun forstår hva det vil si å fornekte noen, og at hun har fått tak i hva som i følge fortellingene var hovedanklagepunktet mot Jesus i prosessen mot ham, og som førte til at han ble dømt. Teksten Nasim har skrevet her, viser en elev med intellektuell kapasitet til å finne fram til det sentrale i et lærestoff, og til å presentere det med forståelse og innsikt.

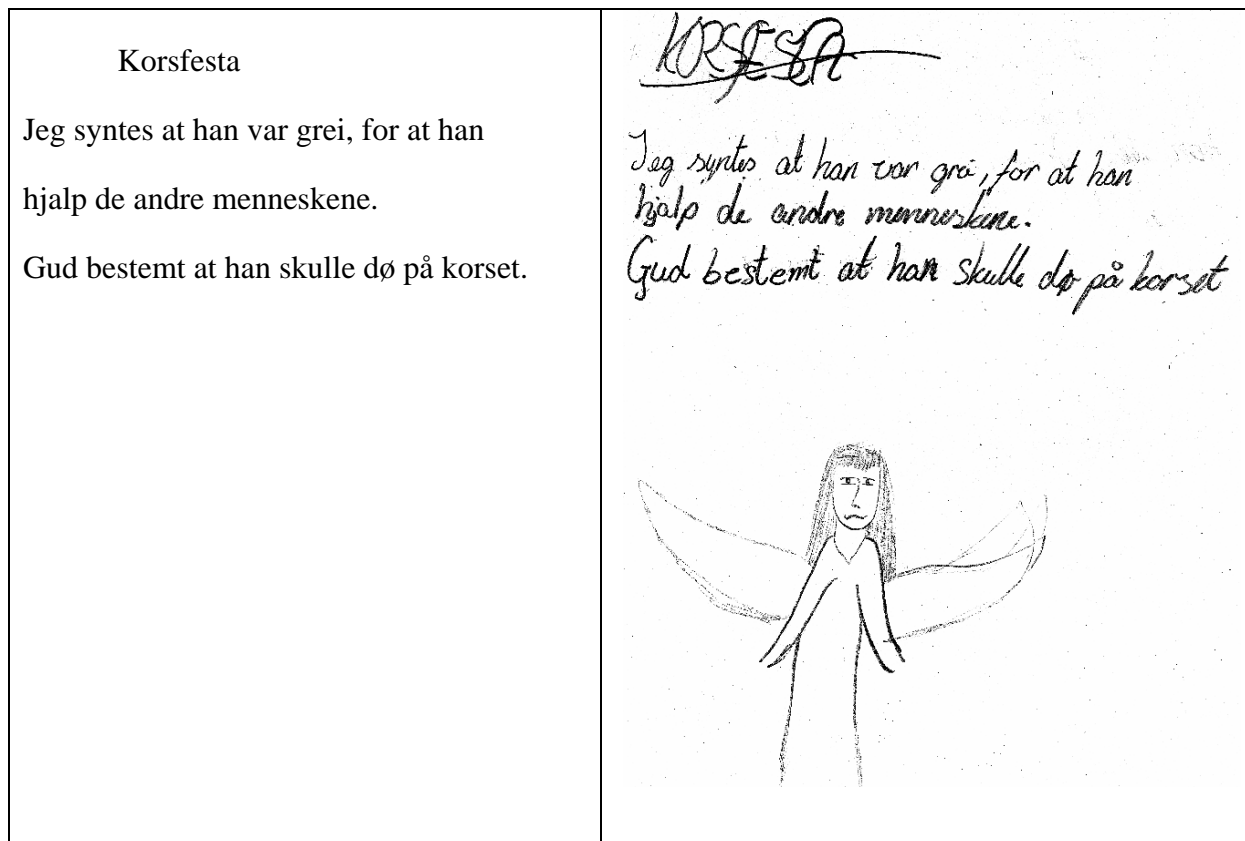
Nasim posisjonerer seg som en elev som kjenner de kristne fortellingene om Jesu lidelse og død, i denne ytringen. Men hun presenterer kunnskapen ut fra et klart utenfraperspektiv: Stilen er refererende, og kunnskapspresentasjonen er strengt saklig uten noen vurdering av det som presenteres, eller noe eksplisitt uttrykk for engasjement. Ingenting i teksten signaliserer at dette kunnskapsinnholdet har personlig relevans for henne. Denne faktateksten står i klar kontrast til faktateksten om islam (se "Nasim i møte med egen tradisjon" ovenfor), der

hun vekslet mellom innenfra- og utenfraperspektiv, og der teksten signaliserte at lærestoffet både engasjerte og hadde personlig relevans for henne.

Korsfesta

Teksten "Korsfesta" (fig. Nasim 18) er en ytring som består av en verbaltekst og en blyanttegning. Nasim har tegnet en person med vinger. Siden den verbale teksten hennes omhandler Jesus, er det rimelig å forvente at tegningen også skal handle om ham. Det er likevel lite trolig at personen Nasim har tegnet, er Jesus. Vingene tyder på at det er en engel. Antakelig er engelen en del av tegning Nasim ikke er blitt ferdig med. Det at tegningen ikke er fargelagt, synes også å gi signal om dette.

Fig. Nasim 18:



Verbalteksten er todelt. Den første delen er en meningsytring med en påstand og en begrunnelse, den andre en saksopplysning. I meningsytringen sier Nasim at hun synes Jesus var grei. Dette begrunner hun: Hun synes han var grei *fordi* han hjalp andre mennesker. Relieffet som konstrueres i dette utsagnet, er følgende: Påstanden, som utgjør forgrunnen i det tekstlige relieffet, er at Jesus er grei. Begrunnelsen, som

utgjør bakgrunnen som gir perspektiv og dybde til påstanden, er at han hjalp andre mennesker. Siden bakgrunnen i et tekstlig relieff viser holdninger og verdier som skriveren legger til grunn for påstander og argumentasjon (se kap. 3 ovenfor), står det å hjelpe andre fram som en verdi i denne ytringen. Det at Nasim holder denne verdien fram både i denne ytringen, i "En blind ser" og i "Tanker" (se ovenfor), gir signal om at dette er en verdi som Nasim setter høgt.

Nasim knytter i denne ytringen verdien "hjelpe andre" sammen med Jesus, slik hun også gjorde i teksten "En blind ser". Der knyttet hun ham sammen med verdien "hjelpe andre til å få synet tilbake", og gjorde det i en kommentar til en bestemt handling fra hans side, nemlig at han – i følge den nytestamentlige fortellingen – gjorde den blinde Bartimeus seende. Her i "Korsfesta" knyttes ikke verdien til en bestemt handling, men til en omtale av Jesus i forbindelse med hans død. Slik får den karakter av en helhetsvurdering av Jesus og hans liv: Han hjalp andre mens han levde, derfor var han grei. Nasim uttrykker altså en positiv holdning til Jesus. Han er en hjelper. Dette er en vurdering av Jesus som ligger nær offisiell islamsk oppfatning av ham, og som Nasim kan ha møtt i omtale av Jesus i sitt nære sosiale miljø: Han er en profet som gjør under – han gjør blinde seende, helbreder spedalske og vekker opp døde – for at de skeptiske skal forstå at han er sendt av Gud (se "En blind ser" og "Lasarus kommer" ovenfor).

Saksopplysningen i tredje linje i Nasims ytring, er at Gud har bestemt at Jesus skulle dø på korset. Dette er i tråd med kristen tolking av fortellingen om Jesu korsfestelse og død, men det er ikke en opplysning læreboka gir. Nasim må ha hørt den enten fra læreren eller fra andre. Den islamske tolkingen av Jesu død er mer komplisert. Både tanken om at han døde en naturlig død, at det var en annen enn Jesus som ble korsfestet og døde på korset, at han ble hentet direkte opp til himmelen, og at han ble erstattet av en annen på korset, finnes innenfor islamsk teologi (Leirvik 1999:25; Opsal 1994:144-145; Vogt 1995:123-124; Eidhamar 1995/1999:154). Vi finner ikke noe av denne problematiseringen av Jesu død i Nasims tekst. Det er heller ikke å vente at hun skal ha kjennskap til denne tenkingen. Det er altså Nasims dialog med den kristne tradisjon vi møter i denne delen av "Korsfesta".

1. Påskedag – Oppstandelsen

Fig. Nasim 19:



Som alle de andre elevene i klassen, laget Nasim et påskedagsbilde. Bildet hennes består av overskriften ”1. Påskedag – Oppstandelsen” og en påskelilje (fig. Nasim 19). Påskeliljen er sirlig tegnet og fargelagt med vare, lyse farger. Tegningen avslører at Nasim kjenner godt til hvordan en påskelilje ser ut: Den har gule kronblad som i midten danner en klokke, rød blomsterbunn og store grønne blader. Fargeleggingen er nøyaktig og detaljert utført, og påskeliljen har fått en sentral plassering midt på siden. Helhetsinntrykket tyder på at det er en ytring Nasim oppfatter som ferdigstilt.

Påskeliljen er knyttet til tradisjonell norsk påskefeiring både gjennom navnet og gjennom at den brukes som påskepynt. Som bjørkekvister og egg knyttes den sammen med vår og nytt liv, men den fungerer ikke som et spesifikt kristent, religiøst påskesymbol. Når Nasim har valgt denne blomsten alene som uttrykk for 1. påskedag og oppstandelsen, og når hun bruker påskeegget som eneste symbol i ”overskriftteksten” ”Påske” ovenfor, kan det være signal om at det ikke er det spesifikt religiøse perspektivet hun primært forbinder med påske og påskedag.

Påske: Nasim og Sara

Nasims og Saras påsketekster er svært forskjellige. Saras er frodige, originale, engasjerte og signaliserer personlig relevans. Påsken er en viktig høytid innenfor den tradisjonen Sara har bakgrunn i, og som hun, i følge tegningene og de verbale tekstene hennes, har fått formidlet både gjennom fortellinger og konkrete sanseopplevelser som påskepynt og godsaker.

Dette kan være en av grunnene til at denne høytiden for henne er forbundet både med religion og eksistensiell refleksjon, fest og feiring (se hele avsnittet "Påske" i kap. 4 om Sara ovenfor).

Nasims påsketekster er ryddige, oversiktlige, saklige og positive, og påsketegningene hun har laget, er tiltalende og vakre med glade farger. De verbale tekstene uttrykker kunnskap om den kristne påsken og en positiv oppfatning av Jesus. Men engasjementet og den personlige relevansen som Saras påsketekster så klart formidler, finner vi ikke i disse tekstene fra Nasim. Denne type engasjement finner vi derimot i tekstene hennes som er knyttet til den tradisjonen hun har bakgrunn i og som hun eksplisitt sier hun er en del av, nemlig islam (se ovenfor).

Nasims oppsummering av KRL-erfaringer

Hefte 2

Oppgavene og konteksten

Nasims oppsummerende ytringer er laget i arbeid med Hefte 2. Det var jeg som satte elevene i gang med arbeidet. Læreren var påhører og tilskuer bak i klassen i denne innledende delen av arbeidsøkta.

Roller og posisjoneringer

På oppgave nr. 1 (jfr. kap. 2), "Hva har du likt å arbeide med i KRL-faget i fjor og i år? Kan du forklare hvorfor du har likt å jobbe med akkurat dette?", svarte Nasim (fig. Nasim 20):

Fig. Nasim 20:

<p>De ti bud. Er ganske morsomt oppgaver å jobbe med de ti bud. For det er ganske mange spørsmål som jeg lurer på.</p>	<p>1. Hva har du likt å arbeide med i KRL-faget i fjor og i år? Kan du forklare hvorfor du har likt å jobbe med akkurat dette?</p> <p><i>Di ti bud, er ganske morsomt oppgaver å jobbe med de ti bud. For det er ganske mange spørsmål som jeg lurer på.</i></p>
--	--

Her posisjonerer Nasim seg som en reflekterende og spørrende elev. Hun sier at arbeidet med de ti bud, som hører til innenfor kristendommens kanon, er morsomt å jobbe med fordi det er mange spørsmål hun lurer på. Det er altså hennes egen undring og refleksjon som er årsaken til at hun finner lærestoffet om budene morsomt å arbeide med.

På spørsmålet om det *viktigste* hun har lært i KRL (oppgave 2), svarer hun (fig. Nasim 21):

Fig. Nasim 21:

<p>Det er kristendom og Muslimer. Fordi jeg er en del av det.</p>	<p>2. Hva er det viktigste du har lært i KRL? Hvorfor er akkurat dette viktig? <i>Det er kristendom og Muslimer. Fordi jeg er en del av det.</i></p>
---	--

Nasim posisjonerer seg her som en som synes religioner er viktig. Hun sier eksplisitt at hun opplever seg selv som en del av det religiøse landskapet, nærmere bestemt det som dannes av kristendommen og islam. Og hun opplever lærestoff om disse livstolkningstradisjonene som viktig, fordi hun er en del av det. Dette svaret kan ses i sammenheng med svaret på spørsmål 1: Nasim reflekterer over spørsmål hun lurte på i forbindelse med arbeidet med de ti bud. Det gjør hun fordi kristendom og islam er viktig for henne – fordi hun er en del av det.

I svaret på oppgave 3, der hun skal velge et bilde (eller to) og skrive det hun tenker i møte med dette, posisjonerer Nasim seg igjen som en som er opptatt av islam, og som en som har kunnskap om denne religionen. Hun velger seg først kartbildet (se vedlegg III), og fokuserer utelukkende på Mekka i det hun skriver (fig. Nasim 22):

Fig. Nasim 22:

<p>Mekka: Der i Mekka ble Muhammed født. Og mennesker går sju ganger rundt kabaen.</p>	<p><i>Mekka: Der i Mekka ble Muhammed født. Og mennesker går sju ganger rundt kabaen.</i></p>
--	---

Denne teksten handler om pilegrimsreisen, en av islams fem søyler, som hun også tidligere har vist at hun er opptatt av (jfr. "De fem søylene" ovenfor). Hun velger seg et annet bilde også og skriver om det, nemlig bildet av Jesus og Bartimeus (se vedlegg III), men teksten hennes viser at hun ikke husker mye om det (fig. Nasim 23):

Fig. Nasim 23:

<p>Han mannen som rører Jesus, han er blind. Men jeg husker ikke hvorfor han ble det.</p>	<p><i>Han mannen som rører Jesus, han er blind. Men jeg husker ikke hvorfor han ble det.</i></p>
---	--

Gjennom disse fire tekstene posisjonerer Nasim seg som en elev som synes religion, spesielt islam, er viktig, og som opplever at arbeidet med religiøst lærestoff gir henne mulighet til å reflektere over spørsmål hun lurer på. Disse oppsummerende tekstene understreker altså det vi har sett i Nasims tekster tidligere. Dette vil jeg utdype nærmere i det følgende.

Hvordan bruker Nasim fortellingene fra egen tradisjon og andres? En oppsummering

Nasim har bakgrunn i islam. Islam er en viktig del av det lærestoffet hun og hennes medelever møter i KRL-timene på skolen, og både hun og medelevene engasjerer seg i lærestoffet. Slik er islamsk fortellingsverden og tankegods en integrert del av kulturen som omgir henne på skolen. Men kristen og humanistisk tradisjon har dominert norsk kultur over lang tid, og preger norsk kultur både når det gjelder uke- og årsrytme, ritualer og tradisjoner for livsførsel og læring, kunst og litteratur, språk og lovverk. Kulturen som omgir Nasim, inkluderer følgelig den tradisjonen hun har bakgrunn i, men den er samtidig i stor grad dominert av kristendom og humanisme. Dette kommer også til uttrykk i KRL-planen, både i L97 og i det reviderte faget av 2002.

Nasims dialog med islam slik vi møter den i verbaltekstene, tegningene og de multimediale ytringene hun lager, er preget av tilslutning og aksept. Vi ser i flere av ytringene hennes fra møtene med egen tradisjon, at hun eksplisitt knytter seg selv til den islamske tradisjon gjennom selvreferanser som "vi muslimer" og "jeg som er muslim". Ytringene avslører at hun har både fagbasert og erfaringsbasert kunnskap om denne tradisjonen. Hun er i stand til å presentere sin egen tradisjon fra et utenfraperspektiv, men hun presenterer den også tidvis fra et innenfraperspektiv. Da skinner erfaringer hun har gjort og opplevelser hun har hatt med ord og handlinger knyttet til daglige ritualer, årlige høytidsmarkeringer og viktige livsmarkeringer innenfor det muslimske fellesskapet, tydelig gjennom. Det er med bakgrunn i disse erfaringene og opplevelsene Nasim orienterer om sin egen tradisjon – også når hun

benytter utenfraperspektivet, og det er de som gir klangbunn til fakta hun presenterer i ytringene sine. Det er også her vi finner de verdiene og handlingene Nasim primært identifiserer seg med, og som skaper engasjement hos henne.

Men Nasim finner verdier også i den kristne tradisjon. Det ser vi f.eks. av ytringene "Nyttårsaften", "En blind ser" og "Korsfesta". Hun setter pris på den norske nyttårsfeiringen med fyrverkeri, god mat og samvær med familien, og hun knytter Jesus til verdien hjelpsomhet, som hun setter høyt.

Ytringene Nasim skriver i møte med kristendommens fortellinger, er i hovedsak ryddige, oversiktlige og saklige. Det er tydelig at hun har kunnskap om den kristne tradisjon og er positiv til den. Men engasjement og uttrykk for at lærestoffet har personlig relevans for Nasim, finner vi ikke i disse ytringene. Det finner vi derimot i ytringer hun har laget i møte med den tradisjonen hun har bakgrunn i: islam. Her kan engasjementet ta over mens hun skriver, slik at hun skifter fra utenfra- til innenfraperspektiv uten å varsle eller reflektere over det. Det er også i møte med egen tradisjon at hun leter fram det poetiske språket sitt og eksplisitt sier hva hun synes er "veldig fint". Det er altså sin egen tradisjon hun eksplisitt bejaer og formidler personlige erfaringer fra, i det hun skriver og tegner.

I møte med kristendommens fortellinger kommer den kritisk reflekterende Nasim fram. Disse fortellingene er hun flere ganger i kritisk dialog med, og det er i ytringer laget i forbindelse med disse fortellingene at hun uttrykker at det som skjer, er rart eller umulig. Hun stiller ikke spørsmål ved historisiteten til islams fortellinger, bare til kristendommens, selv om begge fortellingsuniverser kan inneholde fantastiske elementer.

Oppsummerende vil jeg si at Nasim er i flerstemt dialog når hun ytrer seg i KRL-faget: Med lærerleser, forskerleser og medelever, og med den kulturen som omgir henne i klasserommet, i familien og i samfunnet ellers. Ytringene hennes viser at hun er klar over at ikke alle leserne hennes har samme tradisjonsbakgrunn som henne, og at de ikke kjenner denne tradisjonen like godt som henne. Men Nasims ytringer viser at hun også er i dialog med den livstolkingstradisjonen hun har bakgrunn i. Hun ser på den utenfra gjennom det faglige utenfraperspektivet hun legger på den, uten å kritisere den, og hun bejaer den ved eksplisitt å inkludere seg selv i det fellesskapet som hun deler erfaringer, opplevelser og tilhørighet med.

Nasim er en kunnskapsrik elev i norsk skole, og hun står fram som en elev som har kjennskap til og erfaringer med både kristendom og islam. Hun synes religion, spesielt islam, er viktig, og hun opplever at arbeidet med religionenes fortellinger og annet lærestoff om religion gir henne mulighet til å reflektere over spørsmål hun lurer på.

Jeg kan ikke se fra Nasims tekster at hun får problemer med identiteten sin av å møte kristendommens fortellinger og annet lærestoff om den kristne tradisjon. Tvert imot ser det ut til at Nasim bruker de fortellingene hun møter i KRL-faget, til å befeste sin egen posisjon i det muslimske fellesskapet. Dette gjelder både fortellinger fra islam og kristendom: Når hun møter sin egen tradisjon og dens fortellinger, bejaer hun den og framhever det gode ved den. Hun ser også at den kan ha sine ulemper, men framhever likevel det positive og demper ned det som kan framstå som negativt eller problematisk. Når hun møter kristendommens fortellinger, framhever hun kunnskapsinnholdet i dem, undrer seg og kommer med kritiske bemerkninger, men henter også fram verdifulle elementer ved kristendommen i møte med dem. Hun ser altså ut til å bruke fortellingene fra egen tradisjon til å styrke sin egen tilknytning til denne, og fortellingene fra kristen tradisjon til å lære om kristendommen, reflektere kritisk over den og finne det positive i den.

Nasims sosialiseringsprosess

Nasim gir også signaler som tyder på at hun – på livstolkingens område – er inne i et sosialiseringsforløp vi kan kalle *integrerende*:

Hun posisjonerer seg eksplisitt som muslimsk elev som ønsker å framstille sin egen tradisjon som positiv og flott, samtidig som hun ønsker å lære om kristendommen og se hva hun kan finne av positive elementer og av ting hun stiller seg kritisk eller spørrende til, i den.

I alle relieff og alternative verdener Nasim presenterer, er det islamske verdier som primært gir relevans og perspektiv til argumentasjonen hennes, og hun er i engasjert og aksepterende dialog med egen tradisjonsbakgrunn i alle ytringene sine. I de tilfellene hun gir sin tilslutning til kristne verdier, er det gjerne verdier som enten samsvarer eller er nært beslektet med islamske verdier og prioriteringer, f.eks. verdien å hjelpe andre. Men selv om hun finner verdier hun setter høgt i den kristne tradisjon, er det også i møte med kristendommen og dens fortellingsunivers vi møter den kritiske og spørrende Nasim.

Nasim røper bevissthet om både egen og andres tradisjon i ytringene sine, og møtene med både islam og kristendom synes å anspore henne til å tenke over hvem hun er og hvor hun hører til på livstolkingens område.

KAPITTEL 7

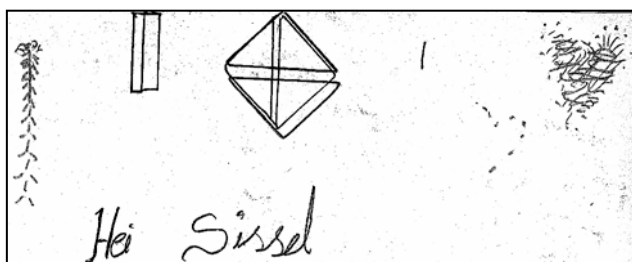
JANNE

Janne i møte med egen tradisjonsbakgrunn

Litt om Janne

Janne går i samme klasse som Sara og Nasim. Som nevnt i kapitlene om disse to, fulgte jeg klassen deres i 5. klasse og høstsemesteret i 6.klasse. Janne var, særlig i starten, opptatt av meg som forsker, og av det prosjektet jeg hadde invitert klassen til å delta i. Hun ga uttrykk for at hun godt kunne tenke seg at jeg brukte hennes arbeider i rapporten min. Dette kom til uttrykk både gjennom henvendelser til meg når jeg var til stede i klassen, og gjennom hilsen i arbeidsboka for KRL (fig. Janne 1).

Fig. Janne 1:



Janne anstrengte seg for å svare på mine oppfordringer om å skrive hva hun tenkte og mente, noe vi kan se i flere av ytringene hennes.

På spørsmålet om hvilken religiøs eller livssynsmessig tradisjon Janne har bakgrunn i, svarte Jannes mor: "Ateist, men feirer jul, påske osv."

Ateisme innebærer avvisning av at det finnes noen guddommelig makt. Det er en naturlig konsekvens av et materialistisk og naturalistisk grunnsyn. Men vi kan også finne ateisme innenfor humanistisk tenking, selv om ateisme ikke er en nødvendig konsekvens av et humanistisk grunnsyn. Vi finner både agnostiske og religiøse humanister (Brøntveit 2002:188, 201-203; Aadnanes 2002:108-112, 142-176).

I læreplanen for KRL-faget i L97 – som var gjeldende plan da jeg fulgte Jannes klasse – er ateisme plassert sammen med agnostisisme som det siste strekpunktet i samlesekken "Verdslige livssyn" for 5.-7.klasse. Det er, med andre ord, ikke et framhevet eller prioritert tema i læreplanen. Læreboka som Jannes klasse fulgte i 5.klasse, *Reiser i tid og tro*,

tematiserer heller ikke ateisme *som livstolking*. Den har én – 1 – setning om ateisme. Den står i et faktakort på s. 69 og lyder: ”Mange tror ikke på noen gud og er ikke medlem av noe religiøst samfunn.” Jeg kan ikke se at *Reiser i tid og tro* for 6.klasse skriver noe om ateisme i det hele tatt. Klassen tok heller ikke ateisme opp som tema mens jeg fulgte dem. Janne møtte altså ikke sin egen tradisjonsbakgrunn tematisert som livstolking, i undervisningen i 5. eller første del av 6.klasse. Jeg har derfor bare én ytring fra Janne laget i møte med noe som kan forstås som hennes egen tradisjonsbakgrunn, nemlig ”Nyttårsaften” (se nedenfor).

Det er grunn til å stille spørsmål om KRL-fagets visjon om både å fremme dialog og ”ivareta den enkelte elevs identitet ut fra elevenes egen tilhørighet og tradisjon” (L97:89-90; *KRL-boka* 2002:12), har noen mulighet til å bli oppfylt for de elevene som ikke møter egen tradisjonsbakgrunn i faget. Dette spørsmålet har vært mye framme i debatten om faget. På denne bakgrunn er det spesielt interessant å se hvordan Janne bruker fortellingene hun møter i KRL-faget, hvilke posisjoner hun inntar i møte med ulike livstolkingstradisjoner og deres verdier og holdninger, og hvilke dialoger som synes å være sentrale i ytringene hennes.

Nyttårsaften

Innholdsbeskrivelse

Som de andre klassekameratene sine, fikk Janne i oppgave å fortelle om den festen eller dagen de mener er den viktigste i året, og som de gleder seg mest til. Janne startet med å tegne nyttårsaften. Etterpå skrev hun og begrunnet hvorfor hun hadde tegnet akkurat denne dagen. Den verbale teksten gjentar opplysningene i tegningen, men gir opplysninger i tillegg. Tegningen har også poeng som teksten ikke har. Ytringen er altså en multimedial ytring.

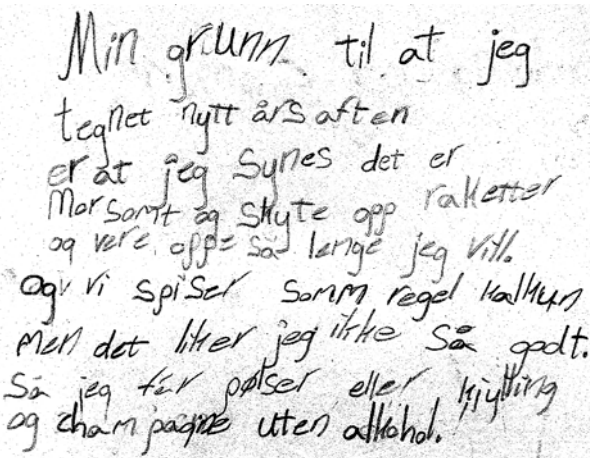
I Jannes tegning (fig. Janne 2A) springer korken på fruktchampagnen i været med fult og fart, det viser de gule og grønne linjene som Janne har tegnet rundt korken og flasketuten. Flasken er grønn med gult flaskehalsbelte og en blå etikett der ”Fruktchampagne 2000” er skrevet med svart tusj. Flasken er viktig. Det ser vi både av den sentrale plasseringen Janne har gitt den, og den mettede og intense fargen. Begge deler gjør at det er den som fanger blikket når vi ser tegningen. Rundt flasken ser vi fargesprakende raketter og stjerneskudd. Stjerneskuddene er farget med gull. Doble stjerneskudd flankerer årstallet 2000 øverst i tegningen, like under overskriften. Tegningen gir et lett, fartsfylt og muntert inntrykk.

Fig. Janne 2A:



Den verbale teksten tar opp temaene fra tegningen, nemlig nyttårsaften, fruktchampagnen og rakettene (fig. Janne 2B):

Fig. Janne 2B:

<p>Min grunn til at jeg tegnet nyttårsaften er at jeg synes det er morsomt og skyte opp raketter og vere oppe så lenge jeg vill. Og vi spiser somm regel kalkun men det liker jeg ikke så godt. Så jeg får pølser eller kylling og champagne uten alkohol.</p>	
--	--

Ytringen som helhet forteller om nyttårsaftnen, men det er bare tegningen som forteller oss at det er en spesiell nyttårsaftnen som er i søkelyset her, nemlig den som markerer inngangen til år 2000 og dermed et nytt årtusen. Både gjennom verbaltekst og tegning får vi vite at Janne liker raketter: Hun synes det er morsomt å skyte dem opp, og de er fargesprakende. Hun får være oppe så lenge hun vil nyttårskvelden, skriver hun. Vi får også vite at hjemme hos Janne spiser de som regel kalkun nyttårskvelden, men fordi hun ikke er så begeistret for det, får hun kylling eller pølser. Dessuten får hun ”champagne uten alkohol”, skriver hun. Hun forteller også at det er fruktchampagne årgang 2000 hun får denne spesielle nyttårsaftnen, og at hun opplever at det er futt i den: Korken forlater flasken med lysende fart!

Rammer, roller og posisjoneringer

Janne går i denne ytringen inn i rollen som plikttoppfyllende elev som kjenner skolesjangeren ”fortell om ...”, og som gjør så godt hun kan for å svare på oppgaven både gjennom verbaltekst og tegning. Hun posisjonerer seg som en som liker nyttårsaftnen, pølser og kylling, og som fryder seg over å kunne trekke paralleller til voksenverdenen og drikke champagne: Selv om hun får fruktchampagne uten alkohol, har den både årgangsmærke og futt.

Janne posisjonerer seg også som en som har et fellesskap som hun hører til i: Det er ”vi” som vanligvis spiser kalkun. Og hun posisjonerer seg som en hvis meninger blir respektert og hvis behov blir forstått og ivaretatt innenfor dette fellesskapet: Som de andre festdeltakerne får hun en meny hun liker, og som gjør at hun – som de andre – opplever måltidet som en fest. Hun liker ikke så godt kveldens hovedrett, kalkun, og får derfor pølse eller kylling. Hun er for ung til å drikke champagne med alkohol, og får derfor fruktchampagne uten. Dessuten får hun være oppe så lenge hun vil.

Relieff og dialog

Dette er en argumenterende ytring. Janne har tegnet nyttårsaftnen, og gjennom det har hun framsatt påstanden om at nyttårsaftnen er den viktigste festen i året og den hun gleder seg mest til. Denne påstanden utdyper og begrunner hun gjennom både verbaltekst og tegning, og de to mediene supplerer hverandre. I tegningen tegner hun det hun liker, i den verbale teksten skriver hun om det og begrunner det – både gjennom å framheve hva hun synes er morsomt, og gjennom å fortelle hva de spiser. Utdypingene og begrunnelsene tjener som en bakgrunn å se påstanden mot: Janne liker nyttårsaftnen best (påstand og forgrunn) pga av fargesprakende rakettoppskyting, fordi hun får være oppe så lenge hun vil, og fordi hun får god mat (bakgrunn). Alle disse tingene gjør hun sammen med mennesker

som hun hører til blant, som respekterer meningene hennes og forstår behovene hennes.

Gjennom den tekstlige bakgrunnen hun trekker opp, gir Janne oss innblikk i noe av verdihierarkiet sitt. Det er tydelig at det å gjøre trivelige ting sammen med dem hun hører til blant, f.eks. skyte opp raketter og å spise god mat, er viktige for Janne. Det er dette hun trekker fram som begrunnelse for at nyttårsaften er den fineste dagen i året.

I denne ytringen er Janne i flerstemt dialog. Formen hun har gitt ytringen sin, viser at hun både er i dialog med skolens krav til sjangeren ”fortell om ...”, og med skolens og samfunnets krav til begrunnelse og argumentasjon når en framsetter en påstand. Hun er også i dialog med meg, forskeren, som har presentert henne for oppgaven. Jeg har bedt henne om å si hva hun tenker og mener, og det gjør hun. Fliden hun har lagt for dagen i besvarelsen av denne oppgaven, viser at hun setter pris på disse dialogene og gjerne vil være i dem. Hun er også i dialog med norsk kulturs normer og forventninger når det gjelder feiring av nyttår: Raketter og samvær med venner og familie, god mat og god drikke, alt dette hører til norsk kulturs oppfatning av sjangeren ”feiring av nyttårsaften”. Vi møter denne sjangeren tolket i norsk dagspresse, kulørt ukepresse, TV og radio, og i venner og kjentes fortellinger. Mange har også erfaring med den fra egen praksis.

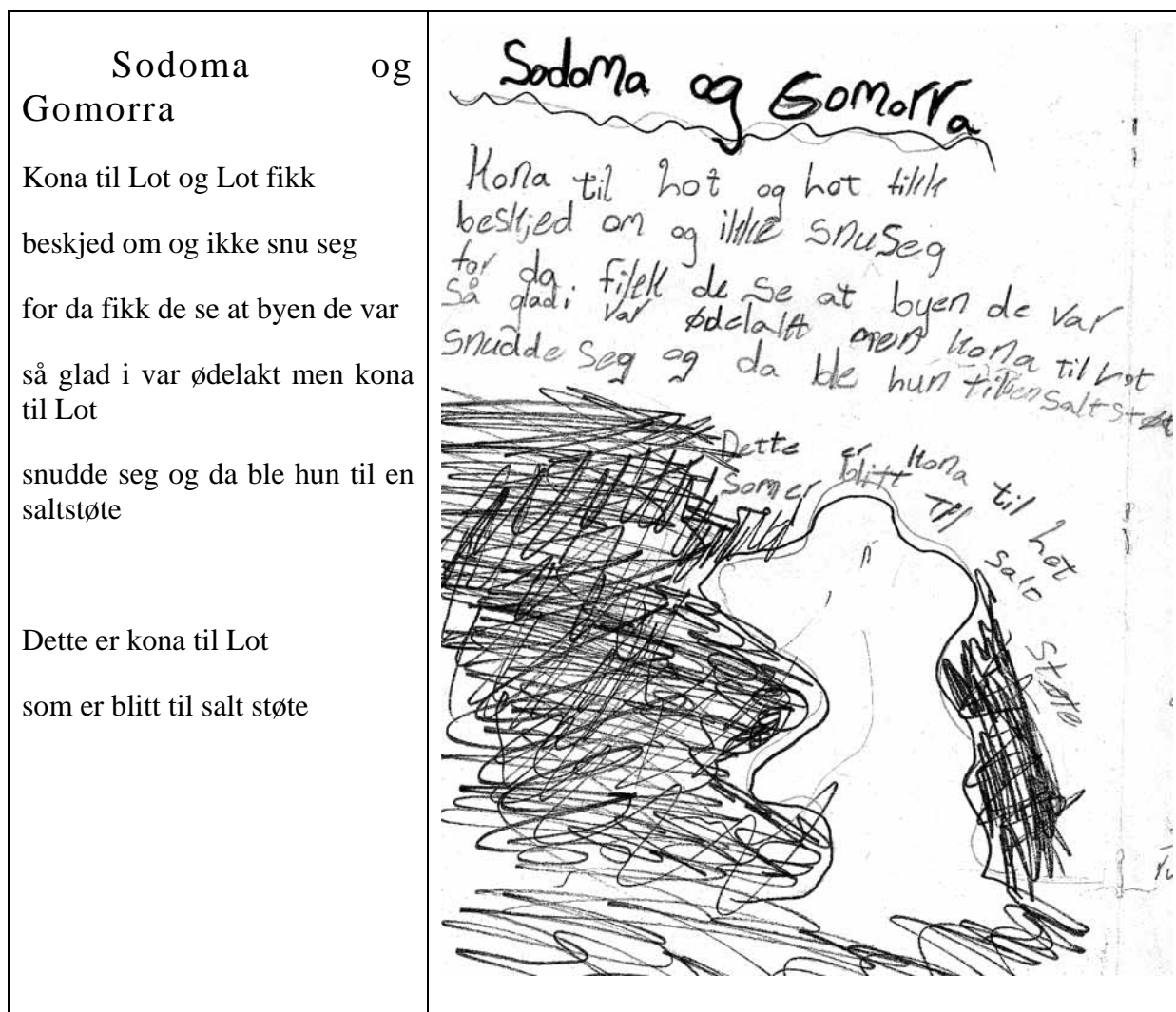
Janne i møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i: Kristendommen

Sodoma og Gomorra

Kontekst og innholdsbeskrivelse

Jannes klasse arbeidet med fortellingen om Sodoma og Gomorra fra det kristne fortellingsuniverset, om høsten i 5.klasse. Fortellingen hører hjemme i GT i den kristne bibel, men klassen arbeidet med den ut fra framstillingen i læreboka *Reiser i tid og tro* for 5.klasse, s. 24-25. Oppgaven de fikk av læreren sin, var at de skulle skrive og tegne fra denne fortellingen, og få fram hva de tenkte og mente om det som skjedde. Janne skrev (fig. Janne 3):

Fig. Janne 3:



Under denne verbale teksten har Janne tegnet Lots kone med enkel, blå tusjstrek. Hun har farget bakgrunnen med den samme tusjen. Det er blitt en rotete og forvirrende bakgrunn. Janne har latt være å sette skilletegn i denne besvarelsen. Punktum, som hun ikke hadde noe problem med å få på plass i "Nyttårsaften", er fraværende i denne verbale teksten.

Posisjoneringer

En kan tolke denne ytringen fra Janne på to måter. Den rotete bakgrunnen kan indikere at denne oppgaven ikke har inspirert Janne til samme innsats som den forrige. Både verbaltekst og tegning kan gi inntrykk av hastverk. Det kan synes som om Janne ikke har gjort samme innsats for å lage en tiltalende og gjennomført besvarelse, slik hun gjorde da hun arbeidet med "Nyttårsaften". Tolker vi ytringen slik, posisjonerer hun seg her som en elev som ikke legger så mye arbeid i det hun holder på med, men som likevel er pliktoppfyllende: Hun har besvart oppgaven og gjort det hun er

blitt bedt om å gjøre. Dersom vi tolker ytringen hennes slik, kan den manglende innsatsen kan forklares med at denne fortellingen ikke har engasjert Janne.

Innholdet i den verbale teksten, er langt på veg en refererende og saklig gjengivelse av en del av innholdet i fortellingen. Men ikke helt. Beskrivelsen Janne har gitt av byen som Lots kone og familien forlot – ”byen de var så glad i” – kan signalisere innlevelse fra Jannes side. Hun har nemlig med denne beskrivelsen tillagt familien til Lot en følelse som verken læreboka eller Bibelen tillegger dem. Læreboka bruker uttrykket ”som du er så glad i” når den refererer englenes omtale av Lots kone og døtre: ”Ta med deg din kone og dine to døtre som du er så glad i ...” Det kan synes som om Janne i denne ytringen omskriver Lots kjærlighet til sin kone og sine døtre, til å bli familiens kjærlighet til hele byen. Denne omskrivingen kan tyde på personlig engasjement og framheving av Jannes egen stemme: Når Janne tillegger Lots familie kjærlighet til byen de har bodd i, og som de nå har fått beskjed om skal ødelegges, kan det tyde på at hun lever seg inn i både byens og familiens situasjon. Dette fordrer i tilfelle en annen tolking av Jannes ytring enn den foregående. Det er ikke sikkert det er mangel på engasjement som gjør at Janne har laget en rotete bakgrunn for saltstøtten. Bakgrunnen kan skildre både kaoset i Sodoma og Gomorra som Lot og familien forlot, og kaoset i følelsene deres når de må forlate en by de er glad i under så fortvilte omstendigheter. Tolker vi ytringen hennes slik, posisjonerer hun seg her som en empatisk elev som lever seg inn i fortellingen og i situasjonen hovedpersonene der er i, og som er i engasjert dialog med den kristne fortellingen.

Denne ytringen kan altså åpne for motstridende tolkninger. Den kan signalisere hastverk og manglende engasjement, men den kan også signalisere innlevelse og forståelse.

Kampen om å være den første

Oppgaven og konteksten

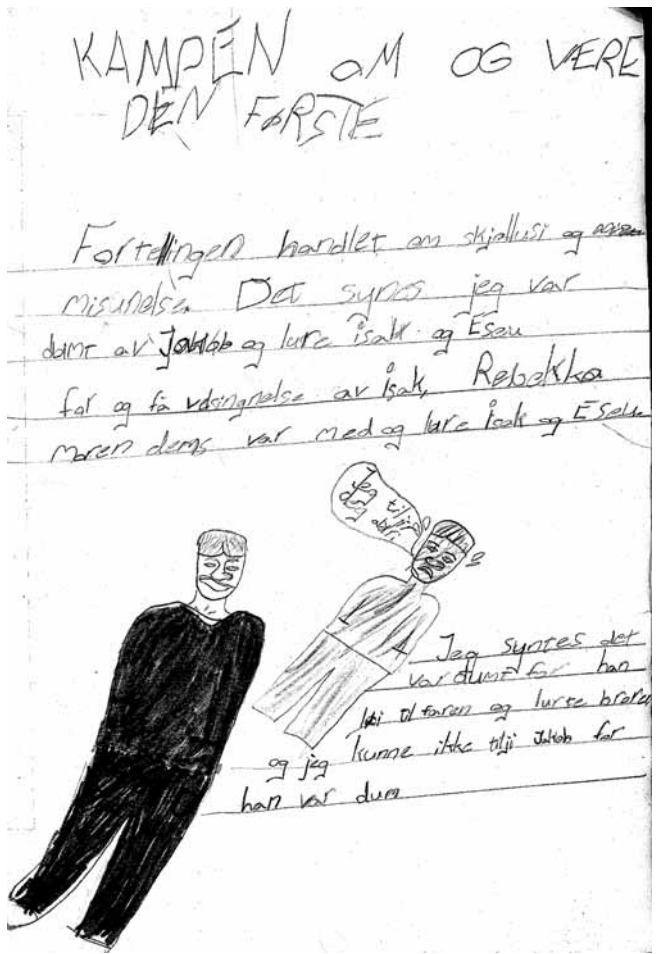
Som nevnt under analysen av Saras og Nasims ytringer, møtte elevene i Jannes klasse som oftest fortellingene fra de ulike livstolkningstradisjonene i lærebokas versjon: Læreren leste fra boka, mens elevene hadde boka oppe og fulgte med mens hun leste (jfr. kap. 4 og kap. 6). Men læreren ga klassen frie oppgaver som ba dem uttrykke meningene og tankene sine gjennom verbaltekst og tegning. Jannes ytring ”Kampen om å være den første” er kommet til i en slik kontekst.

Innholdsbeskrivelse

”Kampen om å være den første” (fig. Janne 4) består av verbal tekst og tegning. Tekst og tegning utfyller hverandre og utgjør en enhet, og besvarelsen er følgelig en multimedial ytring. Verbalteksten utgjør størstedelen av besvarelsen, men det er den ene mannen i tegningen som fanger oppmerksomheten i framstillingen på grunn av fargebruken.

Janne har tegnet to gutter eller menn. Den ene er stor, og har langbukse og genser fargelagt med kraftige tusjfarger. Hode, hår og hals er ikke fargelagt. Han har hendene i lomma, og et stort smil over ansiktet. Han er plassert nederst i venstre sidehalvdel. Bak og til høyre for ham har Janne tegnet en mye blekere gutt. Han er farget over med lys rød og grå blyantfarge, og med samme farge både på hode, hår, hals og klær. Denne gutten/ mannen er mindre detaljert og forseggjort framstilt enn den andre. Han er også mye mindre enn ham, og har ikke fått sko eller føtter. Han avsluttes ved buksekanten. Begge guttene/mennene har hendene i lomma. Den minste gråter. Han har fått en snakkeboble knyttet til seg. I den står det: ”Jeg tilgir deg aldri”.

Fig. Janne 4:

<p>KAMPEN OM OG VÆRE DEN FØRSTE</p> <p>Fortellingen handlet om skjallusi og misunnelse. Det synes jeg var dumt av Jakob og lure Isak og Eseu for og få velsignelse av Isak, Rebekka</p> <p>moren dems var med og lure Isak og Eseu.</p> <p>Jeg syntes det var dumt for han løi til faren og lurte broren og jeg kunne ikke tilgi Jakob for han var dum</p>	 <p>KAMPEN OM OG VÆRE DEN FØRSTE</p> <p>Fortellingen handlet om skjallusi og misunnelse. Det synes jeg var dumt av Jakob og lure Isak og Eseu for og få velsignelse av Isak, Rebekka</p> <p>moren dems var med og lure Isak og Eseu.</p> <p>Jeg syntes det var dumt for han løi til faren og lurte broren og jeg kunne ikke tilgi Jakob for han var dum</p>
--	---

Den verbale teksten er delt i to – rent visuelt – av de to mennene, spesielt den ene. Den første tekstdelen, som går over hele sidebredden, er plassert like under overskriften som er skrevet med store bokstaver. Tegningen av de to guttene eller mennene er plassert like under denne tekstdelen. Til høyre for og under den minste mannen, finner vi resten av den verbale teksten. Denne verbalteksten er en meningsytring der Janne først presiserer hvordan hun tolker budskapet i fortellingen om Jakob og Esau: Det er en fortelling om sjalusi og misunnelse, skriver hun. Hun begrunner ikke hvorfor hun tolker fortellingen slik, men går rett over til å fortelle hva hun mener om Jakobs handlemåte, og begrunne synspunktet sitt: Hun synes det var dumt fordi Jakob løy for faren og lurte broren. Deretter sier hun at hun ikke hadde kunnet tilgi Jakob. Han var dum.

De to mennene som hun har tegnet, er Esau og Jakob. Den lille, bleke mannen er Esau. Det ser vi av snakkeboblen: ”Jeg tilgir deg aldri,” står det i den. Siden fortellingen sier at det var Esau som ble lurt, og siden Janne like nedenfor sier at hun ikke hadde kunnet tilgi Jakob, er det sannsynlig at dette er Esau. Den andre mannen er Jakob. Han framstår som sentral i ytringen, både gjennom plasseringen han har fått og gjennom bruken av sterke tusjfarger. Dessuten smiler han. Ved første øyekast kan det derfor synes som om det er han som er helten. Men den innholdsmessige sammenhengen tegningen står i, gir ham ingen helterolle. Tvert imot framstår han som en luring og løgner. Janne kan derfor ha ment at Jakobs smil er en lurings fornøyde smil etter å ha fått til det han vil. Den lille, røde mannen i bakgrunnen – Esau – synes på langt nær så viktig. Likevel er det ham Janne identifiserer seg med i den verbale teksten. Det er ham hun uttrykker enighet med: Både hun og Esau har problemer med å tilgi Jakob. Janne understreker altså at hun oppfatter Jakob som ”skurken” i fortellingen.

Alternative verdener og relieff

Tre verdener trer fram i Jannes tekst. Den ene verdenen er fortellingens verden. Der lurte Jakob sin bror og sin far fordi han er misunnelig og sjalu, og han gjør det med hjelp fra sin mor. Esau sier at han aldri kan tilgi Jakob for dette. Jakob tar dette med et smil. Den andre verdenen er Jannes livsverden. I Jannes verden er det dumt å lyve og å lure sin bror og sin far. Den tredje verdenen er Jannes refleksjonsverden. Vi finner spor av den i de siste halvannen linjene i verbalteksten. Det synes som om hun har prøvd ut – i denne verdenen – hvordan det ville vært å være Esau og bli lurt av broren, og hun har gjennom det funnet at det er vanskelig å tilgi den som er så dum og gjør slike ting.

I relieffet som trer fram på globalt nivå i denne multimediale ytringen, er påstandene om at fortellingen handler om sjalusi og misunnelse, at Jakob var dum og at *hun* ikke ville kunnet tilgi ham, forgrunn. I resten av ytringen begrunner Janne hvorfor hun mener dette. Dette er bakgrunn i relieffet. I denne bakgrunnsdelen kommer verdiene i Jannes livsverden fram i kontrast til det hun møter i fortellingens verden: Det fortellingens Jakob gjør, oppfattes som dumt av Janne. Disse verdiene forsterkes når hun i refleksjonsverdenen prøver å finne ut om hun ville klart å tilgi Jakob: Hun ville ikke klart det, for Jakob var dum. Forholdet mellom disse tre verdenene gir oss altså innsyn i en del av Jannes vurderinger med hensyn til verdier: Det er dumt å lyve og lure, og at det er vanskelig å tilgi den som gjør slikt.

Posisjoneringer og flerstemt dialog

Janne posisjonerer seg i denne ytringen som en elev som hører en fortelling, lever seg inn i den, og har sjangerrammer til å uttrykke sin forståelse av den. Hun posisjonerer seg også som en som kan gjennomføre en etisk argumentasjon med bakgrunn i den fortellingen hun har hørt, og begrunne sine påstander med verdier hun selv setter høyt. Hun er altså i dialog med skolens og samfunnets rammer for sjangeren etisk argumentasjon.

I dialogen med innholdet i fortellingen, slik den kommer fram i den multimediale teksten hennes, posisjonerer Janne seg som en som tar avstand fra løgn og lurei. I dette er hun på linje både med alminnelig norsk etisk tenking, og med norsk kultur slik den kommer til uttrykk både i lovverk og i sed og skikk. Hun er også i dialog med den kulturen hun er oppvokst i, som sannsynligvis er preget av tradisjonell kristen teologisk oppfatning av Jakob: Selv om det er vanlig å se Jakob som Jakobfortellingens hovedperson og helt, påpekes det som oftest at det han gjorde for å få tak i velsignelsen og førstefødselsretten, var en forkastelig handling. Han framstilles altså tradisjonelt som helt med feil og mangler.⁶⁵ Jannes framstilling av Jakob som både ”skurk” og frontfigur i denne multimediale ytringen, gir mening innenfor denne forståelsesrammen.

Dialogen med leserne – spesielt forskerleseren – er også klart til stede i Jannes ytring. Jeg, forskeren, har bedt Janne og de andre i klassen om å fortelle hva de tenker og mener, og bruke tekst og tegning i dette arbeidet. Det er det Janne har gjort i ytringen ”Kampen om å være den første”.

⁶⁵ Se kap. 6 om Nasim for en framstilling av tradisjonell islamsk tolking av denne fortellingen.

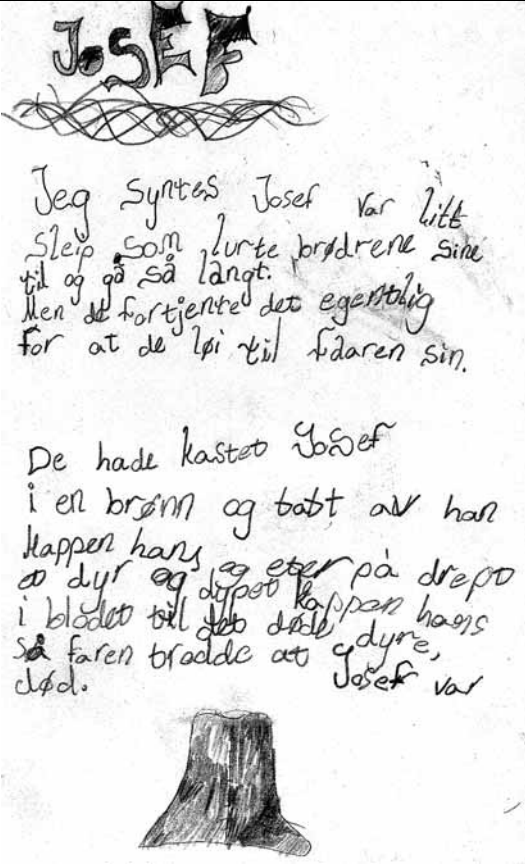
Josef

Oppgavekontekst og innholdsbeskrivelse

Læreboka som Jannes klasse bruker, har et helt kapittel om Josef og brødrene hans (*Reiser i tid og tro* 5:49-62). Da de hadde lest seg gjennom dette kapitlet, fikk elevene i oppgave å velge seg en enkeltfortelling innenfor fortellingskomplekset, og gi uttrykk for egne tanker og meninger i møte med denne. Janne valgte å arbeide med fortellingen om da Josef møter igjen brødrene sine i Egypt. Josef var minister med spesiell fullmakt fra Faraos til å stå for salget av korn fra Egypts velfylte kornkamre, og brødrene kom fra Kanaan for å kjøpe. Hun viser i tillegg til fortellingen om da Josef ble kastet i brønnen.

Jannes ytring er en multimedial ytring der både verbaltekst og tegning gir informasjon som er viktig for å forstå ytringen som helhet. Overskriften Janne har gitt denne ytringen sin, er "Josef". Den er skrevet med kunstferdige, store bokstaver. Den første bokstaven er gullfarget, de andre har ulike nyanser av rødt. Under dette har hun tegnet en bord, sammensatt av bølgende linjer i mange farger. Janne skriver så (fig. Janne 5):

Fig. Janne 5:

<p>Josef</p> <p>Jeg synes Josef var litt sleip som lurte brødrene sine til å gå så langt.</p> <p>Men de fortjente det egentlig for at de løi til faren sin.</p> <p>De hade kastet Josef i en brønn og tatt av han kappen hans og eter på drept et dyr og dypet kappen hans i blodet til det døde dyre, så faren trodde at Josef var død.</p>	 <p>JOSEF</p> <p>Jeg syntes Josef var litt sleip som lurte brødrene sine til å gå så langt. Men de fortjente det egentlig for at de løi til faren sin.</p> <p>De hade kastet Josef i en brønn og tatt av han kappen hans og eter på drept et dyr og dypet kappen hans i blodet til det døde dyre, så faren trodde at Josef var død.</p>
--	---

Verbalteksten er klart todelt. Den første delen er en reflekterende meningsytring der Janne sier hva hun mener om Josef og brødrene hans, med utgangspunkt i fortellingen om da de møttes igjen i Egypt. I den andre delen finner vi Jannes resymé av fortellingen om det som er årsaken til at de befinner seg i Egypt, nemlig fortellingen om da Josef ble kastet i brønnen. Skillet mellom de to verbale tekstdelene er markert med et åpent rom.

Under verbalteksten har Janne tegnet en kappe sammensatt av fargerike lapper. Den er plassert midt på sidens grunnlinje. Tegningen gir oss informasjon i tillegg til den vi får fra verbalteksten (se nedenfor). Tegningen forteller at kappen var vakker, og både plasseringen og de klare, vakre fargene gjør at den fanger blikket og framstår som sentral i denne multimediale ytringen. Det at den har samme fargetoner som overskriften og borden, binder ytringen sammen visuelt, signaliserer at Josef og kappen hører sammen, og at både Josef og kappen hans er sentrale i teksten.

Alternative verdener og relieff

I denne multimediale ytringen finner vi to verdener. Fortellingens verden er den ene. Der møter vi Josef og brødrene hans. Josef har en misunnelsesverdig fin kappe. Brødrene kaster Josef i brønnen, dypper kappen hans i dyreblod, lyver for sin far og sier at Josef er død. Men vi møter også brødrene på handelstur til Egypt, og Josef som lurte brødrene til å gå fram og tilbake mellom Egypt og Kanaan - uten å avsløre at han, den mektige ministeren de møter, er broren som de kastet i brønnen.

Fortellingens verden er bakgrunn for Jannes kommentar. Den reflekterende meningsytringen hører hjemme i den andre verdenen vi møter i ytringen, nemlig Jannes livsverden. Her hører vi Jannes stemme tydelig. Vi ser av den verbale teksten at i hennes verden er det sleipt å lure brødrene sine: "Jeg syntes Josef var litt sleip som lurte brødrene sine til å gå så langt," skriver hun. Men det er også galt å lyve for faren sin, og det er vel fortjent om en blir lurt selv når en har løyet: "Men de fortjente det egentlig for at de løi for faren sin."

I relieffet som trer fram i denne multimediale teksten er Jannes reflekterende meningsytring forgrunn, og fortellingens verden tjener som utdypende bakgrunn (se kap. 3 ovenfor). Dette er i tråd med teori om relieff i tekst: I argumenterende tekster er underbygging og fortelling ofte bakgrunn for påstander. I denne ytringen fra Janne tjener referansene til det som skjer i fortellingen, til å underbygge og utdype påstandene hennes. Det er med bakgrunn i det som skjer mellom Josef og brødrene i fortellingens verden, at vi forstår forgrunnen i ytringen, nemlig Jannes reflekterende meningsytring som sier at det er sleipt å lure folk, og at en fortjener å bli

lurt dersom en selv lyver. Det er bakgrunnen som gir denne påstanden snert, relevans og perspektiv, og det er her Jannes stemme kommer tydeligst fram.

Verdiene Janne holder fram i denne ytringen, er de vi ser i den verdenen hun presenterer som sin, nemlig at det er sleipt å lure og galt å lyve for faren sin. Det er de samme verdiene som hun framhevet i ytringen ”Kampen om å være den første”. Det at Janne understreker de samme verdiene i flere tekster, signaliserer at dette er verdier med personlig relevans for Janne. Dette understrekes også av at vi i begge disse tekstene finner personliggjorte utsagn som signaliserer ekte engasjement: Vi finner selvreferanser som ”det synes jeg ...”, ”Jeg synes ...” og evaluerende uttrykk som ”Jeg synes Josef var litt sleip ...”, ”Men de fortjente det egentlig for at ...”, ”Jeg synes det var dumt ...” (se kap. 3 ovenfor).

Dialog og posisjoneringer

I ”Josef” er Janne i tydelig dialog med leserne sine. Hun er primært i dialog med forskerleseren som har bedt henne gi uttrykk for hva hun tenker og mener. Både i tegningen og i den verbale teksten har hun lagt vekt på at dette aspektet skal være framtreddende. Og hun lykkes i dette. Hun posisjonerer seg som en elev som er seg bevisst det hun tenker og mener, og som passer på å uttrykke det innenfor sjangerrammer som leserne forstår og kjenner til.

Janne posisjonerer seg også som en som kjenner den store fortellingen om Josef så godt at hun fritt kan vise til ulike deler av dette fortellingskomplekset. Og hun forventer at leserne hennes følger og forstår henne. Dermed presiserer hun også den identiteten hun gir sine lesere: De er mennesker som kjenner Josef-fortellingen. Hun forutsetter at vi, når vi ser den fine kappen hun har tegnet, vet at kappen var misunnelsesverdig vakker, og at nettopp brødrenes misunnelse var medvirkende årsak til at de kastet Josef i brønnen. Hun forutsetter også med sin uttalelse ”Josef ... som lurte brødrene *til å gå så langt*” (min kursivering), at vi kjenner fortellingen om Josef som med ulike knep fikk brødrene til å tilbakelegge distansen Egypt – Kanaan flere ganger. Janne inkluderer med dette både forskeren, læreren og medelevene blant dem hun regner som sine lesere.

I dialogen med innholdet i fortellingen posisjonerer Janne seg som en som tar avstand fra løgn og lureri – som hun gjorde det i ”Kampen om å være den første”. Igjen er hun på linje både med alminnelig norsk etisk tenking og med norsk kultur slik den kommer til uttrykk både i lovverk og i sed og skikk. Hun er altså i aksepterende dialog med den kulturen som omgir henne.

”De første disipler” og ”Bryllupet i Kana”

De første fortellingene klassen arbeidet med fra det kristne NT, handlet om Jesu første disipler og bryllupet i Kana. Læreboka presenterer fortellingene under overskriftene ”De første disipler” (*Reiser i tid og tro* 5:72-73) og ”Bryllupet i Kana” (s. 74-75). Disse fortellingene har klassen arbeidet svært summarisk med, annerledes enn de har arbeidet med andre fortellinger. Det kan synes som om de har hatt vikar disse timene. Av elevenes arbeidsbøker ser jeg at den verbale teksten til ”De første disipler” er lik hos alle elevene. De har trolig skrevet av fra tavla. Mange har også tegnet Peters svigermor som illustrasjon til den verbale teksten. Av arbeidsbøkene ser jeg også at de har fått beskjed om å skrive av tekstene som er markert med utropstegn i læreboka, når de skulle arbeide med ”Bryllupet i Kana”. Dette har alle gjort, også Janne. Jeg velger derfor å ikke kommentere det Janne har gjort i forbindelse med disse fortellingene, nærmere. Dette gjelder også Nasim (se kap. 6 ovenfor). Ytringen som følger, ”Brødunderet”, er derimot annerledes. Den er tema for neste analyse.

Brødunderet

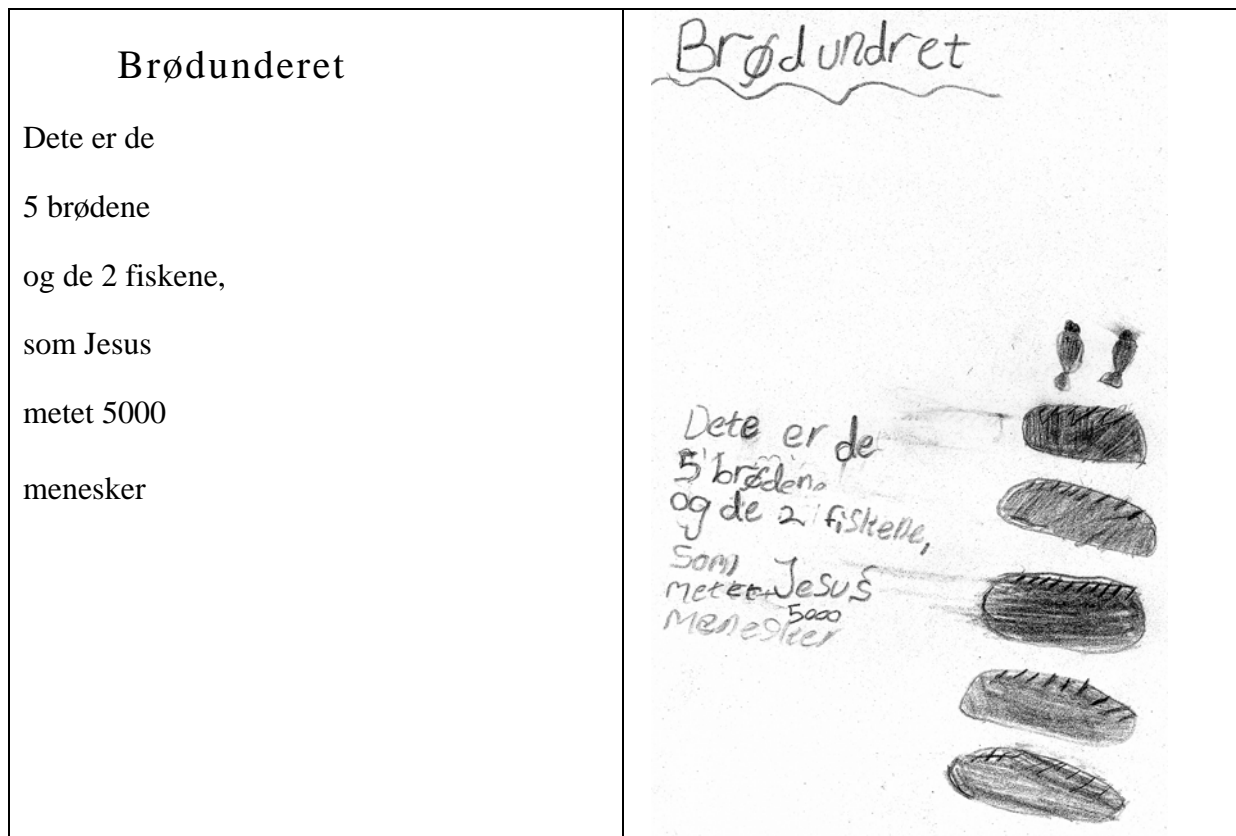
*Innholdsbeskrivelse*⁶⁶

Janne har levert en svært kort besvarelse på oppgaven klassen fikk i forbindelse med fortellingen om brødunderet fra det kristne fortellingsuniverset. Besvarelsen består av en verbal tekst og en tegning (fig. Janne 6). Tegningen og den verbale teksten gir samme informasjon, og verbalteksten har form av en bildetekst: Den sier hva vi ser på tegningen.

Til høyre for verbalteksten har Janne tegnet fem brød og to fisker. Brødene hun har tegnet, er store, norske hverdagsbrød. Siden det er innholdet i en liten gutts matpakke som bibelteksten – og læreboka – forteller om (se Joh 6:9; *Reiser i tid og tro* 5:78), er det lite trolig at det var slike brød fortellingen viser til. I følge Luk 11:5-6 var det vanlig å regne at en trengte tre brød når en skulle servere en gjest et brødmåltid. Fortellingen snakker altså om småbrød. Dette går også fram av tegningen i læreboka, men ikke av den verbale teksten. Informasjonen har i alle fall gått Janne forbi.

⁶⁶ Når det gjelder konteksten for denne oppgaven, se ”Brødunderet” i kap. 6 om Nasim ovenfor.

Fig. Janne 6:



Rammer, roller og dialog

Både tegningen og verbalteksten er en nøktern og komprimert konstatering av hva som skjedde i fortellingen om brødunderet, og en presentasjon av de kulinariske ingrediensene som underet omfattet. Det stilles ingen spørsmål – heller ikke ved fortellingens historisitet – og det gis ingen kommentar til fortellingen. Dette er ulikt det Janne har gjort i de ytringene vi har møtt fra hennes hånd tidligere. Der har hun klart og tydelig gitt uttrykk for hva hun tenker og mener, uten å være redd for å gi oss som lesere innsikt i sine refleksjoner. Her i denne ytringen er stemmen hennes nøkternt refererende. Hun posisjonerer seg som en elev med sakkunnskap om fortellingen, en som ser den i et faglig utenfraperspektiv, og som formidler den fra samme perspektiv. Ytringen gir ingen signal på at fortellingen som helhet – eller noe av innholdet i den – har personlig relevans for henne.

Verbalteksten er knyttet tett opp mot tegningen og har en form som ligner sjangeren bildetekst. Gjennom denne sjangeren er Janne i dialog med lærebøkene, ukebladene og avisenes bildetekster. Hun viser at hun kjenner formen, og at hun kan bruke den på sin måte slik at hun får fram det hun vil. I dialogen med leserne, er dialogen med læreren den tydeligste. Hun har besvart oppgaven hun har fått. Det er ikke spor etter en bevisst

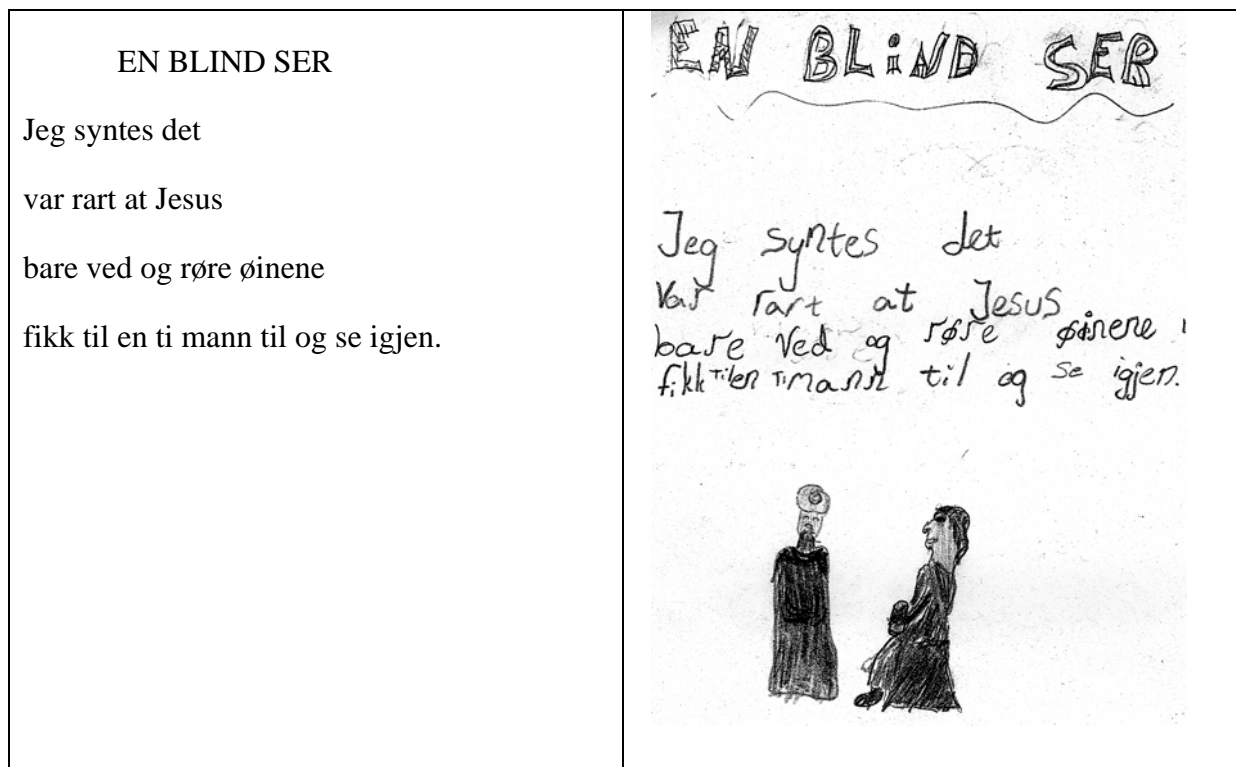
dialog med forskeren som Janne vet er på jakt etter hennes – Jannes egen – stemme, i denne ytringen. Den gir meg likevel den verdifulle informasjonen at vi her møter en ikke så engasjert Janne.

En blind ser

*Innholdsbeskrivelse*⁶⁷

”En blind ser” er en ytring som består av tegning og verbal tekst. Janne laget den etter å ha arbeidet med den nytestamentlige fortellingen om Jesus som helbreder den blinde Bartimeus. Overskriften er forseggjort med doble bokstaver fylt med lilla streker og linjer. Under overskriften har Janne skrevet en kort verbaltekst over fire linjer. Den lyder (fig. Janne 7):

Fig. Janne 7:



Den siste tekstlinjen er noe rotete. Det ser ut til at Janne har hatt problemer med å plassere ordet *til* i teksten, og at hun har forsøkt flere steder uten å viske vekk de forslagene hun har forlatt.

Under verbalteksten – men midt på A4-siden – er en tegning av to menn. Den ene – den blinde – sitter på en stein. Han har svart hår, rød kappe og holder et grått beger eller en skål. Øynene hans er lukket. Til

⁶⁷ Jfr. ”En blind ser” i kap. 4 om Sara og kap. 6 om Nasim for informasjon om oppgaven og konteksten.

venstre for ham finner vi den andre mannen. Han har blå kjortel og rød kappe. Han holder hendene samlet foran seg. På hodet har han noe gult. Det ligner en turban, men siden dette sannsynligvis er Jesus, er det også mulig at det er en glorie.

Under tvil vil jeg karakterisere dette som en multimedial ytring. Verbalteksten gir mest informasjon. Den forteller om hovedpersonene og hva som foregår mellom dem. Tegningen viser bare hovedpersonene. Men den gir *noe* selvstendig informasjon om dem: Den forteller at den blinde sitter, at han holder et beger eller en skål, og at han har en rød kappe på seg. Den forteller også at Jesus er kledd i rødt og blått, og tolker vi det gule han har på hodet som en glorie, forteller den også at Jesus er en spesiell person, en hellig person. Dersom en mener at disse detaljene er viktige for forståelsen av Jannes ytring, vil det være naturlig å kalle dette en multimedial ytring. Dersom en mener at tegningen ikke gir noe nytt i tolkningsprosessen, vil denne ytringen framstå som en tekst med en tegning til. Siden jeg legger vekt på Jannes farge- og symbolvalg (se nedenfor), forstår jeg dette som en multimedial ytring.

Rammer, posisjoneringer og dialog

Farger har med sjanger å gjøre: I ikonmaling og i den kristne malerkunsten karakteriseres hellige personer ofte gjennom fargene de har på klærne. Jomfru Maria – som i katolsk tradisjon ofte kalles himmeldronningen – framstilles f.eks. gjerne i blått og rødt, der blått symboliserer himmelen og rødt kjærligheten. Jesus framstilles også ofte i disse fargene. Det gjør han for eksempel i bildet som læreboka illustrerer fortellingen om den blinde som blir seende, med (*Reise i tid og tro* 5:81). Det er trolig derfra Janne har hentet inspirasjon til fargevalget sitt når det gjelder Jesu klesdrakt, i denne multimediale teksten. Jesus framstilles også ofte i kristen malerkunst med glorie for å markere at han er hellig. Gjennom å framstille Jesus slik, får hun for det første sagt at han som i tegningen er kledd i rødt og blått og har noe gult på hodet, er Jesus. For det andre posisjonere hun seg gjennom denne bruken som en elev som er i dialog med norsk og vestlig kulturs tradisjoner når det gjelder framstilling av Jesus. Disse tradisjonene har Janne møtt i læreboka si mange ganger før, og hun har sikkert også møtt dem i andre sammenhenger, f.eks. på julekort, i ukeblader osv. Selv om en kommer fra en ateistisk bakgrunnstradisjon, som Janne gjør, kan hun ikke unngå å ha møtt ulike billedlige framstillinger av Jesus når hun har vokst opp i norsk kultur. Det er spesielt i forbindelse med julehøytiden – men også i forbindelse med påske – at en både i kommersiell sammenheng, i TV og på skolen møter ulike slike framstillinger.

Den verbale teksten er en meningsytring. Janne sier at hun synes det er rart at Jesus bare ved å berøre mannens øyne, kunne gjøre ham frisk igjen. Hun sier ikke noe i denne teksten om hvordan hun tolker ”rart”. Det kan ligge både undring og kritikk i ordet. En senere ytring der hun viser til denne fortellingen, viser at det er undringen som er sentral i Jannes utsagn her (se ”Hefte 1: Oppgave 1” nedenfor).

Janne posisjonerer seg i denne ytringen som en elev som er i aktiv dialog med innholdet i fortellingen. Hun går ikke inn i en rolle som ubevisst mottaker av fortellingens budskap, men reflekterer over det og engasjerer seg i møte med det. Her er dialogen med forskerleseren tydeligere enn i forrige tekst. Jannes stemme er tydeligere, og hun er bevisst på å få fram tankene sine.

Alternative verdener og relieff

Også i denne multimediale teksten skisserer Janne to alternative verdener: Fortellingens verden og sin egen livsverden. I fortellingens verden møter vi Jesus som gjør en blind mann seende. I den verdenen skjer slike undere. I Jannes verden oppleves det rart at slikt skjer.

I relieffet som trer fram her, er Jannes påstand om at det som skjer i fortellingen er rart, forgrunn (se kap. 3 ovenfor). Denne påstanden eller undringen må ses mot det som fortelles i tegningen og i verbalteksten, nemlig at Jesus gjør en blind seende. Dette er bakgrunnen i relieffet. Relieffgrensene går altså langs grensene mellom de to verdenene vi møter i ytringen.

Forholdet mellom de to verdenene gir oss som lesere innsikt i deler av Jannes holdnings- og verdiunivers. Vi aner Jannes aktive, spørrende holdning til at noen kan gjøre en blind seende bare ved å berøre den blindes øyne. Hun er her i aktiv og spørrende dialog både med det kristne fortellingsuniverset der Jesu undere er en realitet, og sin egen, ateistiske tradisjonsbakgrunn som ikke regner med en slik realitet.

Påske

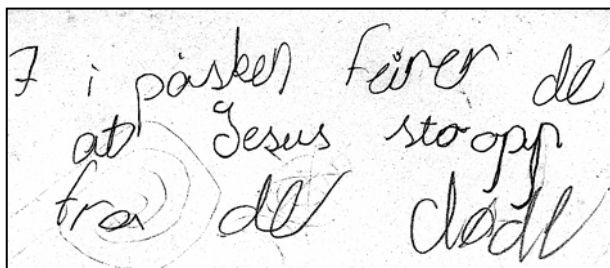
Oppgaven og konteksten

Under overskriften ”Påske” i kap. 4 om Sara ovenfor, er bakgrunnen for Jannes og hennes klasses påskearbeid skissert. Jeg har i mitt materiale to ytringer som Janne har laget i forbindelse med dette arbeidet. ”Påske 1” er en ren verbal tekst. Den er laget som svar på spørsmål 7 i læreboka s. 90. ”Påske 2” er en akvarell, og er Jannes påskedagsbilde.

Påske 1

”Hva vet du om kristen påskefeiring?” er spørsmålet læreboka stiller. ”i påsken feirer de at Jesus sto opp fra de døde,” svarer Janne (fig. Janne 8). Dette er en ren verbal tekst. Den ser ut til å være skrevet ned i full fart, uten å legge vekt på verken stor bokstav innledningsvis, eller at teksten skal framstå som innbydende og ryddig skrevet.

Fig. Janne 8:



Janne posisjonerer seg i denne teksten som en som ikke regner seg blant ”de.” ”De” er mennesker som feirer at Jesus sto opp fra de døde, altså de som hører til den kristne tradisjon. I og med at det er ”de” og ikke ”vi” som feirer, sier Janne i denne ytringen implisitt at hun ikke hører med til de som feirer.

Janne anlegger her et klart utenfraperspektiv på kristen påskefeiring. Førsteintrykket denne teksten gir, er mangel på engasjement. Dette inntrykket forsterkes av at Jannes dialog med leserne er lite vektlagt fra Jannes side i denne teksten. Dialogen med læreren og med skolens krav til å besvare oppgaver som gis, er for så vidt til stede, for hun har besvart oppgaven som læreboka påla henne. Men svaret er for kort og lite utfyllende til at dette kan regnes som et godt svar. Dessuten er tekstbildet svært rotete. Dette kan forklares med at hun er en elev som ikke er så veldig interessert i kristen påskefeiring. En annen mulig forklaring er at hun har svart på oppgaven på en dag da hun ikke gidder svare mer utfyllende.

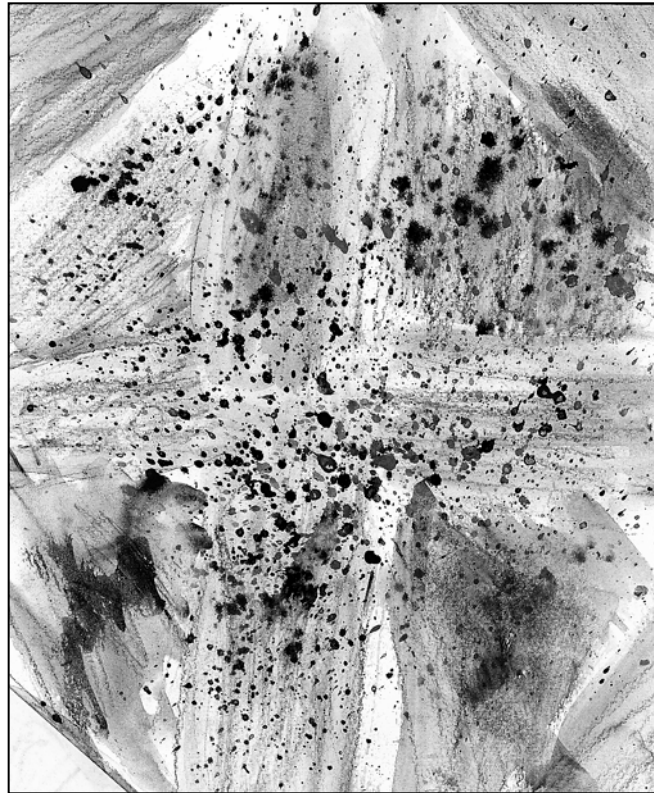
Dialogen med forskeren er også dårlig ivaretatt. Hun har ikke gjort noe for å svare på det hun vet jeg er ute etter. Med det korte og lite utfyllende svaret signaliserer hun at dialogen med meg heller ikke engasjerer der og da.

Påske 2

Oppgaven som innebar å male et påskedagsbilde, har engasjert Janne. Hun har malt en fargesprakende akvarell i pastell, der korset er hovedmotivet (fig. Janne 9). Men hun har ikke malt et langfredagskors. Korset Janne har

malt, er i lette, glade farger. Korset og bakgrunnen er malt med vanlig, våt pensel på tørt papir. Sentrum i korset er en gul flekk som minner om lys. Etter at bildet er ferdigmalt, har Janne fylt penselen med farger og sprutet fargeflekker utover det malte bildet. Dette gjør at akvarellen utstråler liv og bevegelse.

Fig. Janne 9:



Som tidligere nevnt (se kap. 3 ovenfor) peker Kress og van Leeuwen på at det er "the sign-maker" og hans interesser og behov for å uttrykke mening, som styrer sjangervalg og valg av uttrykksformer. Riktignok bruker han uttrykksformer som er tilgjengelige i kulturen som omgir ham, sier de, men han bruker dem slik *han* vil og finner tjenlig, for å få fram budskapet sitt i den konteksten han befinner seg. Janne har i denne ytringen tatt utgangspunkt i et av sin kulturs mest sentrale symboler for lidelse, død og håp (det kristne korset) og – bevisst eller ubevisst – omskapt det til et symbol for glede og liv. Slik har hun innlemmet et tradisjonelt symbol i sitt uttrykksregister, reaksentuert og lagt til nye elementer så det uttrykker det hun vil det skal uttrykke, og brukt det når hun skal gi uttrykk for hvordan hun oppfatter fortellingene om påskedagen.

Janne posisjonerer seg her som en som opplever at påskedagens fortellinger er lyse, glade og lette. Hun har brukt sjangerrammer som fanger opp dette, nemlig akvarellen med sine muligheter til å framstille det

lyse og lette. I motsetning til forrige ytring, som var uengasjert og lite gjennomarbeidet, røper denne ytringen engasjement. Janne er i aktiv og skapende dialog *både* med sin norske kultur og dens uttrykksformer, *og* med det skapende og kreative i seg selv, i denne ytringen. Hun er også i dialog med leserne sine. Hun har besvart oppgaven og fortalt hva hun tenker og mener, og – som hennes medelever også gjorde – har hun kost seg med farger og uttrykksformer.

Janne posisjonerer seg også i denne ytringen som en elev som har evne til å engasjere seg positivt i fortellinger fra livstolkningstradisjoner hun selv ikke har bakgrunn i, her representert ved kristendommen, og finne kreative uttrykk for dette engasjementet. Dette er en evne som også kommer fram i møtet hennes med fortellinger fra islam. Det skal vi se i neste kapittel.

I ytringene ”Brødunderet” og ”Påske 1” posisjonerer Janne seg som en elev som ikke er så veldig engasjert i lærestoffet. I ”Kampen om å være den første”, og ”Josef” posisjonerte hun seg som en elev som var opptatt av både de etiske sidene ved fortellingene, og hva hun selv mente om disse. Løgn og lureri var tema i disse ytringene. Men hun stilte ikke noen kritiske eller undrende spørsmål til historisiteten eller sannhetsgehalten i tilknytning til fortellingenes innhold. Heller ikke i denne ytringen – ”Påske 2” – setter Janne noen spørsmålsteget ved historisitet og sannhetsgehalt. Hun gir bare uttrykk for at hun opplever påskedagens fortellinger som glade, lyse og lette. Det er bare i den multimediale teksten ”En blind ser” hun reiser undrende spørsmål angående selve fortellingsinnholdet. Likevel opplever jeg Janne som en reflektert og tenkende elev. Hun viser evne til etiske refleksjoner og engasjerer seg i slike, hun lar seg rive med av fengende fortellinger, og hun kan reise spørsmål i forbindelse med fortellinger med uvanlig innhold – slik hun gjorde i ”En blind ser”.

Janne i møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i: Islam

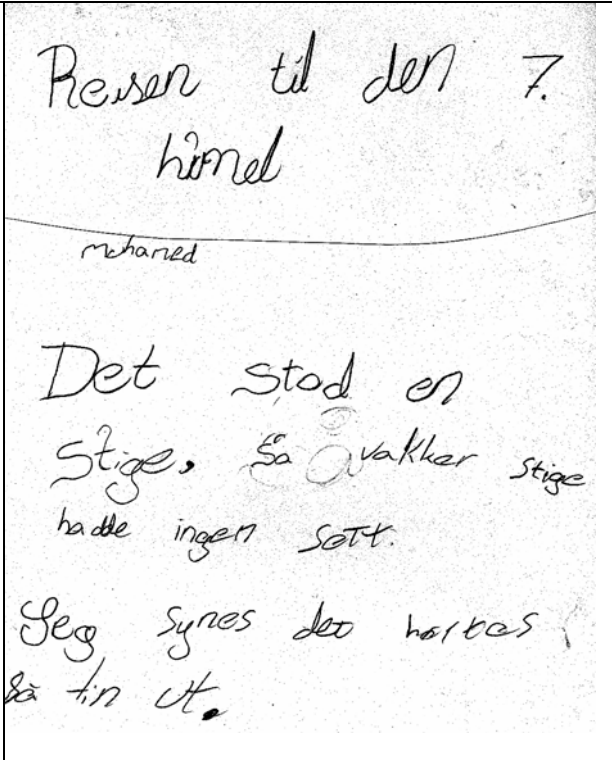
Reisen til den 7.himmel

Janne har, som Sara og Nasim, valgt seg ut fortellingen om Muhammads reise til den 7.himmel når hun skal fordype seg i en av fortellingene fra islam,⁶⁸ og som Nasim, har hun valgt å fokusere på stigen.⁶⁹ Ytringen

⁶⁸ Om Jannes klasses arbeid med islam, både fortellinger og annet lærestoff, se kap. 4 om Sara ovenfor. Der omtales klassens arbeid med de ytringene Janne har kalt ”Reisen til den 7. himmel”, ”Spiseregler i islam”, ”De fem søylene” og ”Velferdsskatten”.

”Reisen til den 7.himmel” består av tegning og verbal tekst og går over en dobbel A4-side. Den verbale teksten finner vi på den første av de to sidene (fig. Janne 10A).

Fig. Janne 10A:

<p>Reisen til den 7. himmel Muhamed</p> <p>Det sto en stige. Så vakker stige hadde ingen sett. Jeg synes det hørtes så fin ut.</p>	 <p>Reisen til den 7. himmel</p> <p>muhammed</p> <p>Det stod en stige, så vakker stige hadde ingen sett.</p> <p>Jeg synes det hørtes så fin ut.</p>
--	--

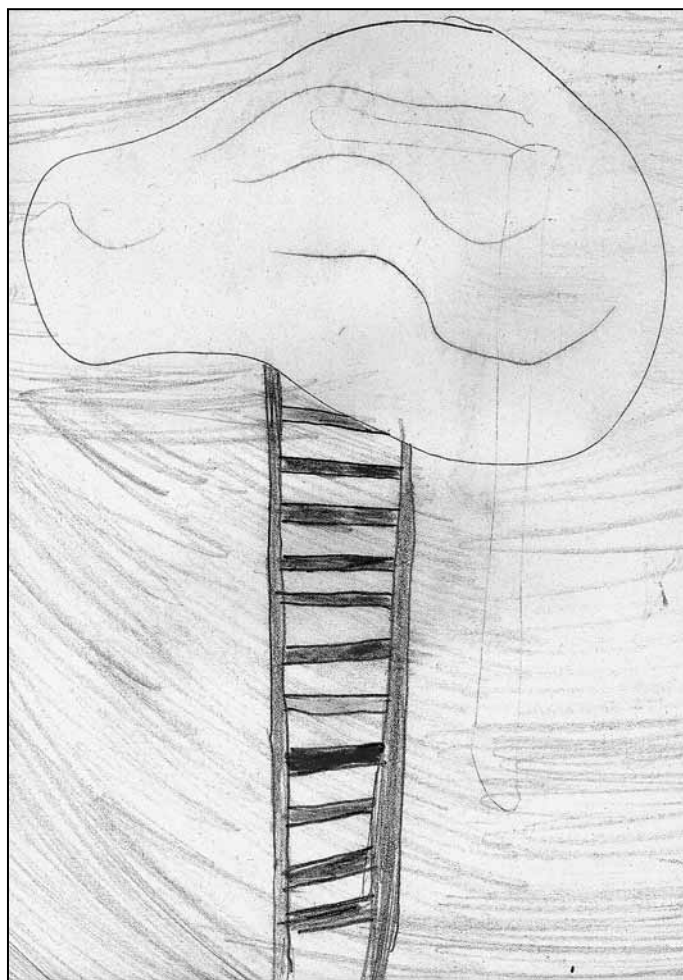
Overskriften er understreket. Ellers er den ikke markert på noen spesiell måte. Like under streken har Janne skrevet ”Muhamed”. Det er trolig for å markere at det er Muhammads (og ikke noen annens) reise til den 7. himmel hun her ytrer seg om.

Verbalteksten er todelt. Først har Janne laget en presentasjon av stigen. Det er dens skjønnhet som framheves. Deretter kommer en meningsytring: Hun synes stigen høres så fin ut.

Tegningen viser hvor fin stigen var (fig. Janne 10B). Janne har farget de vertikale sidestokkene lilla. De horisontale trinnene har fått mange, ulike farger. Som helhet gir stigen et fargesprakende inntrykk. Den har fått himmel som bakgrunn, og stigetoppen skjules bak en stor sky. Tegningen presiserer begrepet ”fin” i verbalteksten, og gjør dette til mer enn en tegning som passer til teksten. Ytringen som helhet framstår som en multimedial ytring der den verbale teksten sier *at* stigen er fin, og tegningen viser hvor fin den er og hvordan skjønnheten kommer til uttrykk.

⁶⁹ Om ulike omtaler av denne stigen, se kap. 6 om Nasim ovenfor.

Fig. Janne 10B:



Janne har latt seg fascinere av stigen. Det er lærebokas omtale av stigen (*Reiser i tid og tro* 5:134) som har gjort at hun har fattet interesse for den: "Jeg synes det hørtet så fin ut," skriver hun. Med denne uttalelsen posisjonerer Janne seg som en som har sans for poetisk språk, og som kan se for seg og tegne vakre ting som skildres språklig. Hun posisjonerer seg også – som i "Påske 2" – som en som engasjerer seg i fortellinger fra tradisjoner som hun ikke selv har bakgrunn i, og som finner kreative uttrykk for dette engasjementet i tegning og verbaltekst.

Janne synes å ha gått inn i en bevisst dialog med forskerleseren i denne ytringen. Hun har lagt vekt på å fortelle hvordan hun oppfatter stigen: vakker og fargerik. Dialogen med islam er også tydelig. Janne stiller ingen kritiske eller spørrende kommentarer til innholdet, men går inn i fortellingen på fortellingens premisser. Hun viser også en positiv holdning til andres tanker – her konkretisert i islams fortellinger. Hun er altså i positiv dialog med det islamske fortellingsuniverset. Det er også verdt å merke seg at Janne har latt stigen ende i en sky. I læreboka har hun

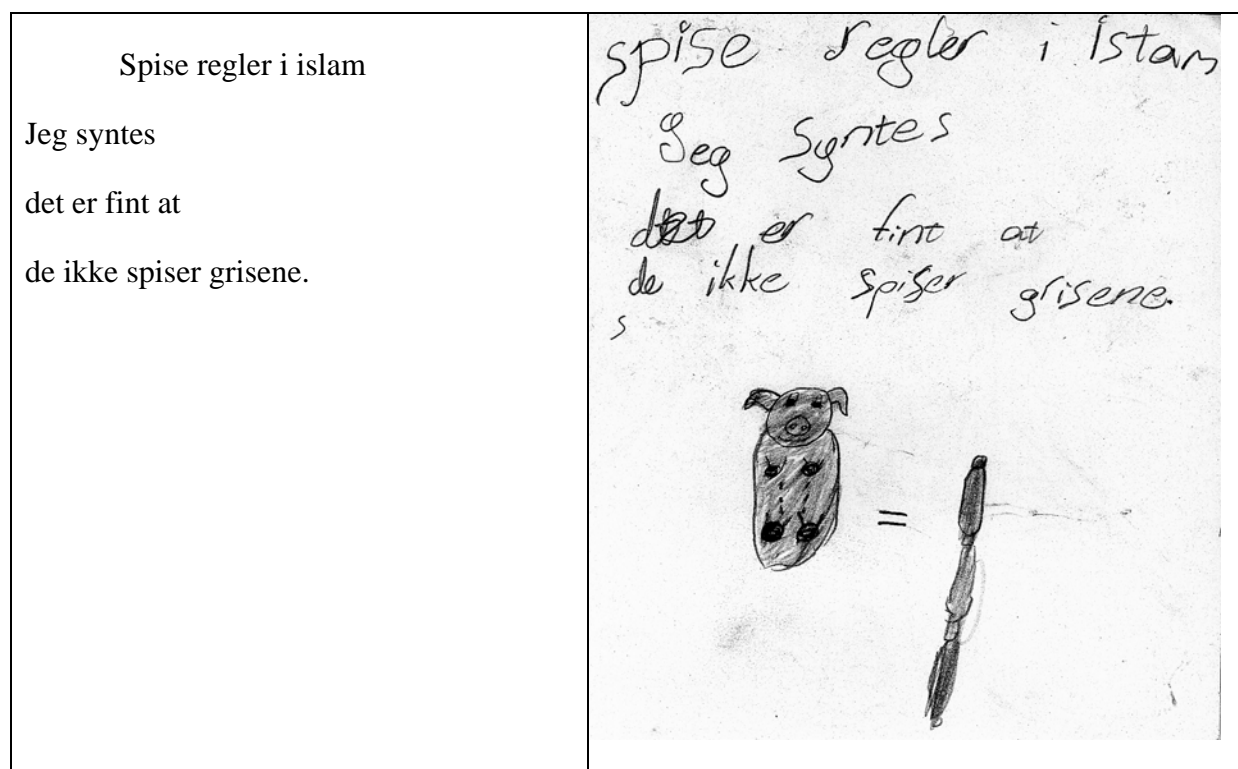
lest at engelen Jibril førte Muhammad oppover stigen like til de kom til himmelens port, og at engelen Ismail vokter porten (s. 134). Læreboka forteller også at islam har et bildeforbud, at det i mange muslimske land er helt forbudt å lage bilder av Allah og Muhammad, og at de i andre muslimske land lager bilder av Muhammad uten ansikt (s. 159).⁷⁰ Et slikt bilde finner vi i læreboka på s. 138. Det kan være dialogen med islam som har fått Janne til å tegne en sky der vi kunne forventet å finne en tegning av Jibril, Muhammad og Ismail ved himmelens port. Et annet alternativ er at Janne her har vært i dialog med sin egen bedagelighet og har tatt en lett veg ut av situasjonen ved å erstatte mennesker eller engel med en av himmelens skyer som drev forbi i det rette øyeblikket.

Spiseregler i islam

Innholdsbeskrivelse

Den multimediale teksten Janne har laget i møte med islams spiseregler, er en meningsytring som består av en kort verbaltekst og en tegning som utdyper den verbale teksten. Spisereglene har hun møtt i læreboka s. 147 og i morsmåslærerens presentasjon (se kap. 3 om Sara ovenfor). Janne skriver (fig. Janne 11):

Fig. Janne 11:



⁷⁰ Ytterligere omtale av bildeforbudet finnes i kap. 4 om Sara ovenfor.

Under denne verbalteksten, midt på siden, har hun tegnet en søt liten rosa gris. Den ser ut til å ligge på ryggen med labbene i været. Den har blå øyne, et rundt tryne, og munnen er en strek som buer lett oppover. Ørene står ut til siden med en nedoverbøy ytterst. Til høyre for grisen, har Janne tegnet et likhetstegn, og til høyre for det igjen har hun tegnet tre pølser som henger sammen. Tegningen sier altså: gris = pølser.

Vi hører Jannes stemme tydelig i denne multimediale ytringen. Hun synes det er fint at "de" ikke spiser grisene. Når "de" ikke spiser gris, spiser "de" heller ikke pølser, for det er grisekjøtt i pølsene.

Rammer og posisjoneringer

Det er en argumenterende multimedial meningsytring vi møter her. Janne har flere ganger tidligere vist at hun både liker og behersker den argumenterende stilen (jfr. "Nyttårsaften", "Kampen om å være den første", "En blind ser" og "Josef"). I denne ytringen kommer hun med påstanden at hun synes det er fint at "de" ikke spiser griser. Argumentet hun synes å bruke for å begrunne denne påstanden, er at det er bra at "de" ikke spiser griser, fordi griser er så rosa og søte. Hun framhever også at det er grisekjøtt i pølser: gris = pølser, sier ytringen hennes. Denne påstanden argumenterer hun ikke for, verken gjennom verbaltekst eller tegning.

Janne posisjonerer seg altså som en som liker søte, små, rosa griser i denne teksten. Hun posisjonerer seg også som en som er glad for at "de" ikke spiser griser, heller ikke i form av pølser. Dessuten posisjonerer hun seg som en som ikke hører til blant "de": *Jeg* synes det er fint at *de* ikke spiser grisene, sier hun. *Jeg* – Janne – identifiserer seg altså ikke med "de", selv om hun setter pris på handlingen deres.

Relieff og alternative verdener

To verdener trer fram i denne ytringen. Den ene er "den andres" verden i form av muslimenes verden. At dette er muslimenes verden, går fram av konteksten: Dette er en ytring laget i møte med islams spiseregler. I denne verdenen spiser de ikke griser, heller ikke pølser med svinekjøtt. Den andre verdenen er ikke eksplisitt til stede i ytringen, bare implisitt: For at det skal være bra at noen *ikke* spiser griser, må det være noen som spiser dem. Det gjør de som hører til i Jannes livsverden.

To relieff kommer fram i denne ytringen. I det første er påstanden "Jeg syntes det er fint at de ikke spiser grisene" forgrunn. Bakgrunn i dette relieffet er begrunnelsen for påstanden: Griser er søte og rosa. Med bakgrunn i opplevelsen av at griser er søte, får påstanden snert og perspektiv. Det andre relieffet som vi aner i ytringen, har muslimenes verden der de ikke spiser griser, som forgrunn. Bakgrunnen i dette relieffet

er Jannes livsverden der de spiser griser. I forholdet mellom forgrunn og bakgrunn i begge disse relieffene, kommer Jannes anliggende fram: Det er ikke fint verken å spise søte, små, rosa griser, eller pølser laget av dem.

I denne ytringen sier Janne at hun ikke hører til i muslimenes verden, men hun avslører ikke om hun spiser pølser eller svinekjøtt. I ”Nyttårsaften”, derimot, sier hun at hun får pølser eller kylling i stedet for kalkun til festmåltidet. Janne spiser altså pølser. Er det kalkun- eller kyllingpølser hun får, eller er det ”vanlige” norske pølser? Dette sier hun ikke noe om. Men hun regner seg ikke blant muslimer som ikke spiser svinekjøtt. Det er derfor ikke usannsynlig at hun hører til blant dem som spiser svinekjøtt og ”vanlige” pølser.

I denne teksten framhever altså Janne ”de” som noen som gjør noe fint: ”De” spiser ikke griser eller pølser laget av svinekjøtt. Hun framhever altså eksplisitt verdier hun finner i den muslimske verden, selv om hun ikke er en del av den.

Flerstemt dialog

Her finner vi Janne i positiv dialog med en av islams spiseregler, nemlig forbudet mot å spise svinekjøtt. Dersom vi legger et strengt logisk resonnement på den posisjonen Janne inntar, skulle den positive dialogen med islamsk forbud mot svinekjøtt, bringe henne i kritisk dialog med sin egen bakgrunn, fordi en der spiser svinekjøtt. Det er mulig at det er slike signaler vi finner i denne multimediale teksten. Men det kan også være at Janne synes at det er fint at ”de” ikke spiser griser og pølser – griser er jo så rosa og søte! – uten å reflektere nærmere over at hun selv spiser pølser (jfr. ”Nyttårsaften”), og at hun hører til en tradisjon der det er helt ok å spise grisekjøtt. Janne har skrevet denne teksten våren i 5.klasse. Hun var da et barn, og vi kan ikke forvente at hun skulle klare å argumentere like logisk og gjennomtenkt i møte med alle tema KRL-faget presenterer henne for.

Vi finner også Janne i dialog med skolens sjangerrammer her. Hun anvender sjangeren argumenterende, multimedial meningsytring slik hun forstår den, og slik hun trenger den for å få fram det hun vil.

Velferdsskatten

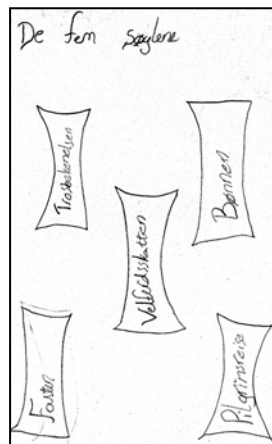
*Innholdsbeskrivelse*⁷¹

Janne har i ytringen ”Velferdsskatten” tatt utgangspunkt i en av islams fem søyler. Disse søylene har hun tegnet og gitt navn i en tidligere ytring, ”De fem søylene” (fig. Janne 12). I den ytringen har hun plassert søylen for

⁷¹ Orientering om oppgaven og konteksten for ”Velferdsskatten”, finnes i kap. 6 om Nasim ovenfor.


velferdsskatten, zakah (jfr. kap. 6 om Nasim ovenfor), midt på siden, omkranset av de andre fire søylene. Med denne plasseringen har hun signalisert at hun mener dette er en viktig søyle, kanskje den viktigste (jfr. Aronsson og Kress/van Leeuwen i kap. 3 ovenfor). Dette understrekes ytterligere av at det er denne søylen hun har valgt å kommentere spesielt.

Fig. Janne 12:



Janne har selv gitt ytringen "Velferdsskatten" den overskriften den har, og hun har delt den i to klart adskilte deler. Først gir hun en orientering om velferdsskatten, så markerer hun med en ny overskrift at hun kommer med sine egne tanker omkring denne (fig. Janne 13):

Fig. Janne 13:

<p>Velfredsskatten</p> <p>* 25 kr må man gi for hver 1000 kroner</p> <p><u>Mine tanker</u></p> <p>Jeg synes det er fint at de gir penger til de fattige.</p>	<p>Velfredsskatten</p> <p>* 25 KR må man gi for hver 1000 kroner</p> <p><u>Mine tanker</u></p> <p>Jeg synes det er fint at de gir penger til de fattige.</p> <p>100 = 25 Kr til de fattige.</p> 
--	---

Under den verbale teksten har Janne tegnet en liten pengeseddel. Det er en 000-lapp. Det ser vi av at hun har skrevet "1000" øverst i det høgre hjørnet. Ved siden av har hun skrevet: "= 25 kr til de fatige." Under dette har hun tegnet en ny og større 1000-lapp. Den er farget grålilla. Janne har skrevet "1000" på den og har også tegnet inn et grønt ansikt omkranset av krøllete hår.

Rammer og posisjoneringer

Janne har her laget en tekst innenfor skolesjangeren "skriv ned fakta og skriv kommentarer til". Hun har valgt ut en opplysning i tilknytning til den islamske velferdsskatten, og skrevet ned sin mening om den. Med det har hun posisjonert seg som en elev som har noe kunnskap om islam – inkludert kunnskap om de fem søylene og velferdsskatten – og som har meninger med bakgrunn i denne kunnskapen.

Janne har tidligere vist at hun engasjerer seg i etiske problemstillinger. Det så vi i forbindelse med fortellingene "Kampen om å være den første" og "Josef" fra den kristne bibelen. Dette ser vi også i denne teksten: Hun har valgt å kommentere den søylen som har de mest synlige etiske implikasjonene. Hun kommer med en klar påstand i teksten, nemlig at hun synes det er fint at "de" gir penger til de fattige, men hun underbygger ikke påstanden med argumenter eller begrunnelser. Vi vet derfor ikke *hvorfor* hun vektlegger velferdsskatten som noe positivt, hvilke sider ved zakah som tiltaler henne. Hun posisjonerer seg likevel som en elev som er opptatt av etiske problemstillinger, og som er tiltalt av tanken på å dele med andre.

Også i denne teksten skiller Janne mellom seg selv ("jeg") og "de" (muslimene som gir zakah). Hun posisjonerer seg ikke som en som hører til blant de som gir zakah, selv om hun framhever dem som noen som gjør noe fint. Her framhever hun altså igjen verdier som hun opplever som positive hos "de", selv om hun ikke er en av dem.

Flerstemt dialog

Vi ser igjen Janne i positiv dialog med islamske levereregler. Samtidig er hun i dialog med sitt eget verdihierarki. Tidligere har vi sett at hun har tatt avstand fra det å lyve og å lure (jfr. "Kampen om å være den første" og "Josef" ovenfor). Her framhever hun det å gi til de fattige som noe av det hun setter pris på. Med denne posisjonen er hun også i dialog med den kulturen som preger samfunnet hun bor i. Norge framstilles ofte – både i aviser og TV/radio, nasjonalt og internasjonalt – som et samfunn som engasjerer seg i nødstiltes situasjon gjennom fredsmegling og gaveraksjoner. Janne posisjonerer seg i denne ytringen som en som er i

positiv dialog med denne norske tradisjonen, samtidig som hun er i dialog med verdien ”å dele” slik den kommer fram i den muslimske velferdsskatten.

Jannes oppsummeringer av KRL-erfaringer våren i 5. og høsten i 6.klasse

Hefte 1: Oppgave 1

Oppgaven og konteksten

Arbeidsheftet Janne møtte våren i 5.klasse, ble laget for å oppsummere erfaringene som elevene hadde etter et år som deltakere i prosjektet. Det besto av tre oppgaver. Oppgavene og hensikten med dem er nærmere beskrevet i kapittel 2 ovenfor. Janne har besvart alle oppgavene. Selv om 1A er fyldigere besvart enn de andre, vil jeg presentere alle Jannes svar i dette heftet, fordi de gir informasjon som er med på å tydeliggjøre hvordan Janne bruker fortellinger fra ulike religioner i identitetsarbeidet sitt.

Oppgave 1 består av tre deler. Del 1A ber elevene skrive det de husker av fortellingen de likte best i KRL-timene siste året, del 1B ber dem lage en tegning av det de mener er viktig i fortellingen de velger, og del 1C ber dem begrunne hvorfor de likte denne fortellingen best. Oppgaven består av tre spørsmål, men utgjør likevel en tematisk helhet: Alle tre delene handler om én og samme fortelling, og samme tema behandles fra tre ulike innfallsvinkler. Derfor analyserer jeg Jannes besvarelse av oppgave 1's tre ledd, som én ytring.

Innholdsbeskrivelse

Som svar på oppgave 1A skriver Janne (fig. Janne 14 A):

Fig. Janne 14A:

Jeg likte best fortellingen en blind ser. for der kan man tydli se at jesus hjelper. Det er ganske utroli at Jesus fik meg til og se igen. Jesus gikk forbi meg jeg følte på meg at det kom noen forbi og skulle hjelpe meg. han kom og sa kan du sitte stille på en vennlig måte. han tok på øinene mine og sa ser du noe? Ja jeg ser jeg ser	<u>Jeg likte best fortellingen</u> <u>en blind ser.</u> <u>for der kan man tydli se</u> <u>at jesus hjelper.</u> <u>Det er ganske utroli</u> <u>at Jesus fik meg til og se</u> <u>igen.</u> <u>Jesus gikk forbi meg jeg følte</u> <u>på meg at det kom noen forbi</u> <u>og skulle hjelpe meg.</u> <u>han kom og sa kan du sitte stille</u> <u>på en vennlig måte.</u> <u>han tok på øinene mine og sa</u> <u>ser du noe? Ja jeg ser jeg ser</u>
---	---

I del 1B har Janne tegnet to menn (fig. Janne 14 B). Den ene mannen er grønnkledd. Han har brunt, langt hår og skjegg. Han sitter. Den andre mannen er rødkledd, og har på seg en lang bukse og en kjortel med splitt i siden. Han har også langt, brunt hår og skjegg. Han står, og holder hånden sin over den sittende mannens øyne. Med bakgrunn i den verbale teksten i 1A, forstår vi at dette er Jesus. Tegningen er uten noen antydning til tegnet kontekst. Fokus i tegningen er samspillet mellom de to mennene, og at Jesus legger hånden over mannens øyne. Ut over å peke på at det er dette som er fortellingens høydepunkt og vendepunkt, sier tegningen ikke noe nytt i forhold til den verbale teksten. Den utdyper heller ikke noe av det som sies. Jannes hovedhensikt har trolig vært å understreke det som sies i den verbale teksten, med tegningen.

Fig. Janne 14B:



I 1C begrunner Janne hvorfor hun likte denne fortellingen best (fig. Janne 14 C):

Fig. Janne 14C:

<p>for Jesus hjelper. En blind.</p>	<p>C. Hvorfor likte du denne fortellingen best?</p> <p><u>for Jesus hjelper.</u> <u>En blind.</u></p>
---	---

Den verbale teksten i 1A er innholdsmessig klart todelt. De fire første linjene inneholder en påstand med en begrunnelse, og er altså en argumenterende verbaltekst: Janne liker fortellingen "En blind ser" best, fordi man i den fortellingen tydelig kan se at Jesus hjelper. Begrunnelsen er eksplisitt framhevet i teksten ved hjelp av ordet *for*: "... for der kan man tydelig se at Jesus hjelper". Janne gir altså den begrunnelsen jeg spør etter i oppgave 1C, allerede i 1A, og svaret på 1C blir følgelig en gjentakelse av begrunnelsen i 1A: Hun liker fortellingen best fordi Jesus hjelper. En blind. Også her markerer ordet *for* en eksplisitt begrunnelse.

I 1A linje fem kommer en tydelig sjangerendring. Teksten er ikke lenger argumenterende, men går – plutselig og uten noen forberedende kommentarer – over til å bli en fortelling med en førstepersonsforteller, en jeg-forteller. Det er ikke Janne som er "jeg" i denne fortellingen. Det er den blinde mannen i fortellingen, som er. Det er "jeg" (den blinde) som opplevde at "Jesus fik meg til å se igjen", og det er "jeg" (den blinde) som synes dette er ganske utrolig. Det er "jeg" som "følte på meg at det kom noen forbi og skulle hjelpe meg", og det er "jeg" som hører Jesu vennlige stemme, føler hendene hans og opplever å se igjen.

Posisjoneringer og dialog

Læreboka oppgir å ha hentet fortellingen fra Markusevangeliet, nærmere bestemt Mk 10:46-52 (*Reiser i tid og tro* 5:81). Boka presenterer fortellingen som en jeg-fortelling og legger den i munnen på Bartimeus, den blinde som ble seende. Det gjør ikke Markusevangeliet. Det gir sine lesere en knapp fortelling formidlet av en skjult tredjepersonsforteller. Evangeliet starter fortellingen med en beskrivelse av situasjon og kontekst, og drives framover av en veksling mellom dialog og handlingsbeskrivelse (jfr. omtale av evangeliets fortelling i kap. 4 om Sara ovenfor).

Janne anvender altså lærebokas sjanger i andre del av verbalteksten i 1A. Hun legger fortellingen i munnen på den blinde og presenterer en førstepersonsfortelling, slik læreboka gjør. Handlingsgangen i fortellingen hennes er også den samme som lærebokas. Men Jannes personskildring er annerledes enn bokas. Lærebokas jeg-person er mer opptatt av de ytre omgivelsene, og er langt mer utadvendt og aktiv i å skaffe seg kontakt med Jesus, enn Jannes jeg-person er. Lærebokas jeg-person forteller om livet sitt og hvor han holder til, observerer konteksten rundt seg, roper på Jesus flere ganger og springer mot ham (jfr. *Reiser i tid og tro* 5:80-81). Jeg-personen i Jannes fortelling undrer seg over det som skjedde, og fokuserer på den tette kontakten mellom seg og Jesus: Han forteller at han følte på seg at noen kom for å hjelpe, at han hørte en vennlig stemme som ba ham sitte stille, at Jesus tok på øynene hans og spurte om han så noe, og at han selv svarte: ”Jeg ser, jeg ser”.

Det kan synes som om Janne primært har hørt fortellingen i lærebokas utgave, altså som jeg-fortelling, og at hun derfor husker og gjengir den i denne sjangeren. Siden kjernen i handlingsgangen i Jannes og lærebokas jeg-fortelling er den samme, gjengir hun nok også innholdet i fortellingen slik hun husker det fra læreboka. Men jeg-personen, den blinde mannen, har Janne presentert så forskjellig fra læreboka at selve framstillingen signaliserer at det vi møter i ytringen hennes, er hennes stemme og hennes opplevelse av det som skjer med mannen. Her møter vi trolig fortellingen slik Janne har sett den for seg den gangen hun hørte den. Hun posisjonerer seg altså i denne ytringen som en elev som trolig har lært fortellingen å kjenne gjennom lærebokas presentasjon av den, som har levd seg inn i den og sett handlingsgangen for seg, og som har latt seg engasjere av den.

Janne posisjonerer seg som en elev som er opptatt av etiske problemstillinger, også i denne ytringen. Vi har også tidligere sett at hun begrunner sin positive innstilling til lærestoff og fortellinger med etisk pregede begrunnelser: Hun har vist engasjement *mot* løgn og lureri, og *for*

å gi til de fattige. Her begrunner hun sitt engasjement i fortellingen med at Jesus hjelper en blind.

Alternative verdener og relieff

To verdener trer fram i Jannes ytring. Den ene er ”den andres” verden i form av fortellingens verden. Der hjelper Jesus en blind, og vi møter den blindes opplevelse av dette og hans undring over det som skjedde. Den andre verdenen er Jannes livsverden. Det er i den verdenen hun befinner seg når hun ser mot fortellingens verden, presenterer og kommenterer det som skjer der, og begrunner hvorfor hun liker akkurat denne fortellingen best.

Relieffet som trer fram i ytringen, er også knyttet til disse to verdenene. Forgrunn i relieffet er Jannes påstand om at hun liker fortellingen ”En blind ser” best. Denne påstanden får perspektiv og relevans mot en bakgrunn av begrunnelser og utdypinger: Janne skriver at hun liker fortellingen fordi vi der tydelig kan se at Jesus hjelper (livsverden). Denne begrunnelsen utdypes videre ved hjelp av jeg-fortellingen der møtet mellom Jesus og den blinde skildres med varhet og følsomhet (fortellingens verden).

Jannes multimediale tekst som helhet vitner om innlevelse i den blindes situasjon og identifikasjon med ham og hans reaksjon og følelser. Verbalteksten uttrykker med ord Jannes innlevelse i og fascinasjon over at Jesus hjelper den blinde, og tegningen understreker det som sies i verbalteksten. Den fokuserer på de to mennene alene, og på fortellingens høydepunkt og vendepunkt, nemlig der Jesus berører den blindes øyne med hånden sin.

Vi finner flere tegn på innlevelse og personlig engasjement i denne ytringen. I den argumenterende delen av teksten finner vi en selvreferanse, som kan være tegn på personlig engasjement: ”*Jeg* likte ...” skriver Janne. Denne selvreferansen kommer i kombinasjon med en evaluering der Janne skriver hva hun liker best og hvorfor: ”*Jeg liker best* fortellingen en blind ser. *for* der kan man tydli *se at jesus hjlper*” (mine kursiveringer). Bruken av en jeg-person i fortellingen kan være enda et tegn på innlevelse og personlig engasjement. ”Jeg” i fortellingen er ikke Janne, men ved å slutte seg til lærebokas bruk av en førstepersonsforteller og anvende en slik forteller i sin egen framstilling, tar hun aktivt ansvar for en slik framstilling (jfr. Bakhtin i kap. 3 ovenfor). Hun viser hun at hun har sett muligheten av å leve seg inn i den blindes situasjon og dele opplevelsen av å bli seende med ham.

Den uforberedte og brå overgangen til jeg-fortelling kan både være tegn på personlig engasjement, og på avhengighet av læreboka. Det er

mulig at Janne, etter hvert som hun skriver, lever seg så inn i stoffet at den argumenterende formen oppleves utilstrekkelig og jeg-fortellingen tar over (jfr. kap. 6 om Nasim ovenfor). Men denne overgangen kan også forklares med at Janne kan ha møtt fortellingen første gang i læreboka, der den er presentert som en jeg-fortelling.

Tegn på personlig engasjement i tekst signaliserer ofte verdier, spesielt når de kommer i alternativ-verden-utsagn (jfr. kap. 3 ovenfor). En verdi som går som en rød tråd gjennom hele denne multimediale teksten, og som Janne eksplisitt stiller seg bak, er det å hjelpe andre.

Janne i flerstemt dialog

Flere av dialogene Janne er i i denne teksten, er tydelige og opp i dagen. Dialogen med lærebokas fortelling, er en slik dialog, og den kommer fram både i valg av innhold, form og personkarakteristikk. Dialogen med meg som forsker, er også tydelig. Både gjennom sjangervalg og innhold svarer hun på mine spørsmål, og hun er opptatt av å få fram tanker og meninger hun har i møte med fortellingen. Hun er mer opptatt av dette enn av å skrive riktig og pent: Teksten hennes er full av feil hun vanligvis ikke gjør, av skilletegn som ikke er der, og av manglende store bokstaver. Dialogen med læreren og skolens forventninger til et skriftlig arbeid, er derfor ikke like tydelig.

Janne er også i dialog med norsk kultur i denne ytringen sin. Å hjelpe er rangert høgt innenfor vår kulturs verdihierarki, og det har fått konsekvenser både innenfor utenrikspolitikk, sosialpolitikk og skolepolitikk, helsevesen og rettsvesen (jfr. "Velferdsskatten" ovenfor).

Hefte 1: Oppgave 2

I denne oppgaven blir Janne bedt om å svare på hva hun mener er likt mellom de to religionene de har lært om i KRL i 5.klasse, kristendommen og islam, og hva hun mener er den største forskjellen mellom dem. Hun svarer (fig. Janne 15):

Fig. Janne 15:

<p>Begge tror på en Gud</p> <p>-----</p> <p>De har forskjellige bøker</p> <p>koranen og bibelen</p>	<p>2. I år har dere lært om to store religioner i KRL, nemlig kristendommen og islam. Hva synes du er likt med disse to religionene? Hva synes du er mest forskjellig?</p> <p>Begge tror på en gud.</p> <p>De har forskjellige bøker</p> <p>De ha forskjellige bøker</p> <p>koranen og bibelen.</p>
---	--

Jannes ytring er en ren verbaltekst. Den er klart todelt. Todelingen er markert både visuelt – med en linje pyntet med halvsirkler (blader?) – og innholdsmessig. Skillelinjen er plassert mellom det i teksten som omhandler likheter og det som omhandler forskjeller mellom de to religionene.

Janne posisjonerer seg som en saksorientert fagskriver i denne teksten. Hun presenterer både kristendommen og islam fra et utenfraperspektiv. Det er ingenting i teksten som antyder at hun er mer engasjert i den ene av de to religionene enn av den andre. Her er hun i dialog med sjangeren ”fagorientert sakprosa” slik det er vanlig å møte den i vår kulturs fagformidlingstradisjoner i dag, og slik Janne har møtt den i lærebøkene i flere fag på skolen.

Hefte 1: Oppgave 3

Janne får her i oppgave å skrive og tegne alt hun kommer på når hun ser ordet GUD. Janne skriver (fig. Janne 16A):

Fig. Janne 16A:

<p>Det er en Hellig person</p> <p>som har gjort mange under.</p>	<p>3. GUD</p> <p>Skriv og tegn alt du kommer på når du ser dette ordet.</p> <p>Det er en Hellig person</p> <p>som har gjort mange under.</p>
--	--

På neste side har hun tegnet en mann (fig. Janne 16B). Han har brunt, langt hår og brunt skjegg, og er kledd i blå genser, blå sko og gul langbukse.

Han har en gul glorie med strålekrans på hodet. Håret og skjegget gjør at han minner om Jesus slik Janne tegnet ham i fig. Janne 14B, og glorien trekker paralleller til tegningen i fig. Janne 7.

Fig. Janne 16B:



I denne ytringen – spesielt i verbalteksten, men også i tegningen – knytter Janne sin gudsoppfatning opp mot en person som har felles trekk med hennes Jesusframstillinger i tidligere ytringer. Hun har lært i KRL-timene at Jesus er en mann og at han gjør under (jfr. f.eks. læreboka *Reiser i tid og tro* 5:74-83), og hun har sett ham framstilt med glorie på hodet (jfr. f.eks. s. 75, 81, 86; jfr. også fig. Janne 7 og 14B ovenfor). Hun har hørt at han er hellig (*Reiser i tid og tro* 5:163, 165). I følge den multimediale teksten hennes, tenker hun på en hellig person, en mann, glorie og under, når hun ser ordet Gud.

Janne posisjonerer seg i denne teksten som en elev som har et gudsbilde som et stykke på veg er preget av en kristen forståelse av Gud. Jeg hadde forventet at Janne ville presentere mer kritiske tanker rundt begrepet Gud enn hun gjør her, fordi hun har en ateistisk bakgrunn. Men jeg finner ingen signaler om en kritisk holdning til Gud verken i denne eller i andre ytringer fra henne. Det er likevel verdt å merke seg at når hun omtaler Guds handlinger i denne ytringen, er det undergjerningene hans hun framhever. Det vil si: Hun ser på ham som en hellig person som gjør at fiskere får fisk, som gjør vann til vin, stiller stormen, vekker opp døde, gir folk mat på underfullt vis og gjør blinde seende (jfr. s. 72-83; fig. Janne 6 og 7). Hun fokuserer altså primært på Gud som undergjører, en som hjelper mennesker og gjør godt mot dem – slik hun har møtt ham i læreboka.

I denne ytringen er hun både i dialog med lærebokas framstilling av Gud og med sin egen interesse for etiske problemstillinger, men også med sider av norsk kultur. Selv om det religiøst forpliktende innholdet kristne

fortellinger og leveregler er mer eller mindre nedtonet for mange i vårt land, har etiske elementer som preger disse fortellingene – som f.eks. barmhjertighet, nestekjærlighet, ærlighet, hjelpsomhet, rom for tilgivelse – stor betydning blant folk. Kristendommen som kulturtradisjon er også levende og aktuell: Pål Ketil Botvar viser til hvordan kirkene i dag fremstår som populære arenaer for kulturelle begivenheter og fylles til siste benk i forbindelse med advents- og julekonserter, og hvordan massemedia – nå mer enn tidligere – betrakter temaer knyttet til religion og kultur som godt stoff. Han peker også på at de i sitt materiale⁷² fant at mange nordmenn har et forhold til begrepet Gud og at dette begrepet har mange trekk fra det kristne gudsbildet (Botvar 2000:139,154). Det er antakelig deler av en slik dialog vi finner Janne involvert i her: Hun har latt seg fascinere av elementer – primært etiske – i det kristne fortellingsuniverset, og dette har preget tankene hennes om Gud.

Hefte 2: Oppgave 1

Oppgaven og konteksten

Arbeidsheftet som Janne møtte høsten i 6.klasse, laget jeg for å fange opp erfaringene fra elevene etter at de hadde deltatt i prosjektet i 1 ½ år. Oppgavene og begrunnelsen for dem, er beskrevet nærmere i kap. 2. Det består av tre spørsmål. De to første skiller mellom det elevene har *likt* å arbeide med, og hva de mener har vært *viktig* i det de har lært.

Jeg har valgt å analysere alle tre svarene fra Janne av samme årsak som nevnt ovenfor i forbindelse med heftet fra våren i 5.klasse: De gir informasjon som er med på å tydeliggjøre hvordan Janne bruker fortellinger fra ulike religioner i identitetsarbeidet sitt.

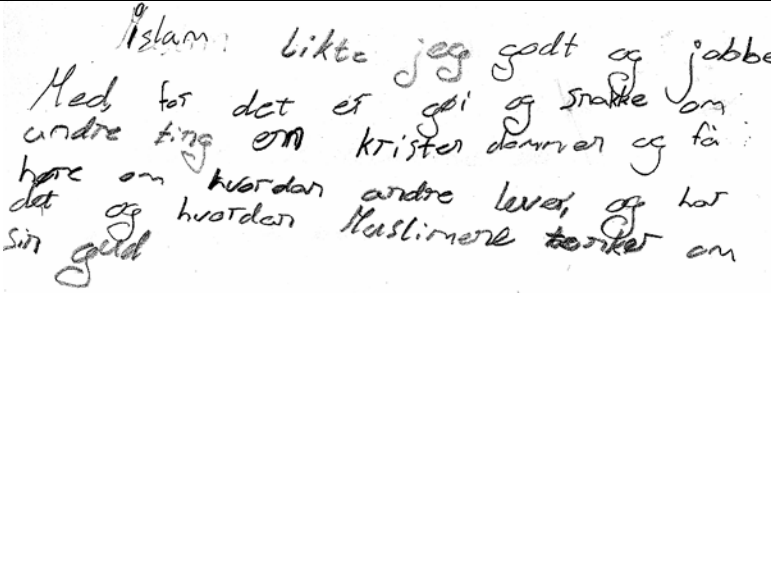
Oppgave 1 ber elevene om både å fortelle hva de har likt å arbeide med i KRL-faget i de siste 1 ½ årene, og om å forklare hvorfor de har likt å arbeide med akkurat dette.

Innholdsbeskrivelse

Janne har levert en ren verbal tekst som svar på denne oppgaven. Hun skriver (fig. Janne 17):

⁷² Botvars studie tok utgangspunkt i Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes religionsundersøkelse fra 1998. Materialet kom fram gjennom surveyundersøkelse, spørreskjema og dybdeintervjuer. Se mer i Botvar 1998, 1999, 2000.

Fig. Janne 17:

<p>Islam likte jeg godt og jobbe Med, for det er gøi og snakke om andre ting enn kristendommen og få høre om hvordan andre lever, og har det og hvordan Muslimene tenker om sin gud.</p>	
--	--

Denne teksten er en argumenterende tekst, noe oppgaveteksten legger opp til. Janne presenterer her en påstand, nemlig at hun har likt godt å arbeide med islam. Denne påstanden begrunner hun: Hun har likt å jobbe med islam *fordi* det er kjekt å snakke om andre ting enn kristendommen, og det er kjekt å høre om hvordan andre har det, hvordan de lever og hvordan de tenker om sin gud.

Relieff og alternative verdener

Vi finner to verdener i denne teksten. Den ene er Jannes livsverden. I den befinner hun seg når hun vurderer hva som er gøy og hva hun liker å jobbe med. Den andre verdenen er den skoleverdenen der en ikke bare snakker om kristendommen, men også om andre livstolkinger, f.eks. islam, og der en får høre hvordan andre har det, hvordan de lever og hvordan de tenker om sin gud.

Forgrunn i relieffet vi finner i Jannes tekst, er påstanden om at hun likte best å jobbe med islam. Dette begrunnes med at det er gøy å høre om andres liv og tanker, og det får en når en jobber med islam og ikke bare om kristendommen. Janne ser altså den morsomme jobbingen med islam (forgrunn) på bakgrunn av at det er morsomt å jobbe med andres liv og tanker, og ikke bare med kristendommen (bakgrunn).

Gjennom denne teksten får vi ytterligere kjennskap til Jannes verdier. Hun synes det er gøy å lære om andres liv og tanker, og hun synes det er kjedelig å bare lære om kristendommen. Pluraliteten i KRL-undervisningen er altså – slik Janne ser det – en verdi.

Rammer, posisjoneringer og dialog

Janne har igjen posisjonert seg som en elev som behersker en argumenterende sjanger. Hun begrunner påstanden sin, og hun setter det hun foretrekker i klart relieff til det hun ikke liker så godt. Hun posisjonere seg også som en elev som synes det plurale perspektivet i KRL-faget er gøy, og det ensidig kristendomsfaglige perspektivet mindre gøy. Endelig posisjonere hun seg som en som er opptatt av hvordan mennesker tenker om gud. Hun har selv ytret seg om dette spørsmålet tidligere (se Janne 16A og B), og har dermed ryddet seg en plass som deltaker i dialogen om hva eller hvem gud er, gjennom den ytringen. I denne teksten (fig. Janne 17) viser hun at hun er klar til å høre hva andre har å si om samme sak.

Janne er i dialog med KRL-faget i denne teksten. Ved å uttrykke tilslutning til pluraliteten i KRL, har hun både markert seg som en deltaker i debatten om faget, og posisjonert seg som en som bejaer det. Hun er også i dialog med forskerleseren som har bedt henne om å ytre seg om hva hun har likt å arbeide med i KRL-faget, og begrunne det. Det har hun gjort.

Hefte 2: Oppgave 2

Helhetsinntrykk og posisjonering

På spørsmålet om hva hun mener er det viktigste hun har lært i KRL, og hvorfor, svarer Janne (fig. Janne 18):

Fig. Janne 18:

Det med De underne det syntes jeg hvar ganske bra. også det med Muslimer og alt det der	
---	--

Vi kan merke oss at Janne bare har besvart første del av oppgaven med denne teksten. Hun har bare skrevet hva hun synes er det viktigste hun har lært. Hun har ikke begrunnet dette.

Det Jannes klasse hadde arbeidet med da jeg besøkte dem i november i 6.klasse, var for det meste stoff fra Det gamle testamente i den kristne bibel. Når Janne i denne verbalteksten skal uttale seg om det hun mener er viktigst av det de har lært i KRL i de 1 ½ årene de har deltatt i prosjektet, griper hun tilbake til lærestoff de arbeidet med i 5.klasse. Både Jesu under

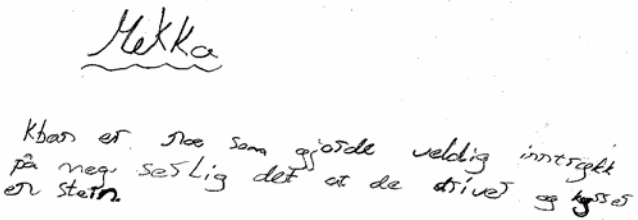
og islam var tema da. Janne framhevet fortellingen om da Jesus gjorde den blinde seende, som den hun likte best, da hun skulle besvare oppgave 1 i Hefte 1, arbeidsheftet hun fikk mot slutten av 5.klasse (se fig. Janne 14A). Når hun her i Hefte 2, arbeidsheftet de fikk om høsten i 6.klasse, skulle oppsummere hva hun hadde likt best å arbeide med i hele prosjektperioden, framhevet hun, som vi så i fig. Janne 17, arbeidet med islam. Hun føler kan hende at hun har grunnlagt dette godt nok. Dette kan være årsaken til at hun har valgt å ikke begrunne svaret sitt her i denne teksten (fig. Janne 18). En alternativ tolking av dette kan være at hun har ikke giddet svare på hele oppgaven fordi den ikke har engasjert henne så veldig. Den litt sleivete uttrykksmåten hun bruker i siste linje i ytringen sin, kan tale for det: "... også det med Muslimer og alt det der", skriver hun. Hun kan også ha oversett oppgavens siste ledd. Uansett: Janne er sikker i sin sak. Det er Jesu undere og islam som har fanget interessen hennes mest, og som hun framhever som det mest interessante og det viktigste de har arbeidet med i KRL i 5. og 6.klasse.

Janne posisjonerer seg her som en elev som kan vurdere og prioritere. Hun husker hva de har arbeidet med, og hun siler ut og framhever det hun har foretrukket. Hun synes heller ikke å være redd for å kutte ned på lengden og dybden i kommentaren der hun mener det er ok. Hun har med andre ord en ganske avslappet dialog med skolens krav om å uttrykke seg utfyllende og i hele setninger, i denne ytringen.

Hefte 2: Oppgave 3

I denne oppgaven møtte Janne tre bilder. Hun skulle velge seg ut ett, og skrive ned kunnskap og tanker hun hadde om det hun så (se nærmere beskrivelse av oppgaven i kap. 2 ovenfor). Janne valgte bilde 1. Det viste et Europakart der kristendommens, islams og jødedommens mest hellige steder og mest sentrale symboler var tegnet inn. Hun skrev (fig. Janne 19):

Fig. Janne 19:

<p>Mekka</p> <p>Kban er noe som gjorde veldig inntrykk på meg, serlig det at de driver og kysser en stein.</p>	
--	--

Hendelsen Janne viser til her, er en rite knyttet til pilegrimsreisen til Mekka. Pilegrimene går sju ganger rundt Kabaen og forsøker å kysse den svarte steinen som er murt inn i et av Kabaens hjørner (jfr. ”Fakta og De fem søylene” i kap. 6 om Nasim ovenfor). Pilegrimsreisen er en av islams 5 søyler. Det er altså et sentralt rituale i islamsk kult som har gjort ”veldig inntrykk” på Janne. Heller ikke i denne ytringen har hun svart på hele oppgaven. Hun sier ikke noe om hvorfor kyssingen av den svarte steinen har gjort inntrykk. Hun sier heller ikke noe om hvilken kvalitet inntrykket har, om det er positivt eller negativt, om det er preget av undring, skepsis eller beundring. Ut fra ting hun har sagt tidligere (jfr. ”Reisen til den 7.himmel”, ”Spiseregler i islam”, ”Velferdsskatten” og ”Arbeidsheftet høsten i 6.klasse: ”Spørsmål 1”), er det trolig at hun vil si at undervisningen om dette ritualet har gjort et positivt inntrykk på henne. Ordvalget og uttrykksmåten – ”... de driver og kysser ...” – kan imidlertid signalisere at hun synes dette er en underlig tradisjon.

Hvordan bruker Janne fortellingene fra andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i? En oppsummering

Som allerede nevnt i innledningsvis om Janne: Fordi Janne ikke møter sin egen tradisjonsbakgrunn tematisert som livstolking, i KRL-undervisningen, er det spesielt interessant å se hvordan hun bruker fortellingene hun møter i faget, hvilke posisjoner hun inntar i møte med ulike livstolkingstradisjoner og deres verdier og holdninger, og hvilke dialoger som synes å være sentrale i ytringene hennes.

Jannes dialoger og posisjoneringer

Janne er i stadig dialog med form- og sjangerkravene skolen presenterer henne for, i de multimediale tekstene hun lager. I denne dialogen posisjonerer hun seg som en som behersker sjangerkravene skolen stiller til henne mht den argumenterende sjangeren, godt. Hun benytter seg ofte av den, og hun viser da at hun er i dialog med både skolens og samfunnets krav til begrunnelse og argumentasjon når en legger fram en påstand. Innenfor denne dialogen er Janne også i dialog med lærerleseren sin.

Janne posisjonerer seg også som en elev som er bevisst på hva hun tenker og mener, som passer på å uttrykke synspunkt og opplevelser innenfor sjangerrammer som leserne hennes forstår og kjenner til, og som anvender sjangerne slik hun selv forstår dem og slik hun trenger dem til å få fram det hun vil. Når Janne er i dialog med forskerleseren, finner vi henne ofte i denne posisjonen.

Janne er også i stadig dialog med innholdet i de fortellingene hun møter. Det er spesielt innhold av etisk art hun engasjerer seg i. Hun posisjonerer seg som en elev som diskuterer etiske problemstillinger med utgangspunkt i fortellingene fra kristendommen og islam, og som begrunner påstandene sine med verdier hun selv setter høgt. I denne diskusjonen er hun i dialog med sin norske kultur slik den kommer til uttrykk i lovverk, i sed og skikk og i ulike offentlige rom. Hun går sjelden inn i rollen som passiv og ubevisst mottaker av det som fortelles, men engasjerer seg i møtet med det og går i dialog med det. I refleksjonene hun gjør seg, kan vi se at hun tidvis kan være i dialog med verdier som er felles både for fortellinger fra islam og kristendom, norsk kulturs kristne og humanistiske verdigrunnlag og hennes eget verdihierarki. Men vi finner henne også i dialog med verdier som ikke er felles for disse størrelsene. Hun sier eksplisitt at hun har likt å arbeide med Jesu undere, og at hun har likt å lære om islam fordi det er gøy å høre om hvordan andre lever og hvordan de tenker om sin gud. Slik posisjonerer Janne seg som en elev som har evne til å engasjere seg positivt i fortellinger fra livstolkingstradisjoner hun selv ikke har bakgrunn i, og finne kreative uttrykk for dette engasjementet. Gjennom denne posisjoneringen viser hun at hun er i positiv dialog med innholdet i KRL-faget, og hun har markert seg som deltaker i debatten om pluraliteten som preger det.

Selv om Janne finner verdier hun kan slutte seg til både i islams og kristendommens fortellinger, kaller hun seg verken kristen eller muslim. De som hører til innenfor disse livstolkingstradisjonene, omtales av Janne som "de". Janne opplever ikke seg selv som en av "de". Det ser vi av ytringer som framhever at det er "de" (kristne) som feirer påske fordi Jesus sto opp fra de døde, og det er "de" (muslimene) som ikke spiser griser og som gir penger til de fattige. Hun legger altså et utenfraperspektiv på sin omtale både av kristne og muslimer, og av kristne høytider og islamske levereregler.

Når Janne ytrer seg om gudsforståelsen sin, presenterer hun et gudsbilde som har trekk fra kristen tenking om Gud, selv om hun ikke betegner seg selv som kristen. Dette tolker jeg som et ledd i Jannes dialog med sin norske kultur. Norsk kultur er preget av kristen tenking. Det er den kristne gud som har preget norsk gudsforståelse i generasjoner, og det er et kristent gudsbilde som tradisjonelt kommer til uttrykk både i litteratur, sanger, malerkunst, navneskikker, språk m.m. når Gud og gudsforestillinger berøres. Riktignok har andre gudsforestillinger enn den kristne blitt stadig mer tydelige de siste tiårene, men de har ikke samme gjennomslagskraft som kristne gudsforestillinger har (Botvar 2000:154). Jannes ytring om Gud er et eksempel på dette.

I Jannes ytring om Gud, er det den etiske siden ved det kristne gudsbildet som framheves. Hun presenterer Gud som en hellig person som handler etisk høyverdig. Frelseren, den som elsker menneskene, den som tilgir synder – egenskaper ved Gud som er sentrale i kristen dogmatikk og som Sara vektla i flere av sine tekster (jfr. spesielt ”Julaften” og påsketekstene i kap. 4 ovenfor) – finner vi ikke hos Janne.

Hva bruker Janne kristendommens og islams fortellinger til?

Janne synes å ha levd seg inn i de fortellingene hun møtte i KRL-faget, og hun synes å bruke dem til å lære noe om hva andre tenker. Hun synes også å bruke dem til å diskutere med og til å finne ut hva *hun* mener, spesielt om etiske spørsmål som fortellingene reiser.

Janne har ateistisk tradisjonsbakgrunn. Hun har ikke fått møte sin egen tradisjonsbakgrunn tematisert som livstolking i undervisningen. Derfor har hun heller ikke fått muligheten til å si: ”Dette kjenner jeg meg igjen i. Dette er mitt” i møte med noe av lærestoffet i KRL-timene. Hun og hennes identitet er altså ikke blitt ivaretatt ut fra egen tilhørighet og tradisjon, av skolen (*L97:89-90; KRL-boka 2002:12*). Det er hun selv som har sørget for å bruke det hun har lært, i eget identitetsarbeid. Hun har vært åpen for å lære og forstå – også når læringen har hatt utgangspunkt i et religiøst fortellingsunivers – og ytringene hennes viser at hun kan si seg enig i mange tanker og verdier som hun har møtt i kristendom og islam. Likevel har hun klart markert at dette ikke er hennes livstolkinger. De livstolkingene hun har møtt, er det ”de” og ikke hun som har. Jeg finner ikke noen signal i ytringene hennes på at møtet med religionene har gitt henne en religiøs tro, eller at møtet har skapt problemer for hennes selvforståelse på livstolkingens område. Tvert om ser hun ut til å ha møtt andre livstolkinger enn den hun har bakgrunn i, med avslappet åpenhet kombinert med avstand, nysgjerrighet og innlevelse.

I ytringene sine har Janne vært opptatt av etiske spørsmål. Hun har framhevet verdier som det å være sammen, hjelpe andre, gi penger til de fattige og å ikke spise svinekjøtt, og hun tar avstand fra det å lyve og lure andre. Dessuten har hun vært opptatt av å lære å kjenne andres tanker og erfaringer. Det er altså kunnskapsmessige og etiske spørsmål – og ikke soteriologiske eller eskjatologiske problemstillinger – som har engasjert Janne i møte med religionene. De sistnevnte kategoriene er i det hele tatt ikke berørt i ytringene hennes. Også når hun uttaler seg om gudsbildet sitt, er det de etiske aspektene hun har vært opptatt av. Med dette posisjonerer Janne seg som en elev som er opptatt av etiske spørsmål. Hun posisjonerer

seg også svært nær ikke-religiøse livssyn med røtter i humanistisk tenking og med etikk som et sentralt aspekt.

Jannes sosialiseringsforløp på livstolkingsens område

Janne synes å være inne i et sosialiseringsforløp som ligger nær opp til det Engen kaller *integrerende sosialisering* på livstolkingsens område. Dette vil jeg utdype.

Janne røper en klar bevissthet om ulike livstolkinger i ytringene sine, og hun er seg bevisst hva hun selv tenker og mener. Religionene hun har møtt, står fram som relevante dialogpartnere for henne, og hun viser evne til å leve seg inn i fortellinger fra ulike religiøse tradisjoner: ” ... det er gøy å snakke om andre ting enn kristendommen og få høre om hvordan andre lever, og har det og hvordan Muslimene tenker om sin gud,” skriver hun. Hun kan også holde fram verdier fra ulike tradisjoner som verdifulle, og gi disse verdiene sin tilslutning. Janne er altså åpen for å møte og utforske andre måter å tenke og tro på, enn den hun selv har bakgrunn i. Dette gjør hun uten å slutte seg til det religiøse grunnsynet i de religionene hun møter. Ikke noen av ytringene hennes synes å antyde en resosialisering fra et ateistisk til et religiøst grunnsyn. Det synes heller som om hun holder fast på den tilnærmingen til livstolkings spørsmål som hun har med seg hjemmefra: Hun har et klart utenfraperspektiv på religiøse tradisjoner, og det synes å være med bakgrunn i et slikt perspektiv hun møter og reflekterer over religionenes fortellinger.

KAPITTEL 8

KONKLUSJONER

Elevers møte med livstolkingspluraliteten

Forskerspørsmål

Forskerspørsmålene jeg stiller i denne avhandlingen, er (jfr. kapittel 1): Hvordan bruker elever fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i KRL-faget, i identitetsarbeidet sitt på livstolkingsens område? Bruker de fortellinger fra egen tradisjon annerledes enn de bruker andre tradisjoners fortellinger? Hvilken sosialiseringssprosess går elevene inn i i møte med pluraliteten i KRL-faget? Får de problemer med identiteten sin på livstolkingsens område når de møter denne pluraliteten?

Dette er de fire spørsmålene jeg har gått til materialet med. Jeg vil svare på dem i det følgende.

Elevers bruk av fortellinger fra ulike religioner og livssyn

Mine informanter synes å bruke fortellingene de møter i KRL-faget til å finne ut hva de tenker og mener om spørsmål og problemstillinger som hører hjemme innenfor området religion og livssyn, og å finne *sin* plass innenfor dette området slik de møter det i den kulturen de hører hjemme i. De bruker altså fortellingene som inspirasjon til og utgangspunkt for arbeid med sin egen identitet på livstolkingsens område. I dette arbeidet bruker de fortellinger både fra egen og andres religiøse og livssynsmessige tradisjon. Men det er i møte med fortellinger fra den tradisjonen de har bakgrunn i, at de oftest reiser de mest eksistensielle spørsmålene og fører de mest engasjerte debattene. Ytringene viser også at hverdagsvirkeligheten deres er tydelig til stede og fungerer som en viktig premissleverandør i dette arbeidet. Selv når de arbeider med eksistensielle spørsmål knyttet til religion og livssyn, er de solid plantet i den sosiokulturelle konteksten de lever i. Dette vil jeg konkretisere i det følgende.

Med begge beina plantet i egen tradisjonsbakgrunn ...

Sara og Tor har begge bakgrunn i en kristen tradisjon, men ytringene deres viser at de fører svært ulike dialoger med både denne tradisjonen og andre tradisjoner de møter i KRL-undervisningen:

Sara posisjonerer seg som en aktiv og engasjert deltaker i dialogen med kristendommen så vel som med islam. Hun synes å bruke

fortellingene hun møter til å finne *sin* posisjon i forhold til verdiene og holdningene i de ulike fortellingsuniversene. Hun kan være kritisk og undrende både til sin egen bakgrunn og islams fortellingsunivers, og hun lar seg fascinere og utfordre av dem begge.

Et særtrekk ved Sara er at hun stadig og eksplisitt relaterer det som skjer i fortellingenes verden til sin egen verden og sine egne erfaringer. Hun er heller ikke redd for å reflektere over eksistensielle problemstillinger som fortellingene reiser, og gi uttrykk for tanker, meninger og opplevelser hun har i møte med dem. Det er særlig fortellinger fra egen bakgrunnstradisjon som ansporer henne til slike refleksjoner, og de kan være knyttet til problemstillinger som kampen mellom det gode og det onde, gud og djevel (jfr. f.eks. "Julaften"), spørsmålet om sykdom og helbredelse ("En blind ser") og død og oppstandelse, tilhørighet og omsorg ("Påske 3").

Sara sier at hun ikke hører til blant muslimene, men hun sier aldri eksplisitt at hun er kristen. Likevel forteller både den eksplisitte kristne forkynnelsen som kommer fram i ytringene hennes, og fascinasjonen og kreativiteten hennes at Sara har sine røtter i en kristen kultur og i bestefars fortellingsverden. Det er med kristendommens fortellingsunivers hun fører de virkelig eksistensielle dialogene, og det er i dialog med dette fortellingsuniverset hun leter mest intenst etter svar på viktige spørsmål.

Tor bruker møtet med fortellinger og lærestoff i KRL-faget til å arbeide med spørsmål om sannhet og til å gi uttrykk for hva han synes om ulike livstolkingsstradisjoners fortellinger og forestillinger. Han ser også ut til å bruke arbeidet med fortellingene til å signalisere opposisjon mot vedtatte verdier og normer, spesielt de som er knyttet til den tradisjonen han selv har bakgrunn i, kristendommen. Han tar eksplisitt avstand fra kristen tenking, og karakteriserer flere ganger kristendommen som de dummes og naives religion. Han posisjonerer seg som en som flørter med den direkte motsatsen til kristen tenking, satanismen, og som en som bruker satanistiske symboler. Gjennom det framhever han satanistiske verdier som styrke, makt (jfr. f.eks. arbeidet med 7.klasse arbeidsbok: forside og innvendige omslagsside) og visdom i anti-kristen forstand (jfr. f.eks. "Oppgaver"), og posisjonerer seg som en som er fascinert av disse verdiene. Tor mobiliserer, som Sara, sterkere engasjement og kreativitet i møte med kristendommens fortellingsunivers enn med andre tradisjoners fortellinger, men i motsetning til henne, går han inn i en aggressiv og motsetningsfylt dialog med dette universet.

Dette er likevel ikke hele bildet, for i siste del av 6. og utover i 7.klasse viser Tor gradvis større forståelse for andre posisjoner enn sin egen. Denne forståelsen gjelder også kristendommen. Opplevelsen av at

pluraliteten på livstolkingens område ble akseptert i skolens undervisning, synes å ha hatt en aggressivitetdempende effekt på ham. Det kan synes som om den har ført til at Tor presenterer opposisjonen sin med større saklighet og mindre aggressivitet enn tidligere. Han posisjonerer seg likevel som en elev som har et negativt forhold til kristendommen. Hovedanklagen hans synes å være at den ikke inneholder det han karakteriserer som "fakta" og "sant".

Nasim har bakgrunn i islam. Hun bruker fortellingene hun møter i KRL-faget, til å befestе sin posisjon i det muslimske fellesskapet og til eksplisitt å definere seg selv som muslim. Dette gjelder både fortellinger fra islam og kristendommen. Når hun møter sin egen tradisjon og dens fortellinger, bejaer hun dem og framhever det positive ved dem. Hun gir også uttrykk for at hun ser at hennes egen livstolkingstradisjon kan kritiseres, men framhever likevel det positive og demper ned det som kan framstå som negativt eller problematisk. Når hun møter kristendommens fortellinger, framhever hun kunnskapsinnholdet i dem, undrer seg og kommer med kritiske bemerkninger til dem. Men hun framhever også det hun mener er verdifulle elementer ved kristen tradisjon, i møte med disse fortellingene. Hun ser altså ut til å bruke fortellingene fra egen tradisjon til å styrke sin egen tilknytning til denne, og fortellingene fra kristen tradisjon til å lære om kristendommen, reflektere kritisk over den og finne positive trekk ved den.

Også i *Nasims* ytringer finner vi flere tegn på engasjement, identifikasjon og personlig relevans når hun arbeider med egen tradisjons fortellinger enn med fortellinger fra andre tradisjoner. I arbeidet med egen tradisjons fortellinger kan engasjementet ta over mens hun skriver (se f.eks. "Fakta" og "De fem søylene"). Det er her hun leter fram det poetiske språket sitt ("Reisen til den sjuende himmel"), det er her hun eksplisitt sier hva hun synes er "veldig fint" ("Tanker"), og det er her hun eksplisitt sier hvor hun hører hjemme på livstolkingens område ("Islam").

Janne har bakgrunn i en ateistisk tradisjon. I *L97's* læreplan for KRL-faget, som var den rådende planen da jeg fulgte klassen hennes, var ateisme plassert sammen med agnostisisme som det siste strekpunktet i samlesekken *Verdslige livssyn*, 5.-6.klasse. Det var altså ikke et prioritert tema i læreplanen. Læreboka som *Jannes* klasse fulgte, tematiserer heller ikke ateisme som livstolking, og læreren utnyttet ikke muligheten som bestemmelsen om lokalt tilvalg gir (se kap. 1 ovenfor), til å ta opp ateisme som tema, i den tiden jeg fulgte dem. *Janne* møtte ikke sin egen tradisjonsbakgrunn tematisert som livstolking i undervisningen på småskoletrinnet, og altså heller ikke i de 1 ½ årene jeg fulgte klassen hennes. Hun har derfor ikke fått muligheten til å si: "Dette kjenner jeg

igjen. Dette er fra min tradisjon!” i møte med noe av lærestoffet de har møtt i KRL-timene. Hun og hennes identitet er altså ikke blitt ivaretatt ut fra egen tilhørighet og tradisjon av *skolen* (L97:89-90; *KRL-boka* 2002:12). Det er *hun selv* som har sørget for å bruke det hun har lært, i eget identitetsarbeid.

Janne bruker fortellingene hun møter i KRL til å lære om hva andre tenker. Hun synes også å bruke dem til å diskutere med og til å finne ut hva *hun* mener i etiske spørsmål som fortellingene reiser. Hun har vært åpen for å lære og forstå – også når læringen har hatt utgangspunkt i et religiøst fortellingsunivers – og ytringene hennes viser at hun kan si seg enig i mange tanker og verdier som hun har møtt i kristendom og islam. Likevel har hun klart markert at dette ikke er hennes livstolkinger. De livstolkningene hun har møtt, er det ”de” og ikke hun som har (”Påske 1”, ”Spiseregler i islam”, ”Velferdsskatten”; jfr. også ”Hefte 2: Oppgave 1”).

... og i hverdagslivet

Ytringene fra mine informanter viser at selv når de arbeider med eksistensielle spørsmål knyttet til religion og livssyn, er hverdagen og den sosiokulturelle konteksten de lever i, til stede og fungerer som ”iscenesetter” og premissleverandør. Dette er tydelig hos alle fire. Vi ser det f.eks. i *Saras* ytring om Jesu oppstandelse (”Påske 3”): ”Hade det vert meg som sto opp fra de døde så hade jeg besøkt moren min først”, skriver hun og knytter med det sitt arbeid med fortellingen og sine tanker om død, sorg, hengivenhet og omsorg, tett opp mot sine nære relasjoner og de erfaringer hun selv har gjort med kjærlighet og omsorg. Vi ser nærheten til hverdagslivet også i *Nasims* ytringer: Bevisstheten om at hun er muslim og ikke kristen slik majoriteten av hennes medelever er, kommer til uttrykk i ytringer hun lager både i møte med fortellinger fra egen tradisjon og kristendommen, og i møte med spørsmål fra lærer og elever. *Jannes* ytringer avslører at hun er opptatt av etiske problemstillinger. Når hun møter religionenes fortellinger, fokuserer hun på spørsmålsstillinger de reiser relatert til det å lyve (”Kampen om å være den første”), det å være glad i (”Sodoma og Gomorra”) og det å hjelpe (arbeidet med Arbeidsheftet våren i 5.klasse), også dette konkrete problemstillinger som Janne møter i samvær med mennesker i hverdagen sin. Og *Tor*, som er i opposisjon, anvender satanistiske symbol som han finner på nettet, i blader, aviser og på platecover (f.eks. ”KRL suger” og ”Oppgaver”), og visuelle uttrykk som er vanlige i dagens fictionfilmer og tegneserier (f.eks. ”Påske 3”), når han skal uttrykke tanker og meninger.

Den kulturelle hverdagsvirkeligheten elevene lever i, kommer også til syne i ytringenes form, innhold og adressivitet. De er f.eks. i konstant

dialog med *skolens formelle krav* til sjanger både n.d.g. verbale og visuelle uttrykk (jfr. bl.a. ”Kampen om å være den første” i kapitlet om Janne og ”Julaften” i kapitlet om Sara). *Innholdet* i ytringene deres avslører også den kulturen de lever i. Saras ytringer viser f.eks. at Sara lever i en kultur som i hovedsak er preget av kristent tankegods, men som også har innslag av islamske verdier. Saras virkelighetsforståelse bærer preg av erfaringer med kristen tenking og årsrytme, sed og skikk, språk og bildende kunst. Men møtet med muslimske klassekamerater og fortellinger fra islam, har tydelig brakt henne inn i en type avklaringsarbeid der hun prøver å leve seg inn i muslimsk tankegods og muslimske leveregler, og sammenligner dette med erfaringer hun har med egen tradisjonsbakgrunn og kultur. Sara kommer ut av dette arbeidet med større bevissthet om hvem hun ikke er, om hva som er hennes, og om hva som ikke er det (”Julaften”, ”Brødunderet” og ”Saras møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i” i kap. 4). Tors ytringer avslører også at den kulturelle konteksten er nærværende i arbeidet hans med livstolkings spørsmål: I hans markering av opposisjon og opprør er det kristendommen – og ikke jødedommen – som bringer fram aggressiviteten hans. Han har møtt kristendommen som majoritetens tolkningsramme for hva som er sant og ikke sant på livstolkings område i den kulturen som omgir ham, og det er denne livstolkings tradisjonen han går til angrep på når han arbeider med spørsmålet om hva som er sant og rett.

At hverdagsvirkeligheten er nærværende når elevene arbeider med identitets- og livstolkings spørsmål, viser også *adressiviteten* i ytringene deres. Nasim posisjonerer seg f.eks. stadig som en pliktoppfyllende elev som svarer på oppgavene hun får slik læreren forventer av en dyktig elev (se f.eks. ”Fakta” og ”De fem søylene”). Det viser at læreren er en av de som hun forventer skal lese ytringene hennes, og som derfor er adressat for dem. Jeg, som forskerleser, er også adressat for flere av ytringene hennes (se f.eks. ”Tanker”, ”Brødunderet” og ”En blind ser”). Dialogen med meg kommer fram ved at Nasim i disse ytringene legger vinn på å få fram tankene og meningene sine i det hun skriver og tegner, slik jeg oppfordret henne og de andre elevene som deltok i prosjektet, til å gjøre. Klassekameratene er også ofte adressater for elevenes ytringer, noe vi f.eks. ser i Tors ytring ”Jødedom 3”, der illustrasjonene viser alle som sitter rundt ham, at han er modig nok til å tegne våpen og satanistiske symboler samtidig som han er flink nok til å svare saklig på oppgaven de har fått. Og Saras ytringer viser at familien også er adressater for ytringene hennes. Både mor og bestefar nevnes eksplisitt i tekstene hun lager, og hengivenhetserklæringer til dem finnes både i verbaltekstene og tegningene hennes.

Mine informanter er altså i intens dialog med hverdagsvirkeligheten på flere plan i ytringene sine.

Sosialiseringprosesser og identitet

Bevisstgjøring både på egen og andres tradisjon

Ytringene fra Sara, Tor, Nasim og Janne viser at de alle er seg bevisst at de selv har en oppfatning, men at denne ikke nødvendigvis deles av andre: *Nasim* sier eksplisitt at hun hører til en bestemt livstolkingstradisjon, nemlig islam, samtidig som hun dokumenterer at hun har god kjennskap til kristendommen og ser positive kvaliteter i den. *Sara* viser gjennom sin forkynnelse og sitt engasjement at hun hører til den kristne tradisjon, og hun dokumenterer både kjennskap til og innlevelse i denne tradisjonen. Samtidig engasjerer hun seg i og fascineres av noen av islams fortellinger, selv om hun sier at hun ikke hører til blant muslimene. *Janne* gir tydelige signaler på at på livstolkingens område er det etikken som opptar henne, samtidig som hun i ytringene sine avslører innsikt i og aksept av trekk ved både kristendom og islam. Og *Tor* viser med sin motstand mot kristendommen, sin flørting med satanismen og sine nøkterne ytringer om jødedommen, at han vet at på livstolkingens område finnes det flere løsninger på spørsmålet om sannhet, og at han kjenner i alle fall tre av disse. Han viser også at han forstår at *hans* meninger om hva som er sant, ikke deles av alle.

Sara, Nasim og Janne var i den tiden jeg fulgte dem, inne i en prosess som ligger nær opp til det Engen kaller *integrerende sosialisering* på livstolkingens område (kap. 3 ovenfor). Møtet med pluraliteten i KRL-faget synes å ha styrket deres *bevissthet* om egen tradisjonsbakgrunn og eget verdigrunnlag. For Sara og Nasim styrket det også *kunnskapen* om egen tradisjon. Samtidig synes de alle tre å ha fått økt bevissthet både om andre livstolkingstradisjoner og om andre menneskers posisjoner på livstolkingens område. Ytringer de laget både i møte med egen og andres tradisjon, inneholdt elementer av så vel positivt engasjement som kritisk tenking, fascinasjon så vel som undring.

For Tor, som var inne i noe som i hovedsak hadde karakter av en *resosialisering* men som også inneholdt elementer av *integrerende sosialisering*, var møtet med pluraliteten og skolens aksept av den, viktig. Hos ham skapte dette både en forsiktig forståelse av den livstolkingstradisjonen han selv har bakgrunn i, og større toleranse for andres posisjoner.

Ingen av mine informanter gir signaler om at de har fått problemer med sin identitet på livstolkingens område, som en følge av

undervisningen i KRL. Både *Sara* og *Nasim* bruker tvert imot fortellingene de møter – både fra egen og andres tradisjoner – til å engasjere seg i og lete etter ting som appellerer til dem i andres tradisjoner, samtidig som de markerer avstand til disse tradisjonene. De bruker dem også til å bli seg mer bevisst egen tradisjon, diskutere med den og posisjonere seg som en som har tilknytning til denne tradisjonen. *Tor* arbeider intenst med egen identitet, men det er ikke undervisningen i KRL som har ført ham ut i den resosialiseringsprosessen som han synes å være inne i på livstolkingens område. Opposisjonen mot kristendommen forstås bedre når en ser den på bakgrunn av tenåringsopprør og tilhørende behov for å opponere mot etablerte verdier og normer. KRL-undervisningen synes heller å ha vært med på å sette identitetsarbeidet hans på et mindre aggressivt og mer tolerant spor. *Janne*, som ikke møtte egen tradisjon i undervisningen, tok selv vare på sin egen tilknytning til tradisjonen hun har bakgrunn i. Samtidig lot hun seg engasjere av andre tradisjoner hun møtte, gikk inn i en aktiv dialog med dem og kunne si seg enig med dem i en del etiske spørsmål. Til tross for det massive møtet hun har hatt med religiøs virkelighetsforståelse i faget, er det ingen signaler i hennes ytringer som tilsier at hun er på vei *fra* et ikke-religiøst *til* et religiøst grunnsyn.

Konklusjon og oppsummerende svar på forskerspørsmålene

Mine fire hovedinformanter bruker fortellingene de møter i KRL-faget, som dialogpartnere: De bruker dem til å orientere seg i forhold til livstolkingpluraliteten, finne ut hva de mener og tenker om livstolkingrelaterte spørsmål, arbeide med å bli seg bevisst hvor de hører til på livstolkingens område og styrke sin tilknytning til en bestemt tradisjon. Det er fortellingene fra egen bakgrunnstradisjon som utløser det sterkeste engasjementet, både positivt og negativt, men de engasjerer seg også i fortellinger fra andre tradisjoner. Tre av informantene synes å være inne i en sosialiseringssprosess som kan karakteriseres ved hjelp av termen *integrerende sosialisering*. Den fjerde synes å ha vært inne i en prosess som i hovedsak hadde karakter av resosialisering, men dette endret seg det siste halvåret jeg hadde kontakt med klassene, og prosessen inneholdt etter hvert enkelte elementer av integrerende sosialisering. Ingen av dem gir signal på at de har fått problemer med sin religiøse eller livssynsmessige identitet som følge av undervisningen i KRL, men de har alle fire fått større forståelse for andres posisjoner som følge av denne undervisningen. Pluraliteten i faget har altså virket bevisstgjørende og toleranseskapende for alle fire.

Livstolkingspluralitet og KRL-fag

De to klassene jeg fulgte i 1 ½ år, hørte hjemme i Mjøsområdet. Her er påvirkningen fra andre kulturer enn den tradisjonelle norske, liten. Ennå. Men jeg hadde som kriterium da jeg valgte ut klasser jeg ville samarbeide med, at de skulle ha elever med bakgrunn i ulike livstolkingsstradisjoner (jfr. kap. 2). Derfor var alle de elevene jeg fulgte, i dialog med livstolkingspluraliteten som omga dem i klasserommet, hver dag. Her møtte de flest barn med bakgrunn i evangelisk luthersk og humanistisk tradisjon, men de møtte også barn av andre tradisjoner: muslimer, Jehovas vitner og ateister.

Flere av de elevene jeg fulgte, viser gjennom ytringene sine at de setter sin kunnskap om andre kulturer og religioner i nær forbindelse med undervisningen i KRL. Fordi elevene selv peker på denne sammenhengen i ytringene sine, må denne sammenhengen være til stede i deres bevissthet. Om dette ikke er *hele* forklaringen, er det i alle fall *en viktig del* av den. På spørsmål om hva de synes hadde vært viktigst av det de hadde lært i KRL, svarte Gudrun, Berit, Kirsti og Reidun i 6.klasse:

Fig. Gudrun 1:

Jeg synes det er morsåmt å lære om nye ting som jeg viste så lite om. Jeg synes krl er morsåmt.	Jeg regner det er morsåmt å lære om nye ting som jeg viste så lite om. Jeg regner det er morsåmt.
--	--


Fig. Berit 1:

Det viktigste jeg har lært i KRL er: At man kan tro på det man vill. Og at de ti bud er for mange Religioner.	Det viktigste jeg har lært i KRL er: At man kan tro på det man vill. Og at det ti-bud er for mange Religioner.
---	--

Fig. Kirsti 1:

<p>Islam tror jeg for da lærte jeg litt mer om en annen kultur og religion, dessuten var det litt gøy</p>	<p>Islam tror jeg for da lærte jeg litt mere om en annen kultur og religion, dessuten var det litt gøy</p>
---	--

Fig. Reidun 1:

<p>Jeg likte å jobbe om rettigheter og Muhammad i fjord, og i år liker jeg å jobbe med H.E.F og de ti bud har vært ålreit! Human-Etisk forbund Jakten på paktkisten, Israels først konger og Budene om Gud og menneskene har vært det beste å drive med i år!</p>	<p>Jeg likte å jobbe om rettigheter og Muhammad i fjord, og i år liker jeg å jobbe med H.E.F og de ti bud har vært ålreit!</p>  <p>Human - Etisk forbund, Jakten på paktkisten, Israels tre først konger og Budene om Gud og menneskene har vært det beste å drive med i år!</p>
---	---

Materialet mitt som helhet viser at mange elever opplever møtet med livstolkingspluraliteten i KRL-faget som viktig. I Hefte 2, heftet de fikk arbeide med etter å ha deltatt i prosjektet i 1 ½ år (se kap.2), fikk de spørsmål om hva de mente var det viktigste de hadde lært i KRL i denne tiden. I 6.klassen fikk jeg 17 av 19 hefter tilbake. Der viste 11 av 17 svar at det elevene hadde opplevd som viktigst, var møtet med pluraliteten – spesielt i form av møter med andre religioner. Fra 7.klassen fikk jeg tilbake 20 av 28 hefter. Der pekte 7 av de 20 på møtet med pluraliteten som det viktigste, mens 12 pekte på arbeidet med temaet *selvtillit* i forbindelse med ”Mitt valg” som viktigst. Noen av de sistnevnte skrev imidlertid at de også hadde likt godt å arbeide med andre religioner.

Fig. Sigurd 1:

Jeg har likt å jobbe med mitt valg, Mål, og Vishnu	Jeg har likt å jobbe med mitt valg, Mål, og Vishnu, Brahma og Shiva.
Brahma og Shiva.	Det var spennende.
Det var spennende.	

Noen elever har ikke sans for KRL-faget og det de lærer der. Even og Elling i 7.klasse er eksempler på dette:

Fig. Even 1:

Jeg har ikke likt og jobbe med noen ting.	Jeg har ikke likt og jobbe med noen ting av det tulle
---	--

Vi kan ane restene av en fortsettelse av den siste linjen i denne ytringen: ”noen ting av det tulle”, skrev han først, men visket det ut og satte punktum etter ”ting”.

Fig. Elling 1:

Jeg synes at det var best å jobbe med Paulus	Jeg synes at det var best å jobbe med Paulus i K.R.L., for da kunne vi lage plakater og skuespill om han.
i K.R.L., for da kunne vi lage plakater og skuespill om han.	Det finnes 99,9% kulere ting å gjøre, men det var greit nok.
Det finnes 99,9% kulere ting å gjøre, men det var greit nok.	

Men de som mislikte KRL eller bare syntes det var ”greit nok”, var forbausende få. I 6.klassen var det bare én som skrev at hun ikke likte KRL. Alle de andre uttrykte seg positivt om faget. I 7.klassen var det 3 som ga uttrykk for at de syntes KRL bare var sånn noenlunde, mens 3 skrev at de ikke likte KRL. 2 av disse begrunnet det med sin egen livstolking:

Fig. Mogens 1:

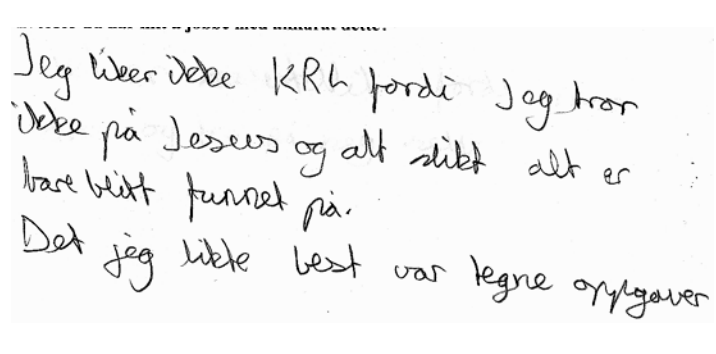
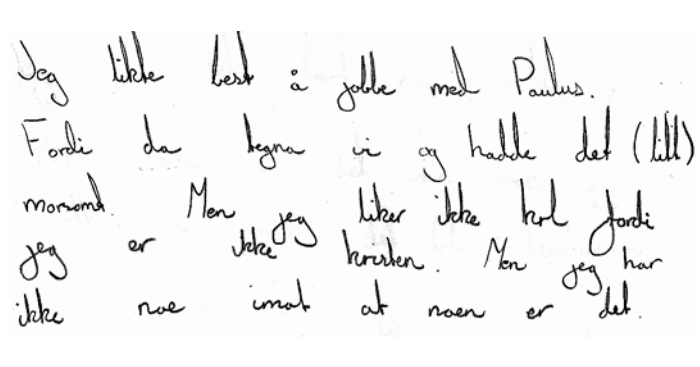
<p>Jeg liker ikke KRL fordi jeg tror ikke på Jesus og alt slikt alt er bare blitt funnet på.</p> <p>Det jeg likte best var tegne oppgaver.</p>	 <p>Jeg liker ikke KRL fordi jeg tror ikke på Jesus og alt slikt alt er bare blitt funnet på.</p> <p>Det jeg likte best var tegne oppgaver.</p>
--	---

Fig. Lovise 1:

<p>Jeg likte best å jobbe med Paulus.</p> <p>Fordi da tegna vi og hadde det (litt) morsomt. Men jeg liker ikke krl fordi jeg er ikke kristen. Men jeg har ikke noe imot at noen er det.</p>	 <p>Jeg likte best å jobbe med Paulus.</p> <p>Fordi da tegna vi og hadde det (litt) morsomt. Men jeg liker ikke krl fordi jeg er ikke kristen. Men jeg har ikke noe imot at noen er det.</p>
---	---

NLA fant i sin undersøkelse i forbindelse med evalueringen av KRL-faget, at det er flere elever som er positive enn negative til faget, men at de yngste liker faget bedre enn de eldste. 44,8 % av 4.klassingene likte faget veldig godt, mens 40,7 % likte det godt. Blant 7.klassingene likte 7,8 % faget veldig godt, mens 57,8 % likte det godt. Bare 5,2 % av 4.klassingene og 9,1 % av 7.klassingene likte det veldig dårlig (NLA 2000:119 og 113). Mitt materiale viser den samme trenden: Få elever liker faget dårlig. Mange liker det godt. Mine resultater er ikke statistisk signifikante på grunn av utvalgets størrelse. Men sammen med NLAs resultater ser de ut til å fange opp en trend.

Livstolkingspluraliteten: skaper av forvirring eller en mulig døråpner til forståelse og toleranse?

Som nevnt i innledningen til kap. 1 ovenfor, saksøkte muslimske foreldre staten fordi de var redde for at barna deres skulle bli forvirret eller miste identiteten sin som muslimer, i møte med livstolkingspluraliteten i KRL-faget. NLA har også pekt på at 30 % av lærerne som deltok i undersøkelsen, mente at KRL-faget førte til at elevene blandet forskjellige

religioner og livssyn, spesielt på småskoletrinnet (NLA 2000:89-90; kap. 3 i foreliggende avhandling). Teolog og førstelektor ved Høgskolen i Agder, *Levi Geir Eidhamar*, skriver i innføringsboka *Religions- og livssynsdidaktikk* (2001) at møtet med mange religioner og livssyn kan skape forvirring – både kognitiv og eksistensiell – hos elever. Også han framholder at dette gjelder spesielt på de lave klassetrinnene. Elevene har da ikke nok kunnskaper og modenhet til å sortere informasjonen i de riktige kategoriene. Han sier videre at denne forvirringen ikke bør overdramatiseres. Den avtar med økende modenhet og innsikt, og får neppe varige konsekvenser. Dette gjelder spesielt den kognitive forvirringen. Men den eksistensielle forvirringen kan i følge ham i langt større grad få følger på lengre sikt: ”Elevene får kanskje en grunnleggende usikkerhet og tvil i forhold til troen de er oppvokst med. Denne tvilen vil de kunne ta med seg inn i voksen alder. Det vil i tilfelle mange foreldre beklage sterkt,” skriver han (Eidhamar 2001:140-142).

Frykt for forvirring er ikke en selvsagt tilnærming til dette problemkomplekset. Den engelske religionspedagog og professor ved University of Birmingham, *John M. Hull*, mener at slike møter er viktige for framvekst av toleranse og forståelse. Med bakgrunn i Erik H. Eriksons tanker skiller Hull mellom ”totalising identity” og ”the identity of wholeness” (Hull 1991:31). ”*Totalising identity*” formes gjennom ekskludering, sier han: Jeg er europeer fordi jeg ikke er afrikaner, en mann fordi jeg ikke er en kvinne, en voksen fordi jeg ikke lenger er et barn. Sentralt for ”totalising identity” er skaping av grenser. Det er innenfor grensene jeg er meg selv. ”*The identity of wholeness operates through inclusion*” (s. 31; min kursivering): Selv om jeg er europeer, er jeg også et menneske, og derfor er afrikaneren en del av meg (”therefore I include the African”, s. 31); selv om jeg er mann, er jeg bevisst det feminine i meg; som voksen er barndommen fremdeles en del av meg. Moden identitetsdannelse synes, i følge Hull, å kreve både ”the totalising mode” og ”the wholeness mode”: ”There is a time to draw boundaries; there is a time to transcend boundaries” (s. 31). Han sier også at en undervisning preget av ensidig ”totalising approach”, vil sette ulike religioner ved siden av hverandre som størrelser som konkurrerer mot hverandre: ”The separateness and distinctiveness supposes a relationship which, precisely because it refuses to enter into dialogue, is bound to end into competition” (s. 42). Et flerkulturelt samfunn – som er avhengig av toleranse og forståelse religionene imellom – bør heller satse på en religionsundervisning der aktuelle religiøse tradisjoner, i sin nåværende konkrete form, blir tatt seriøst, siden de er en del av den historien som former verden. De må behandles ”in the full beauty of their holiness, without

trivialisation and without invidious comparison, but there will be no fear of contagion” (s. 43). Barn og deres tro må få leve og lære, side ved side. Lojalitet til egen tro (“faith”) er ingen motsetning til innlevelse og innsikt (“sympathetic insight”) i andres tro, sier Hull. Dette gjelder både for barn og voksne (s. 43).

Hull er altså ikke redd for at elevene skal bli forvirret av å møte livstolkingspluraliteten. Han mener de må få møte religionene som størrelser som er i dialog med hverandre, heller enn totalt adskilte størrelser som konkurrerer med hverandre. Og de må få lære om hverandres tro og tradisjon *sammen*, framhever han: Det er fullt mulig å være lojal til egen tradisjon samtidig som en skaffer seg innsikt i andres. Elever trenger både å oppleve seg selv som tilhørende en helhet, og å se utover denne. Tenkingen hans om dette faller langt på veg sammen med Engens tenking om integrerende sosialisering, og med Gravems anvendelse av denne tenkingen på livstolkingsens område (se kap. 3 ovenfor). Det er også denne tenkingen jeg finner bekreftelse på i mitt materiale.

Jeg samarbeidet med elever på mellomtrinnet. Den klassen jeg henter tre av mine fire hovedinformanter fra, har hatt KRL siden de begynte på skolen. Ingen av elevene i de to klassene jeg fulgte, signaliserte at møtet med den religiøse og livssynsmessige pluraliteten de møtte i faget, har sendt dem ut i vanskelige valgsituasjoner eller skapt forvirring hos dem, verken kognitivt eller eksistensielt. Tvert imot signaliserte de, som mellomtrinns elever med KRL-erfaringer fra småskolen av, at møtet med fortellinger fra ulike livstolkinger har gjort dem bevisst på både likheter og ulikheter på livstolkingsens område, og har ført til at de opplever det som naturlig å lære om og utforske dette feltet.

NLAs undersøkelse viser at 95,4 % av foreldrene ønsker at KRL-faget skal gi barna deres hjelp til å forstå annerledes troende/ tenkende, mens 88,8 % ønsker at faget skal gi dem kunnskap om forskjellige religioner og livssyn (NLA 2000:81). På spørsmål om hvordan de synes faget fungerer i praksis for barnet deres, svarte 86 % bra eller veldig bra. Dette gjaldt uavhengig av foreldrenes livssyn. 12,9 % syntes det fungerte dårlig eller veldig dårlig (s. 64-65). NLAs funn skulle altså tilsi at de fleste foreldre mener at barna deres har fått god opplæring om andre religioner og livssyn, og har fått god hjelp til å forstå mennesker som tenker annerledes enn dem selv. Hadde foreldrene opplevd at faget førte til at barna fikk problemer med egen identitet på livstolkingsens område gjennom det de lærte om ulike religioner og livssyn, er det lite trolig at de hadde vært så fornøgte med hvordan faget fungerer som disse prosenttallene viser. Dette kan peke i samme retning som det jeg finner hos mine

informanter: Møtet med ulike religioner og livssyn fungerer ofte positivt for elever.

Bevisstheten om pluraliteten på livstolkingens område synes å ha vært av stor betydning for Tor, som i den tiden jeg fulgte klassen hans, var i sterk opposisjon til kristendommen. I følge læreren hans var det opplevelsen av denne pluraliteten som gjorde at han etter hvert møtte kristendommens fortellingsunivers på en mer avslappet måte. En av ytringene hans synes også å bekrefte dette (se Tors ytring "Hefte 2: Oppgave 3"). I denne ytringen sier han eksplisitt at selv om *han* ikke tror på fortellingen om Jesus som gjør en blind mann seende, så får man tro hva man vil. Opplevelsen av pluraliteten og muligheten til å tro hva man vil, synes altså å ha gitt Tor en større toleranse for andres holdninger.

I klassen jeg fulgte i 5. og halve 6.klasse, la læreren bevisst vinn på å plassere fortellingene elevene møtte i undervisningen, innenfor den religiøse eller livssynsmessige sammenheng fortellingene primært hørte til i. Hun la også vekt på å framstille de ulike livstolkingene etter de samme pedagogiske prinsipper, og med respekt. Hun understreket stadig at mennesker tenker, tror og mener forskjellig, og at det er naturlig. I denne klassen ble det etter hvert stor åpenhet elevene imellom når de diskuterte tema som hørte hjemme på livstolkingens område. De var nysgjerrige på hva andre tenkte og trodde, og de var ikke redde for å si hvilken tradisjonsbakgrunn de hadde, eller avsløre spesialkunnskap om og erfaringer de hadde med en spesiell tradisjon (jfr. "Litt om Sara" i kap. 4, og "Litt om Nasim" i kap. 6). For Nasim endret dette seg etter 11.09.01. Da følte hun seg anklaget fordi hun var utlending og muslim (jfr. kap. 6). Men i følge læreren koblet ikke de andre elevene i klassen Nasim sammen med hendene i New York den dagen. Diskusjonene signaliserte at elevene klarte å skille mellom terrorister på den ene siden, og Nasim og andre innvandrere og muslimer på den andre.

Slik jeg ser det, er det rimelig å forstå det faktum at elevene i denne klassen ble så preget av åpenhet og toleranse, både som en positiv virkning av møtet med livstolkingspluraliteten i KRL-faget, og som av lærerens holdning og måten å presentere pluraliteten på. Begge deler ser ut til å ha lagt til rette for en prosess som har karakter av integrerende sosialisering, for mine informanter.

LITTERATURLISTE

- Afdal, Geir, m.fl., *Tro, livstolking og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*, Tano Aschehoug, Oslo 1997
- Alfsen, Liv Sødal, *Fortell meg mer. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, 2.klasse, Aschehoug, Oslo 1997
- Andersen, Kirsten, *Bøj dig for Satan! Satanisme og djævleskab*, Serien Tro & etikk, OP-forlag, Kolding 1995
- Andersson, Sven, *Social Scaling and Children's Graphic Strategies: A Comparative Study of Children's Drawings in Three Cultures*, Linköping Universitet, Linköping 1994
- Aronsson, Karin, *Barns världar – barns bilder*, Natur och Kultur, Stockholm 1997
- Asheim, Ivar og Sverre Dag Mogstad, *Religionspedagogikk. Tolking. Undervisning. Oppdragelse*, Universitetsforlaget, Oslo 1987
- Astås, Reidar, *Det skjedde ... Bibelkunnskap 2*, Tano A.S., Oslo 1994
- Bakhtin, Mikhail, *Speech Genres and Other Late Essays*, oversatt av Vern W. McGee; Caryl Emerson og Michael Holquist (red.), University of Texas Press, Austin 1986
- Bakhtin, Mikhail, *Det dialogiska ordet*, oversatt av Johan Öberg, Anthropos, Uddevalla 1991
- Bakhtin, Mikhail, *The Dialogic Imagination. Four Essays*, Michael Holquist (red.), oversatt av Caryl Emerson and Michael Holquist, University of Texas Press, Austin 1998 (1998a)
- Bakhtin, Mikhail, *Spørsmålet om talegenrane*, oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaattelid, Ariadne Forlag, Bergen 1998 (1998b)
- Bakhtin, Mikhail, *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*, Cappelens upopulære skrifter, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 2003
- Bassegy, Michael, *Case study research in educational settings*, Open University Press, Buckingham 1999
- Bech, Birgitte, *Kristendommens bilder – en symbolverden*, forlaget systime, Herning 1991
- Berge, Kjell Lars, *Skolestilen som genre: med påholden penn*, LNU's skriftserie nr. 39, Cappelen, Oslo 1988

- Berge, Kjell Lars, "From utterance to text, again: Theoretical reflections on the notion of "text" based on empirical studies of writing in different contexts" i Patric Coppock (red.), *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing*, Brepols, Bologna 2001
- Bibelen*, Det Norske Bibelselskap 1978, 2.utg., 3.oppl., Oslo 1985/1988
- Birkedal, Erling, m.fl. (red.), *Forskning og fundering. Religion og religiøsitet i skole, kirke og samfunn. Festskrift til Ole Gunnar Winsnes*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2000
- Birkedal, Erling, *Noen ganger tror jeg på Gud, men -?: en undersøkelse av gudstro og erfaring med religiøs praksis i tidlig ungdomsalder*, avhandling (dr.art.) NTNU, KIFO Perspektiv nr. 8, Tapir, Trondheim 2001
- Blokhus, Yngve og Audun Molde, *WOW! Populærmusikkens historie*, Universitetsforlaget AS, Oslo 1996
- Blumer, Herbert, *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1969
- Botvar, Pål Ketil, *Religion uten kirke. Ikke-institusjonell religiøsitet i Norge, Storbritannia og Tyskland*, Diakonhjemmets høgskolesenter, Forskningsavdelingen, Rapport nr. 10/1993, Oslo 1993
- Botvar, Pål Ketil, "Den pluralistiske norske kirke" i Ole Gunnar Winsnes (red.), *Tallenes tale 1998. Perspektiver på statistikk og kirke*, Tapir, Trondheim 1998
- Botvar, Pål Ketil, "Stabil tro, moral i endring. Fra Religion 1991 til Religion 1998", i Ole Gunnar Winsnes (red.), *Tallenes tale 1999*, Rapport nr. 12, Stiftelsen Kirkeforskning, Oslo 1999
- Botvar, Pål Ketil, "Hvor individualisert er folkereligiøsiteten egentlig?" i Engedal, Leif Gunnar og Arne Tord Sveinall, *Troen er løs. Bidrag til belysning av forholdet mellom folkereligiøsitet, nyreligiøsitet og kristen tro*, Egede Institutt/ Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2000
- Breidlid, Halldis og Tove Nicolaisen, *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*, Universitetsforlaget, Oslo 2000

- Breidlid, Halldis og Tove Nicolaisen, "Fortellingens ulike dimensjoner i religions- og livssynsundervisningen. Ikke enten – eller men både – og" i *Religion og livssyn. Organ for religionslærerforeningen i Norge*, nr. 4 2001, 13. årg., Oslo 2001
- Brunstad, Paul Otto, *Ungdom og livstolking. En studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger*, avhandling (dr.theol.) UiO, KIFO Perspektiv nr. 3, Tapir, Trondheim 1998
- Brøntveit, Erik og Knut Duesund, *Filosofi, livssyn og etikk*, Fagbokforlaget, Bergen 2002
- Børresen, Beate, *Høytider og høytidsfeiring*, Tano Aschehoug, Oslo 1997
- Bäcklund, Ingegerd, "Grounds for Prominence. On Hierarchies and Grounding in English Expository Text" i *Studia Neophilologica: A Journal of Germanic and Romance Languages and Literature* 60, Stockholm 1988
- Charon, Joel M., *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*, 5. utg., Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1979/1995
- Coppock, Patrick (red.), *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing*, Brepols, Bologna 2001
- Danielsen, Ruth, *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 1996
- Dyrendal, Asbjørn, *Satanister og sydebukker. Intervju med Jeffrey Victor om den amerikanske satanistpanikken*. Tilgjengelig på <http://www.skepsis.no/tema/folklore/satanpanikk/victorint1.html#bio> [2002, 4. oktober]. Artikkelen har stått i *Humanist* 6-96.
- Dyson, Anne Haas, "Negotiating among Multiple Worlds: The Space/Time Dimensions of Young Children's Composing" i *Research in the Teaching of English*, vol. 22, nr. 4, National Council of Teachers of English, Urbana 1988
- Dyson, Anne Haas, "The Case of the Singing Scientist. A Performance Perspective on the "Stages" of School Litteracy" i *Written Communication. An International Quarterly of Research, Theory and Application*, vol. 9, nr. 1, SAGE Publications, Thousand Oaks – London – New Dehli 1992
- Dyson, Anne Haas, *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*, Teacher College Press, New York 1993

- Dyson, Anne Haas, "The Drinking God Factor. A Writing Development Remix for "All" Children" i *Written Communication. An International Quarterly of Research, Theory and Application*, vol. 19, nr. 4, SAGE Publications, Thousand Oaks – London – New Dehli 2002
- Dysthe, Olga, "Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning" i Lars Sigfred Evensen/ Torlaug Løkensgard Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*, LNU/ Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 1997
- Dysthe, Olga, *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*, Gyldendal Akademisk, Oslo 2000
- Dysthe, Olga, "Om sammenhengen mellom dialog, samspill og læring" i Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspill og læring*, abstrakt forlag, Oslo 2001
- Eckhoff, Julie, *Vi former. Høytidene i hjem, menighet og skole*, 2. utg., IKO, Oslo 1983/ 1984
- Eidhamar, Levi Geir og Dagfinn Rian, *Jødedommen og islam*, 2. utg., Høyskoleforlaget AS, Oslo 1995/1999
- Eidhamar, Levi Geir, "Undervisning om religioner og livssyn" i Sverre Dag Mogstad, *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*, 2. utg., Universitetsforlaget, Oslo 1990/1999
- Eidhamar, Levi Geir, "Undervisning om ulike trostradisjoner" i Helje Kringelbotn Sødal (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*, HøyskoleForlaget, Kristiansand 2001
- Eidsvåg, Inge og Lena Larsen (red.), *Religion, livssyn og menneskerettigheter i Norge*, Nansenskolens årbok 1997, Universitetsforlaget, Oslo 1997
- Engedal, Leif Gunnar, *Ecce Homo. En studie av psykovitenskapelige identitetsteorier med særlig henblikk på identitetserfaringens konstituerende elementer og de metateoretiske forutsetningenes funksjon i teoriutforming*, avhandling for graden Dr. Philos., Faculty of Arts, University of Oslo, Oslo 1999
- Engen, Thor Ola, *Dobbeltkvalifisering og kultursammenligning. Utkast til en oppdragelses-,læreplan- og planleggingsmodell*, Oplandske bokforlag, Vallset 1989

- Engen, Thor Ola, "Integrerende sosialisering i majoritetens skole?" i T.O. Engen m fl, *Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole*, Ad Notam Gyldendal, Oslo 1994
- Engen, Thor Ola, "Det nye kristendoms- og livssynsfaget sett fra en minoritetspedagogisk synsvinkel" i *Prismet* 6:97, Universitetsforlaget/ IKO, Oslo 1997
- Erikson, Erik H., *Identity and the Life Cycle: Selected Papers*, 2. utg., New York 1980
- Evensen, Lars Sigfred, *What do the Structures mean? Developing Argumentative Student Writing*, Rapport nr. 2 i publikasjonsserien fra prosjektet Developing Written Language Competence, SESAM, Universitetet i Trondheim, Trondheim 1990 (Artikkelen finnes også under tittelen "A sense of relief: Backgrounding in argumentative student writing" i Ann-Charlotte Lindeberg m.fl. (red.), *Nordic Research on Text and Discourse. NORDTEXT Symposium 1990*, Åbo 1992)
- Evensen, Lars Sigfred, "Alternative worlds: actual student writers" i Lars Sigfred Evensen/ Jon Smidt, *Roller i relieff. Skrivestrategier – tekster – lesestrategier*, Rapport nr. 6 fra prosjektet SKRIVE-PUFF, utvikling av skriftspråklig kompetanse, SESAM, Universitetet i Trondheim, Trondheim 1991
- Evensen, Lars Sigfred, "Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skrivning" i Lars Sigfred Evensen/ Torlaug Løkensgard Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*, LNU/ Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 1997 (1997a)
- Evensen, Lars Sigfred, "Relieffanalyse", notater til metodeorientert analyseverksted, Nasjonalt forskerkurs, Hjerkin, 08.10.97 (1997b)
- Evensen, Lars Sigfred, "Elevtekster i dobbel dialog: om mottakere, sjanger og respons" i *Samtal och språkanvändning i professionerna*, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, Uppsala 1998 (Dette er trykkeåret i følge BIBSYS. Utlånsbiblioteket tidfester artikkelen til 1997 på artikkeloptrykket)
- Evensen, Lars Sigfred, "Grounding in interaction" i Patric Coppock (red.), *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing*, Brepols, Bologna 2001

- Evensen, Lars Sigfred, "Convention From Below: Negotiating Interaction and Culture in Argumentative writing" in *Written Communication. An International Quarterly of Research, Theory and Application*, vol. 19, nr. 3, SAGE Publications, Thousand Oaks – London – New Dehli 2002
- Evensen, Lars Sigfred, "Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning", foreløpig delrapport til Norges forskningsråds program Evaluering av Reform 97, Trondheim/Oslo 2003
- Fish, Stanley, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, London 1980
- FNs konvensjon om barnets rettigheter*, tilgjengelig på <http://www.lovddata.no/all/tl-19990521-030-062.html>
- Fog, Jette, *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*, Akademisk Forlag, København 1998
- Fornberg, Tord, *Matteusevangeliet 1:1-13:52*, serien Kommentarer till Nya Testamentet, EFS-förlaget, Uppsala 1989
- Forskrift til opplæringslova av 28.juni 1999*
- Fowler, James W., *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, Harper & Row, San Francisco 1981
- Fowler, James W., "Faith Development Theory and Psychodynamic Perspectives: Some Theoretical and Practical Reflections" i *Halvårsskrift for praktisk teologi*, Hefte I, Oslo 1994
- Furseth, Inger og Pål Repstad, *INNFØRING I religionssosiologi*, Universitetsforlaget, Oslo 2003
- Gilje, Randi Myrvang, *Høytidene i undervisningen*, Gyldendal Norsk Forlag A/S, Oslo 1992
- Grambo, Ronald, *Djevelens livshistorie. Scener fra en travel tilværelse*, Ex Libris Forlag A/S, Oslo 1990
- Gravem, Peder, "Livstolking" i *Prismet* 6:96, IKO/ Universitetsforlaget, Oslo 1996
- Gravem, Peder, "Sanningsspørsmålet i det nye kristendomsfaget, med særleg vekt på det estetiske og rituelle" i Lars Inge Magerøy m.fl. (red.), *Forankring og fornyelse. Kristendomsundervisning i endring*, IKO-Forlaget, Oslo 1997

- Gravem, Peder, *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*, Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo 2002
- Hagesæther, Gunhild, Signe Sandsmark og Dag-Askild Bleka, *Foreldres, elevers og læreres Erfaringer med KRL-faget*, NLA-forlaget, Bergen 2000 (NLA 2000)
- Hallesby, Mia, *250 fortellinger for barn og unge*, 3.oppl., Indremisjonsforlaget A/S, Oslo 1959
- Harbo, Sigmund, *Barndomserfaringer og voksentro. En religionspsykologisk undersøkelse av forholdet mellom tidlig påvirkning og senere holdning til kristendom*, Universitetsforlaget, Oslo 1989
- Hartman, Sven G., *Barns tanker om livet*, Natur och Kultur, Stockholm 1986
- Hartman, Sven G., "Barnatro" i *Prismet* 3:93, IKO/ Universitetsforlaget, Oslo 1993
- Hartman, Sven G., *Att undervisa om religion, livsfrågar och etik i skolan*, Lindköpings universitet, Lärarutbildningen, Lindköping 1994
- Hartveit, Karl Milton, *Djevelen danser. Satanisme Magi Okkultisme*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo 1993
- Henriksen, Jan-Olav, *Guds virkelighet. Kristen dogmatikk*, Luther Forlag, Oslo 1994
- Hisham, Abd al-Malik ibn, *The Life of Muhammad, a translation of Ishaq's Sirat Rasul Allah*, med introduksjon og noter av A. Guillaume, Pakistan Branch, Oxford University Press, Lahore – Karachi – Dacca 1970
- Hoëm, Anton, *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*, Universitetsforlaget, Oslo 1978
- Holsánová, Jana, "Olika perspektiv på språk och bild och deras samspel. Metodologiska reflektioner" i Haskå, Inger og Carin Sandqvist (red.), *Alla tiders språk. En vänskrift till Gertrud Pettersson november 1999*, Institutionen för nordiska språk, Lund 1999
- <http://www.churchofsatan.org> [2002, 23.sept.]
- http://www.outragecards.com/cards_01.html [2002, 23.sept.]
- <http://www.vigrid.net> [2002, 23.sept.]

- Hull, John M., *Mishmash. Religious Education in Multi-Cultural Britain. A Study in Metaphor*, Birmingham Papers in Religious Education No. 3, Birmingham University School of Education/ Christian Education Movement, Birmingham 1991
- Hvalvik, Reidar og Terje Stordalen, *Den store fortellingen. Om Bibelens tilblivelse, innhold, bruk og betydning*, Det Norske Bibelselskap, Oslo 1999
- Hygen, Johan B., *Guds allmakt og det ondes problem*, Universitetsforlaget, Oslo 1974
- Hoëm, Anton, *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*, Universitetsforlaget, Oslo 1978
- Ibsen al Faruqi, Lois, "An Islamic Perspective on Symbolism in the Arts: New Thoughts on Figural Representation" i Diane Apostolos-Cappadona (red.), *Art, Creativity, and the Sacred. An Anthology in Religion and Art*, Continuum, New York 1998
- Igland, Mari-Ann, og Olga Dysthe, "Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori" i Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspell og læring*, abstrakt forlag, Oslo 2001
- Innst. O. nr. 95 (1996-97). Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskningskommiteen om lov om endringar i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.*
- Iser, Wolfgang, *The Act of Reading. A Teory of Aesthetic Response*, The John Hopkins University Press, London 1978/1987
- Johanessen, Kai Ingolf, m.fl (red.), *Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget*, Rapport 3/2000, Diaforsk, Oslo 2000 (Volda/Diaforsk 2000)
- Kiefer, René, *Johannesevangeliet 1-10*, serien Kommentar till Nya Testamentet, EFS-förlaget, Uppsala 1987
- Kiefer, René, *Johannesevangeliet 11-21*, serien Kommentar till Nya Testamentet, EFS-förlaget, Uppsala 1988
- Kittang, Atle, *Litteraturkritiske problem. Teori og analyse*, Universitetsforlaget, Oslo 1976
- Kjørup, Søren, *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*, 2.oppl., Roskilde Universitetsforlag, Roskilde 1996/1997

- Konvensjon om beskyttelse av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter* i Løchen, Einar, *Europas menneskerettighetskonvensjon*, A.s. John Griegs Boktrykkeri, Bergen 1952. Konvensjonen med tilleggsprotokoller er også tilgjengelig på <http://www.lovdata.no/all/nl-19990521-030.html>
- Koranens budskap* i svensk tolkning av Mohammed Knut Bergström og med kommentarer av Muhammad Asad, Proprius Förlag, Stockholm 1998
- Kress, Gunther and Theo van Leeuwen, *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, Routledge, London/ New York 2000
- Kress, Gunther, *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*, Routledge, London and New York 1997
- Krogseth, Otto, "Sosialitet og individuell identitet" i Henriksen, Jan Olav og Otto Krogseth (red.), *Pluralisme og identitet. Kulturanalytiske perspektiver på nordiske nasjonalkirker i møte med religiøs og moralsk pluralisme*, Gyldendal Akademisk, Oslo 2001
- Laigaard, Jens, *Satanisme*, Mystikk-serien 8, Borgens Forlag, København 1996
- Leganger-Krogstad, Heid, "Kultur – enhet og mangfold", i Afdal, Geir, m.fl., *Tro, livstolking og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*, Tano Aschehoug, Oslo 1997
- Leirvik, Oddbjørn, *Religionsdialog på norsk*, Pax Forlag A/S, Oslo 1996
- Leirvik, Oddbjørn, *Images of Jesus Christ in Islam. Introduction, Survey of Research, Issues of Dialogue*, Uppsala 1999
- Leirvik, Oddbjørn, *Religionsdialog på norsk*, ny og utvida utgåve, Pax Forlag A/S, Oslo 2001
- Lied, Liv Ingeborg, "Approaching Heavenly Promised Lands. Jewish, eschatological geography from Edward W. Soja's Thirdspace perspective", tilgjengelig på www.hf.uib.no/i/ikrr/proak/Lied%20Approaching.pdf
- Lied, Sidsel, *Jeg fant, jeg fant ... en bibeltekst! Eleven som forsker og kunstner*, IKO-forlaget, Oslo 1996
- Lied, Sidsel, "Ikke bare fortelling. Elever i møte med det bibelske tekstmaterialet" i *Norsk Teologisk Tidsskrift* (NTT)1:1997, årg. 98, Universitetsforlaget, Oslo 1997

- Lied, Sidsel, "... og vi har sett opp fuggelband og vi har pynte tre." Forholdet mellom de kristne høytidene og "vanlige, dømte norske barns" religiøse erfaringer" i *Prismet* 4:98, IKO/ Universitetsforlaget, Oslo 1998
- Lied, Sidsel, "Tekstmangfold og identitet i KRL-faget. Hvordan bruker elevene tekstpluraliteten i KRL-faget når de arbeider med sin religiøse og livssynsmessige identitet?" i Theodor Jørgensen m.fl. (red.), *Kropp og sjel. Festskrift til Olav Hognestad*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2000
- Lied, Sidsel, "Kom og bli med bort i våres gård! Identitet og dialog i KRL-faget" i Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes (red.), *Jeg gikk meg over sjø og land ...* Bidrag til kyrkjefaga. Festskrift til Ottar Berge, Tapir Akademisk Forlag, Volda/ Trondheim 2001 (2001a)
- Lied, Sidsel, "Tolking og bruk av religionenes og livssynenes fortellinger" i *Religion og livssyn. Organ for religionslærerforeningen i Norge*, nr.3 2001, 13. årgang, Oslo 2001 (2001b)
- Lied, Sidsel, "'Hade det vert meg som sto opp fra de døde så hade jeg besøkt moren min først" Analyse av elevtekster og -tegninger" i Eggen, Renate Bansbach og Olav Hognestad (red.), *Kristusbilder II. Kristustolkninger i nyere bildende kunst, film og i klasserommet*, UniTRel studieserie nr. 31, Religionsvitenskapelig institutt, NTNU, Trondheim 2001 (2001c)
- Lied, Sidsel, "Ny kontekst gir ny fortelling" i *Religion og livssyn. Organ for religionslærerforeningen i Norge*, nr.1 2002, 14. årgang, Oslo 2002
- Lied, Sidsel, *Elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*, rapport til Norges forskningsråds evaluering av Reform 97, Høgskolen i Hedmark rapport nr. 1 – 2002, Elverum 2002
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven)* av 17. juli 1998
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*, Nasjonalt Læremiddelsenter (NLS), Oslo 1996

- Løkensgard Hoel, Torlaug, "Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier" i Lars Sigfred Evensen/ Torlaug Løkensgard Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*, LNU/ Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 1997
- Lønning, Per, *Kristen tro. Tradisjon og oppbrudd*, Det Blå Bibliotek, Universitetsforlaget, Oslo 1989
- Matre, Synnøve, *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*, avhandling (dr.art.), Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Det historisk-filosofiske fakultetet, NTNU, Trondheim 1997
- Matteusevangeliet*, studieutgave ved Kai Kjær-Hansen, Det Norske Bibelselskap, Oslo 1995
- Maxwell, Arthur S., *Onkel Arthurs Skumringsfortellinger*, oversatt fra engelsk, Norsk Bokforlag, Oslo (ikke datert)
- Mead, George Herbert, *Mind, Self, & Society - from the Standpoint of a Social Behaviorist*, redigert og med en introduksjon av Charles W. Morris, The University of Chicago Press, Chicago and London 1934/1967
- Mogstad, Sverre Dag, *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*, 2. utg., Universitetsforlaget, Oslo 1990/1999
- Mønsterplan for grunnskolen (M87)*, Aschehoug, Oslo 1987
- Mørch, Audun Johannes, "M.M.Bakhtin" introduksjonsessay til Bakhtin, Mikhail, *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*, Cappelens populære skrifter, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 2003
- Møse, Erik, *Fritak for undervisning i faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsopplæring. Forholdet til Norges folkerettslige forpliktelser*. Utredning avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 22. januar 1997
- Nordengen, Mette, *Elevers møte med nyreligiøsitet i form av satanisme og heavy metal*, fordypningsoppgave i KRL fagdidaktikk i Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU), Høgskolen i Hedmark, Hamar 2003
- NOU 1995:9: *Identitet og dialog. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*, Oslo 1995

- Nystrand, Martin, "Social Interactionism versus Social Constructionism: Bakhtin, Rommetveit, and the Semiotics of Written Text" i Wold, Astri Heen (red.), *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*, Scandinavian University Press/ Universitetsforlaget AS, Oslo 1992
- Ongstad, Sigmund, "Positioning Early Research on Writing in Norway" i *Written Communication. An International Quarterly of Research, Theory and Application*, vol. 19, nr. 3, SAGE Publications, Thousand Oaks – London – New Dehli 2002
- Oppfølging av St.meld. nr. 32 og Inst. S. nr. 240 (2000-2001) Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Oppdrag for Læringscenteret, 05.07.01*
- Opsal, Jan, *Lydighetens vei. Islams veier til vår tid*, Universitetsforlaget, Oslo 1994
- Reinhart, Tanya, "Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts" i *Linguistics* 22, The Hague, Mouton 1984
- Repstad, Pål, *Religiøst liv i det moderne Norge. Et sosiologisk kart*, 2.utg., Høyskoleforlaget A/S, Oslo 2000
- Rescher, Nicholas, *Pluralism: Against the Demand for Consensus*, Clarendon Press, Oxford 1993
- Rundskriv F-03-98: *Differensiert undervisning og avgrenset fritak i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, 12.01.98, Oslo 1998
- Sandsmark, Signe, *Erfaringer med KRL-faget. Foreldrerapport. Delrapport 2 (NLA 2)*, NLA, Bergen 2000
- Sandvik, Bente, "Dissens til flertallets forslag til høringsnotat", tilgjengelig på <http://www.hef.no/>
- Schiller, Gertrud, *Ikonographie der christlichen Kunst*, bind 1, 3. oppl., Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1966/81
- Skeie, Eivind m.fl., *Reiser i tid og tro. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, 5. klasse, Gyldendal undervisning, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1997
- Skeie, Eivind m.fl., *Reiser i tid og tro. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, 6. klasse, Gyldendal undervisning, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1998

- Skeie, Geir, *En kulturbevisst religionspedagogikk*, avhandling (dr.art.), Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for religionsvitenskap, Trondheim 1998
- Smidt, Jon, *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant, En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*, Universitetsforlaget, Oslo 1989
- Smidt, Jon, "Rolf skriver om tap. Elevskriveren i klasserommet" og "Bente skriver om å flytte hjemmefra. Elevens skrivestrategier, lærerens lesestrategier" i Lars Sigfred Evensen og Jon Smidt, *Roller i relieff. Skrivestrategier – tekster – lesestrategier*, Rapport nr. 6 fra prosjektet SKRIVE-PUFF, utvikling av skriftspråklig kompetanse, SESAM, Universitetet i Trondheim, Trondheim 1991
- Smidt, Jon, "Sjølposisjonering og skriveroller i skriving på skolen" i *Utbildning och demokrati. Tidsskrift för didaktikk och utbildningspolitik*, 5/96 nr. 3, Centrum för didaktikk, Uppsala 1996
- Smidt, Jon, "Skriveforskning som møtested for tekstteori og sosial teori" i Lars Sigfred Evensen/ Torlaug Løkensgard Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*, LNU/ Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 1997
- Smidt, Jon, "Double Histories in Multivocal Classrooms: Notes Toward an Ecological Account of Writing" i *Written Communication. An International Quarterly of Research, Theory and Application*, vol. 19, nr. 3, SAGE Publications, Thousand Oaks – London – New Dehli 2002
- St.meld. nr. 32 (2000-2001), *Evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*, UFD
- Statistisk Sentralbyrå, *Kulturstatistikk. Den norske kyrkja 2002, og trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja, per 1.januar 2003*. Hentet fra <http://www.ssb.no/trosamf/>
- Statistisk sentralbyrås statistikk over medlemmer av tros- og livssynssamfunn, tilgjengelig på <http://www.ssb.no/emner/07/02/10/>
- Storaas, Frøydis, *Barneteikning. Form og forteljing*, Det Norske Samlaget, Oslo 1996
- Sundén, Hjalmar, *Barn och religion*, Axel Abrahamsons Boktryckeri AB, Karlskrona 1970
- Thomassen, Einar, "Islam" i Rasmussen, Tarald og Einar Thomassen (red.), *Kildesamling til Kristendoms-kunnskap med religions og livssynsorientering*, bind I, Nasjonalt Læremiddelsenter, Oslo 1999

- Utdannings- og forskningsdepartementet, *Revidert forslag til plan for faget Kristendom-, Religions- og Livssynskunnskap fra Læringscenteret 07.03.02*
- Utdannings- og forskningsdepartementet, *KRL-boka. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for den 10-årige grunnskolen. – Læreplanveiledning. Rundskriv. Informasjon til foreldre* Læringscenteret, Oslo 2002
- Vagle, Wenche, "Språklig tekstanalyse som forskningsmetode: hva, hvordan og hvorfor?", foredrag med handout på analyseseminar for Temaområde 1, NFR's Program for evaluering av Reform '97, Voksenåsen 31.01.02
- Valen-Sendstad, Olav, *Ideologi og identitet. Idékritisk kommentar og bidrag til evalueringen av skolens idégrunnlag og faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, Høgskolen i Hedmark rapport nr. 5 - 2000, Elverum 2000
- Veiledning L97. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (Veiledning til KRL)*, Nasjonalt Læremiddelsenter (NLS), Oslo 1997
- Vogt, Kari, *Islams hus. Verdensreligion på fremmarsj*, J.W. Cappelens Forlag a.s., Oslo 1993/95
- Vogt, Kari, *Islam på norsk. Moskeer og islamske organisasjoner i Norge*, J.W. Cappelens Forlag a.s., Oslo 2000
- Winje, Geir, *Fra Bønn til Magi. Nye religioner og menneskesyn*, HøyskoleForlaget, Kristiansand 1999
- Winje, Geir, "Religiøs pluralisme i ungdomsgenerasjonen," foredrag på kursdag 2 med tema "Pluralisme, nyreligiøsitet, folkereligiøsitet," studieemnet *Religionsdialog i skole og samfunn*, Teologisk Fakultet, UiO 23.03.01 (2001a)
- Winje, Geir, "Bildekunst og arkitektur" i Helje Kringlebotn Sødal (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*, HøyskoleForlaget, Kristiansand 2001 (2001b)
- Winje, Geir, *Guddommelig skjønnhet. Kunst i religionene*, Universitetsforlaget, Oslo 2001
- Wolf-Knuts, Ulrika, *Människan och djävulen. En studie kring form, motiv och funktion i folklig tradisjon*, Åbo Akademis Förlag, Åbo 1991

- Yin, Robert K., *Case Study Research. Design and Methods*, 2. utg., SAGE Publications, Thousand Oaks/ London/ New Delhi 1994
- Østberg, Sissel, *Pakistani children in Oslo: Islamic nurture in a secular context*, avhandling (dr.philos.), University of Warwick, Warwick 1998
- Østberg, Sissel, "Islamic Nurture and Identity Management: The Lifeworld of Pakistani Children in Norway" i *British Journal of Religious Education, The Journal of the Christian Education Movement*, vol. 22:2, 2000
- Østberg, Sissel, *Muslim I Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*, Universitetsforlaget, Oslo 2003
- Aadnanes, Per Magne, *Livssyn*, 3.utg. 1982/2002, Universitetsforlaget, Oslo 2002
- Aarflot, Aarflot og Opsal, *Fortell meg mer*, 6. klasse, 1.utg./ 2.opplag, Aschehoug, Oslo 1998/ 1999
- Aarflot, Aarflot og Opsal, *Fortell meg mer*, 7. klasse, Aschehoug, Oslo 1999
- Aasen, Joar, *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*, Oplandske Bokforlag, Vallset 2003

Til foreldre og elever

Hva brevet gjelder

Dette er en forespørsel om tillatelse til å samle inn og bruke tekster og tegninger som elever lager i KRL-faget. De vil bli brukt i forskning og publikasjoner (bok, forskningsrapport, artikler, foredrag). Elevene og deres arbeider vil bli behandlet anonymt.

Hva forskningsprosjektet dreier seg om

Departementet har bestemt at grunnskolereformen, Reform 97, skal evalueres. Evalueringen er det Norges Forskningsråd som står for. Forskningsrådet har fått forskere på universitet og høgschooler til å gjennomføre evalueringen for seg.

Min del av evalueringen vil fokusere på KRL-faget. Jeg ønsker å se på de tekstene og tegningene som elever lager i KRL-faget, spesielt de som blir laget i tilknytning til religionenes og livssynenes fortellinger. Det jeg vil lete etter i elevenes arbeid, vil være: Hvilke fortellinger og tekster bruker elevene og hvordan bruker de dem, når de uttaler seg i tekst og bilde om "det hellige"? Bruker de fortellinger og tekster fra sin egen religiøse og livssynsmessige tradisjon annerledes enn fortellinger og tekster fra andre tradisjoner? Dette spør jeg om for å finne ut hva møtet med mangfoldet (pluraliteten) i KRL-faget gjør med elevenes religiøse og livssynsmessige tilhørighet / identitet: Skaper det forvirring? Er det med på å knytte elevene fastere til egen tradisjon samtidig som de lærer andres tradisjoner å kjenne? Får de en "flere-religiøs" identitet?

For å finne ut om elevene bruker fortellinger og tekster fra egen religiøse og livssynsmessige tradisjon annerledes enn fortellinger og tekster fra andre tradisjoner, må jeg vite hvilken religiøs eller livssynsmessig tradisjon elevene har bakgrunn i: en eller annen form for kristen tradisjon (f.eks. den statskirkelige, den katolske osv), human-etisk tradisjon (f.eks. knyttet til Human-Etisk Forbund) eller en annen religiøs tradisjon (f.eks. muslimsk, buddhistisk).

Hvem jeg er

Mitt navn er Sidsel Lied. Jeg er førstelektor ved Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning, Hamar, og arbeider med religionspedagogikk. Jeg var i grunnskolen i godt og vel 20 år før jeg begynte i høgskolesektoren hvor jeg har vært i 6 år. Forholdet mellom elever og tekst – spesielt tekst knyttet til religiøse og livssynsmessige tradisjoner - har lenge vært mitt spesielle interessefelt.

Hva jeg ønsker tillatelse til av dere som foreldre og elever

Jeg ønsker altså å få tillatelse av dere til å samle inn de tekstene og tegningene elevene lager i KRL-faget, og til å bruke dem i forskning og i publikasjoner i forbindelse med formidlingen av forskningsresultatene.

Elevenes arbeider vil bli behandlet anonymt ved at jeg gir elevene fiktive navn i alle former for publikasjoner. Jeg vil imidlertid knytte elevarbeidene til den religiøse og livssynsmessige tilhørighet som elevene har.

Eksempler: Den muslimske jenta "Fatima" framstiller dette slik ...
"Per", som kommer fra en human-etisk tradisjon, mener at ...
"Line", som hører til innenfor kristen tradisjon, tegner en ...

Det er selvsagt mulig å trekke seg/ sitt barn fra deltakelse i dette prosjektet på ethvert tidspunkt. Jeg vil også opplyse om at jeg har fått konsesjon fra Datatilsynet til å gjennomføre prosjektet slik jeg har beskrevet det i dette brevet.

Jeg ber dere om å svare på spørsmålet nedenfor og undertegne.
Takk for hjelpen så langt!

Vennlig hilsen

Sidsel Lied

SVAR

* Det er i orden at mine tekster og tegninger / mitt barns tekster og tegninger blir samlet inn og brukt i forskningssammenheng av Sidsel Lied: Ja _____ Nei _____

Navn:

elev

foreldre

* Dersom dere svarer **ja**: Hvilken religiøse eller livssynsmessige tradisjon har eleven bakgrunn i?

Svaret sendes til

Sidsel Lied
Høgskolen i Hedmark
Avdeling for lærerutdanning Hamar
Holstgt 31
2318 HAMAR

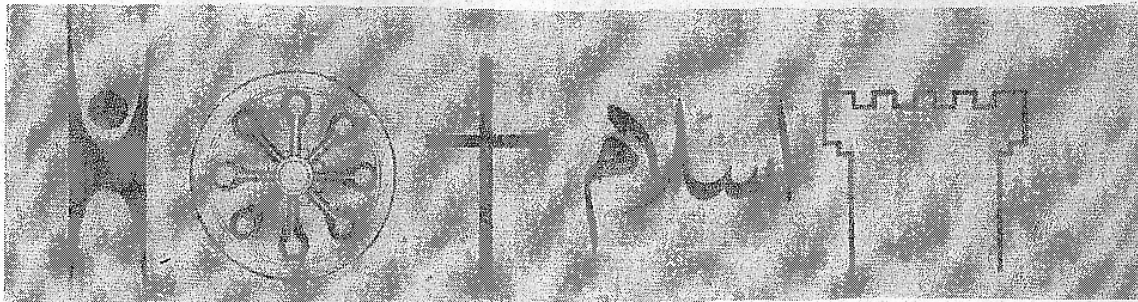
eller leveres til elevens lærer.

Vedlegg II

ARBEIDSHEFTE
KRL
VÅREN 2001

FOR

5.klasse



**1A. Skriv det du husker av den fortellingen du likte best i KRL –
timene i år.**

B. Lag en tegning av det du mener er viktig i denne fortellingen.

C. Hvorfor likte du denne fortellingen best?

2. I år har dere lært om to store religioner i KRL, nemlig kristendommen og islam. Hva synes du er likt med disse to religionene? Hva synes du er mest forskjellig?

3.

GUD

Skriv og tegn alt du kommer på når du ser dette ordet.



Høgskolen i Hedmark

Vedlegg III

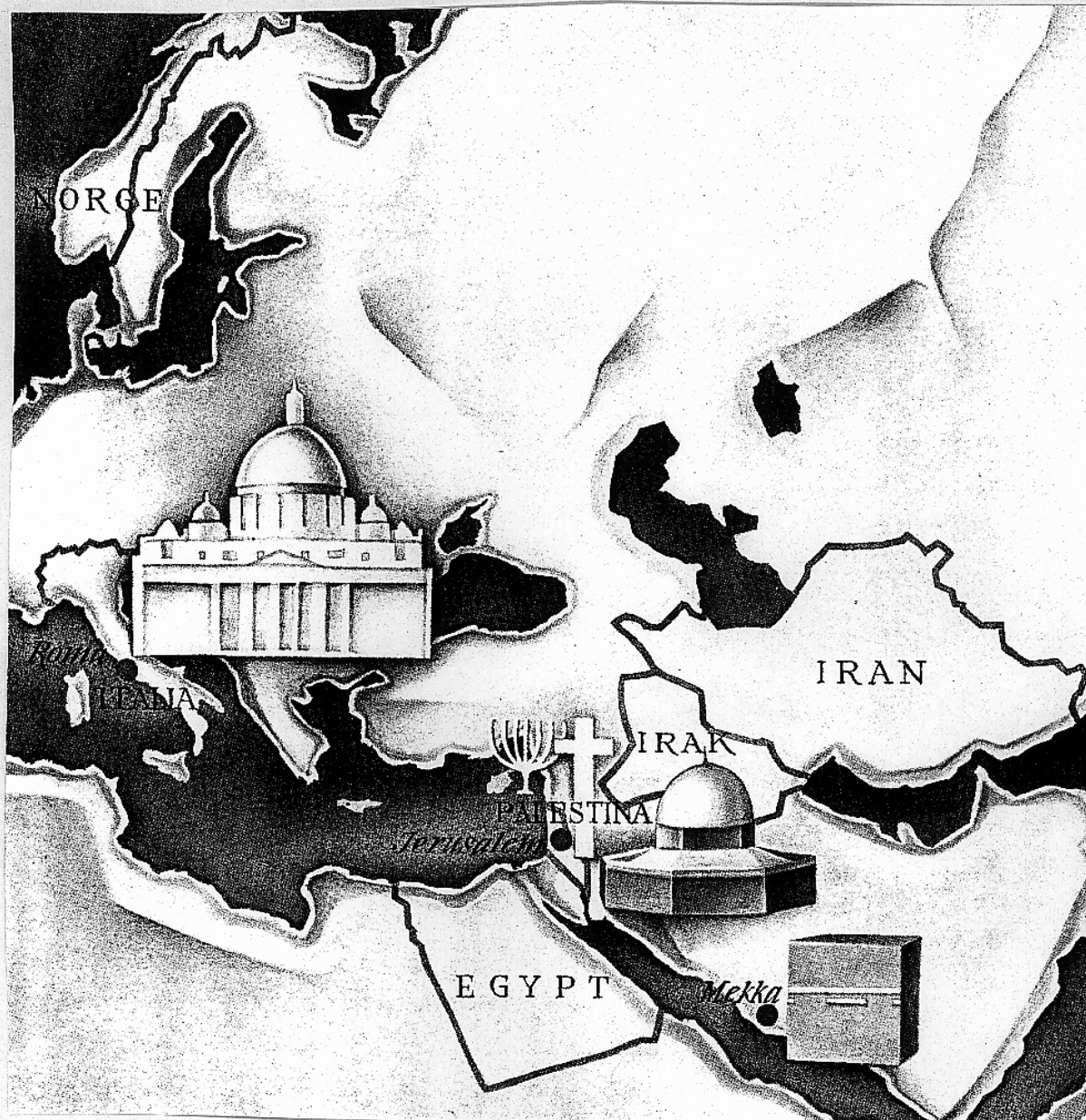
ARBEIDSHEFTE
KRL
HØSTEN 2001

FOR

1. Hva har du likt å arbeide med i KRL-faget i fjor og i år? Kan du forklare hvorfor du har likt å jobbe med akkurat dette?

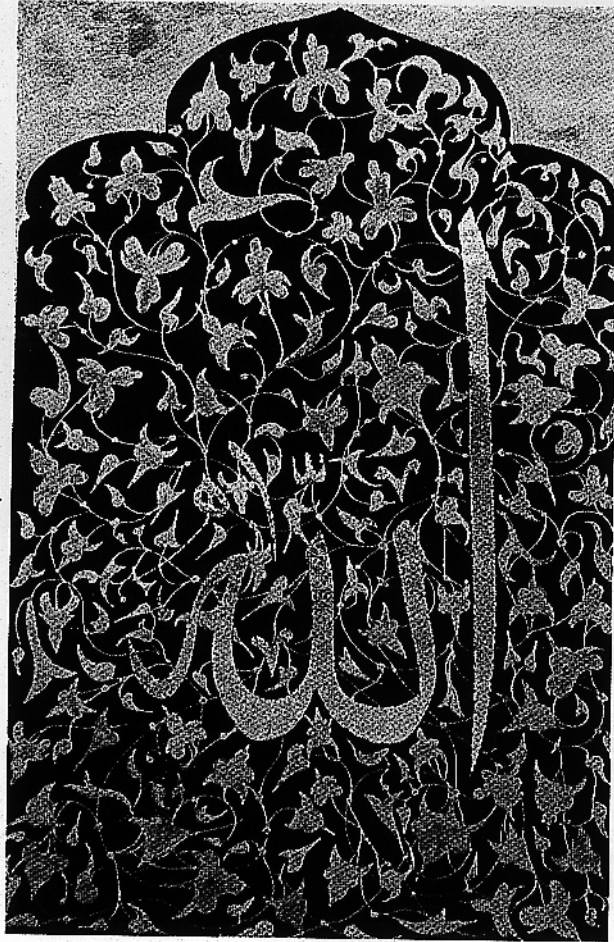
2. Hva er det viktigste du har lært i KRL? Hvorfor er akkurat dette viktig?

3. Her finner du tre bilder.
Velg ett (eller to) av bildene.
Skriv ned det du vet om det du ser på bildet og tanker du har om dette.





Duccio di Buoninsegna (ca. 1260–1319): «Jesus åpner øynene til en mann som er født blind».



«Allah» i skjønnskift (kalligrafi) på arabisk.

«I Guds, den barmhjertiges, den
Nåderikes navn
Si, 'Han er Gud, Én.
Gud, den ene omsorgskilde.
Ikke har Han avlet noen, ei heller er
Han selv blitt avlet.
Ingen er Hans like'.»