

Sidsel Lied

Elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn

Rapporten er skrevet på oppdrag fra Norges Forskningsråd og er en del av evalueringen av Reform 97

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 1 – 2003

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/Publikasjon/default.htm>)

Rapport nr. 1 - 2003

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-266-5

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn			
Forfattere: Sidsel Lied			
Nummer: 1	Utgivelsesår: 2003	Sider: 335	ISBN: 82-7671-266-5 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver: Norges Forskningsråd			
Emneord: KRL, religiøst og livssynsmessig mangfold, fortellinger, identitet			
<p>Sammendrag: Bakteppet for denne rapporten 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.</p> <p>Spørsmålene som er utgangspunkt for rapporten, 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?</p> <p>Lied søker svar på disse spørsmålene i elevytringer - verbale tekster, 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 og holdninger, identitetsarbeid og sosialiseringssprosess. Analysene, resultatene og tolkingen av analyseresultatene presenteres i denne rapporten.</p>			



Høgskolen i Hedmark

Title: Pupils in interaction with stories from different religions and non-religious philosophies of life.

Author: Sidsel Lied

Number: 1

Year: 2003

Pages: 335

ISBN: 82-7671-266-5

ISSN: 1501-8563

Financed by: The Norwegian Research Council

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

Summary: The background for this report is the religious and philosophical plurality that elementary school pupils meet in the subject of KRL. In KRL, 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 were 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 this report 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 identitywork? 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 multimodal 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 and attitudes, their identity work and their process of socialization. The analyses, results and interpretation of the results are presented in this report.

INNHOOLD

Innledning.....	11
Organisering av rapporten	11
Takk	13
KAPITTEL 1: FAGFORSTÅELSE.....	14
Bakgrunn og problemstillinger	14
Tidligere evalueringer av KRL-faget.....	14
Problemstillinger.....	14
Dobbelt sikte: Identitet og dialog	15
Identitet og dialog: Gjennomgående i L97	15
NOU 1995:9 Identitet og dialog	16
Identitet og dialog – og integrerende sosialisering på livstolkingens område	17
Ivaretagelse av identitet	19
Egen tilhørighet - i fagplanen for KRL, opplæringslov og EMK.....	19
Egen tilhørighet: Enkeltradisjoner og felles kultur.....	21
Ivaretagelse ut fra egen tilhørighet – også for minoritets elever?.....	24
Dialog i en felles kultur	27
Dialog i læreplanen for KRL og i foreldrenes forventninger til faget.....	27
Hva karakteriserer dialog?	28
Saklig og faglig undervisning: utgangspunkt for dialog i skolen	29
Innenfra- og utenfraperspektiv i møte med religioner og livssyn.....	33
Saklig og faglig fundert undervisning = relativisme og harmonisering?.....	35
Oppsummering.....	36
Et mulighetenes fag!	36
KAPITTEL 2: PRESENTASJON AV STUDIEN OG HVORDAN DEN ER GJENNOMFØRT.....	39
Et kasusbasert prosjekt	39
Valg av informanter.....	41
Gjennomføring av prosjektet	43
Kontakt med skolene og lærerne.....	43
Kontakt med foreldre	44
Kontakt med elevene.....	46
Reliabilitet, validitet og generalisering.....	50
Noen begrepsavklaringer	54
Livstolking og livstolkingstradisjon	54
Egen tradisjonsbakgrunn.....	54
Tekst.....	56
KAPITTEL 3: TEORIGRUNNLAG	58
Analyse av elevytringer	59
Dialogisk og sosiokulturelt perspektiv.....	59
Dialoger, roller og posisjoneringer, relieff og alternative verdener: Bakhtinske perspektiver i studiet av elevytringer	62
Tolking av analyseresultater	79
Presentasjon og konkretisering av analyseguide	84

KAPITTEL 4: SARA	88
Sara i møte med egen tradisjonsbakgrunn	88
Litt om Sara.....	88
Julaften.....	88
En blind ser	100
Påske	109
Samuel.....	122
De ti bud.....	126
Saras møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i.....	129
Oppgavene og konteksten	129
Muhammads reise til den sjuende himmel.....	130
Islam og faste	135
Islam og klesdrakt	139
Saras oppsummering av KRL-erfaringer.....	144
Brødunderet.....	144
Hvordan bruker Sara fortellingene fra egen tradisjonsbakgrunn og andres? En oppsummering	151
Saras sosialiseringssprosess på livstolkingens område	153
 KAPITTEL 5: TOR.....	 154
Tor i møte med egen tradisjonsbakgrunn	154
Litt om Tor.....	154
KRL suger.....	155
Nyttårsaftnen.....	160
Oppgaver.....	163
Jesu lignelser.....	168
Budene	169
Påske	172
7.klasse arbeidsbok: forside og første innvendige omslagside	179
Repetisjon	181
Jeremia	185
Det nye testamente.....	187
Paulus.....	189
Tor i møte med andre tradisjoner enn den han har bakgrunn i.....	191
Tors arbeid med andre tradisjoner enn kristendommen.....	191
Jødedom 1	192
Jødedom 2	194
Jødedom 3	196
Tors oppsummering av KRL-erfaringer	199
Arbeidsheftet, 7.klasse	199
Hvordan bruker Tor fortellinger fra den tradisjonen han har bakgrunn i, og fortellinger fra andre tradisjoner? En oppsummering	202
Ungdomssatanisme	202
Tors bruk av satanistiske symboler.....	203
Tor – en opprører i utvikling.....	204
Hva bruker Tor livstolkingstradisjonenes fortellinger til?.....	204
Tors sosialiseringssforløp på livstolkingens område	205

KAPITTEL 6: NASIM.....	207
Nasim i møte med egen tradisjonsbakgrunn.....	207
Litt om Nasim	207
Nyttårsaften.....	208
Reisen til den sjuende himmel	213
Islam.....	217
Fakta og De fem søylene.....	219
Tanker	225
Nasim i møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i	229
Det Gamle Testamente.....	229
To fortellinger fra GT	230
De første disipler og Bryllup i Kana	235
Brødunderet.....	235
En blind ser	240
Lasarus kommer.....	243
Påske	246
Nasims oppsummering av KRL-erfaringer	251
Hefte 2.....	251
Hvordan bruker Nasim fortellingene fra egen tradisjon og andres? En oppsummering ...	253
Nasims sosialiseringssprosess	255
KAPITTEL 7: JANNE	257
Janne i møte med egen tradisjonsbakgrunn	257
Litt om Janne.....	257
Nyttårsaften.....	258
Janne i møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i: Kristendommen	262
Sodoma og Gomorra	262
Kampen om å være den første	264
Josef	267
De første disipler og Bryllupet i Kana	270
Brødunderet.....	271
En blind ser	273
Påske	276
Janne i møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i: Islam	279
”Reisen til den 7.himmel”	279
Spiseregler i islam.....	281
Velferdsskatten	284
Jannes oppsummeringer av KRL-erfaringer våren i 5. og høsten i 6.klasse	287
Hefte 1: Oppgave 1	287
Hefte 1: Oppgave 2	292
Hefte 1: Oppgave 3	293
Hefte 2: Oppgave 1	295
Hefte 2: Oppgave 2	297
Hefte 2: Oppgave 3	299
Hvordan bruker Janne fortellingene fra andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i?	
En oppsummering.....	299
Jannes dialoger og posisjoneringer	300
Hva bruker Janne kristendommens og islams fortellinger til?.....	301
Jannes sosialiseringssforløp på livstolkningens område	302

KAPITTEL 8: KONKLUSJONER	304
Elevens bruk av fortellinger fra ulike religioner og livssyn	304
Forskerspørsmål	304
Elevens bruk av fortellinger fra ulike religioner og livssyn	304
Sosialiseringprosesser og identitet	309
Konklusjon og oppsummerende svar på forskerspørsmålene	310
Positive og negative virkninger av KRL-faget	310
Virkninger av KRL-faget?	310
Positive virkninger av KRL-faget	312
Negative virkninger av KRL-faget	314
Forslag til tiltak	316
EPILOG	319
Videre bearbeiding av materialet	319
Overordnede perspektiver	319
Relieffteori og teori om alternative verdener i tekst	320
Multimedialitet	321
Revisjonen av KRL-faget av mars 2002	321
Utvidelse av gruppen hovedinformanter	322
LITTERATURLISTE	323

INNLEDNING

Organisering av rapporten

Siden denne rapporten er en del av NFR's evaluering av KRL-faget i grunnskolen, er kapittel 1 en redegjørelse for min fortolkning av faget. Denne fortolkningen er delvis utarbeidet i dialog med de to foregående NFR-støttede evalueringsrapportene som ble levert i 2000 fra henholdsvis NLA og Volda/ Diaforsk, spesielt den siste. Kapitlet drøfter fagets doble siktemål: identitet og dialog. Det ble i 2001 publisert i en forkortet utgave som artikkel i festskriftet *Jeg gikk meg over sjø og land ...* (Lied 2001a). Kapitlet mangler en presentasjon og analyse av det reviderte KRL-faget av mars 2002. Dette vil bli innarbeidet i en senere omarbeiding av rapporten (se "Epilog" nedenfor).

I kapittel 2 redegjør jeg for gjennomføringen av prosjektet og for metodiske refleksjoner og avgjørelser som ligger til grunn for gjennomføringen. Kapitlet inneholder en metodisk plassering av prosjektet, redegjørelse for valg av informanter og presentasjon av kontakten med skole, lærere, foreldre og elever. Det inneholder også refleksjon rundt prosjektets reliabilitet og validitet samt spørsmålet om generalisering, samt presisering av sentrale begreper.

Kapittel 3, teorikapitlet, inneholder en presentasjon av teorigrunnlag for analysen min av elevenes ytringer og for tolkingen av analyseresultatene. Det avsluttes med en presentasjon og konkretisering av en kombinert analyseguide jeg har utviklet til bruk i analysen av både tegninger, verbale tekster og multimediale ytringer fra elevene. Guiden har bakgrunn i teorigrunnlaget som kapitlet presenterer.

Kapitlene 4 – 7 inneholder analyser av de fire hovedinformantene mine. 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). Jeg har fire hovedinformanter med bakgrunn i ulike livstolkningstradisjoner. 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. Disse er: Hvordan bruker elever fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i KRL-faget, i identitetsarbeidet sitt? Bruker de fortellinger fra egen bakgrunnstradisjon annerledes enn de bruker andre tradisjoners fortellinger? Får de problemer med identiteten sin på livstolkings område når de møter livstolkingspluraliteten i KRL-faget? Fordi jeg er interessert i forskjellen i bruk av fortellinger fra egen og andres tradisjon, 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 mister i en slik tematisk organisering av stoffet til forskjell fra 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. Begge de klassene jeg har fulgt, følger lærebokas progresjon og starter derfor med studium av kristendommen om høsten.

Siste kapittel, kapittel 8, er et konklusjonskapittel der jeg svarer på forskerspørsmålene mine, peker på positive og negative virkninger av KRL-faget og kommer med forslag til tiltak. I epilogen presenterer jeg mine planer for omarbeiding av denne rapporten til avhandling.

Alle elevytringer jeg bruker, er innscannet. Infomantenes verbaltekster blir presentert både ved den innscannede teksten og ved at jeg har skrevet dem inn som pc-tekst. De to utgavene av elevytringene blir presentert ved siden av hverandre. Alle tegninger er innscannet i farger, men går i trykken som svart-hvittbilder. Farger ville ytt elevene større rettferdighet, for farger er ofte en viktig del av ytringen. Svart-hvittbilder er betraktelig billigere å trykke. Valget jeg har gjort med hensyn til dette, er følgelig økonomisk begrunnet.

Kvaliteten på det innscannede materialet varierer. Det har delvis med utgangspunktet å gjøre: Tors ytringer har jeg for eksempel i hovedsak som avtrykk (se kapitlet om Tor). Disse ytringene var det vanskelig å få tydelige.

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.

KAPITTEL 1: FAGFORSTÅELSE

Bakgrunn og problemstillinger

Tidligere evalueringer av KRL-faget

Høsten 2000 ble det levert to NFR-støttede evalueringer av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL-faget). Den ene er Høgskolen i Volda og Diaforsks rapport *Et fag for enhver smak?* (heretter omtalt som Volda/ Diaforsk). Den andre er Norsk Lærerakademis rapport *Erfaringer med KRL-faget* (heretter omtalt som NLA). Begge er en del av evalueringen av Reform 97.

De to rapportene gir bl.a. hver sin analyse av faget. Analysene gir, som alt hermeneutisk arbeid, *analytikernes fortolkning* av den ”teksten” som KRL-faget utgjør. I dette kapitlet redegjør jeg for hovedtrekkene i *min* fortolkning og forståelse av KRL-faget. Denne forståelsen er stedvis annerledes enn de to foregående evalueringsrapportenes.

Siden elevers identitetsarbeid i møte med livstolkingspluraliteten er hovedfokus for forskerspørsmålene mine (se kap. 2 nedenfor), vil min presentasjon av fag og fagforståelse i hovedsak handle om KRL-fagets fokus på identitet og dialog.

Problemstillinger

KRL-faget blir i en av rapportene karakterisert som et spenningenes og (u)mulighetenes fag som spriker og kan tolkes i ulike retninger alt etter hvilke aspekter ved faget som vektlegges. *Spenning* synes her forstått som *konfliktfylt* motsetning (Volda/ Diaforsk f.eks. titlene Delrapport I og II, I s. 46-47, 105, Avsluttende drøfting s. 24-32). 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.

Jeg forfølger to spørsmål 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? For å svare på dette, analyserer jeg faget i lys av perspektivet *ivaretagelse av identitet og fremme av dialog i en plural kontekst*. Dette perspektivet gir nyttig og relevant informasjon 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 her er faget slik det er vedtatt av Stortinget og kommer fram i Opplæringslov med forskrift, læreplanverk (L97), Veiledning til L97 til KRL-faget 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 minoritets eleven ut fra egen tilhørighet. 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, diskuterer jeg forholdet mellom saklig undervisning og forkynnelse, og mellom utenfra- og innenfraperspektiver i møte med 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 s. 89-90).

Det samme understrekes i de to siste av de fem felles målene for faget. Opplæringen i faget skal føre elevene fram mot forståelse, respekt og evne til dialog og stimulere deres personlige vekst og utvikling. Dette kan – i følge læreplanen for faget i L97 - oppnås gjennom arbeid med de tre første målene, nemlig kjennskap til kristendommen og andre religioner og anskuelser som levende kilde for tro, moral og livstolking (mål 1 og 3) og fortrolighet med de kristne og humanistiske verdier som skolen bygger på (mål 2). Innsikt i egen og andres tradisjon skal altså gi impulser til å

arbeide med egen identitet, styrke denne og fremme evnen til dialog. Veiledningen til faget framhever det samme (Veiledningen s. 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 å få innblikk i andre kulturer og deres betydning for oss (L97 s. 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, og å 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 og 50). Og 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. Dette doble formålet – som tilsynelatende er motstridende (s. 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* representerer et spesifikt religionsfaglig utgangspunkt for L97's KRL-fag. Utvalget ble oppnevnt i 1994. Mandat de fikk, knyttet arbeidet de skulle gjøre 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 (NOU 1995:9 s. 7).

Utvalget anbefalte i tråd med dette bl.a. 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 (s. 32). Pettersenutvalget framstiller altså identitet og dialog som to sider av samme sak – slik L97 også gjør.

Identitet og dialog – og integrerende sosialisering på livstolkingsområdet

Fokuseringen på identitet i L97 og *Identitet og dialog* avspeiler den intense 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.¹

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. Det teoretiske perspektivet vi får ved å sammenholde disse tre forskernes tanker, velger jeg å kalle *integrerende sosialisering på livstolkingsområdet*.² I det følgende vil jeg kort presentere dette perspektivet som en teoretisk ramme vi kan forstå L97's tenking om identitet og dialog innenfor.

Eriksson 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 I s. 37, 38 og 54). I følge denne tenkingen kan individet ikke ”parkere” dialogen mens

¹ Nærmere presentasjon og drøfting av problemstillingen *utvikling av identitet i et pluralt samfunn*, finnes i artikkelen *Tekstmangfold og identitet i KRL-faget*, Lied 2000.

² Jfr. Lied 2000.

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 tilknytning til hans teoretiske perspektiv *integrerende sosialisering* (jfr. teorikapitlet, kap.3, i inneværende rapport). 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 han 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 s. 338). Men en slik sosialiseringsprosess og perspektivutvidelse betinger i følge Engen at verdimangfoldet formidles åpent, og at både likheter og forskjeller mellom ulike kulturer tydeliggjøres og begrepsfestes. Derfor er både arbeid med egen og andres kulturer hver for seg og *kultursammenligning* viktig (1989 s. 396-413; 1994 s. 159-160).

Gravem framhever også dette perspektivet i sin livstolkingsteori. 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 1997 s. 251-252). Vi opplever *integrerende sosialisering på livstolkingens område* (Lied 2000).

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 livstolkingens område. Dermed kan undervisningen være med 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

Vi har i del I sett at perspektivet *ivaretagelse av identitet og fremme av dialog* er gjennomgående i L97. I denne kapitteldelen vil fokus være på utdyping av perspektivets første ledd: ivaretakelse av identitet.

Egen tilhørighet - i fagplanen for KRL, opplæringslov og EMK

Det er det offentlige som gir retningslinjer for opplæringen i norsk grunnskole. Det skjer 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 anna 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.³

Den europeiske menneskerettskonvensjonen av 04.11.50 (EMK) 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.

³ 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.

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 (se Møse s. 14). Barns rett til opplæring knyttes altså av 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 Erik Møse sier Volda/ Diaforsk at foreldres rett til å bestemme over barnets religiøse og moralske oppdragelse, i liten grad kan begrenses (Volda/ Diaforsk I s. 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 s. 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 s. 9) svarer internasjonale konvensjoner: ”Foreldrene.” Norsk grunnskoles formålsparagraf svarer det samme: ”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ...” (mine markeringer).

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:

States Parties shall respect the right of *the child* to freedom of thought, conscience and religion. - States Parties shall respect the rights and duties of the parents ... to provide direction to the child in the exercise of his or her right in a manner consistent with the evolving capacities of the child. - States Parties agree that the education of the child shall be directed to: a) The development of the child's personality, talents and physical abilities to their fullest potential; ... (artiklene 14 (1 og 2) og 29 (1), sitert etter Møse s. 32-33, 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 ”to their fullest potential”: 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 s. 30) nettopp for å understreke at

foreldrenes rettigheter er rettigheter som skal utøves til barnets beste: ”Foreldreansvaret skal utøvast ut frå barnet sine interesser og behov” (Lov om barn og foreldre av 1981, sitert etter NLA 2 s. 10).

Signe Sandsmark (2000) 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’s Delrapport 2 2000 (NLA 2) s. 9). Dette er hovedpoenget både for EMK og Barnekonvensjonen: Barnets rettigheter knyttes tett opp mot foreldrenes i begge konvensjonene. Barnekonvensjonen understreker likevel at barnet i tillegg har en *selvstendig* rett til opplæring og til tanke, samvittighets- og religionsfrihet. Dette hadde ikke vært nødvendig dersom det ikke var for 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 s. 30-34; jfr. også Sandsmark i NLA 2 s. 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, slik at de kan tas vare på i tråd med sin tradisjonsbakgrunn også i tros- og livssynsspørsmål. 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 skjeller mellom dem. Begge deler til barnets beste.

Egen tilhørighet: Enkeltradisjoner og felles kultur

Fagplanen for KRL knytter identitet⁴ og egen tilhørighet sammen. Det gjøres gjennom å framheve elevens tilhørighet til en felleskultur (L97 s. 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.

⁴ Det er vanlig innenfor det vi ofte kaller moderniteten å forstå identitet som rimelig stabile og varige mønstre i individets livserfaring, selvforståelse og framtrede. En ser altså identitet som en rimelig stabil enhet, men med ulike delidentiteter eller nivåer innenfor denne enheten (f.eks. individuelt, gruppe- og kollektivt nivå) og med rom for endring. Innenfor deler av postmoderne tenking forstår en identiteten som fragmentarisk, i stadig endring i tråd med de ulike kontekster individet til enhver tid befinner seg innenfor, og uten en indre sammenheng (Lied 2000; Leganger-Krogstad i Afdal m.fl. s. 65-66; jfr også Harbo i Birkedal m.fl. s. 164).

15, 49-50, 55, 94). Det skjelles altså mellom felleskulturelt nivå, gruppenivå og individnivå i læreplanen, men de 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, som 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 og til å vurdere kritisk både egne og andres standpunkter (s. 91) samt 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 en tilhører. Slik jeg leser denne KRL-planen, er det dette nivået som er primært når det snakkes om å ivareta identitet ut fra egen tilhørighet og om egen religion og 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 s. 95-107). Det er også, i følge læreplanen for KRL, enkeltreligioner og livssyn som skal presenteres gjennom sine fortellinger. Planen sier også at faget skal bidra til dialog *på tvers av tros- og livssynsgrenser* (L97 s. 89; jfr også innledningen til KRL-faget 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 (Veiledningen s. 12).

Sett i historisk perspektiv har da også religion som fenomen kommet til uttrykk gjennom enkeltreigioner, menneskelig religiøsitet har fått sitt uttrykk i tilknytning til disse enkeltreigionene og kulturer har utviklet seg i tilknytning til enkeltreigioner og –livssyn. Slik er det også i dag. Det er i hovedsak enkeltradisjoner mennesker knytter sin religiøse og livssynsmessige tilhørighet og identitet til (jfr. f.eks. Botvar 1998 s. 95-96, 2000 s. 150; NLA s. 56).

Det felleskulturelle nivået – som læreplanen for KRL sier at elevens arbeid med identitet og fremme av dialog skal foregå innenfor (L97 s. 89-90) – framstilles også som en del av den enkeltes identitet. 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 sine 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 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 følgelig 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 samt 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 eller 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.

En slik lesing av faget og dets identitetsforståelse er ikke selvsagt. Enkelte religionspedagoger og forskere innenfor norsk religionspedagogisk miljø legger større vekt på det individuelle og felleskulturelle og mindre på gruppetilhørighet når de diskuterer *egen tilhørighet*. Dette får konsekvenser for hvordan de mener undervisningen i skolen skal være.

Dersom det individuelle og det felleskulturelle blir hovedfokus, får enkeltreligionene og deres fortellinger mindre vekt. Den religionsspesifikke dimensjonen ved religionenes fortellinger blir dermed skjøvet i bakgrunnen. Dette samstemmer ikke med intensjonene i KRL-faget slik det kommer fram i L97 og opplæringslov (jfr. ovenfor). Slik jeg tolker læreplanen for faget, skal det i undervisningen være et tydelig rom for den allmennmenneskelige siden og den fellesreligiøse dimensjonen ved religionene og livssynene og deres fortellinger. Men – som framhevet ovenfor - *hovedfokus* i planen er det religions- og livssynsspesifikke: hva som særpreger enkeltreligioner og livssyn, hva som er felles mellom dem og hvordan de ulike tradisjonene er med på å prege den felles kulturen som vi kaller norsk. Dette ut fra den tanke at det er religioner og livssyn som gjennom historien har formet menneskers identitet, utfordret deres ”tanker, forløst deres følelser og styrt deres handlinger” (L97 s. 89).

NLA’s undersøkelse viser at lærere som forsøker å undervise slik at alle elevene får støtte for det livssynet hjemmet representerer, og lærere som mener at KRL-faget i stor grad ivaretar elevenes identitet ut fra egen tilhørighet, vurderer muligheten til å ivareta foreldrenes rett signifikant større enn lærere som ikke tolker faget slik (NLA s. 111). Disse dataene antyder at tolkingen av faget ut fra perspektivet *ivaretagelse av identitet ut fra egen tilhørighet* har betydning for læreres opplevelse av om faget fungerer i skolen eller ikke.

Ivaretagelse ut fra egen tilhørighet – også for minoritetselever?

Begge de to foregående evalueringene 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 s. 65-70, 80-82, 85, NLA 2 s. 31, 35, 55-56; Volda/ Diaforsk IIB s. 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 s. 64; Volda/ Diaforsk IIA s. 250-256) og at deres rett til å velge sine barns oppdragelse ikke ivaretas (NLA s. 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.⁵ Men begge rapportene gir likevel implisitt et svar på dette. Volda/ Diaforsk refererer noen foreldre som i sine kommentarer kommer inn på hva det er som gjør at de er negative til faget (Volda/ Diaforsk IIA s. 56, 86, 132-133, 147, 165-166, 186, 203-204, 272-274; IIB 6, 13, 73). De 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 s. 174; IIB s. 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 kun å ivareta majoritetslevende – og ikke minoritetslevende - 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 s. 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

⁵ 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.

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 (se kap. 3 nedenfor for oversikt over tilhørighet til ulike religioner og trossamfunn). 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

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 s. 5).

Dette åpner for at en kan øke stoffmengden om de tradisjonene som er representert i klassen (jfr. NLA s. 160) 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, i 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 s. 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, L97, 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 minoritetslever i tråd med egen tradisjon.

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 gjennom å framheve tilhørighet til en felleskultur og til nedarvede religiøse og livssynsmessige enkeltradisjoner samtidig som det framhever den enkelte elevs arbeid med sin egen, personlige identitet.

Dialog i en felles kultur

Som poengtert tidligere: KRL-faget skal i følge L97 både ivareta identitet og fremme dialog. Forrige kapittdel hadde fokus på ivaretakelse 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*” (innledningen til KRL-planen, L97 s. 89-90, mine kursiveringer). Og: Opplæringen i faget har som mål å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål (felles mål 4 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 s. 55-56). Dette viser en nær sammenheng mellom denne delen av fagets målsetting og foreldrenes 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: ”Det (faget) skal ikke være en arena for forkynnelse. Faget skal gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro” (s. 89; jfr. også Veiledningen s. 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 presentere Inge Eidsvågs forståelse av dialog.

Hva karakteriserer dialog?

Dialog er ikke bare en språklig aktivitet. 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/ Larsen s. 153). Eidsvåg presiserer også at en søker *forståelse*, ikke enighet, gjennom dialogen (s. 152).

Gjennom å beskrive dialog som noe som ikke bare foregår på den språklige arena, åpner Eidsvåg for at barn kan være kvalifiserte bidragsytere i en dialog, selv de som ikke har lang ansiennitet som språkbrukere. 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 beskrives som et møte der praktisk dialog og stillhetens dialog er i funksjon hele tiden og der dialog gjennom språket blir stadig mer framtreddende. Gjennomgangen i første del av dette kapitlet viser at også sentrale forskere innenfor sosialiseringsteori og livstolkningsteori hevder at interaksjonen mellom identitet og dialog er noe som pågår fra barna er små. De peker på at er i møte med den andre at forståelsen av en selv utvikles, og at møtet med andre tradisjoner gjør at bevisstheten om og spørsmålene til egen tradisjon aktualiseres.

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.⁶

6 Dagens norske samfunn preges av en kristendomsforståelse som blir stadig mer plural, i tillegg til en konsoliderende humanetikk og voksende innvandrerreligioner (Leirvik; Repstad). 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.

Vi kan bruke Eidsvågs forståelse av dialog som tolkingsmønster for dialogforståelsen 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 gjennom å fortelle hverandre om egen tradisjon, sammenligne tradisjoner for å se hva som er felles og hva som skiller dem, og lære om hverandres tradisjoner gjennom å møte hverandres lære, fortellinger og estetiske uttrykk (dialog hvor man møtes i språket). Men det legges også opp til at elevene skal gjøre ting sammen som involverer deres ulike tradisjoner: besøke hverandres gudshus/ steder for samling, synge hverandres sanger og kanskje smake hverandres mat (praktisk dialog). Presiseringen 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 slik de forstår seg selv (L97 s. 89; Veiledningen s. 13). Dette skal prege elevenes møte både med egen og andres tradisjoner. Da vil de også kunne få mulighet til å lære å leve med og forstå 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 s. 89; se og Veiledningen s. 12). Det er altså ikke intensjonen å bare undervise om det alle er enige om i KRL-faget. Så langt jeg kan se er det heller ikke en nødvendig tolking av planen at L97 legger opp til å etablere en slags høyere sannhet eller en slags enhetlig tenking som skal ”forkynnes” for elevene, slik Olav Valen-Sendstad hevder (Valen-Sendstad bl.a. s. 27, 52; se og NLA s. 41).

Saklig og faglig undervisning: utgangspunkt for dialog i skolen

Saklig og faglig undervisning

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: ”Det (faget) skal ikke være en arena for forkynnelse. Faget skal gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro” (L97 s. 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 (jfr. Møse s. 16, 23 og 24): "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 opplæring som er egnet til å påvirke eleven til å komme til samme tro, vil være i strid med konvensjonene" (Møse, sammendrag s. I; jfr. også utredningen s. 65). 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" 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.⁷ 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 bodskap som utfordrar

⁷ Peder Gravem har flere ganger påpekt dette i den pågående debatten om faget, bl.a. i *Vårt Land* 10.02.97 sammen med Sverre Dag Mogstad.

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 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” (NLA s. 40-41). *En* forklaring på dette kan være at de ikke skiller mellom juridisk og pedagogisk språkbruk slik Stortingskomiteen har gjort.

Forkynnelse

Læreplanen for KRL sier at det ikke skal forkynnes i faget (L97 s. 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 s. 12 og 14; jfr også Møse, Sammendrag s. I og utredning s. 65).

Forkynnelse karakteriseres ofte 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. Forkynnelse framhever gjerne den aktuelle religionens eller livssynets trosaspekt og sannhetskrav og/ eller henvender seg til tilhøreren og ber ham ta stilling til sannhetsgehalten i budskapet. I dette ligger også faren for subjektiv forvrengning,⁸ f.eks. av andre livstolkingsstradisjoners 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 slik de kommer fram gjennom sine kilder, uttrykk og praksis. 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 særpreg og ulikheter mellom ulike religioner og livssyn (mer om dette: se diskusjonen av innenfra- og utenfraperspektivet nedenfor). Legger vi en slik forståelse

⁸ Til *subjektiv forvrengning* og *objektivitet*, se Kjørup s. 144ff, 153ff, 181ff.

av *saklig og faglig undervisning* og *forkynnelse* til grunn, vil det gi god 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 m.fl. s. 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* (se ovenfor), 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. Stortingskommiteens påpeking ovenfor). Dette er ikke forkynnelse dersom forkynnelsens særpreg ellers (se ovenfor) 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 (Afdal m.fl. s. 165-166). Mot Afdal vil jeg hevde at formaninger, ”predikener” og utfordringer er sterke virkemidler, og kan ligne det Veiledningen 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 det karakteristiske ved 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 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

ved hjelp av temaet *innenfra- og utenfraperspektiv i møte med religioner og livssyn* som vil være tema i det følgende avsnittet.

Innenfra- og utenfraperspektiv i møte med religioner og livssyn

Vi kan nærme oss religioner og livssyn på ulike måter. Vi kan bruke en rent *personlig, eller subjektiv, tilnæringsmåte* og ha denne posisjonen som utgangspunkt når vi betrakter både egen og andres tradisjoner. Fra en slik posisjon ser vi andres tradisjoner i et *subjektivt utenfra-perspektiv*: Vi vurderer disse tradisjonene med bakgrunn i vår egen, personlige oppfatning av hva som er rett og galt, positivt og negativt. Fra samme posisjon ser vi vår egen tradisjon i et *subjektivt innenfra-perspektiv*: Vi bruker våre egne personlige opplevelser og erfaringer – på godt og vondt – når vi vurderer vår egen tradisjon.

Vi kan også bruke en *faglig tilnæringsmåte* og ha denne posisjonen som utgangspunkt når vi betrakter ulike tradisjoner. Fra denne posisjonen vil vi kunne se både egen og andres tradisjon i et *faglig utenfra-perspektiv*. Dette innebærer at vi legger faglige, rasjonelle kriterier til grunn når vi nærmer oss, vurderer og/ eller framstiller religioner og livssyn. Vi tar da utgangspunkt i kilder, uttrykk og praksis knyttet til de ulike tradisjonene og nyttegjør oss forskning som gir oss innsikt i aktuelle felt. I en slik prosess kan vi støte på ulike oppfatninger av en sak, f.eks. tradisjonenes ulike egenforståelser og/eller forståelser som går på tvers av disse. Med utgangspunkt i et faglig utenfra-perspektiv vil det da være viktig å klargjøre hva ulikhetene består i, og prøve å forklare og forstå grunnene til at slike uenigheter finnes. En kan på bruke dette perspektivet både på egen og andres tradisjoner. En kan også ha et *faglig innenfra-perspektiv* på ulike tradisjoner, også sin egen. Da prøver en, ved bruk av faglige kriterier, å finne ut f.eks. hvordan den enkelte tradisjon forstår seg selv, hvordan mennesker som tilhører en tradisjon opplever å tilhøre denne tradisjonen, hvordan de opplever fester, riter og kulturuttrykk som er knyttet til egen tradisjon og hvordan de opplever seg selv – som tilhørende denne tradisjonen – i møte med mennesker fra andre tradisjoner. Levi Geir Eidhamar (i Mogstad 1999 s. 175) har framstilt dette slik:

A) Personlig tilnærming Utenfra-perspektiv	B) Personlig tilnærming Innenfra-perspektiv
C) Faglig tilnærming Utenfra-perspektiv	D) Faglig tilnærming Innenfra-perspektiv

Denne tilnærmingen til religioner og livssyn kan lett holdes sammen med tenkingen om saklig og faglig undervisning og forkynnelse slik det er presentert ovenfor. Saklig og faglig undervisning rommer, i tråd med denne forståelsen, både faglig utenfra- og innenfra-perspektiv samtidig som den tar høyde for at læreren (og forskeren) også har sitt personlige ståsted i tillegg til sin faglige kompetanse. En lærers framstilling av ulike tradisjoner kan slik ha spor av hans eget innenfraperspektiv og fremdeles være saklig og faglig, ved at han bevisst forankrer framstillingen i et faglig perspektiv, legger hovedvekten på dette og er åpen for en rasjonell dialog om form og innhold. Undervisningen om religioner og livssyn vil være forkynnende dersom *hovedvekten* i framstillingen legges på de subjektive elementene i form av personlig utenfra- og innenfra-perspektiv. Dette skal det ikke være rom for i KRL-faget, i og med at det sies klart at undervisningen i faget ikke skal være forkynnende.

I sin kommentar til det faglige utenfra-perspektivet sier Eidhamar at det typiske for dette perspektivet er å vektlegge forskerforståelse framfor religionenes egenforståelse av et tema (s. 175-176). Med denne forståelsen *kan* Eidhamar stå i fare for å hevde at den oppfatning en religions tenkere og forskere har om egen tradisjon, er mindre saklig og faglig enn den en forsker fra en annen tradisjon har. Men å nærme seg en religion ut fra et faglig utenfraperspektiv, betyr ikke å nærme seg den med en positivistisk forstått objektivitet. All erkjennelse vil inneholde personforankrede elementer, også en faglig utenfra-tilnærming. En religionshistorisk tilnærming til en religion behøver derfor ikke være mer faglig og saklig enn en teologisk. Begge kan representere faglige utenfraperspektiv. At både det faglige utenfra- og det faglige innenfra-perspektivet er aktuelle perspektiver i KRL-faget, er ellers noe Eidhamar er klar og tydelig på (jfr. s. 177-178).

Saklig og faglig fundert undervisning = relativisme og harmonisering?

Så til spørsmålet om en saklig og faglig ikke-forkynnende undervisning om religioner og livssyn med nødvendighet må ende i relativisme eller i forkynnelse av harmoniserende enighet i form av ”en human, almenreligiøs livsforståelse” (Kjær i følge Harbo i Birkedal 2000 s. 170) eller av ”nøytrale” fellesverdier som i følge Valen-Sendstad (og NLA?) slett ikke er nøytrale (Valen-Sendstad s. 27; NLA s. 40-41).

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 kan innta rollene som fagpersoner gjennom de faglige utenfra- og innenfraperspektivene, og dermed møter de ulike religioner og livssyn med et objektivt og kritisk vurderende blikk, vil de samtidig være enkeltindivid som med bakgrunn i egen, personlige oppfatning vurderer hva som er godt og ondt, positivt og negativt. En bevisst bruk av innenfra- og utenfraperspektivene i undervisningen om religioner og livssyn vil derfor kunne stille både lærer og elev overfor spørsmålene: ”Hva er *min* tradisjon? Hvor hører *jeg* til i dette landskapet? Hva mener *jeg* er sant og rett, og hvor finner jeg det? Hvem er jeg?” Selv om svarene på disse spørsmålene vil variere fra individ til individ, er de ikke i relativismens ånd. De inviterer nemlig til prioritering: De inviterer til at enkeltindividet klargjør overfor seg selv hvordan det prioriterer både tradisjoner og verdier. For de verdier som er *mine*, vil alltid *for meg* være de beste og de *jeg* foretrekker framfor andre. Alt vil dermed ikke være like bra. Noe vil ha forrang framfor annet. Dette er ikke relativisme. Det er det Nicholas Rescher kaller *an orientational pluralism* (Rescher 1993) og som jeg vil kalle *perspektivpluralitet*.⁹ En anerkjennelse av eksisterende pluralitet parallelt med en fastholding av egen preferanse.

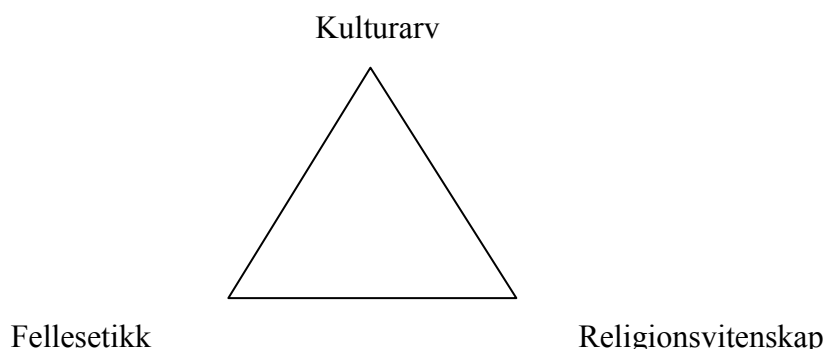
⁹ Jeg skiller mellom pluralitet og pluralisme. Jeg bruker *pluralitet* som deskriptiv term i betydningen mangfold, en beskrivelse eller konstatering av at det finnes et mangfold. *Pluralisme* bruker jeg som normativ term, en oppfatning av at mangfoldet er ønskelig og en positiv verdi. Se også Skeie s. 13-23.

Oppsummering

Følger en tenkingen knyttet til *integrerende sosialisering på livstolkingsområde*, kan elevenes møte med pluraliteten gjennom en saklig og faglig undervisning om både egen og andres tradisjoner, føre til at identiteten deres ivaretas samtidig med at de kvalifiseres til å leve i dialog i en plural kultur. Men da må de, f.eks. gjennom aktiv bruk av utenfra- og innenfraperspektiv, få hjelp til å se at de ulike tradisjonene både har fellestrekk og at de representerer ulike verdsett, og til å finne ut hva som er likt og ulikt. Slik vil elevene få mulighet til både å arbeide med egen identitet og kvalifisere seg for dialog, samt ha mulighet til både innlevelse og kritisk distanse i møtet med religions- og livssynsundervisningen. Dette er ikke relativisme. Det er heller ikke en oppfordring til en harmoniserende enighet og til at alle skal tro det samme. Det er en framheving av likheter og ulikheter som vi finner i samfunnet rundt oss i dag, og det er et forsøk på å kvalifisere elevene til å leve med dette og samtidig vite både hvem de selv og andre er. Det er et arbeid både med identitet og dialog.

Et mulighetenes fag!

Volda/ Diaforsk kaller KRL-faget ”spenningenes fag” (tittel Delrapport I) og spør om det ikke også er ”(u)mulighetenes fag” (tittel Delrapport II). De framhever f.eks. spenninger mellom ulike intensjoner og premisser for faget, mellom majoritet og minoriteter, og mellom fagets identitetsorienterte og dialogorienterte intensjoner (Volda/ Diaforsk I s. 46-47). De summerer opp spenningene i faget ved hjelp av en trekant der hjørnene er momenter i fagprofilen:



Dette utdypes gjennom følgende utsagn:

På et generelt plan kan det altså spores spenninger mellom de ulike intensjoner for faget. Med en noe stilisert sammenfatning av disse kan vi tale om spenninger mellom tre hovedgrupper av intensjoner. I den første legges det vekt på kulturarven der de kristne og humanistiske

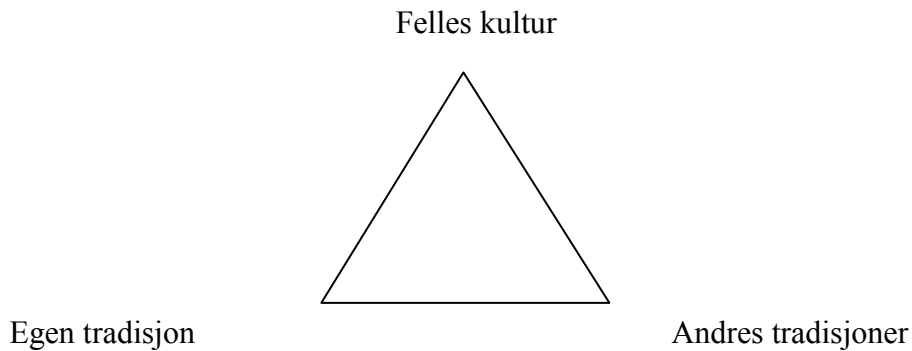
verdier inngår som sentrale elementer i identitetsbyggingen. I den andre søker man felles verdier på tvers av religions- og livssynsgrenser, som grunnlag for fellesskap. Og i den tredje dominerer kunnskapsmålsettingene, gjerne forstått i tråd med moderne religionsvitenskapelige idealer ... Intensjonene bak faget er altså sammensatte og ambisiøse, og kan tolkes i ulike retninger alt ettersom hvilke aspekter som vektlegges (s. 47).

Volda/ Diaforsk har her valgt å gi KRL-faget en konfliktprofil bl.a. ved bruk av betegnelser som ”spenninger” og ”dilemmaer” (s. 46) og ved å la disse begrepene betegne konfliktfylte (og uløselige?) motsetninger. Med vektlegging av disse aspektene henger ikke faget sammen. Det ser også ut til å være Volda/ Diaforsks konklusjon:

Tre idealtypiske momenter ”kjemper” om å profilere faget slik det er skissert fra myndighetenes side, nemlig et kulturarvmoment, et felleetikkmoment og et religionsvitenskapmoment ... De spenninger som er avdekket i premissanalysen gir grunnlag for å spørre om fagprofilen og fritaksordningen er *mulige* å gjennomføre i praksis (s. 105; jfr. også Avsluttende drøfting s. 24-32).

Dette er ikke en nødvendig lesing av faget. Den er, slik jeg ser det, heller en tilslørende lesing dersom en vil se det kvalitativt nye ved KRL-faget i forhold til det tidligere kristendomsfaget, fordi den gjør ”doble formål” (L97 s. 49-50) til uløselige motsetninger. I det tidligere kristendomsfaget var det *det enhetlige* som var utgangspunktet. Den kristne livstolking var innfallsvinkel og tilnæringsmåte til alle fagets målområder, også til fagstoffet om andre tradisjoner enn den kristne (jfr. f.eks. M87 s. 113-114). Det var *kristendommens møte med andre livstolkingstradisjoner* som sto i fokus. I L97s KRL-fag er det bevisstheten om *det plurale* som er utgangspunktet, og det er *møtet mellom mennesker med ulike oppfatninger* i tros- og livssynsspørsmål (L97, felles mål fire, s. 94) som er innfallsvinkelen. I kristendomsfaget var det *det enhetlige* som utgjorde det hele, 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 (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 lyset av L97, Opplæringslov, Veiledning og aktuelle rundskriv kan nemlig læreplanen for KRL gis en annen profil, og hjørnene i KRL-fag-trekanten kan gis andre navn:



I tråd med tenkingen bak perspektivet *integrerende sosialisering på livstolkings område* kan elevene gjennom å møte sin egen tradisjon i KRL-faget, bevisstgjøres på denne tradisjonen og bli tatt vare på i tråd med den. Samtidig kan de, gjennom å møte andres tradisjoner 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.

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 tradisjoner uten å tilsløre verken særpreg eller felles trekk ved tradisjonene: Tradisjonene forenes eller harmoniseres ikke, men bringes i dialog med hverandre. Faget framtrer derfor ikke – i lys av denne lesingen - som et middel til å presse fram en enhetlig tenking eller en høyere sannhet som skal forkynnes for elevene. Faget ses heller som en mulighet 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 OG HVORDAN DEN ER GJENNOMFØRT

Forskerspørsmål jeg stiller i dette prosjektet, er: Hvordan bruker elever fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i KRL-faget, i identitetsarbeidet sitt? 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: 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 pluraliteten i faget (Oslo Byrett, Dom og kjennelse fra rettsmøte 30. nov. 1999, Oslo Tinghus). Dette reiser to nye spørsmål: 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?

I dette kapitlet redegjør jeg for hva jeg metodisk har gjort for å finne svar på disse spørsmålene. Teoretiske aspekter drøftes i teorikapitlet. Jeg gjør i inneværende kapittel rede for gjennomføringen av prosjektet og metodiske refleksjoner og avgjørelser som ligger til grunn for gjennomføringen. I tillegg drøfter jeg noen begrep som er sentrale i rapporten.

Et kasesbasert prosjekt

KRL-faget i L97 er ment å ivareta enkeltelevens identitet ut fra egen tilhørighet samtidig som det skal fremme dialog i en felles 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. Inneværende prosjekt spør etter hvordan elever bruker fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i KRL-faget, i identitetsarbeidet sitt. Det tar utgangspunkt i læreplanens fokus på pluralitet, identitetsutvikling og dialog.

Prosjektet er både empirisk og hermeneutisk: Materialet mitt er elevyttringer: tegninger og verbale tekster elever har laget i KRL-timene på oppfordring fra meg. Jeg har selv samlet det inn fra to mellomtrinnsklasser i grunnskolen. Det inkluderer også replikker elevene har kommet med til lærer eller forsker om yttringene 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 er utarbeidet med bakgrunn i bl.a. skrivepedagogiske teorier og teori knyttet til tolking av elevtegninger (se nedenfor og teorikapitlet). Jeg arbeider altså hermeneutisk for å hente opplysninger ut av det empiriske materialet:

Jeg har ytringer fra i alt 44 elever fordelt på to klasser – en 5.klasse og en 6.klasse - i Mjøsområdet. Jeg har valgt ut 4 av disse som mine hovedinformanter. Sara, Nasim og Janne går i 5.klassen, Tor i 6. Jeg analyserer alle ytringer som foreligger som tegning og skriftlig verbal tekst, som disse fire laget i møte med KRL-undervisningen de 1 ½ årene jeg fulgte de to klassene. Fordi jeg gjør en detaljert studie av få informanter, er dette et kvalitativt prosjekt.

Prosjektet mitt er en kasusstudie. I følge Robert K. Yin (1994) er det karakteristisk for en kasusstudie at den fokuserer på samtidige fenomener innenfor "its real-life context" (s. 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") mellomtrinns elever i dagen norske grunnskole bruker livstolkingstradisjonenes fortellinger (samtidig fenomen som forskeren ikke har kontroll over). Materialet består av flere typer data, nemlig verbaltekster, tegninger og elevkommentarer (triangulering). Jeg lot erfaringer fra tidligere forskning – både egen og andres - være med på å styre prosjektdesignet.

Prosjektet tar også sikte på teori- og metodeutvikling. Analyseguiden jeg har utviklet, har et flerfaglig teorigrunnlag som tar utgangspunkt i dialogisk, sosiokulturell og interaksjonistisk 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, teori om identitet og kultur, samt livstolkingsteori og migrasjonspedagogiske teorier om pluralitet og sosialisering (se teorikapitlet).

Valg av informanter

Jeg har hatt flere kriterier for valg av informanter. Kriteriene vil bli presentert i det følgende.¹⁰

Jeg ville at mine informanter skulle gå på skole i Mjøsområdet. Dette er begrunnet i flere forhold. For det første: Jeg ønsket at elevene jeg konsulterte skulle ha bosted utenfor sentrale byområder, fordi vi allerede har flere undersøkelser om barn/ungdom og livstolking som har tatt utgangspunkt i informanter som hører til i de større byene i Norge, spesielt Oslo, og området rundt. Dette gjelder både Paul Otto Brunstads (1998) doktorgradsstudie som er lagt til en videregående skole i sentrum av Bergen, Sissel Østbergs (1998) doktorgradsarbeid som fokuserer på pakistanske barn i Oslo, og Erling Birkedals (2001) doktoravhandling som har informanter fra grunnskoler nord og øst for Oslo. Barn fra det indre østlandsområdet kan ha andre opplevelser og erfaringer i møte med livstolkingspluraliteten enn barn i storbyene, bl.a. fordi det indre østland er forskjellig fra Osloområdet når det gjelder innbyggere med tilknytning til tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke (Dnk). I følge Statistisk sentralbyrås fylkesvise statistikk av januar 2002 over medlemmer av tros- og livssynssamfunn, er det i landet som helhet 277.366 personer som er tilknyttet tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke. Av disse er 117.230 bosatt i Oslo og Akershus. Dette utgjør 42 prosent av denne gruppen. Det fylket som ligger nærmest Oslo og Akershus i dette, er Rogaland. Der er det bosatt 20.364 som ikke er tilknyttet Dnk. I Hedmark og Oppland, derimot, består denne gruppen av henholdsvis 4.541 og 3.187 personer. Selv om dette er under middels i fylkesoversikten, er det likevel langt nærmere fylkesgjennomsnittet enn det som gjelder for Oslo og Akershus.

Dessuten er arbeidsplassen min Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark. Rent pragmatiske grunner lå derfor også til grunn for valget.

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

¹⁰ Dette er det eneste stedet jeg omtaler utvalget av informanter. Det gis derfor forholdsvis stor plass.

forbundet med noe merarbeid for læreren å delta i prosjektet. Dette understreket jeg overfor rektorene ved skolene jeg kontaktet. De to lærerne jeg samarbeidet med, 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. Grunnen til dette er 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 Dnk,¹¹ 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 5.klassen jeg fulgte, hadde 9 av 19 bakgrunn i kristen livstolkingstradisjon,¹² 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 6.klassen 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.

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 og gjennomtenkte. Dette kriteriet er imidlertid sekundært i forhold til det å ha

¹¹ 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 *Stortingsmelding 32 (2000-2001)* s. 9 tilhører 87,2 % av den norske befolkning Den norske kirke (evangelisk luthersk), 5,4 % tilhører andre registrerte trossamfunn inkludert kristne utenfor statskirken, muslimer, jøder, buddhister o.a., 1,5 % tilhører livssynssamfunn, 0,6 % tilhører uregistrerte trossamfunn og 5,3 % tilhører ikke noe tros- og livssynssamfunn.

¹² Hvordan jeg forstår termen *tilknytning til/ bakgrunn i en livstolkingstradisjon* og hvordan dataene om livstolkingstilknytning ble samlet inn, kommer jeg tilbake til nedenfor.

hovedinformanter med ulike 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 livstolkingstradisjoner.

Med bakgrunn i disse kriteriene har jeg valgt følgende fire hovedinformanter: Sara og Tor har begge bakgrunn 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.

Representativitet er ikke noe poeng i en kvalitativ kasusstudie. Men spredning er et poeng. Det kunne derfor vært interessant å ha med en elev med bakgrunn i HEF, blant hovedinformantene mine i rapporten. Forbundet har vært en sentral og aktiv aktør i debatten om KRL-faget, og har markert seg som en tydelig motstander av tenkingen bak dette. Det kommer fram bl.a. i saken HEF fører mot den norske stat pga manglende mulighet til fritak fra faget som helhet, og Bente Sandviks dissens i forbindelse med fagrevisjonen av mars 2002. Dessuten utgjør de den største enkeltgruppen blant livstolkingstradisjonene etter Dnk (Statistisk sentralbyrå januar 2002). Det er tidsmessige årsaker til at jeg ikke har med en informant fra HEF. I avhandlingen som er planlagt i forlengelse av rapporten, vil jeg derfor utvide gruppen hovedinformanter med en elev som har bakgrunn i human-etisk tradisjon.

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 samtalene 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 kontekst de primært hører hjemme i (Veiledningen s. 29-32). Dette er et anliggende som understrekes enda tydeligere i det reviderte faget av mars 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 s. 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.

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 påskearbeidet i begge klassene uttrykk for (se analysekapitlene).

Kontakt med foreldre

Jeg deltok på det første foreldremøtet i prosjektklassene høsten 2000. Der orienterte jeg om prosjektet, svarte på spørsmål og deltok i diskusjonen som oppsto. Jeg hadde forfattet et brev med forberedende orientering om prosjektet, som lærerne sendte til foreldrene sammen med møteinnkallingene (se vedlegg 1). Det 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 elev 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. 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. De er barn av den. Dette er grunnleggende for meg når jeg analyserer og tolker ytringene elevene lager i forbindelse med KRL-undervisningen.

Utover spørsmålet om religiøs eller livssynsmessig bakgrunnstradisjon, har jeg ikke ønsket å hente inn opplysninger om mine informanternes 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 kapitlet om Nasim). 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 kapitlet om Sara). Dette er likevel en type informasjon det er lite av i rapporten.

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 ”kneper” 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. 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 høsten 2000. 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 billedlig) synes etter hvert å bli en vanligere måte å uttrykke mening på enn de symbolene de lærte av meg. Dette ser vi f.eks. i Saras ytringer (se kapitlet om Sara).

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 høsten 2000, tre ganger våren 2001 og en gang høsten 2001. 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 kapitlet om Tor). Det hendte også i disse timene at elevene brukte meg som ressursperson og 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 læreren i 5.klassen meg om å delta i undervisningen. Hun ba meg 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 skulle 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. 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 lysestake, 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 en 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.

Avsluttende time

Den siste gangen jeg var i de to klassene, hadde jeg med meg boka *Kristusbilder II* (november 2001) 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 livstolkingsmangfold og på det spennende i å tenke forskjellig om dette. Dette gjorde jeg fordi jeg ville inspirere til arbeidet med de avsluttende arbeidsheftene (se analysekapitlene), 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:

I den klassen jeg hadde fulgt gjennom 5.klasse og halve 6., 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 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.

Reliabilitet, validitet og generalisering

Er denne studien *reliabel* og *valid*, det vil si: Er den pålitelig og har den gyldighet? Disse spørsmålene stiller jeg i møte med tanken på at mine lesere skal kunne ha tillit til at min forståelse av det utsnitt av virkeligheten som jeg har undersøkt, er troverdig. De er derfor viktige i forbindelse med min egen kvalitetskontroll av arbeidet jeg har utført (jfr. Fog 1994).

Begrepene reliabel og valid er nært knyttet til hverandre. Michael Basse (1999) skiller f.eks. ikke mellom de to begrepene, men bruker begrepet "trustworthiness" i stedet. Jette Fog ser 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 s. 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). I det følgende vil jeg redegjøre for hva jeg har gjort for å sikre reliabilitet og validitet i dette prosjektet.

For å sikre reliabiliteten har jeg i rapporten gjort materialet mitt tilgjengelig for leserne mine gjennom å scanne inn alle ytringer jeg har brukt i analysen av hovedinformantene mine, 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 tekst, 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 tolkingsmuligheter der jeg har sett slike, og forklart hvorfor jeg har foretrukket en tolking framfor den andre.

Av hensyn til validiteten, består materialet mitt av flere typer data (triangulering), både tegninger, verbaltekster og tidvis elevs kommentarer til ytringene, av og til mens de holder på, av og til i etterkant. I tillegg har jeg valgt hovedinformanter som har ulik bakgrunn mht livstolkingsstradisjon, slik at det ikke bare er majoritets elever eller bare minoritets elevs 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.

I tillegg 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 forskerspørsmålet mitt 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 elevs identitetsarbeid, har jeg bl.a. konsultert forskere som, ut fra et dialogisk og sosiokulturelt perspektiv (se teorikapitlet), forsker på

barnetegninger (f.eks. Aronsson, se teorikapitlet) og på elevtekster (f.eks. Evensen og Smidt, se teorikapitlet) for å se om identitetsaspektet er inne i deres analyser og tolkinger. Det fikk jeg bekreftet (se teorikapitlet). Det er altså aksept innen dialogisk og sosiokulturell forskning på elevytringer at elevens tegninger og verbaltekster sier noe om elevens identitet og identitetsarbeid.

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 rapporten min? Dette er et spørsmål som har med validitet å gjøre. I dialogisk og sosiokulturell tenking om elevtekster – representert ved Bakhtins dialogiske forståelse av språk og kommunikasjon, Smidts forståelse av posisjoneringer i tekst og Evensen tenking om alternative verdener i tekst – kan vi finne 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 teorikapitlet) 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 kommunikasjonen skjer i, og hvem som deltar i den, og en ytring må først og fremst vurderes som svar på tidligere ytringer innenfor den aktuelle kommunikasjonssfæren de er knyttet til. Ytringene våre er fulle av andres ord, sier Bakhtin. 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 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 han mener at de som har skrevet kristendommens fortellinger, er dumme (se kapitlet om Tor), og Nasim skriver at hun synes det har vært spennende å arbeide med kristendommen og islam fordi hun er en del av dette (se kapitlet om Nasim), 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 teorikapitlet). Tor posisjonerer seg altså i ytringene sine som en som misliker KRL og som synes religion – spesielt kristendommen - er dumt, mens Nasim posisjonerer seg som en som synes religion er viktig. Posisjoneringen deres i tekstene deres har altså – i følge Smidt - 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 teorikapitlet, spesielt om relevanssignaler i forbindelse med relieff og alternative verdener i tekst). 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 kapitlet om Tor), 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 kapitlet om Nasim), synes det som om dette er subjektivt relevant for henne.

Disse tre forskerne peker altså på at vi i elevens ytringer kan 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 rapporten 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.

Jeg har fire hovedinformanter i min studie. Kan det jeg finner hos disse fire om bruk av livstolkingstradisjonenes fortellinger i identitetsarbeidet, fortelle noe som har gyldighet for andres bruk av slike fortellinger i deres identitetsarbeid? Dette er et spørsmål om *generalisering*. Jeg kan *ikke* si at det jeg finner, gjelder alle barn i norsk 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. Det er denne type generalisering som kommer til uttrykk i deler av de oppsummerende avsnittene av hvert av de fire analysekapitlene mine, og i konklusjonskapitlet mitt.

Noen begrepsavklaringer

De fleste fagtermer definerer jeg enten i teorikapitlet eller i analysekapitlene. Noen begreper kan det, av hensyn til de som leser denne rapporten, likevel være nyttig å bestemme allerede her i dette kapitlet. Dette gjelder særlig begreper som er sentrale i hele rapporten. De viktigste av disse er livstolking, livstolkingstradisjon, egen tradisjonsbakgrunn og tekst. Hva jeg legger i disse, vil jeg avklare i det følgende.

Livstolking og livstolkingstradisjon

Jeg forstår *livstolking* i tråd med Peder Gravems definisjon av begrepet. Han definerer dette som *forståelse av oss selv og vår virkelighetserfaring i lys av en helhetlig meningssammenheng* (Gravem 1996 s. 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).

Begrepet *livstolkingstradisjon* bruker jeg i tråd med dette som en fellesbetegnelse for helhetlige meningssammenhenger som vi kan tolke oss selv og vår virkelighetserfaring i lys av og som har eksistert over noen tid. Religioner og sekulære livssyn som har eksistert over noen tid, er slike livstolkingstradisjoner.

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 tråd med (foreldreretten). Det er altså de som skal gi sine barn ”briller” de kan bruke når de skal orientere seg på livstolkingsens område, og de har rett til å lede sine barn i den retning de mener er rett for barnet sitt. Den livstolkingsstradisjonen 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 livstolkingsstradisjon barnet deres har bakgrunn i (se ovenfor), det vil si hvilken livstolkingsstradisjon de har tatt utgangspunkt i når de har gitt sine barn ”briller” de kan bruke når de skal orientere seg på livstolkingsens område.

Selv om elevene har bakgrunn i en bestemt livstolkingsstradisjon, 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. Livstolkingsstradisjonen 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 livstolkingsstradisjonen de har bakgrunn i. Det er dette som ligger i begrepet integrerende sosialisering på livstolkingsens område (Lied 2000).

Vi har erfaring med at språket er i stadig endring fordi 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 hver av de store religioner og livssyn. Eksempler på dette er shia og sunni-islam, den katolske og den lutherske kirke, ortodoks jødedom og reform-jødedom, 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 s. 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 og livstolkningen.

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 livstolkningstradisjoner 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 livstolkningstradisjonene, 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 elevens 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 (2001) om Berge, s. 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 1996/2000). 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 (2002) definerer ”tekst” som *et kulturelt meningsbærende produkt med kommunikativ intensjon*. 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, og *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 budskapet sitt og få fortalt det de vil. Der jeg for tydelighetens skyld har behov for å omtale elevenes uttrykk som en helhetlig størrelse bestående både av verbal tekst og tegning, benytter jeg meg av betegnelsen *multimedial tekst* eller *multimediale ytringer*.

KAPITTEL 3: TEORIGRUNNLAG

Jeg er preget av bakhtinsk tenkemåte i min tilnærming til tegninger og verbale tekster elever lager. Jeg forstår tegne- og skrivesituasjonen som elevene er i i KRL-timene, som en dialogsituasjon: Elevene skriver og tegner for å skape mening, og i denne prosessen forhandler de både med det nye stoffet de møter og med erfaringer og kunnskap de har med seg fra før. Denne forhandlings- og meningsskappingsprosessen foregår i klasserommet. Klasserommet er et mangfoldets sted, fullt av stemmer og bevegelser. Det er preget av ulike normer, genrer, dialoger og kulturer. Med andre ord: Klasserommet inneholder flere ulike verdener. Elevene deltar hele tiden – bevisst eller ubevisst - i de dialogene som foregår i klasserommet, mellom de ulike verdenene, også når de skriver og tegner. Tekster og tegninger elevene lager i KRL-timene, er en del av denne dialogen. Når enkelteleven ytrer seg i denne konteksten, er han i dialog med mottakerne for ytringene sine, samtidig som han er i dialog med emnet som er behandlet, de ulike kulturene i klasserommet og i samfunnet han lever i, og med den sosiale og kulturelle bakgrunnen han selv har. Han deltar altså i en flerstemt dialog.

Denne tenkingen tar hensyn til både individ og kultur, til individualitet og sosialisering, fordi den tydeliggjør at et individ er en del av en kultur, men ikke bare det: Individet er også deltaker i sin kultur, og som deltaker er han med på å sette sitt preg på – og dermed skape endring og bevegelse i - denne kulturen.

Min vektlegging av både det interaksjonistiske og det sosialt og kulturelt gitte i tegne- og skrivesituasjonen eleven er i i religions- og livssynsundervisningen, plasserer meg blant forskere som har et dialogisk og sosiokulturelt perspektiv på elevers skriving og tegning. Når jeg analyserer materialet jeg har samlet inn gjennom de 1½ årene jeg har fulgt ”mine” to klasser med henblikk på holdninger og identitetsarbeid, anvender jeg primært teori fra forskere som har arbeidet med elevers tegninger og verbale tekster i et slikt perspektiv.

Analyse av elevytringer

Dialogisk og sosiokulturelt perspektiv

Dialogisme er en epistemologi brukt innenfor studiet av språk. Den har hovedfokus på sosial interaksjon, meningsinnhold og kontekst. Den fokuserer på at vi som individ står i en kontinuerlig dialog med det sosiale og kulturelle fellesskapet vi er en del av og som vi blir sosialiserte inn i – inkludert dette fellesskapets tekster - når vi ytrer oss. Den bygger først og fremst på den russiske språkfilosofen, litteraturteoretikeren og kulturfilosofen Mikhail Bakhtin (1895-1975) (Dysthe 1997 s. 47).

Mikhail 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 Igland og Dysthe (2001 s. 109). Hos Bakhtin handler *dialog* både om den menneskelige eksistensen som helhet og om språkbruk. 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 Igland og Dysthe s. 109). Bakhtin hevder at alle typer menneskelig virksomhet er knyttet til bruken av språk. Språkbruken manifesterer seg i form av individuelle, konkrete ytringer (muntlige og skriftlige) fra deltakere på et eller annet bruksområde. Disse ytringene reflekterer de vilkår og mål som gjelder for det enkelte bruksområdet. Hver enkelt ytring er selvsagt individuell, sier han, men hver språkbrukssfære utarbeider sine relativt stabile typer av slike ytringer som vi kaller sjangre (Bakhtin 1998 s. 1).

Med bakgrunn i denne korte presentasjonen av Bakhtin, skal vi se på tenkingen hans med utgangspunkt i noen begrep som er sentrale hos ham, nemlig ytring, stemme, sjanger og dialog.

For Bakhtin er *ytringen* talekommunikasjonens reelle enhet (s. 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). Disse ”andre” kan være både lytteren og leseren, andre tekster, og talerens eller skriverens kontekst,

både institusjonell, sosial og kulturell. Et grunnleggende trekk ved alle ytringer, er derfor det dialogiske: Ytringens ”adressivitet” (s. 43), det at den er rettet til noen, er dens konstitutive særtrekk: uten adressivitet ingen ytring (s. 43). Ut fra det som her er sagt om det karakteristiske ved ytringen og særtrekk som konstituerer den, kan en si at i følge Bakhtin er ytringen orientert i to retninger: mot temaet/ emnet og mot adressaten.

Ytringen blir, i følge Bakhtin, ikke bare definert av det tematiske men også av det ekspressive momentet, 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 (s. 20). 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 (Holquist og Emerson 1981 s. 434). En ytring, enten den er muntlig eller skriftlig, er 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. Den eksisterer ikke i et vakuum. 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 s. 52) og av emnet den omhandler.

Taleviljen eller taleplanen viser seg først og fremst i valget av en bestemt *sjanger* som ytringen gis (Bakhtin 1998 s. 20). Bakhtin definerer ”speech genres” som et sett med relativt stabile konvensjoner som gjør muntlig og skriftlig kommunikasjon forståelig. 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 (Dysthe 1997 s. 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: ”... det er nødvendig å mestre 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 1998 s. 22-23).

Bakhtin sier at valg av sjanger bl.a. tas på bakgrunn av den konkrete situasjonen kommunikasjonen skjer i og hvem som deltar i den (s. 20). *Vi er alltid i dialog med andre stemmer når vi ytrer oss*. Alle ytringer er fulle av gjenklanger og gjenlyder av andre ytringer i den kommunikasjonssfæren de er knyttet til. En ytring må først og fremst vurderes som svar 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). 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 er altså alltid dialogisk.

Dialogen som viser seg i ytringene våre, kan være tostemt eller flerstemt. Den bærer spor i seg etter dialoger både med dem som er til stede og med personer som ikke er tilstede: med leseren eller tilhøreren, med andre tekster – både tidligere og kommende - og med konteksten – både den nære konteksten (som skrivesituasjonen), diskurssamfunnet (som klassen, faget, institusjonen), og den sosiokulturelle konteksten som former skriveren eller taleren og som han i sin tur er med på å forme. Dysthe sier at ytringen slik kan bli en møteplass eller en kamp plass for ulike stemmer, og at det er i spenningen mellom de mange stemmene at det kreative oppstår (Dysthe 1997 s. 58).

Et ord i seg selv er nøytralt. Men et ord er en del av en ytring, og det får, i følge Bakhtin, først farge og mening innenfor en ytring. Ordene vi bruker, henter vi fra andre ytringer, spesielt de som er sjangermessig nær den sjangeren vi til enhver tid uttrykker oss i. I alle epoker, i alle sosiale lag, overalt der mennesker vokser opp og lever sine liv, finnes det alltid autoritative ytringer som angir tonen. 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 fulle av andres ord. De tilhører den andre i ulik grad, - eller vi har tilegnet oss dem i ulik grad. (Bakhtin 1998 s. 29-33). "The word in language is half someone else's". 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 (Bakhtin 1981/1998 s. 282, 293-294). Språket er altså, slik han ser det, både individuelt og sosialt på samme tid.

Dialoger, roller og posisjoneringer, relieff og alternative verdener: Bakhtinske perspektiver i studiet av elevytringer

"Mikhail Mikhailovich Bakhtin is gradually emerging as one of the leading thinkers of the twentieth century," skriver Holquist, redaktøren av "The Dialogic Imagination" av M.M. Bakhtin (Bakhtin 1981/98). Igland og Dysthe peker på at flertallet av dem som bruker Bakhtins tenking i sin forskning, arbeider med litteraturteori og tekstanalyse, mens andre disipliner, som pedagogikk, sosiologi og filosofi, ikke har oppdaget potensialet i tenkingen hans i samme grad (Igland og Dysthe 2001 s. 107). Forskere som har forsket på elevytringer i form av tekster og tegninger, og som arbeider i skjæringsfeltet mellom språkvitenskap, litteraturvitenskap og barns kommunikasjon gjennom bilder på den ene side, og pedagogikk og didaktikk på den andre, har imidlertid latt seg inspirere av Bakhtin, og i dag finnes det mange Bakhtin-inspirerte forskere på området undervisning og læring. De fleste av de forskerne som jeg anvender i utarbeidelsen av analyseguiden, hører til innenfor denne kategorien forskere. De fokuserer alle på elevers skriving og 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 meningsskaping¹³ skjer i et samspill mellom sosiale omgivelser, herunder mennesker, tekster eller ytringer, normer og ting. Både tenking om flerstemt dialog, rammer for ytring, posisjoneringer og roller, relieff og alternative verdener – alt knyttet til elevers ytringer i tegninger og verbal tekst – hører til innenfor et slikt sosiokulturelt perspektiv. Dette vil jeg utdype i det følgende.

¹³ Å skape mening innebærer å tolke og forstå det en erfarer – både kognitivt, sosialt og emosjonelt - og gi uttrykk for det ved hjelp av de medier en har til rådighet (jfr. Kress og van Leeuwen 1996/2000 s. 1 og 6) Holm Hopperstad (2002) sier, med henvisning til Kress, at å skape mening er "å orientere seg intensjonelt i verden og på den måten gjøre den nær og forståelig, enten uttrykksformen er den visuelle eller den verbale" (s. 218).

Dobbel, trippel eller flerstemt dialog?

Vi så at Bakhtin framhever at vi alltid er i dialog med andre stemmer når vi ytrer oss. Foregår denne dialogen mellom skriver og leser, mellom skriver og kulturen som omgir ham, eller kan vi finne spor av begge disse – og andre dialoger - i elevenes ytringer?

Martin Nystrand (1992) 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.¹⁴ På den ene side finner vi det han kaller sosial konstruksjonisme ("social constructionism"), på den andre side sosial interaksjonisme ("social interactionism"). *Sosial konstruksjonisme* karakteriseres i følge ham av fokus på makrososiale fenomen knyttet til normer og lover (av Durkheim kalt sosiale fakta). Diskurs forklares 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 tolkingssamfunn. Sosial konstruksjonismes hovedfokus er altså 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.

Nystrands framstilling viser forskjellen mellom sosial konstruksjonisme med vekt på diskurssamfunnets konvensjoner, og dyadisk interaksjonisme, innenfor et dialogisk og sosiokontekstuellt perspektiv. Forholdet mellom disse to størrelsene er også tema for *Lars Sigfred Evensens* artikkel "Elevtekster i dobbel dialog" (1998). Her

¹⁴ Jfr. også Løkensgard Hoel 1997 s. 3-44 om samme tema.

påpeker han 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 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.¹⁵ Dette er den andre dialogen (s. 58). Slik inkluderer det dialogiske perspektivet både *den dyadiske interaksjonen mellom skriver og leser* eller mellom individ og nære sosiale omgivelser som særpreger sosial interaksjonisme, og *interaksjonen mellom skriver/individ og kultur i vid forstand*, herunder de tekstene som er en del av denne kulturen¹⁶ (Evensen 1998; se også Løkensgard Hoel 1997), noe som særpreger sosial konstruksjonisme.¹⁷

Olga Dysthe (1997) peker på at ytringer kan bære spor i seg etter flere dialoger. Her kan vi f.eks. nevne dialogen 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 s. 52ff). Ser vi dialogen skriveren har slik, vil den også kunne kalles *flerstemt*.

Sigmund Ongstad (1996/1997) har en triadisk modell for framstilling av dialogene vi finner spor av i en ytring. Han sier, som Bakhtin, at ytringer alltid er i dialog, både gjennom form, innhold (det semantiske) og

¹⁵ ”Sjangere er tilgjengelige mønster for kommunikative ytringer i et samfunn” Ongstad 1992 i følge Smidt 1993.

¹⁶ Ruth Danielsen (1996) bruker begrepet *kulturbærende fortellinger* om fortellinger som er byggesteiner i en kultur, og som på avgjørende måte har satt sitt preg på virkelighetsforståelse, språk og kunstneriske uttrykk i denne kulturen. Hun framhever bibelske fortellinger, legender, sagn og eventyr som eksempler på slike fortellinger i vår tradisjonelle, norske kultur.

¹⁷ Evensen påpeker også at ren interaksjonisme kan invitere til ekstrem konstruktivisme (s. 58). Innenfor pedagogisk filosofi forstår jeg begrepet konstruktivisme, i tråd med prof. Guzdial, som en retning som hevder at hver enkelt student konstruerer sin egen, unike mening i møte med det han lærer. Ekstreme konstruktivister hevder at vi ikke kan lære noen noe, fordi ethvert individ alltid skaper sin egen mening: Uansett hva lærere gjør og uansett hvilket felles pensumstoff studenter møter, vil vi ikke kunne si noe om hva en student har lært. Konstruktivister vektlegger at studenter må ta kontroll over sin egen læring, og de legger mindre vekt på forelesinger og andre former for instruksjon (jfr. Guzdial 1997). Jeg forstår Evensen slik at han, ved å tolke interaksjonsdimensjonen i lys av konvensjonsdimensjonen (Evensen 1998 s. 58), tar avstand fra ekstrem form for konstruktivisme.

bruk (det pragmatiske, bl.a. hvem man forholder seg til), som er de mest sentrale aspektene og nivåene i en ytring. Slik jeg forstår Ongstad, handler *form* om det Evensen kaller konvensjon, *innhold* handler om det Dysthe kaller emnet, og *bruk* handler forholdet til den/ de ytringen vender seg til, og inkluderer både dialogen med leseren og med den sosiokulturelle konteksten. Slik sett kan dialogen kalles *trestemt* eller *flerstemt*.

Både Nystrands, Evensens, Dysthes og Ongstads perspektiver på dialog peker på vesentlige sider ved dialogen som jeg ønsker å fange opp i diskursen min videre. Når jeg velger å bruke uttrykket *trestemt* eller *flerstemt dialog* og Ongstads triadiske modell når jeg videre omtaler den dialogen elevene er i, er dette fordi uttrykket tar vare på både konvensjonsdimensjonen 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. Dette er ikke like tydelig dersom en bruker uttrykket *dobbel dialog*.

Elever ytrer seg ikke bare gjennom verbal tekst. De uttrykker seg gjennom flere medier, blant annet tegning. Uttrykket *trestemt* eller *flerstemt dialog* fanger opp elementer ved kommunikasjon også gjennom bilde. Det viser bl.a. Karin Aronssons forskning.

Karin Aronsson arbeider med 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? Aronsson ser på barns bilder som *narrasjon*, og hun fokuserer på *det barn vil fortelle* gjennom bildene de lager: Barn tegner det de vil fortelle, sier hun, de maler livet (Aronsson s. 23ff, 227ff). Hun fokuserer altså på tegningenes *innholdsside*, på det tematiske innholdet i bildet. Men 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 bilde¹⁸) og syntaks (aksentueringsregler, projeksjonsregler og kombinasjonsregler) (s. 230-235). Med denne fokuseringen på uttrykket i tegningen, berører hun *formelementet* i barns tegninger.

¹⁸ Aronsson framhever at en ekskluderingsanalyse ofte er viktig n.d.g. å bestemme hva som utgjør bildets fokus. Om tegneren ekskluderer viktige ting, peker også det på vekten av det som faktisk er med (s. 255).

Brukselementet 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). En grunntese hos Aronsson er at bilder ikke skapes i et vakum: Barn lærer gjennom å delta i sosiale fellesskap, og deres bildeskaping inngår følgelig i en sosial sammenheng (Aronsson s. 22). Også med henvisning til Bakhtin sier Aronsson at når vi snakker, så snakker kulturen gjennom oss. Hun sier også at alt språk har en retning: 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 – ut fra hva det sier om forbilder og ut fra hvem det henvender seg til. 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).

Konkluderende vil jeg gjenta at uttrykket *trestemt* eller *flerstemt dialog* fanger opp viktige elementer ved kommunikasjonen gjennom verbal tekst, men også gjennom tegning, noe Aronssons arbeid viser. Jeg bruker derfor dette uttrykket i diskursen min videre som betegnelse på dialogen elevene er i når de skriver og tegner i skolens KRL-fag, og i analysen min av elevenes tegninger og verbale tekster leter jeg både etter deres dialog med emnet, med kulturelle og institusjonelle tekstkonvensjoner og med leseren og den sosiokulturelle konteksten. Jeg forserer likevel ikke denne tredelingen, men framhever det elementet i triaden eller det flerstemmige som er mest aktuelt i hver enkelt ytring.

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*. Han er 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.

Med henvisning til Barton (1994) peker Smidt på at alle slags situasjoner der mennesker bruker skriftspråket – enten de leser, skriver eller snakker om det – er ”skriftspråkhendelser” (1996 s. 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. 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 (1996 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 s. 7-23; 1997 s. 216-219).

Men, sier Smidt, rollebegrepet kan lett få noe statisk over seg. Det kommer fram i begreper som *lærerrollen*, *elevrollen*, *fars-* eller *morsrollen* osv. Derfor bruker Smidt verbet *å posisjonere seg* eller verbalsubstantivet *posisjonering* 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. 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 s. 71-72; 1997 s. 225-226).

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 s. 71-72; 1997 s. 225-226). Mottakerne av elevenes tekster ”forstås inn i tekstene” som Evensen uttrykker det (Evensen 1997 s. 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 skrivroller og posisjoneringer eleven benytter seg av, avgjøres bl.a. av hvordan han tolker normer og forventninger som finnes i skoleverdenen som omgir ham. Det er disse normene og forventningene som er i sentrum for begrepet *rammer*. Smidt knytter her an til kunnskapssosiologien 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. (1997 s. 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. Dette gjør de ikke bare når de skriver, men også når de tegner:

Aronsson (1997) 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 Aronsson 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 (s. 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 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 (jfr. også Stanley Fish's (1998) teori om tolkingsfellesskap). 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. ekspressiv maler) og posisjonerer seg i bildene gjennom ulike typer verdimarkører som ikonografi, syntaks og aksentuering (se relieff og ulike verdener nedenfor). Elever posisjonerer seg altså på ulike vis og benytter seg av ulike sjangre alt etter hvordan de tolker skrivesituasjon og kontekst, i både tegninger og verbale tekster de lager.

Relieff og alternative verdener

Både spørsmålet om roller og posisjoneringer i tekst og spørsmålet om forståelse og bruk av rammer og skjema har å gjøre med hvordan eleven forstår og presenterer seg selv. Viktige spørsmål å stille når en skal analysere en elevtekst, er derfor i følge Smidt: Hva er det eleven prøver å

få til i teksten? Hvordan vil han framstå? Hva er hans prosjekt? Hvilken relevans har det eleven skriver om for ham? Smidt peker på at *Lars Sigfred Evensens* perspektiv på *relieff i tekst* kan hjelpe oss å finne svar på disse spørsmålene. Når vi spør etter 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 forklarer hvilken relevans det som fokuseres har. Dette samspillet mellom forgrunn og bakgrunn i teksten skal vi se nærmere på under den følgende presentasjonen av Evensens teori.

Et av spørsmålene Evensen stiller, er: ”Hva er viktig i elevens tekst?” Dette spørsmålet knytter han til teorier om *relieff i tekst*, om hvordan visse deler av en tekst fungerer som en nødvendig bakgrunn for det som tas opp i den tekstlige forgrunnen, og som signaliserer relevansen i det som tas opp. Han fokuserer altså på relieffet som skapes i samspillet mellom forgrunn og perspektiverende bakgrunn i elevtekster, og på hvordan bakgrunnen i relieffet gjenspeiler både elevens verdier og holdninger, og verdiene og holdningene i elevens kulturelle kontekst (Evensen 1991 s. 43-64).

Den tilnæringsmåten til elevtekster og deres kontekst som Evensen konkretiserer, har sin bakgrunn *både* i sosiologisk og sosialpsykologisk interaksjonisme og i lingvistisk og litteraturvitenskapelig relieffteori. *Interaksjonismen* ser kommunikasjon som forhandling om mening: Mening er noe som oppstår i samspillet mellom samtale- og skrivepartnere. Det legges altså et aktørperspektiv på deltakerne. Samtidig legges det et diskursperspektiv på språket som medium i kommunikasjonen: Vekten ligger på menneskelige deltakere heller enn på språklig konvensjon og på prosess snarere enn på produkt. Den symbolske interaksjonismen ser diskursen som den viktigste bæreren av både sosial handling/ samhandling, sosialisering og personlig identitet. Vi påvirkes og formes av vår deltaking i diskurs, og vi påvirker og former gjennom våre bidrag til denne diskursen. Vår identitet blir i dette samspillet både preget av hvordan andre forholder seg til oss, og hvordan vi selv betrakter våre handlinger fra et målrettet utsiktspunkt og med en unik personlig historie. Forholdet mellom individ og kultur er altså, i et slikt perspektiv, gjennomført dialektisk. Relieffteorien utdyper hva det vil si - mer konkret - at forhandling om mening er lik forhandling om perspektiv gjennom tekst. Her forstås perspektiv som et livsverdenrelatert, konvensjonelt samspill mellom en forgrunn og en bakgrunn (1997 b s. 1-3).

Forgrunnen i argumenterende tekster¹⁹ er, i følge Evensen, argumentative kategorier som påstand (eller skriverens posisjon) og data (argument som skriveren bruker) fungerer begge vanligvis som forgrunn. Selv om data kan være med på å underbygge påstanden, kan de ikke skape verken relevans eller perspektiv eller få fram det springende punkt i en argumentasjon. Argumentasjonen får først perspektiv mot en *bakgrunn* av kulturelle premisser (holdninger og verdier). I følge Evensen fungerer utdypinger, underbygginger, forklaringer og konkretiseringer som bakgrunnssignaler i en tekst (1991 s. 3 og 43-64; jfr. også 1990): Skildring eller beskrivelse fungerer som bakgrunn og inviterer leseren til å dele forfatterens ståsted og utsikt, til å se det forfatteren ser slik han ser det. Definisjoner er en måte å gjøre det ensidig kjente gjensidig kjent på, og de fungerer også som bakgrunn for en utredende eller argumenterende forgrunn, noe eksemplifisering, analyse og parentetisk informasjon også gjør. Evaluering, retoriske spørsmål og alternative diskursverdener fungerer også som bakgrunn (1997 b s. 3; jfr. også 1991).

Evensen framhever at *alternative verdener* (alternative world constructions) i argumenterende elevtekster får fram det kulturelle grunnlaget for elevens måte å argumentere på (1991 s. 3 og 43-64; jfr. også 1990). I følge Evensen danner forholdet mellom de *ulike verdenene* i elevtekster et vindu mot de kulturelle oppfatningene og verdiene som elevene har som bakgrunn når de skriver. Elever konstruerer gjerne alternative verdener når de skal uttrykke verdier, sier han (1991 s. 55). Disse verdiene fungerer som bakgrunn for de argumentene skriveren bruker i sine argumenterende tekster. Signal om at vi har med et alternativ-verden-utsagn å gjøre er gjerne at det som *kunne eller skulle vært* settes i kontrast til det som *er*, altså "shifts from realis to irrealis or counterfactual statements" (s. 50). Slike utsagn kan 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, sier Evensen. 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 slike signal, er f.eks. kunnskap om elevens bakgrunn og/ eller kjennskap til andre arbeid fra

¹⁹ Se Tanya Reinhardt 1984 for teori om forgrunn og bakgrunn i *narrative* tekster. Jfr også Lied 2001 ("Talking og bruk av religionenes og livssynenes fortellinger") for bruk av teori om relieff i tekst i forbindelse med *religionenes* fortellinger.

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 (Evensen 1991 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 s. 33 og 34).

De alternative tekstverdenene er altså viktige for å få et klarere bilde av hvem eleven er og hva han vil med teksten. ”Vet eleven dette, blir argumenterende skrivning ikke bare utvikling av skriftspråklig kompetanse, men også utvikling av kulturell identitet,” sier Evensen (1991 s. 3).

At skrivning og identitetsarbeid henger sammen, viser Evensen også i sin Siri-studie (1997 s. 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 – foreldrene og besteforeldrene. Det er altså identitet i en eller annen sosial forstand det dreier seg om for henne,” sier Evensen (s. 164). Evensen framholder at det det så ut til å dreie seg om for Siri, var den muligheten skrivningen 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 (jfr. fotnote nr.2): Et ”selv” handler om samspillet mellom et innenfra-individuelt ”jeg” og et utenfra-individuelt ”meg” (s. 170).

Elementer av den samme tenkingen vi finner i Evensens tenking om relieff i tekst, finner vi også i Aronssons tenking om aksentuering i bilder. Aronsson peker på at aksentueringen framhever det som er subjektivt betydningsfullt og viktig i tegningen og gir signaler om tegnerens verdihierarki. Dette vil jeg utdype i det følgende.

Aronsson presenterer barns bilder både som ”kulturavtrykk” og som uttrykk for deres individuelle tenking, virkelighetsforståelse, verdihierarki og partisipasjonsmønster. Hun framhever at de gjennom tegningenes form og syntaks, ikonografi og aksentuering, forteller noe om hvordan de forstår seg selv og sin sosiokulturelle tilhørighet, hva de identifiserer seg med og hva de tar avstand fra.

I følge Aronsson kan tegning ses som en måte å tenke høgt på, en slags visuell tenking (s. 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).

Selv om hun ikke nevner relieff som en form for aksentuering, har ulike former for aksentuering - slik hun framstiller det – og relieff noe av samme funksjon, nemlig å framheve og tydeliggjøre noe bestemt: Det som særpreger et relieff, er samspillet mellom forgrunn og bakgrunn, der hovedsaken i det som framstilles, finnes i forgrunnen, og der bakgrunnen framhever og tydeliggjør forgrunnen (se omtalen av relieffteori nedenfor). Relieff kan altså ses som en form for aksentuering. Det viser bl.a. en komparativ studie Aronsson har gjort (s. 192-195) sammen med Sven Andersson (1994). De 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 adskilt fra læreren enn i de tanzanianske tegningene. I en tegning fra en tanzaniansk jente på 10 år (Aronsson 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 tanzanianske eleven har altså i tegningen presentert seg selv som en del av et elevfelleskap, 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.

Multimedialitet i barns ytringer

Gjennomgangen så langt har vist at vi kan finne 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 forskere som arbeider med det multimediale i barns ytringer.

Anne Haas Dyson (1988) inkluderer både barns tekster, tegninger og muntlige språk i sin forskning. Hun peker på at det er et innbyrdes slektskap (”interrelationship” s. 355) mellom barns tekster, tegninger og sosiale omgivelser: Barn kombinerer tekst, tegning og muntlig språk når de skal uttrykke seg, og deres tidlige skrivearbeid involverer både tegning og samtale, noe som resulterer i multimediale uttrykk (”multimedia creations” s. 356).

Haas Dyson viser at barn forholder seg til mange ulike verdener i tekstene og tegningene sine: den imaginære tekstverden, den nære sosiale verden i skrive- og/eller tegnesituasjonen og sin egen større erfaringsverden. Dataene hennes viser at barn beveger seg mellom disse ulike verdenene, og spenninger mellom dem kommer til uttrykk både i barnas tekster, tegninger og muntlige uttrykk. Utfordringen deres er både å skille mellom og å samordne alle disse verdenene i sine arbeider, sier hun (s. 355).

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 (s. 384). Slik dreier skrijving seg om å oppdage egne 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), sier Haas Dyson. Med dette peker hun samtidig på at skrijving og tegning har med utvikling av selvforståelse å gjøre (jfr. Bakhtin om ytringers dialogisitet; Smidt om posisjoneringer).

Gunther Kress og Theo van Leeuwen er, som Haas Dyson, opptatt av multimedialitet i kommunikasjon. Boka deres, *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (1996/2000) 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 ukeblad-lay-out i tillegg til elevs tekster og tegninger samt lærebøkers skriftlige og billedlige framstillinger.

Kress og van Leeuwen ser kommunikasjon i et dialogisk og sosiokontekstuellt perspektiv og plasserer arbeidet sitt innenfor det de kaller ”social semiotics” (s. 5ff). Nøkkelbegrep 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 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* 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 ”sign-makers” har en mening de ønsker å uttrykke. Denne meningen uttrykker de gjennom det semiotiske uttrykksmiddel (”the semiotic mode”) som tilbyr det den tegnproduserende personen 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 de: ”Sign-makers” gjør sitt valg mellom de former og det medium de finner mest

passende for det de 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 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 ”sign-makers” uttrykksformer som de 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). Vi ser at bevisstheten om en flerstemt dialog - mellom tegnprodusent og emne, konvensjoner, lesere og sosiokulturell kontekst – også preger Kress og van Leeuwens arbeid.

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 derfor 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 sosial handling (”social action” s. 43) og peker mot hva som foregår i bildet. Spesielt nyttig for meg i min analyse av elevyttringer er fokuseringen på de avbildede aktørene og pekerne i visuelle uttrykk (jfr. spesielt kap. 2). 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 konstruksjoner (”social constructs” s. 79;) og meninger i visuelle uttrykk (jfr. spesielt kap. 3). De er med på å framheve bildeelementenes essens og karakteristika, og er med dette også 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 elevytringer som multimedial tekst

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. Deretter presiserer jeg min bruk av tekstbegrepet nærmere.

Jana Holsánová (1999) bestemmer multimedialitet som informasjon som ”uttrykks på ulike sätt, med ulike modaliteter²⁰ (skrift, tal, bild och andra visuella medel) som sedan kombineras till en ”sammansatt grafisk produkt”” (s. 117). Dette er en forståelse av begrepet som dekker det jeg ser i flere av elevytringene jeg har samlet inn. 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 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” (se analysekapitlene nedenfor). Det kan også skje ved at 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” og Saras ”Islam og faste”. Ytringer der den verbale teksten og tegningen i samme ytring *motsier* hverandre – slik vi finner det i Tors ”Jødedom 3” - kan forstås under denne headingen. Alle disse ytringene består av både tegning og verbal tekst som sammen danner én hel ytring. De er altså *multimediale* i følge Holsánovás bestemmelse av begrepet.

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 framtrædende i moderne medier at en ikke kan unnlate å arbeide for om mulig å finne fram til en slik modell. Hos Gunther Kress og Theo van Leeuwen er

²⁰ Holsánová bruker begrepet ”multimodalitet” der jeg bruker ”multimedialitet”. Begge begrepene brukes i forskningen, og begge betegner at informasjon uttrykkes på ulik måte, med ulike modaliteter/medier, som kombineres til et sammensatt grafisk produkt.

multimedialiteten fokus. 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 de forskerne jeg anvender (se ovenfor), alle 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 situasjonen og konteksten både når de skriver og tegner. Vi kan også finne elementer av felles tenking innenfor teori om relieff i tekst og i teori om aksentueringsregler i bilder (se ovenfor). 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 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 verbale tekstene 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 felles sekkebetegnelser som 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, pekere 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, hva er deres budskap, når de uttrykker seg gjennom tegning og verbal tekst i KRL-timene?

Tolking av analyseresultater

Forskerspørsmålet mitt er: Hvordan bruker elever fortellinger fra ulike religioner og livssyn i identitetsarbeidet sitt? Bruker de fortellinger fra egen religiøse / livssynsmessige tradisjoner annerledes enn fortellinger fra andre tradisjoner? Det er ikke noen enhetlig forståelse i forskningen når det gjelder forholdet mellom pluralitet og identitet. Et spørsmål som stilles, er: Får elever som vokser opp i et pluralt samfunn og møter mangfoldet på samfunnets ulike arenaer, det vi kan kalle en *integrert* plural identitet (som inkluderer både stabilitet og endringskompetanse), eller får de en *fragmentert* plural identitet (som "flyter", som primært er preget av endringsberedskap og som justerer seg etter stadig skiftende kontekster) (Lied 2000)? Analysen jeg foretar av tegninger og tekster elever lager i møtet med fortellinger fra ulike religioner og livssyn, kan bidra med forskningsbasert kunnskap om dette, fordi de er "rapporter" fra møtet mellom enkeltindivid og pluraliteten. Når jeg tolker resultatene jeg kommer fram til gjennom analysen med henblikk på identitetsarbeid og sosialiseringforløp, søker jeg hjelp i sosialiseringsteori. I det følgende vil jeg presentere ulike mulige sosialiseringforløp som jeg vurderer når jeg tolker analyseresultatene

Anton Hoëm (1978) drøfter ulike sosialiseringsforløp hos barn i møte med skolefagene. Hoëms utgangspunkt er at elevene har gått gjennom en sosialiseringsprosess 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 sosialiseringsprosessen. Hvordan denne prosessen forløper, er avhengig av forholdet mellom hjemmets og skolens verdier og interesser. Med bakgrunn i dette stiller Hoëm opp fire ulike sosialiseringsforløp som kan være aktuelle når barn møter skole, hvorav tre er viktige i min sammenheng: forsterkende sosialisering, resosialisering og skjermet sosialisering. *Forsterkende sosialisering* bygger på verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole. Innholdet i fagene virker identitetsbyggende for eleven fordi det utvider og bygger videre på det verdigrunlaget eleven har møtt hjemme, og det de lærer på skolen oppleves 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. *Resosialisering* bygger på kombinasjonen verdikonflikt/ interessefellesskap. Hjemmet og eleven undertrykker dyptgående uenighet med hensyn til verdier, fordi de er enige med skolen i hva det er i elevenes interesse å lære. Forskjellen fra desosialisering er at de verdibundne faktorene i fagene ikke blir redusert til nyttige og hensiktsmessige redskaper for elevene, men heller virker 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. *Skjermet sosialisering* bygger på konflikt både med hensyn til verdier og interesser. Faginnholdet i skolen oppleves verken å være identitetsskapende eller ha noen form for nytteverdi for hjem og elev. Skolen oppleves som en fremmed verden. Dette kan inntreffe dersom den kulturelle avstanden mellom skole og hjem oppleves som stor og eleven opplever at han mislykkes med å innfri skolens krav uten å ha noe håp om å lykkes.

I forlengelsen av Hoëms tenking har pedagogen *Thor Ola Engen* (1989, 1994, 1997) pekt på enda et mulig forløp, 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 majoritetselever tjent med endimensjonale forløp. Dersom minoritetselever 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 (1994 s. 157). Integrerende sosialisering kombinerer forsterkende sosialisering og resosialisering: Gjennom møte med egne så vel som andres verdier,²¹ 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.

Hoëms og Engens perspektiver omhandler elevers sosialisering og identitetsbygging i en plural kulturkontekst, men de inneholder ikke noen utdypende religions- og livstolkingsteori som eksplisitt omhandler hvordan *livstolking* dannes og utvikles i en slik kontekst. Det gjør *Peder Gravems* (1996, 1997) tenking om livstolking i kulturen. Han definerer livstolking som "forståelse av oss selv og vår virkelighetserfaring i lys av en helhetlig meningssammenheng" (Gravem 1996 s. 249 og 255). Med bakgrunn i Gadamer's teori om forståelse, forutforståelse, og tradisjonsformidling, sier Gravem at livstolking 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. I følge Gravem settes våre livstolkinger og meningsutkast på prøve gjennom hele livet i møte med nye erfaringer. Møter med andres livstolkinger kan være slike erfaringer, og de kan tvinge oss til å etterprøve vår egen livstolking. 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 livstolkingen vår og dermed justerer livstolkingsrammene våre.

²¹ Engen bruker her et vidt verdibegrep. Det er deskriptivt og ikke normativt. Det er ikke knyttet opp mot et spesifikt verdigrunnlag (jfr. uttrykket "kristne og humanistiske verdier"), men inkluderer verdier knyttet til ulike livstolkingstradisjoner. Slik er det anvendelig i omtalen av ulike sosialiseringssforløp.

Hoëms, Engens og Gravems perspektiver utfyller følgelig hverandre og kan kaste lys over det som skjer med elevenes sosialisingsprosess på livstolkingsområdet, i skolen. Det vil jeg skissere kort i det følgende: I møte med livstolkingspluraliteten settes elevenes livstolking på prøve. Møtet med både deres egen livstolking og andres kan bekrefte de verdiene de er sosialisert inn i og den identiteten de har, og føre til at de avviser andre livstolkinger som mindre aktuelle enn den egne. Da opplever de *forsterkende sosialisering* på livstolkingsområdet. 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 livstolkningen de møter på bekostning av den opprinnelige, opplever de *resosialisering*. Men fører møtet med andres livstolking til at elevene *både* opplever at egen livstolking bekrefte *samtidig som* perspektivet utvides og åpner seg mot andres, dvs. at resosialisering går sammen med og perspektiverer forsterkende sosialisering, og omvendt, opplever de *integrerende sosialisering* på livstolkingsområdet. Men - på samme måte som på kulturrens område - må elevene også på livstolkingsområdet 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.

En identitetsutvikling i tråd med et integrerende sosialisingsforløp kan føre til det jeg ovenfor kalte integrert plural identitet. Det innebærer bl.a. at eleven utvikler det jeg vil kalle *perspektivpluralitet*, nemlig en anerkjennelse av eksisterende pluralitet og åpenhet for å inkludere nye perspektiver i livstolkningen, parallelt med at en fastholder egen tradisjonsbakgrunn (Lied 2001 a).

Når jeg holder Hoëms, Engens og Gravems perspektiver sammen med et dialogisk og sosiokulturelt perspektiv på elevyttringer slik det kommer til uttrykk hos forskerne jeg presenterte ovenfor, finner jeg kriterier jeg kan bruke når jeg drøfter sosialisingsforløp hos elevene i møte med pluraliteten. Jeg forutsetter at den flerstemte dialogen elevene står i, vil komme til uttrykk i tegningene og de verbale tekstene deres, både gjennom de rammer de forholder seg til, de roller og posisjoner de velger å innta, de relieff som trer fram, de verdener som konstrueres og de kulturer de er i mest aktiv dialog med. Dette er med på å gi signal om hvilke sosialisingsforløp som preger en elev:

- Er en elev inne i et *forsterkende sosialisingsforløp*, vil egen tradisjon framstå som positiv og viktig i arbeidene hans. Andre kulturer vil langt på

veg kunne bli oversett eller behandlet som lite 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 knytter an til egen tradisjon, og som forutsetter at egen tradisjon er allment kjent og akseptert og at annen tradisjon er ukjent, uaktuell eller lite relevant; *relieff* der egen tradisjons verdier danner bakgrunn for påstander og data; *alternative verdener* som signaliserer verdier forankret i egen tradisjon; aktiv og aksepterende *dialog* med egen tradisjonsbakgrunn, mens dialogen og diskusjonen med andre tradisjoner er fraværende eller framstår som lite relevant.

- Er det *resosialisering* som preger en elevs sosialiseringforløp, 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 er knyttet til egen tradisjon, men som positivt knytter an til den tradisjonen eleven opplever som relevant og viktig, som understreker at den tradisjonen som oppleves relevant og viktig, 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 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*, vil bare egen tradisjon omtales positivt i arbeidene hans. Andre tradisjoner behandles som lite relevante, og kan også omtales negativt. Eleven kan oppleve undervisningen om andre tradisjoner som et ”tvunget sidespor på livsbanen” (Engen 1994 s. 166) og la denne opplevelsen få uttrykk gjennom å opponere aktivt mot det han lærer om disse tradisjonene, eller ved å overse undervisningen om disse og unnlate å gi dem oppmerksomhet i ytringene sine. Konkrete uttrykk for posisjonen vil kunne være: *rammer, roller og posisjoneringer* som er knyttet til egen bakgrunnstradisjon og som er i aksepterende interaksjon med denne alene – ofte i direkte opposisjon mot andre tradisjoner, eller disse kan overses; *relieff* der bare egen tradisjons verdier danner bakgrunn for påstander og data, og der andre tradisjoner framheves negativt; *alternative verdener* som signaliserer verdier som kun er forankret i egen tradisjon; aktiv og aksepterende *dialog* med egen

tradisjonsbakgrunn, mens dialogen og diskusjonen med andre tradisjoner i hovedsak enten er fraværende eller aggressiv og nedlatende.

- Er det *integrerende sosialisering* som preger sosialiseringsforløpet til en elev, vil tegninger, verbale tekster og multimediale ytringer røpe bevissthet både om egen 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 tradisjon eleven har bakgrunn i, og intertekstuelle antydninger og henspillinger vil forekomme oftere og være mer framtrædende i tegninger og tekster som omhandler egen tradisjon enn andres. Elevens engasjement vil ofte være tydeligere og mer eksistensielt i ytringer de lager møte med egen tradisjonsbakgrunn enn andres, både når det gjelder kritikk og aksept. Konkrete uttrykk for dette sosialiseringsløpet vil være: *rammer, roller og posisjoneringer* som røper bevissthet om og kjennskap til både egen og andre tradisjoner, som understreker egen tradisjon som kjent og akseptert og oftere mer engasjerende enn andre, men som også framhever kjennskap til og forståelse av andre tradisjoner, relevansen de har og verdiene i disse; *relieff* der både egen og andres tradisjoner kan danne bakgrunn for påstander og data; konstruksjon av *alternative verdener* som i hovedsak vil spille verdier fra egen men også fra andres tradisjoner; eleven vil være i en åpen *dialog* med både egen og andre tradisjoner.

Presentasjon og konkretisering av analyseguide

I det følgende vil jeg presentere og utdype analyseguiden jeg bruker når jeg analyserer arbeidene elevene har laget i møte med religionenes og livssynenes fortellinger i KRL-faget, i form av et skjema. Jeg vil med en gang presisere at den skjematisk 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 og elevarbeidenes karakter, noe leseren vil se eksempel på i min analyse i de følgende kapitlene. For ryddighetens og tydelighetens skyld mener likevel jeg det er viktig å holde beskrivelse og tolking atskilt.

Ledd I:	Førsteinntrykk/helhetsinntrykk av elevens ytringer med fokus på <i>uttrykket</i> i ytringen: Stemning, ekspressivitet, engasjement osv
Ledd II:	Beskrivelse av innholdselement, formelle element, tydingsbærende element og framheving av element som kan gi signal om <i>identitet, verdihierarki og holdninger</i> : <ul style="list-style-type: none"> - <i>rammer, roller og posisjoneringer</i> (slik dette kommer til uttrykk i valg av bl.a. form, sjanger, innhold, tema, handling, ikonografi, vokabular, adressivitet); - <i>relieff og alternative verdener</i> (slik de kommer fram i aksentuering i form av bl.a. forgrunns- og bakgrunnssignaler, posisjon, gjentakelse, størrelse, fokuseringsgrad, detaljeringsnivå, pekere; kontraster og relevanssignaler); - <i>uttrykk som viser tradisjonstilhørighet</i> (f.eks. intertekstualitet, allusjoner, referanser til erfaringer og erfaringsbasert kunnskap, symbolbruk); - <i>dialog, tilslutning og avstandtaking</i> (f.eks. trekk som viser dialoger mht form, innhold, adressivitet; uttrykk som viser preferanser og posisjon, grad av innlevelse, spørsmål som stilles og svar som (eventuelt) gis)
Ledd III:	Mobilisering av kunnskap om <ul style="list-style-type: none"> - elevens kontekst - undervisningssituasjonen - religionenes/ livssynenes tekster og uttrykk, symboler og tema - tekstenes og bildenes tilblivelseskontekst, virkningshistorie, brukskontekst - tekst- og bildetolking
Ledd IV:	Tolking: <ul style="list-style-type: none"> - av elevens ytringer med bakgrunn i arbeidet med ledd I - III: Hva forteller eleven gjennom ytringen sin med henblikk på verdiperspektiv, holdninger og identitet? - av analyseresultatene, med henblikk på elevenes bruk av fortellingene, sosialiseringsspross og identitetsarbeid

Ledd I: *Frøydís Storaas* (1996) peker i sitt arbeid med barnetegninger på at det er viktig å fokusere på helhetsinntrykket og å la detaljanalyse og helhetsinntrykk spille sammen når vi tolker barnetegninger. ”Det kan hindre at vi kjem ”skeivt ut”, det vil seia at vi lagar eit ”korrekt” byggverk på tvilsamt eller gale grunnlag,” sier hun (s. 126), og har med det anvendt den hermeneutiske tenking om samsvar mellom helhet og del på analyse av barnetegninger. Dette betyr likevel

ikke at spenninger i elevytringene skal overses eller harmoniseres. De kan være signal på både ny læring, tenking, utvikling og usikkerhet hos eleven, og kan gi viktig informasjon til tolkingen av ytringene.

Ledd II: Hovedkategoriene som framheves i guiden, er utdypet ovenfor. Jeg vil derfor bare kommentere enkelte detaljer som trenger ytterligere presisering, her.

Beskrivelse av innholdselement og formelle og tydingsbærende element i en elevytring er med på å tydeliggjøre de delene ytringen består av. En slik beskrivelse kan være et ledd i prosessen med å bli nærmere kjent med ytringen som skal analyseres. *Framhevingen* av spesielle element i analyseobjektet 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. Detaljrikdom 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: ”Når vi snakker, så snakker kulturen gjennom 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, vil prege ytringene og uttrykksformene deres i større grad enn elementer fra tekster og bilder de ikke har en slik fortrolighet med (se også ledd III nedenfor).

Jeg skiller ut *tilslutning* og *avstandstaking* fra *tradisjonstilhørighet* i skjemaet. En elev er ikke en representant for en livstolkingstradisjon, men 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 perifer, sentral eller usikker deltaker i denne tradisjonen. Dette kan komme fram i elevens arbeid, for eksempel gjennom aksentuering og re-aksentuering, måten han bruker symboler og allusjoner på, og signal han gir på erfaringer og grad av innlevelse. Det kan også komme fram i 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.

Ledd III: I dette leddet vil fokus være på *bakgrunnskunnskap* som har relevans i forhold til elevene og deres ytringer, og som kan hjelpe meg til å forstå det de vil fortelle. Slik bakgrunnskunnskap kan være kunnskap om elevenes tradisjonsbakgrunn, sosiokulturelle kontekst, kunnskap om ulike religioner og livssyn og deres tekster, tekstenes virkningshistorie, samt kjennskap til tekst- og bildeanalyse. Dette har sammenheng med at fordi elevenes ytringer speiler den tradisjonen de har bakgrunn i, må jeg kjenne til sentrale elementer i ulike tradisjoner for å vite om de elementene jeg finner i ytringene deres er fra egen eller andres tradisjonsbakgrunn.

Kunnskap om symboler, tema og uttrykk som er viktige og gjennomgående i de ulike enkeltradisjonene, vil også være viktig kunnskap i møte med elevenes arbeid. Uten å kjenne tradisjonenes symboler, uttrykksformer og virkningshistorie vil jeg ikke vite hvordan det har vært vanlig å forstå disse tekstene i de ulike tradisjonene. Slik kunnskap vil også kunne 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. Kunnskap om elevenes tradisjonsbakgrunn og kulturkontekst er altså viktig når en analyserer elevarbeid.

I **ledd IV** skal innsikten og kunnskapen som er samlet gjennom arbeidet med leddene I – III, holdes sammen og danne bakgrunn for konklusjonen: Hva forteller eleven om sitt verdihierarki og sin selvforståelse gjennom arbeidene sine? Dette spørsmålet er relatert til hovedspørsmålet i prosjektet mitt: Hvordan bruker elever religionenes og livssynenes fortellinger som de møter i KRL-faget, i identitetsarbeidet sitt?

KAPITTEL 4: SARA

Sara i møte med egen tradisjonsbakgrunn

Litt om Sara

Saras mor skriver at Sara har bakgrunn i et kristent livssyn. Faren er død. Jeg fulgte klassen hennes i 5. klasse og fram til jul i 6. (se kap. 2). Læreren forteller at Sara som 6.klassing høsten 2001 flere ganger røpet stor kunnskap om og innsikt i det bibelske fortellingsuniverset i samtaler i full klasse. Dette er innsikt hun ikke har gitt uttrykk for på samme måte før. Sara har fortalt klassen at hun har kunnskapene sine fra bestefar.

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 jevnere, men mindre uttrykksfulle elevarbeider, vil kunne gjøre.

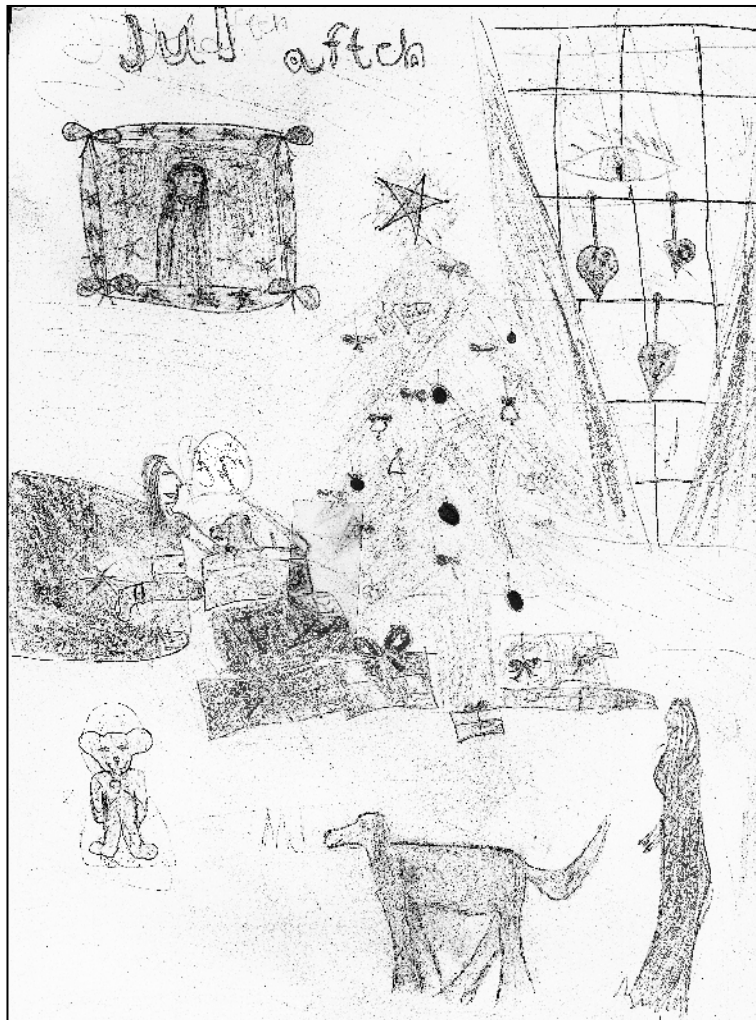
Julaften

Helhetsinntrykk og beskrivelse av "Julaften"

"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 henne og resten av 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 "knepe" de kan for å få fortalt det de vil med tekstene og tegningene sine (se kap. 2).

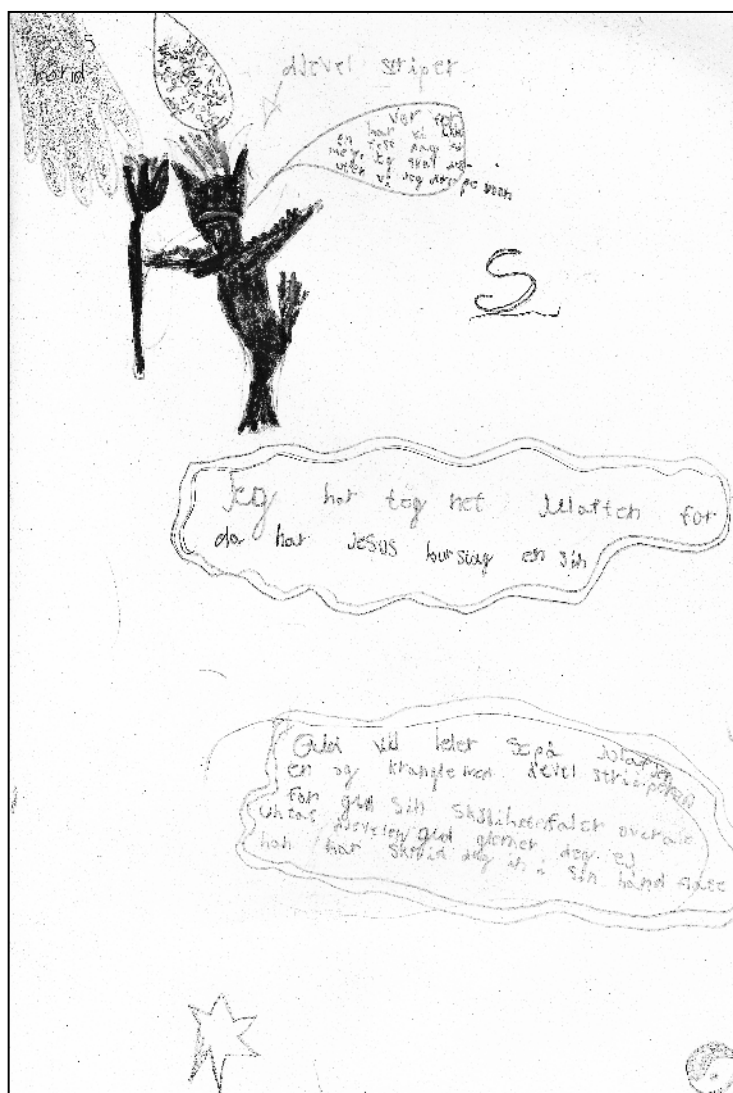
Sara løste oppgaven gjennom en todelt besvarelse som går over en dobbeltside i arbeidsboka hennes. Hele side 1A er en tegning som forteller om en julaftenfeiring.

Fig. Sara 1A:



På side 1B skriver hun om hvorfor hun har tegnet akkurat dette og forteller oss hvordan hun forstår julaften.

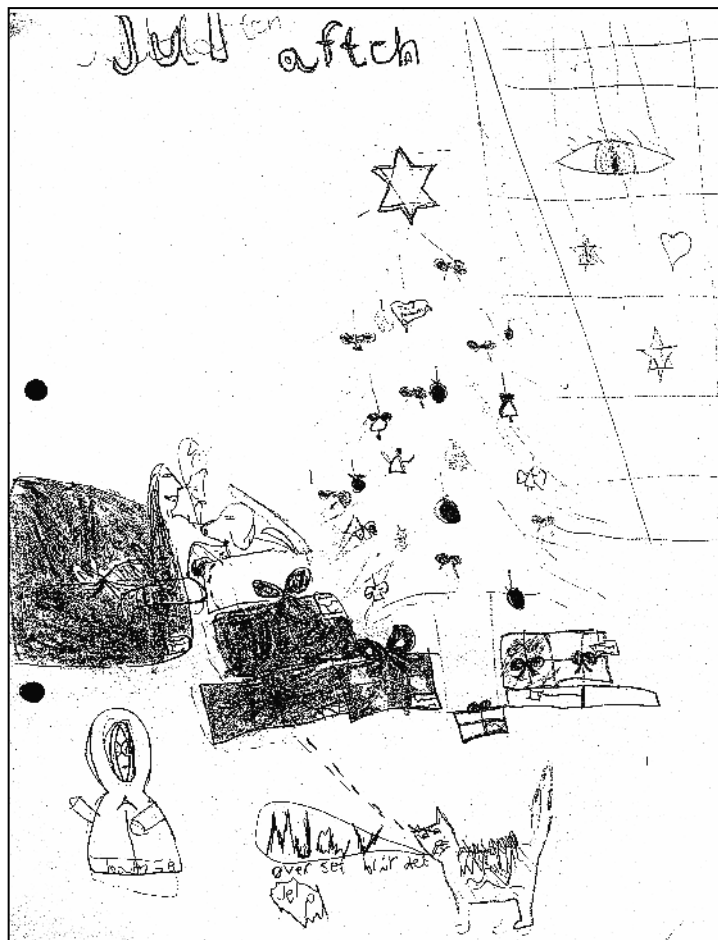
Fig. Sara 1B:



Det er en god stemning i Saras julaftentegning: 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. Framveksten av 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*. 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 voksne 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.

Fig. Sara 2:



Er Sara blitt fanget inn av minnene fra gode julaftenopplevelser og har fått lyst til å fortelle om dem mens hun arbeidet med tegningen? Oppgaven inviterer til det. 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. Det kan også være en forklaring at hun i arbeidet med denne tegningen er fanget inn av konvensjoner med hensyn til framstilling av julaften, og derfor har gjort disse endringene i prosessen fra utkast fram mot ferdig tegning.

Midt i tegningen er 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 bilde av et menneske mot en bakgrunn som 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 stjernehimlen gjennom det. Det er også et øye med grønn iris i vinduet.

Selv om treet står midt i tegningen, er det ikke 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) 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, 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.” og ”...for deg...” 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. Da ildraken er en hyppig brukt djevleattributt i bildende kunst pga forestillingen om djevelens tilknytning til helvetet og dets ild (Schiller 1966/81 s. 154), er det trolig det sistnevnte redskapet Sara har tegnet. 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 røde fargeblyanter? 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. Dette har bakgrunn i bibelske utsagn der djevelen og slangen kobles sammen (jfr. Åp 12:9; 20:2) og kan 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

Smidts bruk av teori om rammer og skjema hjelper oss til å forstå hvorfor Sara besvarer oppgaven slik hun gjør (se kap. 3): 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 fulgt opp dette i undervisningen sin senere. Vi kan se at Sara har arbeidet med å finne en ”forskersjanger” som også kan møte forskerens spørsmålsstillinger, i besvarelsen sin: Hun har beskrevet, kommentert og forklart og brukt fantasi, symbolikk og tekstlige og billedlige virkemidler 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 disse to bruker hun virkemidler som hun regner med de 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 leserne 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. Jeg har

undervist klassen om hvordan øyet i kristen tradisjon kan brukes som symbol på Gud og Guds nærvær (se kap. 2), 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 iakttta 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 og av at jeg like før har undervist klassen om symbolbruk, og Guds øye som symbol på Guds nærvær, var da noe jeg trakk fram.

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 skrikt 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 (se kap. 3). 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.

Vi ser ingen far i bildet. Dette kan også tyde på at tegningen gir et innblikk i Saras julaften, for Saras far er død. Er det han vi finner på bildet

på veggen? Eller er det Jesus? Den stjernehimlignende bakgrunnen i bildet kan tale for begge deler.

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 mer 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 ikke og han har skrevet deg inn i sin håndflate; han er en *tilstedeværende* Gud: han er til stede gjennom sitt øye.

Djvelstriperen 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 djvelstriperen med drap. Ved hjelp av fargen framstår djvelstriperen stå fram som en sentral og viktig aktør (jfr. Kress og van Leeuwen): Det er umulig å overse ham. Men Gud er sterkere enn djvelstriperen. Det ser vi når vi betrakter forholdet mellom de to rollefigurene nærmere: På djvelstriperens 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 djvelstriperen får rollen som ildrød, truende og sint ”skurk”.

Alternative verdener og relieff i Saras multimediale tekst

Saras tegning på side A er en tegning som er knyttet til Saras erfaringsverden. I diskusjonen mellom Gud og djvelstriper og i den nederste av de to innrammede verbaltekstene på side B, presenterer Sara oss for en annen verden. Den er irreal og fiktiv. Evensen peker på at elever gjerne konstruerer alternative verdener når de skal uttrykke verdier og holdninger. Disse verdenene – og de holdninger og verdier de uttrykker - gir bakgrunn og perspektiv til de argumentene elevene bruker når de skriver og tegner. Konstruksjoner som inkluderer alternative verdener og alternativ-verden-utsagn i elevtekster, inneholder altså ofte kulturelle oppfatninger og verdier elevene har (kap. 3). Vi skal i det følgende se hvordan Saras besvarelse kan ses som et relieff der den alternative verdenen vi finner på side B og dens verdier, danner bakgrunn for og utdyper forgrunnen, tegningen på side A.

Saras besvarelse inneholder både en fortellende og en argumenterende del. Tegningen på side A forteller, mens 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. Begrunnelser og underbygging av argumenter har bakgrunnsfunksjon i argumenterende ytringer (se kap. 3). Saras besvarelse består både av fortelling og argumentasjon, men argumentasjonen fungerer som begrunnelse og bakgrunn for fortellingen. I den øverste innrammede teksten på side B, finner vi første ledd i begrunnelsen: ”Jeg har tegnet julaften for da har Jesus burstagen sin”²², 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 og ”... 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 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.

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 kjærlighet falle over menneskene enn å krangle med djevelstriperen, sier hun at det er festen på julaften som Gud ”ser på” og som Sara har tegnet på side A, som utløser krangelen mellom Gud og djevelstriper (side B).

De to innrammede verbaltekstene viser oss altså at Saras besvarelse er en enhet selv om den framstilles over to sider. Besvarelsen er en

²² Min understreking.

multimedial ytring som består av en tegnet, fortellende forgrunn (side A) som må ses i sammenheng med den skriftlige, begrunnende bakgrunnsdelen på side B. Forgrunnen viser oss hvordan Sara selv opplever julefesten: En fest med gaver, glede og kjærlighet mellom mennesker som hører sammen. Side B danner *bakgrunnen* som Saras framstilling av julaften må ses mot, nemlig den irrealen verdens framheving av Gud som den sterke, trofaste og nærværende: Det er Jesu fødselsdag og Guds kjærlighet til menneskene og myndighet overfor djevelstriperen som er bakgrunnen for julaftenfeiringen. Også Saras.

Sara i flerstemt dialog

Den flerstemte dialogen Sara står i når hun lager denne multimediale ytringen, slår igjennom. Dialogen hun har med sine lesere og med sin sosiale kontekst ellers, kommer tydelig fram i valg hun gjør av sjanger og posisjoneringer i ytringen. Her vil jeg i hovedsak rette oppmerksomheten på forkynnerrollen som Sara inntar her. 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 rollen 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 sjanger- og rollevalg 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 utenfraperspektiv²³ i presentasjonen av

²³ Om utenfra- og innenfraperspektivet i KRL-undervisningen, se kap. 1 ovenfor. Jfr. også Eidhamar i Mogstad 1999, kap. 10; Lied 2001 a.

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.²⁴ 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 hånd²⁵, at han elsker alle barna²⁶, at han alltid hører når barn ber (Maxwell s. 47), at Jesus går like bak oss (Hallesby 1959 s. 131) og at englene passer på oss alle (s. 71) hører til samme type utsagn. Sara skriver i tekstene sine om brødunderet (se nedenfor) at bestefar er så flink ”til og forklare og fortelle” og at fortellingene hans gjør inntrykk på henne. Han er også kilde til hennes kunnskap om det bibelske fortellingsunivers (se *Litt om Sara* ovenfor). Har hun hørt utsagn av denne art fra ham og lært av ham å bruke dem?

Men Sara presenterer oss ikke for et direkte sitat i verbalteksten sin. Utsagnet gir uttrykk for innlevelse og eksistensielt preget forståelse. Sara setter nemlig i denne multimediale ytringen 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 binder hun sammen Guds interesse for julaften med hans kjærlighet til menneskene: Hans kjærlighet ”faler over ale”, han glemmer deg ikke 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 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 har preget kulturen i dette samfunnet. 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 både i bilde og verbal tekst og i så vel folkelig tradisjon som i kunst: I Saras framstilling som i utallige framstillinger både på avbildninger og i tekster, er djevelen utstyrt med horn og dyrefot (Schiller (1966/81 s. 154;

²⁴ Jfr. f.eks. *Fortell meg mer 2* s. 42-55; *Reiser i tid og tro* 5.kl., s. 146-147

²⁵ Jfr. sangen “He’s got the whole world in his hand” / ”Han har den hele, vide verden I sin hånd” (negro spiritual).

²⁶ Jfr. barnesangen ”Jesus elsker alle barna”.

Grambo 1990 s. 28; Wolf-Knuts s. 132-139) Hoven er basert på minner om skogsguden Pan og de skogsvesener som i mytologien kalles satyrer. Den symboliserer det dyriske, ville og ubeherskede (Grambo s. 30). Grambo framhever at i folkelig tradisjon er djevelens horn tegn på makt, mørke, død og underverden; Sara 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:



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 sine tanker, meninger og refleksjoner 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.

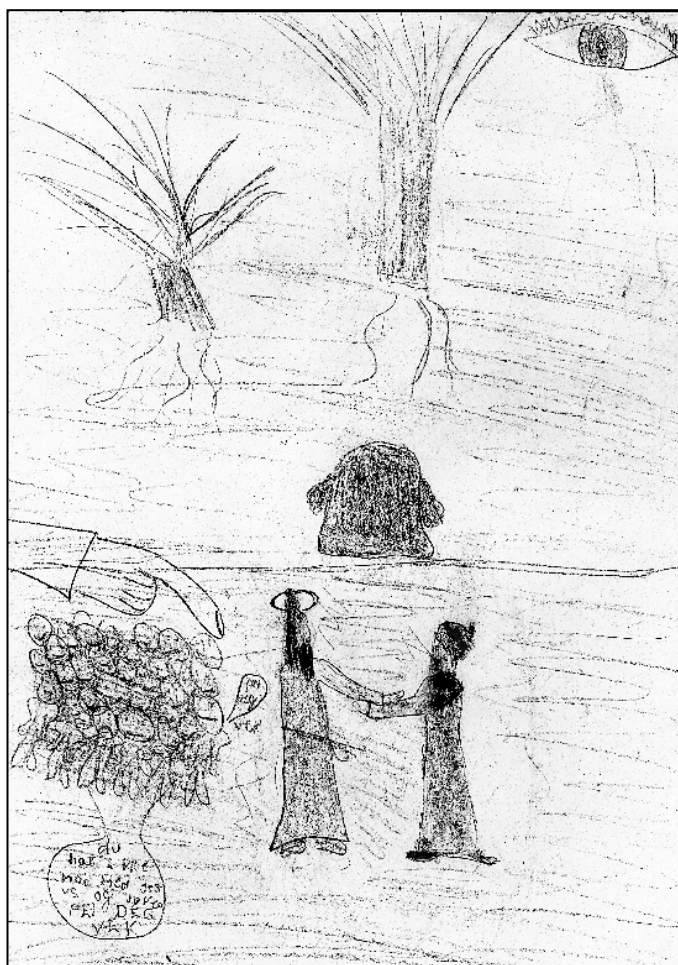
Læreboka viser til at fortellingen om Bartimeus står i Mk 10:46-52. Markusevangeliets fortelling er formidlet av en skjult tredjepersonsforteller. Den er knapp, starter med en beskrivelse av situasjon og kontekst og drives framover av en veksling mellom dialog og handlingsbeskrivelse. Læreboka (*Reiser i tid og tro* s. 80-81) legger selve fortellingen i munnen på Bartimeus som ser tilbake på noe han har opplevd, mens den innledende situasjonsbeskrivelsen 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.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

”En blind ser” er – som ”Julaften” - en ytring som Sara har latt gå over to sider (fig. Sara 4A og B). Side A er en multimedial tekst som består av tegning og verbal tekst (fig. Sara 4A). Den har et narrativt preg i og med at den forteller 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.

Tyngdepunktet på side A er møtet mellom Jesus og Bartimeus. De to mennene er plassert sentralt i tegningen og presentert med 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 narrative representasjoner hos Kress/ van Leeuwen ovenfor). 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.

Fig. Sara 4A



En stor 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 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 og inn i tegningen. Den var eksplisitt merket ”Guds hånd”. Hånden i ”En blind ser” er, 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 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 har form 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 s. 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), og røttene er synlige. Også de 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 tilsa at det er en dam. Men verken den bibelske fortellingen eller læreboka sier noe om at hendelsen utspiller seg i nærheten av vann. 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* s. 80). Den blå figuren kan derfor være Bartimeus’ kappe.

Verbalteksten på side B lyder (fig. Sara 4B):

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>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Innholdsmessig er denne verbale teksten todelt. De tre første setningene er knyttet opp mot Bartimeus og Jesus og er knyttet til fortellingens (irreale) verden (se nedenfor). To av disse inneholder antakelser 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. 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 delt etter linje tre. Både forholdet realis – irrealis og markert verbsekvens, inkl. skifte fra fortid til presens, gir signal om relieff. Det kommer jeg tilbake til nedenfor.

Rammer og posisjoneringer

Det som ble sagt om Saras valg av rammer og skjema, skriveroller og posisjoneringer i omtalen av "Julaften" ovenfor, kan også sies her. Med bakgrunn i dette vil jeg framheve viktige fiksjonsroller i inneværende tekst og tegning som er annerledes enn i "Julaften". Jeg vil også framheve to posisjoneringer hun gjør og som er mer framtrede her, nemlig posisjonene som bevisst symbolbruker og som empatisk og reflekterende

skriver. Jeg starter med omtalen av fiksjonsrollene i teksten, fordi de peker mot de posisjoneringene jeg vil framheve spesielt i forbindelse med ”En blind ser”.

Guds hånd og Guds øye på side A gir klare signal om at Gud er til stede i Saras tegning. Guds hånd kommer inn fra venstre fra et sted utenfor tegningen, mens øyet hans er øverst til høyre. Øyet ligner det vi møtte i ”Julaften”: Det har grønn iris og det er plassert slik at det har oversikt over det som skjer. Også øyet merker seg ut gjennom størrelsen (jfr. kap. 3). 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 peker på hva som er viktig og som lar det viktige få rom til å skje. Dette gjør Gud til en sentral aktør i tegningens fortelling (jfr. narrative representasjoner hos Kress og van Leeuwen, kap. 3). Ved sin bevisste overdrivelse av Guds øye og hånd, og ved framstillingen av handlekraften hans, viser Sara at hun forstår Gud som en som 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 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 som snill hjelper.

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 s. 80; Mk 10:52).

I teksten og tegningen ”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 (se ovenfor) 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 tolking, inspirert av tolkinger hun har møtt enten hos enkeltpersoner – bestefar? (se nedenfor) - eller i miljø hun deltar i.

Vi møter Sara i rollen som empatisk og reflekterende skriver først og fremst i verbalteksten på side B. Her går det fram at hun lever seg inn i Bartimeus situasjon og gjør sine antakelser 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 vært” og ”må ha hatt”. Hun starter med antakelsen at det må ha vært fantastisk for Bartimeus å få synet igjen. Dette ser vi også gjenskinn av i tegningen: 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 antakelsen 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

To verdener trer klart fram i ”En blind ser”, fortellingens verden og Saras verden. I begge 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 deltar Gud og griper inn i det som skjer, og Jesus gjør Bartimeus seende. Denne verdenen finner vi i tegningen. I Saras verden finner vi den seende Sara som håper hun ikke blir blind. Denne verdenen kommer til uttrykk i verbalteksten. Det er i denne verden Sara står når hun reflekterer over det hun møter i fortellingens verden. Fortellingens verden framstår som en irreal verden. Under som ikke skjer i Saras verden, skjer der.

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 – slik den kommer fram i det tegningen forteller på side A - som forgrunn, og Saras verden som bakgrunn. I fortellingens verden skjer det et under: Bartimeus fikk synet igjen takket være Jesus. Verbalteksten på side B peker på at dette må ha vært fantastisk for ham. Jesus var snill! Dette ses på bakgrunn av at det i Saras verden ikke skjer slike under, og at hun derfor håper at hun ikke blir blind. Underet som skjer i fortellingens verden, står fram som enda mer fantastisk mot den bakgrunnen av realisme som antydes i tilknytning til Saras verden. Tolker vi relieffet i besvarelsen slik, framstår Saras multimediale tekst som en positiv kommentar til den bibelske fortellingen: Det som skjedd med Bartimeus løftes fram som fantastisk. En slik tolking av relieffet i ytringen forutsetter at vi forstår den multimediale teksten ytringen utgjør, 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. Irrealis blir forgrunn, realis bakgrunn.

Men vi kan også se Saras verden som forgrunn og fortellingens verden som bakgrunn. Det forutsetter at vi forstår Saras multimediale ytring som en reflekterende eller argumenterende ytring. I slike ytringer danner narrative bakgrunn for refleksjoner og argumenter, det irrealis eller ideelle danner bakgrunn for det som løftes fram som det virkelige og reelle, og underbygging danner bakgrunn for et standpunkt. Er Saras tekst

argumenterende og reflekterende, står den seende Saras ønske om ikke å bli blind fram i relieff mot den blinde Bartimeus som ble seende. Antakelsene knyttet til Bartimeus sin situasjon og konstateringen av at Jesus var snill som hjalp, blir bakgrunn for det uttrykte håpet om ikke å bli blind. Refleksjonen gjøres med ståsted i Saras reale verden og med blikket vendt mot fortellingens irreal. I følge Evensen konstruerer elevene gjerne alternative, irrealverdener når de skal uttrykke verdier og holdninger. Disse verdenene danner så bakgrunn for elevenes argumenter (se Evensen ovenfor). Det er tydelig ut fra Saras ytring at hun ser det å være seende som en verdi. Det ideelle når en er blind, er å bli seende. Det som er det ideelle, den verdien som etterstrebes, finner vi altså i en alternativ, irreal verden i Saras besvarelse, nemlig i fortellingens verden. Denne verdien kan argumentet "Håper jeg ikke blir blind" ses på bakgrunn av. Det er den som gir perspektiv og relevans til ønsket fra Sara om ikke å bli blind. Tolker vi Sara slik, blir ikke ytringen hennes en positiv kommentar til fortellingen. Den blir kan hende heller en konstatering av at Gud ikke alltid griper inn og gir blinde synet igjen.

Relieffgrensene er de samme i begge tolkningsalternativene, nemlig mellom realis og irrealis. 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 tradisjon 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", tegningen i "Brødunderet" (se nedenfor) og eventuelt "Julaften". 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, i tegningene sine. Det kan være ulike forklaringer på at hun griper til dette mønsteret. Det kan være fordi hun er seg bevisst at hun ikke vet hvordan han ser ut, eller fordi hun tror det er slik han ser ut. Det kan også være ureflektert.

Når Sara framstiller Gud med antropomorfe trekk som øye og hånd, men likevel langt større enn mennesker, er Sara også i dialog med kristen

tradisjon. Når den kristne bibel omtaler Gud, beskriver den ham 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 er Sara i dialog med sine omgivers kulturbærende bilder og tekster.

Sara er i dialog med leserne sine i ytringen sin. Men denne dialogen viser at hun også er i dialog med den kulturen som omgir henne. Hun skriver og tegner til læreren sin og forskeren som er interessert i det hun produserer, og hun anvender sjangre som hun mener disse to leserne forventer av henne. Hun posisjonerer seg med det som bevisst symbolbruker. I denne posisjonen viser hun at hun er i dialog med de billedlige tradisjonene som er aktive i hennes kultur når det gjelder å uttrykke seg om Gud og om Jesus.

Påske

Oppgavene og konteksten

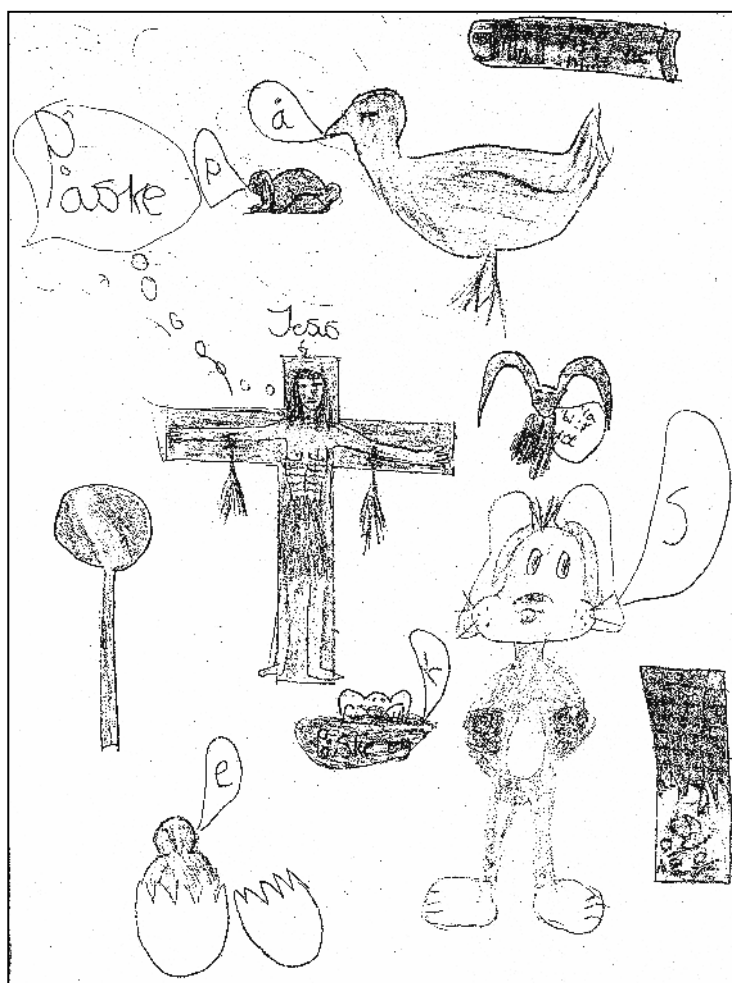
Mens Saras lærer var i planleggingsprosessen med påskearbeidet for 5-klassen sin, var jeg på besøk i klassen. I en samtale kom jeg – etter oppfordring fra henne - med ulike foreslag til hvordan de dette året kunne nærme seg kristendommens påskefortellinger. Jeg foreslo at hovedvekten i arbeidet kunne ligge på påskedagshendelsene – dersom det 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 oppgaver der fargene er det viktigste uttrykksmiddelet, personskildring(er), portrett, 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. Dette er derfor sannsynligvis 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 med dette.

Påske 1

Fig. Sara 5:



[”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!”

Dette arbeidet fra Saras hånd (fig. Sara 5) gir assosiasjoner til ”heiarop” som brukes når mennesker er samlet for å ta del i et arrangement – f.eks. pop-konsserter og idrettsarrangement - og noen prøver å styrke samholdet og få opp stemningen ved hjelp av heiarop med spørsmål–svar-form. Saras heiarop er et ”påske-heiarop” der en kanin, to påskeharer og to kyllinger roper ut bokstavene, en geitebuk (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 i bildet sier ”å”. Den andre 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 han 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 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 påskehøytiden, 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 s. 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 tatt utgangspunkt i 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 anvender Sara en annen sjanger, nemlig ”heia-rop-sjangeren”. Men selv om Sara anvender en språklig uttrykksform som er kjent og som hun har møtt i sine omgivelser eller i sin kultur, setter hun sitt eget preg på den. Ved å anvende den på påskens innhold og tradisjoner, gir hun den et nytt og originalt innhold og setter den inn i en utradisjonell kontekst.

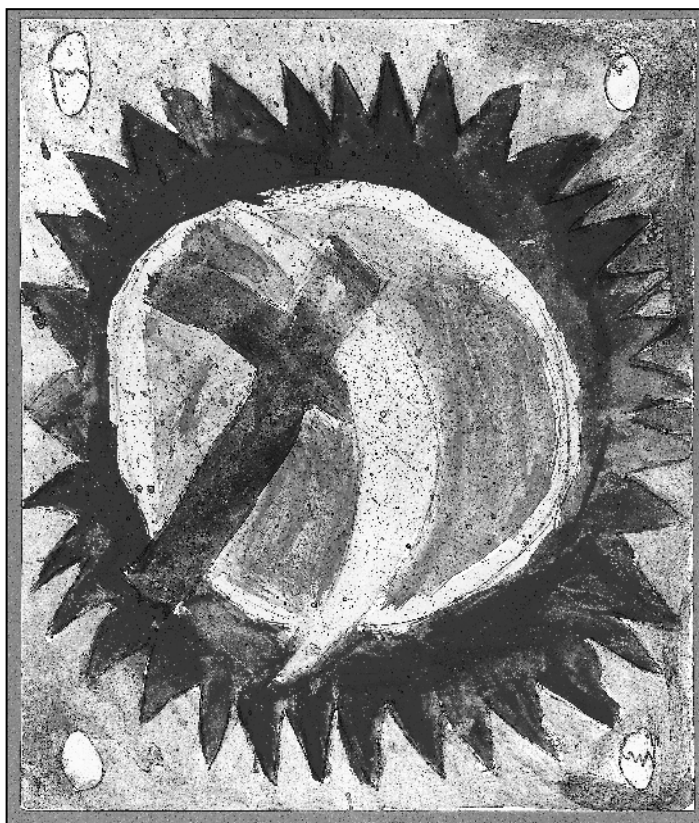
Det er en lekende og kreativ Sara vi møter her. Det at hun velger en så uhøytidelig sjanger som ”heia-rop-sjangeren” og blander religiøse og festpregede elementer når hun skal gi en oversikt over eller et sammendrag av påsken, viser at hun forbinder feiringen med glede og lek. Lidelse og død balanseres 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). Det 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 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 blyanttegnede 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 brukt sine skapende evner, sin kunnskap om farger og symboler samt sin kjennskap til de kristne fortellingene om påskedagens hendelser, og har laget et fantasifullt og originalt estetisk uttrykk for sin opplevelse og forståelse av hva påskedag er.

Fig. Sara 6:



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 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 s. 16). Det minner om Jesu død og representerer derfor lidelse. Men oppstandelseskorset, det nakne korset eller korset omkranset av solen eller evighetssirkelen, er også et kristent seierssymbol (Myrvang Gilje 1992 s. 54). Som sådant representerer det glede og seiersfryd. Sola, som bryter fram og sluker mørket, er et symbol på den oppstandne Kristus, noe som ofte kommer fram i kristne påskesalmer og –sanger, f.eks. ”Som den gyldne sol frembryter” og ”Jesus, livets sol og glede”. Påskefesten har derfor ofte vært oppfattet som en solrenningsfest, og i norsk folketro ble det sagt at sola danset påskedagsmorgen av glede over Jesu oppstandelse (Eckhoff 1983/1984 s. 57). Saras sol danser ikke, men den gløder og brenner.

De fire gule påskeeggene i Saras tegning knytter også an til tradisjonell påskedagsfeiring. I Saras bilde er påskeeggene plassert ytterst i bildehjørnene. De er der altså, men får ingen sentral plass i når Sara skal framstille det hun oppfatter som viktig ved påskedagen.

Både korset og bakgrunnen er framstilt i kalde farger. Lilla er etter kristen tradisjon bordsfarge fordi den er en blanding av rødt, som er kjærlighetens farge, og blått, som er sannhetens og himmelens farge (s. 53). 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 klasse i anonymisert utgave. Astri, Janne og Gudrun engasjerte seg spesielt i diskusjonen som oppsto rundt akvarellen:²⁷ ”Det ser ut som om korset brennes opp av sola,” sa Astri. ”Korset har kald farge. De andre er glade.” ”Fargene og lyset får fram gleden,” sa Gudrun. Janne sa: ”Det er glade farger, men det er natta bak.” Etter at de andre var gått ut til friminutt, sa Sara 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.

Gult er solas farge. Den 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? Typisk for månen er at den lyser om natta, men forsvinner når dagen og lyset kommer. Slik er det også i Saras tegning. Månen blekner i møte med sola.

Både hovedaktøren i Saras bilde, sola, og de symbolske attributtene knyttet til den, er tradisjonelle kristne påkesymbol. Ved å plassere korset inni sola slik hun har gjort her, har Sara – bevisst eller ubevisst – laget et tradisjonelt kristent oppstandelseskors. Men hun har også preget det med sin egen kreativitet og fantasi: Hun har plassert korset sammen med månen midt i sola og vist dette mot en bakgrunn av trist lillafarge. Når Sara skal framstille en høytid som hun både kjenner utgangspunktet for og feiringen av, griper hun altså til det som er tilgjengelig for henne i kulturen av farger og symbol, tradisjonselementer og uttrykksmåter, samtidig som hun bruker sin egen skaperevne til å tilpasse det tradisjonelle til sin egen forestillingsverden slik at framstillingen uttrykker det hun vil den skal

²⁷ Læreren noterte ned det elevene sa i denne diskusjonen. Replikkvekslingen har jeg hentet fra hennes notater.

uttrykke. Kress og van Leeuwen framhever at det er formidlerens interesser og behov for å uttrykke mening som styrer sjangervalg og valg av uttrykksformer. Formidleren benytter de uttrykksformer som er tilgjengelige i kulturen som omgir dem, til å uttrykke seg, men han bruker dem slik han selv vil og slik han finner mest formålstjenlig for å få fram budskapet sitt i den spesielle konteksten han befinner seg: "... a semiotic "potential" is defined by the semiotic resources available to a specific individual in a specific context" (Kress og van Leeuwen 1996/2000 s. 8). Dette er Saras påskeakvarell et eksempel på.

Saras klasse fikk i oppgave å male et påskedagsbilde. Sola Sara har tegnet, er karakterisert og definert gjennom symbolske attributter med tilknytning til påske. Hun har altså malt en *påskesol*. Selv om både kors og måne er sentralt plassert i bildet, blir de, pga fargene, mindre framtrædende enn sola: Påskesola hun har malt, stråler slik at korset og månen blekner.

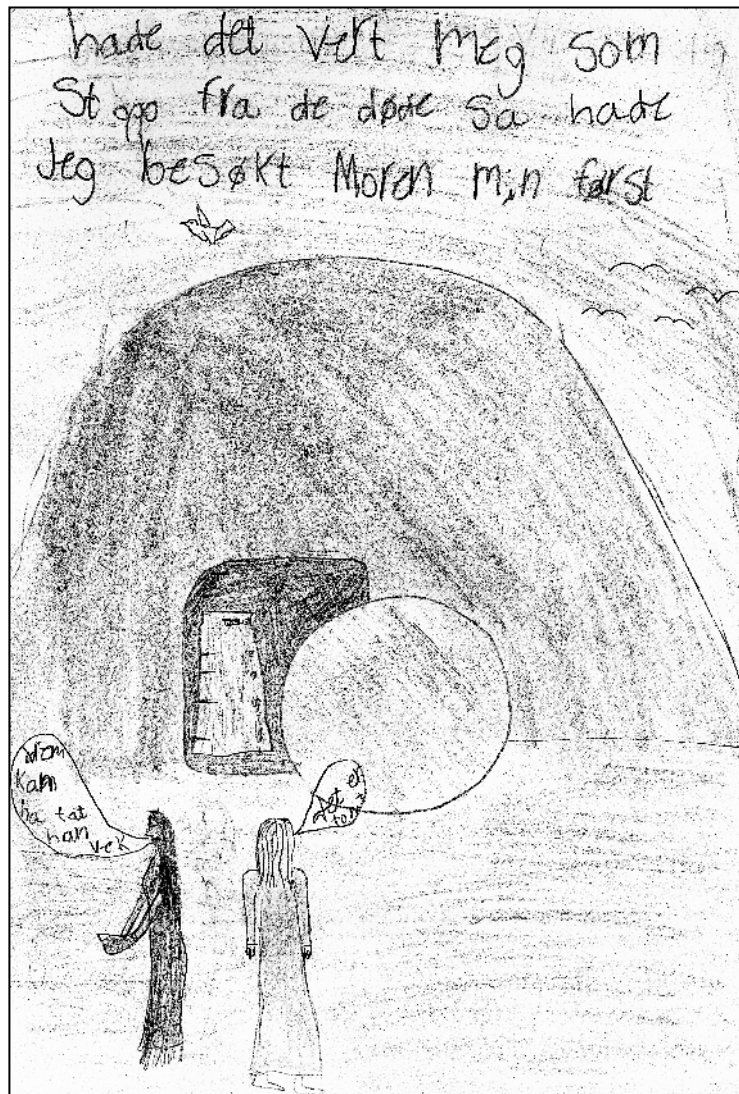
Påske 3

Helhetsinntrykk og beskrivelse av arbeidet

Dette arbeidet fra Sara 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 denne av flere grunner: Den er plassert innenfor det vi gjerne kaller det gylne snitt, og den er markert ut med en mørkere farge enn andre element i tegningen. Mot den mørke bakgrunnen har Sara tegnet en lys kiste med navnet *Jesus* på. Dessuten er en stor, rund stein tegnet delvis foran gravåpningen. Den tiltrekker seg også oppmerksomhet: Den er meget rund – fordi Sara vil påpeke at den er lett å rulle vekk? – mens gravåpningen er rektangulær.

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 antyder at noe av det viktige i tegningen foregår her.

Fig. Sara 7:



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 irrealt 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 teksten: Det er hovedteksten som indirekte 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. Denne multimediale teksten er laget i tilknytning til den kristne bibels fortelling om påskedagens hendelser. Hovedtekstens informasjon er derfor en viktig del av fortellingen i Saras multimediale tekst.

Saras rammer, posisjoneringer og alternative verdener

Sara fokuserer på en enkelt hendelse i fortellingen om Jesu oppstandelse i besvarelsen sin, nemlig kvinnenenes møte med den tomme graven. Hun mobiliserer de *rammer og skjema* (jfr. Smidt i 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 de tankene hun får i møte med den.

Vi kan ane to roller Sara velger å gå inn i. Den ene er en skriverrolle, nemlig rollen som reflekterende og argumenterende skriver. Den 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 ikke på annen måte enn gjennom episoden som framstilles i tegningen. Teksten knyttes direkte til tegningen. Dette kan tyde på at hun forutsetter at fortellingen er kjent av dem hun regner med er lesere av den multimediale teksten hun har laget, nemlig lærerleseren og forskerleseren. Det dialogiske perspektivet på kommunikasjon mellom skriver og leser gjennom tekst, fokuserer nettopp på interaksjonen mellom skriver og leser og på forståelsen av at skriveren/ "the sign-maker" (jfr. Kress og van Leeuwen, kap. 3 ovenfor) velger uttrykksformer han mener kommuniserer med og er transparente for de han henvender seg til. Sara har, med å forutsette fortellingen kjent, definert sin forståelse av oss som lesere ytterligere: 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 og at hun kjenner den godt. I

”Brødunderet” (se nedenfor) presenterer Sara sin bestefar som en forteller. Dersom bestefar gir Sara innsikt i det kristne fortellingsuniverset, er det sannsynlig at han også har fortalt henne om påskedagen. 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, og hun ser seg berettiget til å mene noe om den. Derfor går hun inn i rollen som reflekterende og argumenterende skriver.

I denne ytringen finner vi det Evensen kaller en ”alternative world construction” (jfr. Evensen, kap. 3 ovenfor). Sara har gjennom denne konstruksjonen skissert en imaginær verden forskjellig fra sin egen verden, nemlig situasjonen som den kunne eller ville vært hvis *hun* hadde stått opp fra de døde. I denne imaginære og irrealen verden framstår ”moren min” som en viktig person fordi det å besøke henne først, er et uttalt ønske eller mål i teksten. Sara knytter også seg selv til den verdenen hun har konstruert i teksten sin: *Jeg ville besøkt moren min* først. Den imaginære, alternative verdenen knyttes her sammen med Saras verden ved at personer fra Saras verden trekkes inn i den imaginære. 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, signaliserer de personlig engasjement fra Saras side.

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 familiemedlemmer i arbeidene sine. Dette støtter inntrykket av at Sara er seg bevisst sin nære tilknytning til og omsorg for familien.

Vi ser altså at Sara forholder seg til to alternative verdener i verbalteksten sin: en imaginær verden der det er hun som er stått opp fra de døde, og sin egen verden. Men Saras arbeid består ikke bare av verbaltekst. Verbalteksten er knyttet nært sammen med tegningen, og selv om det er den verbale teksten som gir oss informasjonen om at Jesus er stått opp fra de døde, er dette likevel så indirekte at det er legitimt å si at tegningen

representerer en tredje verden, nemlig fortellingens. Det er i denne verdenen kvinnene møter Jesu tomme grav. Og det er møtet med denne verdenen som har utløst Saras kommentar i den verbale teksten. Den imaginære verden, Saras verden og fortellingens verden må derfor ses sammen, slik også helhetsinntrykket som arbeidet hennes gir, tilsier.²⁸

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 sine omgivelser og sin tradisjon. 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 (se Evensen, kap. 3 ovenfor).

Relieffet i Saras arbeid

Vi har sett at Saras multimediale tekst består av tekst og tegning som til sammen utgjør et hele. Hovedteksten er et irrealt alternativ-verden-utsagn som holder noe som *ville ha skjedd* dersom visse forutsetninger lå til grunn, opp mot det som *er* i en annen verden: I Saras alternativ-verden-utsagn, er det hun og det hun ville ha gjort dersom hun hadde stått opp fra de døde, som trekkes fram. Dette holdes opp mot det som skjer i fortellingens verden og som kommer til uttrykk i tegningen: Der er det Jesus som står opp fra de døde, og to kvinner som oppdager dette og er de første som får møte ham.

At utsagnet i hovedteksten både er et alternativ-verden-utsagn og at det gir uttrykk for personlig engasjement, gir signal om at vi står overfor et

²⁸ 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 som i kristen tradisjon ofte framstilles som en due og symboliserer Guds nærvær. Dette gir i tilfelle signal om at Sara har innsikt i den kristne symbolverden så vel som evne til å anvende kristne symboler i egne arbeider (jfr. ”Julaften”, ”En blind ser” og ”Påske 2” ovenfor). I tillegg til det vi vet om Saras kunnskap om det kristne fortellingsunivers, gir dette en mulighet for å tolke denne ene fuglen som symbol på Den hellige Ånd og Guds nærvær i Jesu oppstandelse. 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* s. 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.

utsagn som kan si oss noe om hvilke verdier som ligger bak Saras tenking og resonnementer og hvilken *bakgrunn* Saras argumenter i tegning og tekst må ses mot. Saras tekst synes å vise at hengivenhet og omsorg for den nære familien er sentrale verdier i Saras verden. Det er med bakgrunn i disse verdiene og sin bevisste holdning til den nære familien at Sara møter fortellingen om Jesu oppstandelse i KRL-timene. Møtet med fortellingen synes å aktivere disse verdiene og frambringe den refleksjonen vi finner i arbeidet hennes.

I tegningen danner forholdet mellom kvinnene og den tomme graven et tyngdepunkt, og det ser ut til å være her spenningen i tegningen ligger (se ovenfor). I hovedteksten er det forholdet mellom ”jeg” og ”moren min” som er tema. Fokus i arbeidet som helhet ser altså ut til å være forholdet mellom mennesker, konkretisert i forholdet mellom den oppstandne Jesus og kvinnene ved graven (tegningen) og mellom ”jeg” og ”moren min” (hovedteksten). Dette kan oppfattes som *forgrunn* i Saras arbeid. Dette drøftes så mot *bakgrunnen*, nemlig hengivenhet og omsorg for den nære familien. Leser vi Saras multimediale tekst slik, står den fram som en reflekterende og argumenterende tekst der Sara er i dialog både med leserne sine, fortellingens verden og sin egen verden. Dette skal vi se litt 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” (s. 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 s. 208).

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: ”*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.”

Dialogene Sara står i, slår igjennom i arbeidet hennes. For det første er hun i dialog med de hun henvender seg til gjennom arbeidet sitt. Denne dialogen kommer til uttrykk gjennom Saras sjangervalg og rollevalg og hennes tolkning av disse: 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, for at de skal forstå henne og for at de skal finne arbeidet hennes interessant.

Men Sara står også i en annen dialog i arbeidet med denne ytringen, nemlig den mellom henne og kulturen – i vid forstand – som hun hører til i. Denne kulturen kommer bl.a. til uttrykk både gjennom kulturens bærende fortellinger og gjennom verdier og holdninger som er sentrale i hennes kultur, blant annet i hennes nære familie.

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 og posisjonerer seg i forhold til dem, 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 ikke skulle 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 hennes ber elevene svare på følgende oppgave:

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

Navn:

Stilling:

Familie:

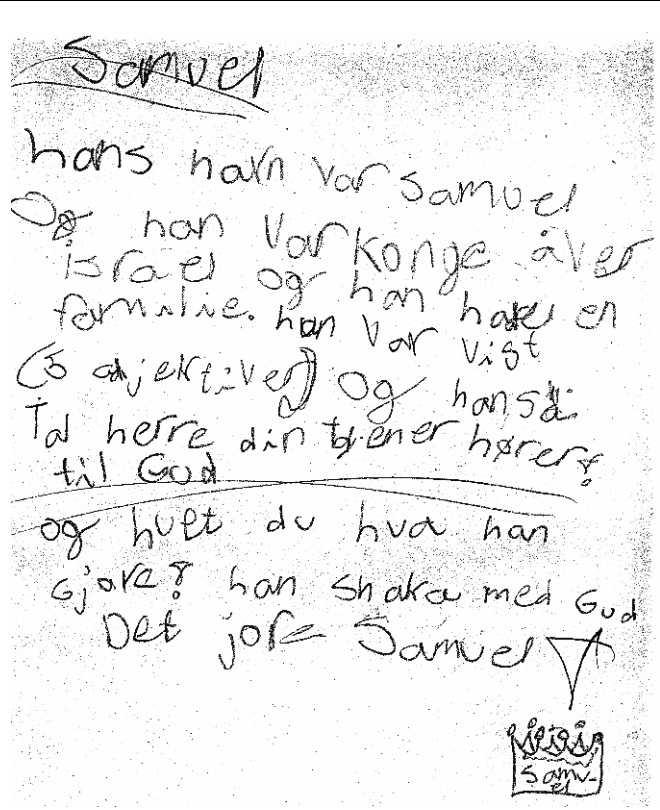
Han var: (5 adjektiver)

Han sa:

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

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

Fig. Sara 8:

Samuel	
hans navn var samuel	
og han var konge åver	
israel og han hade en	
familie. han var vist	
(5 adjektiver) og han sa:	
Tal herre din tjener hører!	
til Gud	

og hvet du hva han	
gjøre! han snaka med Gud	
Det jore Samuel!	

Beskrivelse av ytringen

Det siste utropstegnet er meget kunstferdig laget i Saras utgave. 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 Sara 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. 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 konstatierende 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 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 noen 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 GT sier at Samuel 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, s. 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 også gjør. Evensen sier at retoriske spørsmål også brukes 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. Selv om tekstens første del er rent orienterende og beskrivende, signaliserer det retoriske spørsmålet i den siste delen av teksten, at vi her finner det Sara vil med teksten, nemlig å framheve Samuels spesielle kontakt med Gud. Den orienterende og beskrivende delen av verbalteksten tjener som bakgrunn for denne framhevingen. I relieffet som da trer fram, er argumentene og konklusjonen i kodaen, forgrunn, og orienteringen er bakgrunn. Relieffet Sara har konstruert, viser at han som ”snaka med Gud” (forgrunn) var Samuel, konge over Israel (bakgrunn).

Mønsteret *retorisk spørsmål – eget svar – gjentakelse av spørsmålet i konstaterende form* er et mønster som 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 gjore! 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 denne delen er lærerleseren implisitt i verbalteksten. I andre del, derimot, henvender Sara seg til leseren med et eksplisitt ”du”: ”Hvet du hva han gjore!” Her synes det å være en annen leser hun er i dialog med, 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 fin. 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 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* for 6. klasse, s. 52. Del to har Sara kalt ”Min mening”. Den inneholder Saras refleksjoner knyttet til det sjuende²⁹ og åttende³⁰ budet (fig. Sara 9).

Sara viser i denne teksten en mer suveren forakt for rettskriving og tegnsetting enn det vi vanligvis ser i tekstene hennes. Det er tydelig ikke *det* det har vært viktig for henne å konsentrere seg om her.

²⁹ Du skal ikke stjele.

³⁰ Du skal ikke lyve.

Fig. Sara 9:

<p>De 10 bud</p> <p>* De tre første handler om Gud</p> <p>* de 7 sist handler om mennesker</p> <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> <p>* De tre første handler om Gud * de 7 sist handler om mennesker</p> <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>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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. 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 vere 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, s. 65). Lærebokteksten har form av et deskriptivt utsagn. 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. Et 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 lett 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.

Sara slutter seg med disse ytringene til 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 i det norske samfunnet: Det er galt å stjele og å baksnake. 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 samtidig med at hun 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 evner å nyansere på bakgrunn av egne erfaringer.

Vi finner flere uttrykk for engasjement i Saras tekst ”De 10 bud”. Både overskriften til del to og innledningsordene til de to meningsutsagnene inneholder selvreferanser (se Evensen i kap. 3 ovenfor; se også diskusjonen i ”En blind ser” ovenfor) i form av ”jeg” og ”min”. I meningsutsagnene finner vi også uttrykk som inneholder kognitive verb i kombinasjon med selvreferanse: ”Jeg syns at ...”, skriver Sara. Vi finner også evaluerende uttrykk i kombinasjon med selvreferanse: ”Jeg syns at det som regel at det er vere å ... enn ...” skriver Sara i forbindelse med det sjuende budet. Disse uttrykkene kan tyde på at det Sara skriver om her, har subjektiv relevans for henne. Men: Evensen peker også på at distanserende uttrykk – slik som det ubestemte ”tenåringene” og det offisielle ”vi” -

karakteriserer utsagn som er mindre personliggjorte og som viser mindre engasjement. Denne type uttrykk finner vi også i Saras tekst: "... 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 teksten og dens innhold. Men det stemmer dårlig med stemningen i resten av teksten: Det siste av de to meningsutsagnene signaliserer at dette er ting Sara har erfart. 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 et barn skal våge å vise engasjement eller våge å gå inn i et problemområde slik at det fører til erkjennelse. Derfor kan bruk av eventyr og andre kulturbærende fortellinger være nyttig innfallsport til arbeid med eksistensielle problemstillinger (jfr. f.eks. Bettelheim 1989; Danielsen 1996). Sara kan ha brukt "man" for å peke på at det er allmenn erkjennelse at det er vanskelig å la være å baktale – og at hun selv har erfart nettopp det.

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 på dette punktet i teksten, 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 oppsummeringsspørsmål, 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 5.klasse arbeidet med islam våren 2001. 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 levereregler, 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 himmel³¹

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 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).

Saras lærebok (s. 134-135) presenterer tre hovedpersoner når den gjengir fortellingen: engelen Jibril, profeten Muhammad og ridedyret Buraq. Den beskriver ridedyret som hvitt med vinger, mindre enn et muldyr men større enn et esel,³² 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

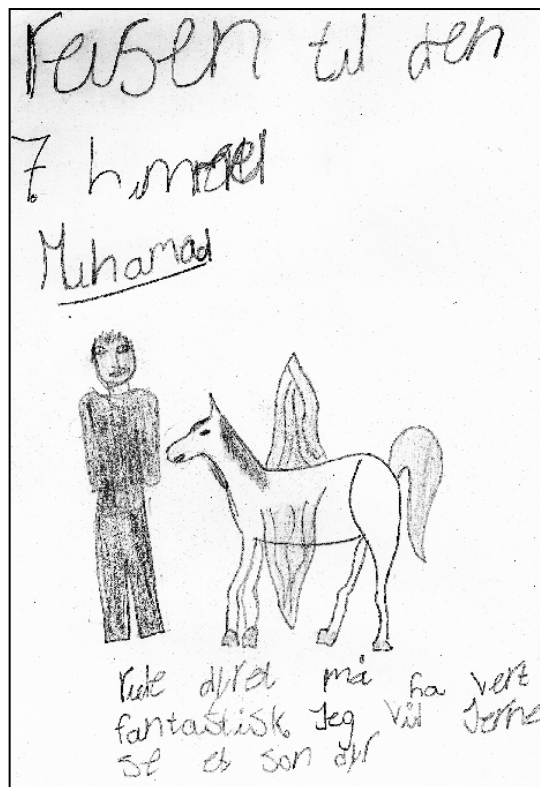
³¹ Fortellingene om Muhammads nattlige reise, har to hovedmotiver. Det ene er reisen til Jerusalem og tilbake på en natt. Det andre er Muhammads reise fra Jerusalem til den sjuende himmel. Det er forskjellige tradisjoner om reisen gjennom himlene. Noen sier han red på Buraq (Thomassen i Rasmussen og Thomassen 1999, s. 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 1970) s. 185; Thomassen 1999 s. 231). Saras lærebok (*Reiser i tid og tro 5*, s. 134-135) forteller at Buraq brakte dem til Jerusalem og at de klatret derfra gjennom himlene på en stige.

³² Ibn Hisham (Guillaumes oversettelse av Ibn Hishams utgave av Ibn Ishaq av 1970) omtaler dyret som ”a white animal, half mule, half donkey” (Ibn Hisham s. 182). Thomassen holder seg til dette, men refererer også en moderne gjenfortelling for barn der dyret sies å være en hoppe (1999 s. 231 og 232).

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 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).³³

Beskrivelse

Fig. Sara 10:



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 over med samme

³³ Nærmere omtale og diskusjon av "bildeforbudet" finnes bl.a. i *Kildesamling I* s. 268-269; Eidhamar og Rian 1999 s. 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".

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 med turkis munn, øyne, man, hale, hover og vinger. Det har tydelig vært viktig for Sara å fortelle at dyret hadde vinger på begge sider av kroppen. Hun har anvendt en multiperspektivisk framstilling når hun tegnet det, og vi ser begge vingene selv om dyret er tegnet i profil. Aronsson (1997) 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 s. 238-239). Hovedytringen i Saras arbeid 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 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, plassering og tekst: 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 hovedytringen og under overskriften. Muhammad er plassert ved siden av dyret og hører klart sammen med det. Verbalteksten danner en peker mot dyret ved at den i sin helhet dreier seg om dette.

Rammer, posisjoneringer og relieff

Sara anvender skolesjangeren ”lage en tegning og skrive til” når hun besvarer denne oppgaven, men også her setter hun sitt eget preg på 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.

Muhammad møter vi bare i tegningen, mens ridedyret møter vi både i verbaltekst og tegning. Muhammad er heller anonym. Han er ikke ferdig tegnet, mangler hender og føtter, og fargeleggingen er overflatisk og lite

detaljfokusert. Det kan se ut som om hovedfunksjonen hans i ytringen er å kvalifisere ridedyret som Buraq, den bevingede hesten som fraktet Muhammad til Jerusalem. Buraq er fokus både i verbaltekst og tegning. Den fanger umiddelbart oppmerksomheten pga sentrering, fargebruk og den pekeren som omtalen i teksten utgjør.

I tegningen posisjonerer Sara seg 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 (jfr. Aronsson og Kress/ van Leeuwen ovenfor) kan gi signal om at hun vil vise at hun kjenner ridedyrets spesielle skrittlengde. Men hun posisjonerer seg også som 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. Kombinasjonen kunnskap – selvrefleksjon som vi møter her, møtte vi også i ”En blind ser” og ”Julaften” (se ovenfor), og vi skal møte den flere ganger i tekstene 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 vært 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 eller andre uttrykksformer som kan antyde irrealis, 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 håp om at hun en gang må få se et ridedyr som Buraq. Evensen framhever ”marked modality” som signal på engasjement (se Evensen i kap. 3 ovenfor): Dersom eleven gjennom modale utsagn framhever elementer i teksten på en slik måte at de skiller seg ut fra resten, signaliserer dette engasjement. Når Sara sier: ”Jeg vil jerne se et son dyr” tolker jeg ”vil gjerne” som markert modalitet. Sammen med selvreferansen som ligger i ”jeg”, ser jeg utsagnet hennes som tegn på engasjement.

Dette utsagnet finner vi en i alternativ-verden-konstruksjon der den ene verdenen som trer fram, er fortellingens verden der Buraq er Muhammads ridedyr, og den andre er Saras erfaringsverden der slike ridedyr ikke er dagligdagse. Fortellingens verden presenteres gjennom overskrift og tegning. Gjennom aktørene som er avbildet og overskriften, orienteres leserne om hva som skjedde, nemlig en reise til den 7. himmel, og hvem som utførte reisen, nemlig Muhammad og Buraq. Sara orienterer også leserne om hvem hun mener er den viktigste, både ved hjelp av

taksonomi og symbolske attributter (se Kress og van Leeuwen i kap. 3 ovenfor). Denne orienteringen danner bakgrunn for meningsytringen og for ønsket som danner koda og som bringer teksten til en avslutning: Sara synes Buraq er fantastisk, og hun håper hun får se et slikt ridedyr. Fortellingens verden inneholder altså i følge både tekst og tegning en verdi som Sara ønsker å framheve, nemlig det fantastiske. I hennes erfaringsverden er ikke det fantastiske vanlig. Ønsket hennes om å se et slikt dyr, må altså ses i relieff til hennes framheving av *det fantastiske* som en verdi. Relieffet som trer fram her, dannes altså av kontrasten mellom fortellingens verden og Saras verden, mellom realis og irrealis (se Evensen 1997b).

At et utsagn som markerer modalitet, trer fram i en alternativ-verden-konstruksjon, skulle tyde på at vi her står overfor et utsagn der Sara presenterer oss for noe hun engasjerer seg i og identifiserer seg sterkt med.

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 den plurale kulturen som omgir henne. 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, få. 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 fortellingsverden 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 Sara skal gi uttrykk for tanker hun har i forbindelse med denne fortellingen, framhever hun det fantastiske ved

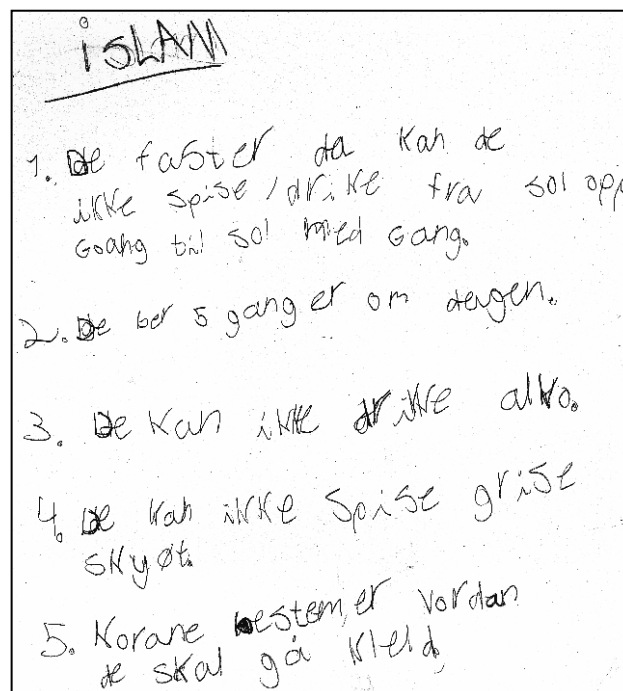
Buraq. Det er det fantastiske ved ridedyret som gjør at Sara ønsker å se det. Det å møte det fantastiske står altså fram som en verdi for Sara i denne teksten. Tradisjonell luthersk forkynnelse og undervisning har lagt hovedvekten på ordet. Det fantastiske og de estetiske uttrykksformene har derfor vært nedtonet i tradisjonell norsk kristen tro og forkynnelse. Fortellingen om Muhammads reise på Buraq har tydelig appellert til Sara. Hun responderer på fortellingen i tråd med fortellingens premisser og det fantastiske den presenterer, og skriver: "Jeg vil jerne 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 hverdagslivet. To av de fem punktene med deskriptiv informasjon som hun lister opp i arbeidsboka si som en faktaoversikt (se fig. Sara 11), tilsvarer to av islams fem søyler, nemlig fasten og bønnen.

Fig. Sara 11:



Søylene har hun tegnet i arbeidsboka si, noe alle de andre i klassen også har gjort. Hun har skrevet inn de to søylerrelaterte punktene som nr. 1 og 2 i faktaoversikten. Punkt nr. 1 og 5, som omhandler faste og klesdrakt, har hun arbeidet videre med i arbeidsboka si. Lærerveiledningen anbefaler at klassen samtaler om spiseregler og regler for bekledning innenfor islam (Lærerveiledning til *Reiser i tid og tro* 5 s. 61). Dette kan forklare hvorfor

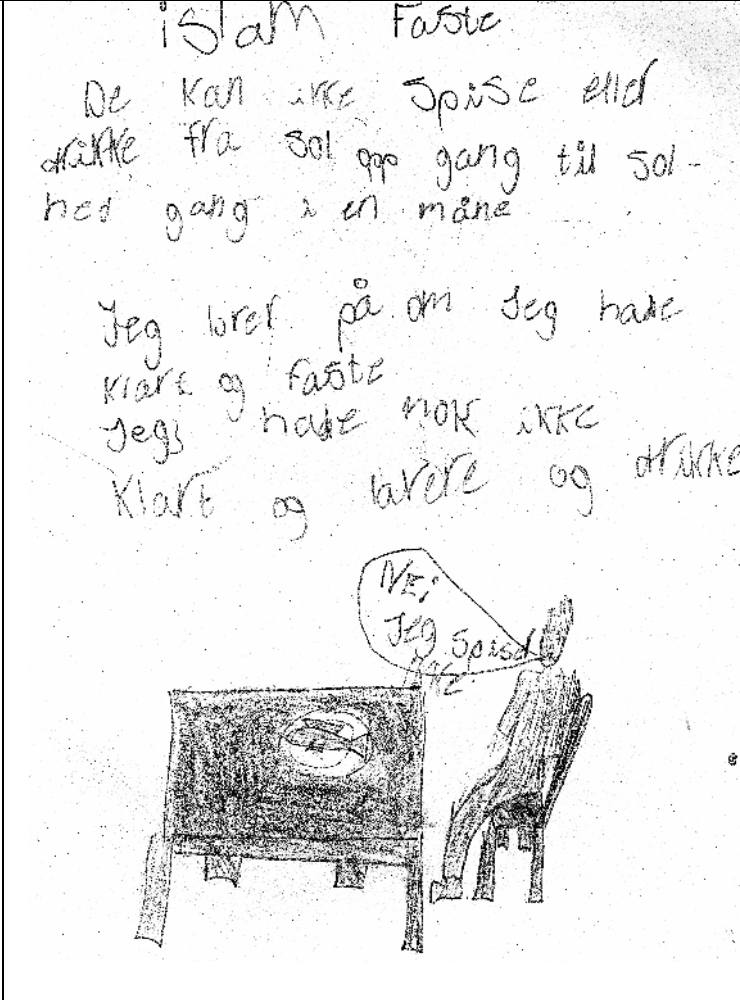
Sara fordypet seg i akkurat disse to sidene ved islam: Det de har arbeidet mye med, har engasjert mest.

Arbeidene Sara har laget om punkt 1 og 5, "Islam og faste" og "Islam og klesdrakt", er tema for de to følgende analysene.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Det er verbalteksten som fanger oppmerksomheten vår rent visuelt i denne 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 rettskrivningsregler, 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>The figure shows a handwritten page with the title "Islam Faste". The text describes the fasting rules: "De kan ikke spise eller drikke fra sol opp gang til solned gang i en måne". Below this, there is a personal reflection: "Jeg lurer på om jeg hade klart og faste" and "Jeg hade nok ikke klart og lavere og drikke". At the bottom, there is a simple drawing of a table and a chair. A speech bubble above the chair says "Nei! Jeg spiser ikke".</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Verbaltekstens første del er en påstand som gir deskriptiv 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” hører ikke til blant ”de”. Den deskriptive informasjonen i tekstens første del om ”de” som faster i en måned, fører nemlig til refleksjonen i tekstens andre del der hun lurer på om ”jeg” ville klart å gjennomføre det samme som ”de” gjør. Skillet mellom de to størrelsene ”de” og ”jeg” er følgelig eksplisitt.

Tegningen inkluderer verbal tekst i en snakkeboble. Snakkeboblen 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. Den deskriptive 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 s. 228-238). Bordflaten vris fram i sin helhet, og det som står på bordet kommer 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 ytringen.

Sara posisjonerer seg også i dette arbeidet 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 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 hun møter, 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. I Saras verden, som preges av hennes kultur, 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 med erfaringer hun ikke kjenner. Med utgangspunkt i sin egen verden lurer Sara på om hun hadde klart å faste.

Sara forholder seg altså til to alternative verdener i teksten sin: Muslimenes verden og Saras egen verden. Muslimenes verden presenteres gjennom en påstand i verbaltekstens første del. I følge teori om relieff i tekst danner påstander forgrunn i tekstlige relieff, mens underbygging og refleksjon danner bakgrunn. Muslimenes verden der faste hører til (forgrunn), blir altså stående i relieff til hennes egen verden der en ikke faster (bakgrunn). De fastende muslimene blir framhevet positivt gjennom Saras innrømmelse av at hun nok ikke hadde klart å gjøre som de. Redegjørelsen i tekstens første del får ekstra tyngde sett på bakgrunn av Saras forståelse og innrømmelse av vanskelighetene fasten innebærer, i tekstens andre del. Er den multimediale teksten et kompliment til muslimer som klarer å faste?

Sara har møtt muslimenes faste i praksis gjennom en av de tre muslimske klassekameratene sine, Nasim (se nedenfor). Saras klasse var 5.klassinger skoleåret 2000/2001. Ramadan ble feiret i november/desember det året. I tilknytning til denne feiringen fastet Nasim 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

Foruten dialogen med leserne, står Sara også i denne teksten i dialog med den 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 fastemåneden, gjennom skillet hun gjør i den verbale teksten mellom ”de” og ”jeg”. Men hun møter den likevel 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 hjemmefra og fra den tradisjonelt kristne og humanistiske norske kultur, og kommer til at dette nok ikke er noe hun kunne delta i. Hun ville ikke klart å la være å drikke.

Saras dialog med islamsk kultur brakte henne samtidig i dialog med hennes 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 arbeid fra hennes hånd, nemlig det jeg har kalt ”Islam og klesdrakt”.

Islam og klesdrakt

Oppgaven og konteksten

Denne besvarelsen (se fig Sara 13 nedenfor) er knyttet opp mot et av de arbeidene som Sara fordyper seg i og som er knyttet til de fem punktene med deskriptiv informasjon om islam som hun lister opp (se fig. Sara 11). Besvarelsen tar utgangspunkt i punkt 5: ”Korane bestemmer vordan 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 s. 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

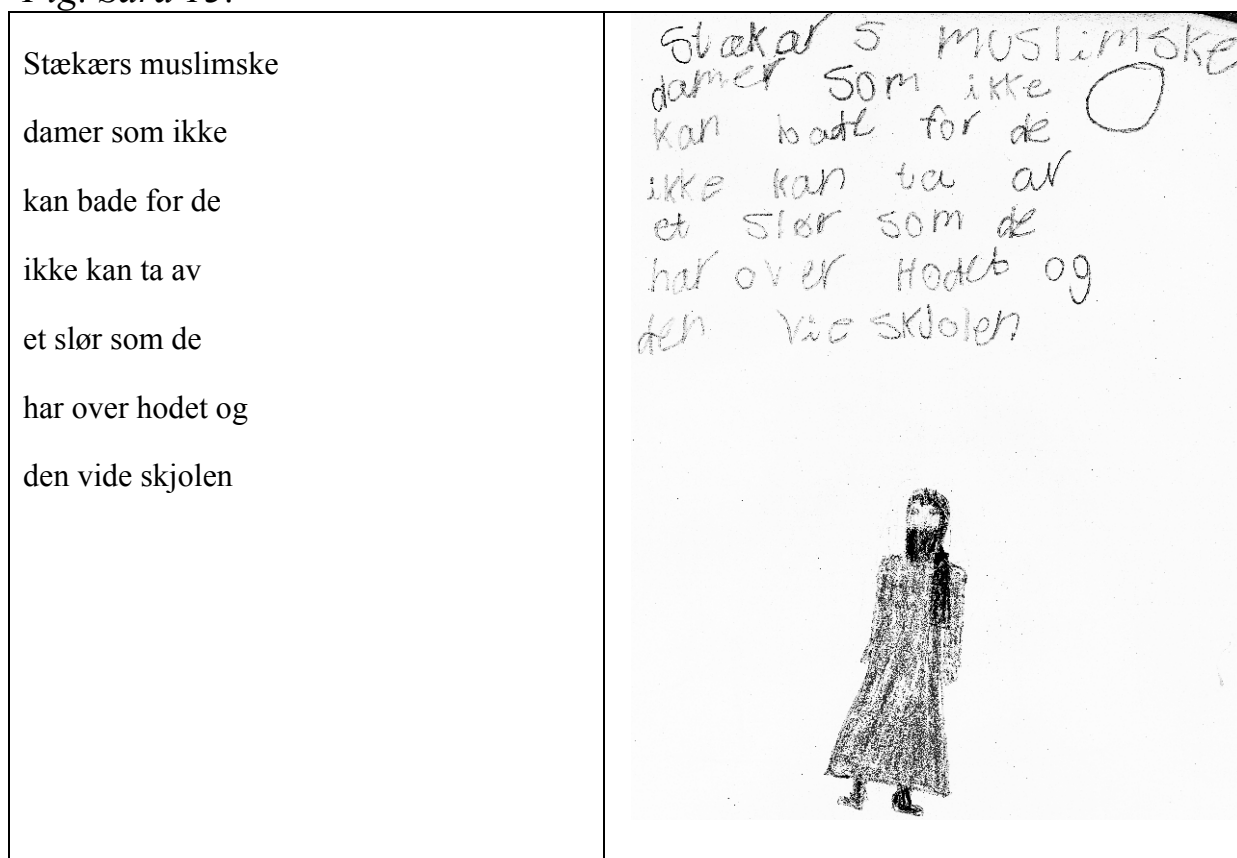
presenterer i forbindelse med framstillingen av islam: ”I noen land har kvinnene slør foran ansiktet. Men det pleier ikke vi i Norge å ha. Noen mener det er rett, mens andre ikke synes det. Det er forskjellige meninger” (s. 147).

Lærerveiledningen (Lærerveiledning til *Reiser i tid og tro* 5 s. 62) siterer en av Korantekstene som ligger til grunn for reglene om kvinners klesdrakt, sure 24:30-31: ”Si til de troende menn, at de skal dempe sine øyekast, og holde sitt kjønsliv i tømme ... Og si til de troende kvinner, at de skal dempe sine øyekast og holde sitt kjønsliv i tømme, og ikke vise sin pryde, unntatt av den som kommer til syne. La dem trekke sløret over sine bryst og ikke vise sin pryde 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 s. 258-259; Opsal 1994 s. 323; Vogt 2000 s. 256).

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Fig. Sara 13:



skriver Sara, uten først å lage noen overskrift eller noen innledende situasjonsbeskrivelse. Under denne teksten 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.

Teksten formidler innlevelse samtidig som den er deskriptiv. Den starter med at Sara gir uttrykk for at hun synes synd på muslimske damer: ”Stækærs muslimske damer”, sier hun. Teksten grunngrir i fortsettelsen 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 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 ovenfor og fig. Sara 11), skriver ikke Sara om hygiene og bading i det private badeværelse. 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 teksten gir uttrykk for Saras empati og medfølelse, gir den også deskriptiv informasjon. 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, roller og relieff

Sara har laget denne ytringen på skolen. Det vil si at skrivingen 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 i denne situasjonen skal løses (jfr. Smidt i kap. 3 ovenfor). Hun posisjonerer seg som kunnskapsrik elev som kan noe om muslimske kvinners klesdrakt. Det analytiske (se nedenfor) og deskriptive elementet 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 (i Mjøsa?) på varme dager. Stakkars muslimske damer som ikke kan bade pga reglene for klesdrakt som de må følge!

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 teksten. 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, og kvinnen Sara har tegnet, er ikke en bestemt muslimsk kvinne som Sara vil fortelle noe om, men en representant for muslimske kvinner generelt. Det er altså klesdrakten og gruppetilhørigheten denne klesdrakten signaliserer, som ligger til grunn for presentasjonen av henne. Sara er her – i tegningen - inne i en analytisk prosess, ikke en narrativ. Hun vil skildre typiske trekk ved islamske kvinners klesdrakt, ikke en handlingsgang eller en person (Kress og van Leeuwen 1996/2000 kap. 3).

Sara gir både seg selv og kvinnen hun har tegnet, identitet i denne teksten. Kvinnen gis identitet på bakgrunn av klesdrakten: Hun er muslim. Sara definerer seg selv som ikke-muslim gjennom utsagnet sitt, enda 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 kultur, ser på klesdrakt og regler for påkledning og synes synd på de som må gå kledd i tråd med disse reglene og leve i pakt med dem. Med dette bejaer hun indirekte sin egen kulturs tradisjon på dette feltet: Hun er glad hun slipper hijab og sid, vid kjole, og er glad hun kan bade.

To verdener trer fram i denne teksten: Muslimske kvinners verden og den verden Sara lever i. Relieffet som dannes av disse to verdenene, er tydelig. Evensen peker på at når det gjelder forholdet mellom årsak og virkning og mellom påstand og underbygging som diskursenheter i en tekst, vil årsak danne bakgrunn for virkning, og underbygging for påstand (Evensen 1997b). Sara synes synd på muslimske kvinner. Det står fram som påstand eller virkning og er forgrunn i teksten. Det som gir bakgrunn til denne forgrunnen, er underbyggingen hun gir dette argumentet – eller det hun nevner som årsak til at hun synes synd på muslimske kvinner - nemlig at de ikke kan bade fordi de ikke kan ta av seg de tildekkende klærne i offentlighet. De muslimske kvinners måte å kle seg på og deres manglende mulighet til å bade, ses altså i relieff til den verden der det er ok for kvinner å bade, nemlig Saras verden. 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 Sara.

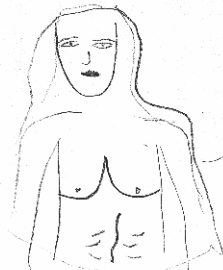
Dialogen Sara står i i denne teksten, ligner den hun sto i de to foregående ytringene ”Reisen til den 7. himmel” og ”Islam og faste”. Hun er i dialog med leserne sine, samtidig som hun er i dialog både med den verden fortellingene og lærestoffet om islam representerer, og med sin egen kultur og erfaringsbakgrunn. I alle tekstene røper hun engasjement og empati med hensyn til det nye hun møter, samtidig som hun uttaler seg med fotfeste i det egne og det hun har erfaring med. Bevisstheten om hva hun ikke er og om 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

Brønderet

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 valse seg på hendene og at ikke står i kristen-dommen</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> 
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

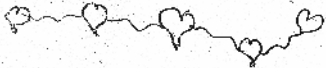
Denne treleddede ytringen laget Sara i arbeidet med Hefte 1 våren i 5.klasse på tampen av skoleåret. Hun var i ferd med å ta en litt tidlig sommerferie, og gjorde seg raskt ferdig med heftet. Hun leverte et engasjert, personlig og utfyllende svar på oppgavene 1A-C. Svaret på oppgave 2 og 3 (fig. Sara 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.

Disse besvarelsene kommenterer jeg ikke nærmere, men konsentrerer meg om oppgave 1.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Fig. Sara 16:

<p>Brønderet</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 fortelingen 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 hvar det nok til at ale fik en porson til av smulene</p> <p>den fortelingen liker jeg best</p>	 <p>1A. Skriv det du husker av den fortellingen du likte best i KRL - timene i år.</p> <p>Brønderet</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 bok om</p> <p>og når ale hade spist seg mete hvar det nok til at ale fik en porson til av smulene</p> <p>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!</p> <p>den fortelingen liker jeg best</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Overskriften Sara ga svaret på oppgave 1A, var "Brødunderet" (fig. Sara 16). Øverst på høyre side, over denne teksten tegnet hun inn en hjertebord.

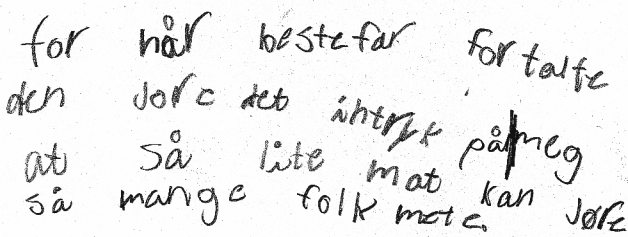
Tegningen hun laget som svar på oppgave 1B (fig. Sara 17) viser en mann med et brød i handa. Han har hvitt ansikt, skjegg, er blid og har på seg en fargerik kjortel med knyttebelte. Til venstre i tegningen er en mengde frittsvevende og gapende hoder. De er oransje med blå øyne og er tegnet mot en bakgrunn 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 (s. 78-79), men vi finner ikke spor av lærebokteksten i Saras besvarelse. Det ser ut til å være det hun kjenner igjen fra bestefars fortellinger, som er utgangspunkt for ytringen hennes. Den multimediale ytringen er argumenterende: Påstanden er at det er fortellingen om brødunderet hun har likt best av de fortellingene de har møtt i KRL-timene i 5.klasse. Resten av teksten sammen med tegningen er med på å underbygge denne påstanden. Dette kommer jeg nærmere tilbake til nedenfor.

Sara har latt, følelser, 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. Dette gir signal om hva Sara vil med teksten og hvilke posisjoner hun inntar.

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 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 og meningene hennes. Det kan tyde på at hun vender seg til forskerleseren mer enn til lærerleseren i denne besvarelsen. Dette kan ha sammenheng med situasjonen arbeidsheftet ble presentert i, at det var forskeren og ikke læreren som introduserte arbeidsoppgavene (se kap. 2 ovenfor), men det kan også ha med engasjement å gjøre (se nedenfor).

Sara beveger seg mellom flere verdener i denne teksten. De to første verdenene som stilles opp mot hverandre, er lærebokas verden og bestefars fortellingsverden (jfr. 1A). Der sier Sara eksplisitt hvilken hun foretrekker, nemlig bestefars. Begrunnelsen hun gir for dette, er at han er flinkere til å forklare og fortelle enn boka er. I svaret på spørsmål 1C utdyper hun dette ytterligere ved å si at når bestefar fortalte, gjorde det som skjedde i fortellingen, inntrykk på henne. De to andre verdenene vi finner i besvarelsen del 1A, er fortellingens verden slik den framstår i bestefars versjon, og Saras verden. Sara ser på fortellingens verden fra sin egen verden 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. De samme to verdenene som i 1A, finner vi også antydning i 1C: ”for når bestefar fortalte jore det intryk på meg *at så lite mat kan jøre så mange folk mete*”.

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. Det er overskriften ”Brødunderet” som viser at det er denne fortellingen det kommer en omtale av, og avslutningen av teksten i 1A, er en gjentakelse av påstanden: ”den fortellingen likker jeg best.” 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 som en viktig del av begrunnelsen for at Sara liker fortellingen så godt. Teksten fortsetter deretter med evaluerende presiseringer der Sara framhever hvor fantastisk godt hun liker fortellingen. Det underfulle som skjer i fortellingen, 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.

I følge Evensen (1997b) er påstander *forgrunn* i argumenterende tekster, mens underbygging som bl.a. beskrivelse, evaluering og begrunnelser danner *bakgrunn*. Ser vi på Saras multimediale tekst som helhet (globalt nivå), er altså Saras påstand 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 alt *bakgrunns*materialet handler om bestefar som er en forteller, 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 gjennom bakgrunnen her er *verdien av å være en dyktig og engasjerende forteller*, det *fantastiske* og det *underfulle*.

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

inntryk på meg” (1C) sammen med evaluerende 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 viktige 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 brødunderet, 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 brødunderet 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 brødunderet 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.

Når hun likevel 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 brødunderet som har gjort inntrykk på henne, ikke lærebokas. Det er ham og hans fortelling hun er i dialog med. 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 kulturen som omgir henne – i vid forstand.

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 trer 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 klart fram i teksten og tegningen hennes om islam og faste og om muslimske kvinners klesdrakt.

Når Sara møter den verden som fortellingene og lærestoffet om islam representerer, 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. 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, og 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"), spørsmålet Guds inngripen i dagens verden ("En blind ser") 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 engasjementet sitt og bruker både kunnskap, empati, engasjement og kreativitet i drøftingen av eksistensielle spørsmål. 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 spenningsfeltet 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 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 fester - i det verdihierarkiet hun har utviklet i dialog med sin egen tradisjonsbakgrunn. 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 i ytringene sine posisjonerer han seg annerledes i forhold til denne tradisjonen enn Sara gjør: Mens Sara tydelig gir uttrykk for positive holdninger til kristendommen, gir Tors ytringer uttrykk for avstandtagen og sterk kritikk av kristendommen. Han flørter også med satanistiske symboler – eller har allusjoner til slike - i flere av ytringene sine. Dette inntrykket er likevel ikke entydig, noe analysen av ytringene hans i det følgende viser.

Jeg vil, 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 som er laget nettopp for å provosere og opponere mot samfunnets vedtatte normer og verdier, til å markere opposisjon og protest. 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. Det at jeg bruker materialet som helhet som bakgrunn når jeg analyserer tidlige ytringer fra ham, f.eks. "KRL suger" (fig. Tor 1), er derfor ikke en udelt akseptabel framgangsmåte. Grunnen til at jeg gjør det likevel, er at det vi ser antydnet 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 det ses sammen med andre av Tors ytringer.

Høsten 2000 gikk Tor i 6.klasse, og jeg fulgte klassen hans i 1 ½ år, dvs. hele 6.klasse og fram til jul i 7. Læreren var opptatt av at han tegnet våpen overalt i bøkene sine og at de fleste tegningene hans på et eller annet

vis inkluderte våpen. Hun prøvde å overtale ham til å finne andre motiv når han uttrykte seg.

Tors arbeidsbok bar preg av at KRL-faget ikke sto høgt i kurs hos ham (se ”KRL suger” nedenfor), og 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 den 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

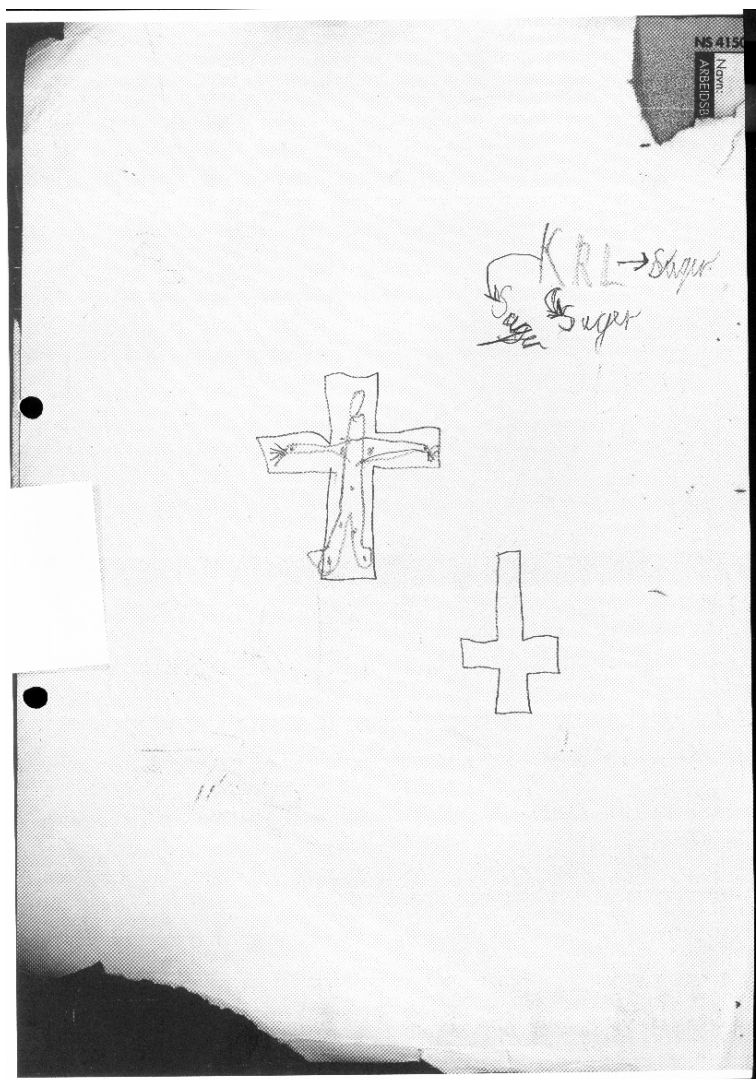
Helhetsinntrykk og beskrivelse

Arbeidsboka Tor brukte i KRL-faget, var istykkerrevet og fillete. Både omslaget og tegnearkene inni var avrevet i hjørnene. Det ser vi bl.a. av kopien av den av Tors ytringer som jeg har kalt ”KRL suger” (fig. Tor 1). Den 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.

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 arbeidet. 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.

Fig. Tor 1:



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 person enn en som er pålagt. ”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 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. Både spørsmålet om sjanger og Tors bruk av symbol blir utdypet i det følgende.

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 kristne framstillinger.

Tor har også tegnet et omvendt kors eller et opp-nedkors. 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 Peter-korset er ikke et utbredt symbol i dag. Dersom vi i tillegg tar Tors aggressive holdning til kristendommen med i vurderingen (se nedenfor), er det lite trolig at Tor kjenner Peter-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, 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. Den kan gjennomføres på mange måter, men poenget er å gjøre alt omvendt – å sette kristen kult på hodet (Winje 1999 s. 278-283). Symbolene som i sort messe brukes til å konsentrere seg, brukes også i andre sammenhenger – f.eks. i smykker og illustrasjoner³⁴ - 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,

³⁴ Gjennom ulike satanistiske retningers internettsider kan en f.eks. få kjøpt smykker med bl.a. opp-nedkors og Baphomets segl (se nedenfor).

kanskje det mest sentrale av alle, nemlig korset. De kan derfor også tolkes innenfor rammen av satanistisk tenking. Tors krusifiks kan altså forstås som en forvrenging eller latterliggjøring av det kristne krusifikset. Denne tolkingen er ikke selvsagt: Det Tor viser her, kan 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.

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 Tors ytring, samtidig som det deles opp i enkeltelementer gjennom pilene han har tegnet. Uansett hvordan en tolker det, er dette et negativt utsagn om faget.

Ordet ”suger” er etablert slang. Det kommer fra det engelske ”suck” som kan bety alt fra det konkrete suge til det mer abstrakte suge ut, svindle, snyte. Til forskjell fra norske skjellsord som ofte er knyttet til religiøse motiver (satan, faen, helvete osv), er engelske skjellsord ofte knyttet til underlivet. ”Fuck” er f.eks. et ord som fremdeles ofte sensureres i amerikansk fjernsyn. Suck – suger – gir følgelig assosiasjoner til oralsex. Men når slike skjellsord beveger seg fra engelsk til norsk, 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 - sier at KRL og kristendom, religioner og livssyn suger, er det med andre ord å betrakte som et entydig negativt utsagn, men likevel har det 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.

En kan se de tre elementene i ytringen som tre frittstående uttrykk, nemlig at både KRL og kristendom, religion og livssyn ”suger”, at Kristus kunne blitt mer maltraktert på korset enn han ble, og at 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 et hovedargument, 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 (1996/2000 s. 181-230). 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.). 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 den mest komposisjonens budskap eller hovedargumentet. De to korsene representerer det som skal være kjent og en mer detaljert utfylling og konkretisering av den verbale teksten.

Tor posisjonerer seg i denne ytringen både som en elev som er sterkt kritisk til KRL-faget og til 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 livstolkning 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. Det er den siste som er forgrunn og den verden som Tor i denne ytringen framhever som det han foretrekker, mens KRL og kristendom, religion og livssyn ”suger”. Likevel er kristendommens verden alltid til stede i den verden som er preget av satanistiske og anti-kristne symboler: Det er kristendommens verdier og symboler som forvrenges, motstrides og latterliggjøres i denne type tenking og symbolbruk.

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, 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

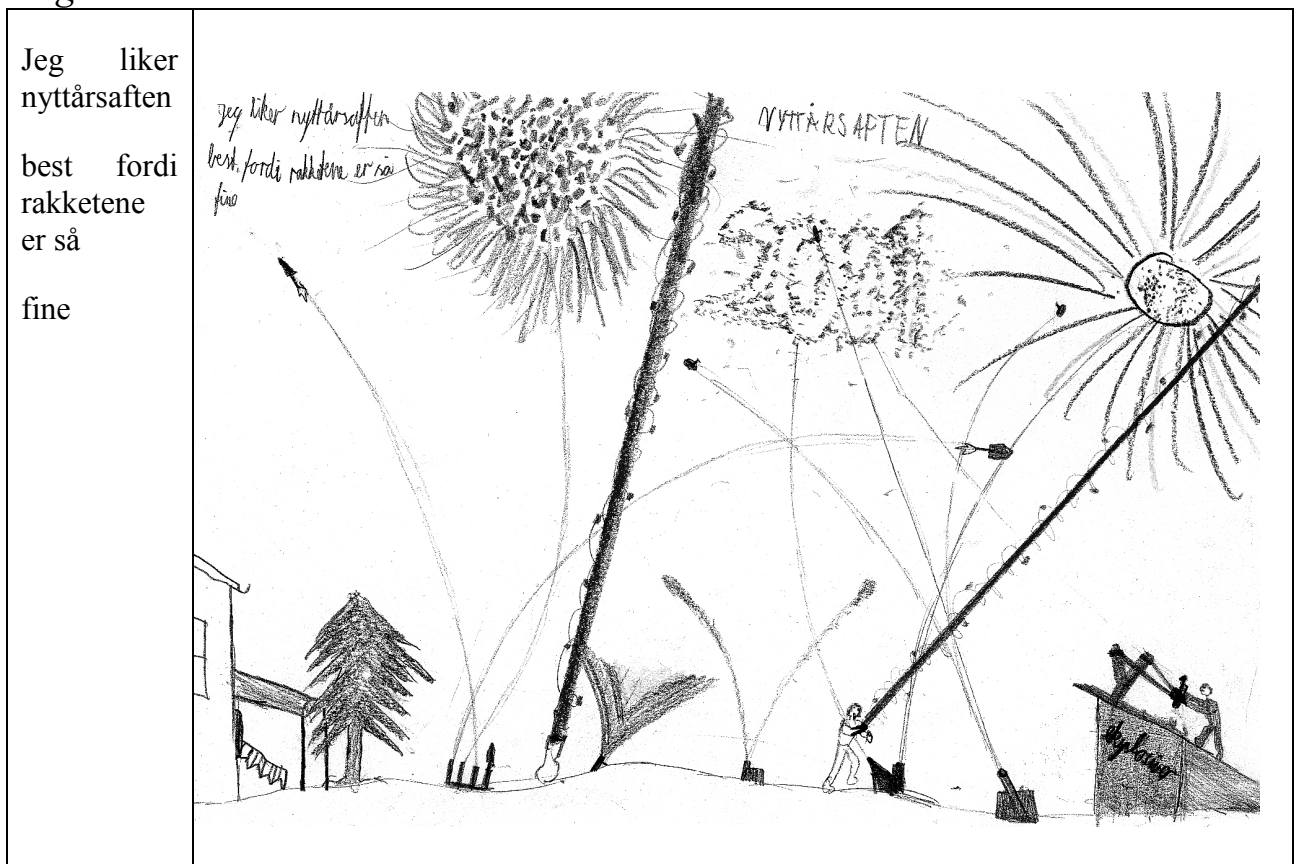
Oppgaven og konteksten

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 budskapet sitt (se metodekapitlet og Sara "Julaften").

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Tor har selv gitt denne multimediale teksten navnet "Nyttårsaften" (fig. Tor 2). Den består av både verbal tekst 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 ”eksplosiver”. Han sender opp en rakett med påtent lunte, ved hjelp av en sprettert som er på størrelse med et menneske. Det andre mennesket står til venstre for ham, men befinner seg likevel til høyre i tegningen. Det gis ingen signaler om hvem disse personene er. Men personen med spretterten er 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 rakettenes, og fordi det har en sentral plassering. Dessuten er det flere pekere (jfr. Kress og van Leeuwen) som peker 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 fungerer som peker som leder oppmerksomheten mot 2001. Fra høyre bildeel går det linjer fra den store blomsten og mot tallet på himmelen. Også fra blomsten til venstre i bilde går linjer som peker mot dette tallet, men den kraftige, røde linjen som går nedenfra og ut i øvre bildekant (se nedenfor), reduserer effekten av pekerne fra denne blomsten. Tallet 2001 framstår altså som en sentral del av tegningens fokus. En annen rakett, til venstre i bildet, former en stor fargerik ”blomst” med flerfargede streker som har utgangspunkt i et flerfarget, prikkete sentrum. To andre raketter har tatt av fra samme rampe, men har ikke eksplodert enda. En annen lignende ”blomst” folder seg ut i høyre bildekant.

To kraftige, røde linjer preger tegningen. Den ene går fra en frittstående minirampe litt til venstre for midten og ut gjennom øvre bildekant. Den andre går fra den høyre hånden til en av mennene 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 ”blomsten”. I den andre er tallet 2001 og den andre ”blomsten”. I den tredje er personen på utskytingsrampen. En fartsstripe etter en av rakettenes går fra den først 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 pga plasseringen i tegningen.

Tegningen er bare delvis fargelagt. Bakgrunnen, huset og mennene er uten farge eller fargelagt med blyant. Det er bare det som har med raketten 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 teksten er argumenterende og evaluerende. Påstanden er at nyttårsaften er best, og argumentet som brukes for å underbygge denne påstanden, er at raketten er fine. Dette argumentet finner vi både i tegningen og i den verbale teksten: *I den verbale teksten* sier Tor eksplisitt at han liker nyttårsaften best fordi raketten er så fine. *I tegningen* er det raketten og de figurene de lager, som tiltrekker seg oppmerksomheten, både fordi de er fargelagt og fordi de skaper bevegelse i tegningen.

Rent tekstlig vil Tors påstand om at han liker nyttårsaften best, være forgrunn i relieffet som trer fram i denne multimediale teksten. Bakgrunn er argumentasjonen om at raketten er fine. I denne bakgrunnsdelen hører vi Tors stemme: Vi møter deler av Tors verdihierarki hvor det som er fint hører hjemme. I denne multimediale teksten viser Tor oss – både ved hjelp av verbal tekst og tegning - at fyrverkeri hører til det han definerer som fint. En av de figurene raketten danner, 2001, skiller seg ut som noe spesielt blant det som er fint (se ovenfor). Den 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 være med å bidra til at han opplever

arbeidet med ytringen relevant. Relevansen kan også ha sin bakgrunn i at han gjerne vil levere en besvarelse som jeg, som forsker, legger merke til. Han posisjonerer seg også som en *elev som vet hva som er godt og fint*, og 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 dette. De røde linjene kan også tolkes som spor etter rakettene. Da er de med på å framheve rakettenes betydning i ytringen. Da understrekes også verbalteksten i øverste venstre hjørne: Rakettene er så fine!

Oppgaver

Oppgaven og konteksten

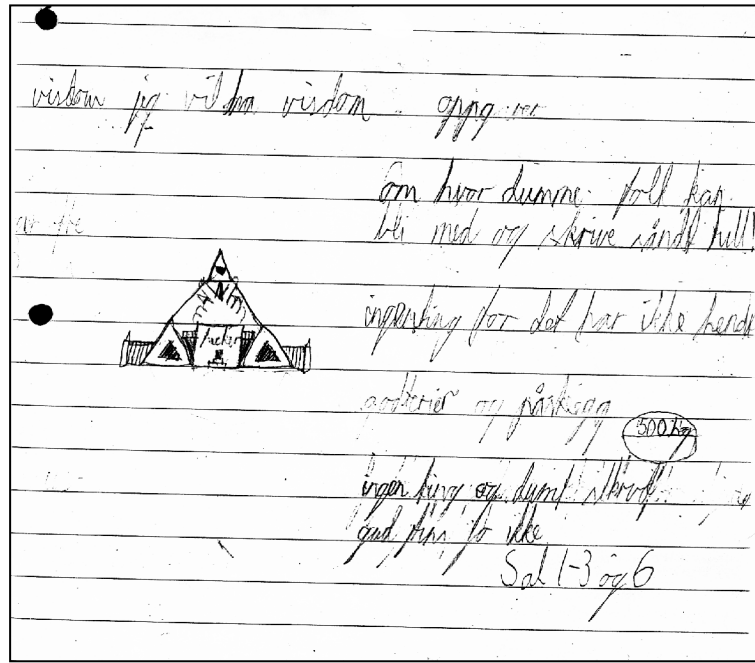
”Oppgaver” er en multimedial tekst som Tor skrev høsten i 6.klasse. Den er svar på tre av fire spørsmål som læreren gav elevene. Formen disse spørsmålene har, er inspirert av samtalene læreren har hatt med meg både ved prosjektstart og senere. Både overfor læreren og elevene poengterte jeg at jeg er 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 s. 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 budskapet i de tekstene de møter samt uttrykke tanker og meninger. Salmen ble lest høyt. 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?

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Fig. Tor 3:



Tor har i sin besvarelse (fig. Tor 3) delt siden opp i to spalter. 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. Inni de to nederste av disse trekantene er det tegnet nye trekantar. De er fargelagte.³⁵ I den øverste trekanten er det en fargelagt firkant. Mellom de to nederste hvite trekantene er det tegnet inn enda en firkant. Øverst i denne firkanten står det "fucker". Under dette ordet er det tegnet inn tre firkanter oppå hverandre, den nederste størst, den øverste minst. Denne siste er fargelagt. Mellom denne 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. Det kan ligne den øverste og de to sidetrekantene i en stjerne. På hver side av den store trekanten er det tegnet noe som ligner et belte eller et gjerde.

³⁵ Se grunnvingen for hvorfor jeg ikke kan angi eksakt farge, ovenfor.

Øverst i *høgre spalte* finner vi overskriften ”Oppgaver”. Under den følger Tors svar på lærerens spørsmål, de to første er svar på det todelte spørsmål 1:

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 ordene ”dumme folk”, ”tull”, ”dumt skrivd”, ”gud fins 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 (se nedenfor). Tegningen forsterker det utfordrende i teksten. Dette gjør at den multimediale teksten som helhet kan oppfattes som noe aggressiv. Den signaliserer i alle fall en kontant avstandtagen fra det tekst- og livstolkingsuniverset spørsmålene viser til.

Rammer og sjanger, alternative verdener og relieff

Fordi Tor har anvendt spalter i organiseringen av denne teksten, 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 teksten som en kritisk 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.

Venstre spalte gir klare signal om hva Tor ønsker å stå for når det gjelder verdier: Tegningen 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 dødningshode, symboler og uttrykk som understreker kjønnspolaritet og sex, Antikrists tall 666, det omvendte korset, opp-ned-pentagrammet³⁶ osv. - slik at helheten til sammen får et satanistisk preg.³⁷ I Tors trekant finner vi slike 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.³⁸ 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 s. 191ff; 257). Bak de to knyttede hendene ser vi tre (stjerne?-)spisser. Skjuler hendene ytterligere to spisser? Viser tegningen to hender som holder pentagrammet? 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 *visdom*. Siden dette ønsket om visdom 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”

³⁶ 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.

³⁷ Se f.eks. illustrasjoner i Laigaard 1996 s. 19, 37 og 42; Andersen 1995 s. 16; kortet ”Devilish” på internettadressen http://www.outragecards.com/cards_01.html.

³⁸ 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 s. 211-212).

(Hartveit 1993 s. 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 s. 101). Navnet Baphomet gir altså allusjoner både til Satan og til visdom. Visdom – ofte knyttet sammen med Baphomet - er sentralt innenfor satanistisk tankegang. Det er ikke usannsynlig at Tor kan ha kommet i kontakt med Baphomet, Baphomets segl, pentagrammet og 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 s. 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 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 (spørsmål 1) fra Det gamle testamente i den kristne bibel. 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, og Gud finnes ikke. Tor signaliserer her forakt for dem som har skrevet de kristne tekstene, og han tar avstand fra det kristne tekstuniverset.

Motsetningene mellom venstre og høyre spalte er tydelig: I venstre spalte uttrykker Tor hva han ønsker og hva han setter høgt, nemlig visdom slik den kommer til uttrykk i anti-kristen og satanistisk preget tenking. Styrke og det å være "fucker" (og pentagrammet?) hører med til denne visdommen. I venstre spalte kommer altså en verden som er preget av satanistisk tenking, til syne, og Tor presenterer den som noe ønsket. I høyre spalte trer kristendommens verden fram. Tor presenterer den med forakt og tar avstand fra den. Relieffet som trer fram her er klart: Sett på bakgrunn av visdommen som finnes i den verden som preges av satanistisk tenking (bakgrunn), er fortellingene som finnes i kristendommens verden

(forgrunn), tull. Tor ønsker seg visdom, og det mener han at han ikke finner i det kristne tekstuniverset. Det han finner der, er tull, for Gud finnes jo ikke.

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 de 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 s. 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 fortelling.</p> <p>Hvorfor fortalte Jesus lignelser? fordi han fikk lyst</p>	<p>• Hva er en lignelse? en slaks fortelling. 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 går her inn i rollen som umotivert elev og posisjonerer seg som en som ikke bryr seg om Jesu lignelser og bakgrunnen for dem.

Budene

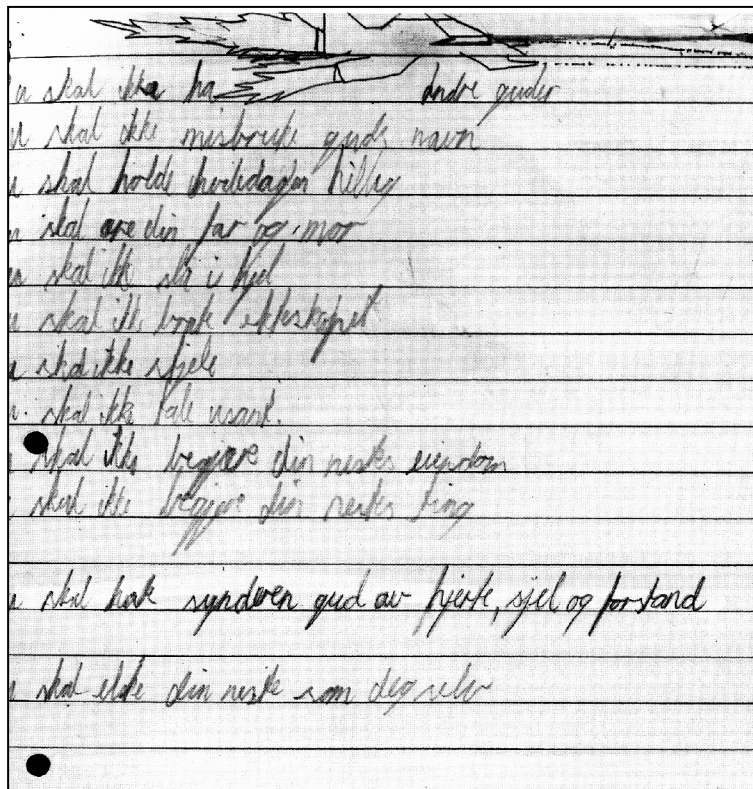
Oppgaven og konteksten

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 s. 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.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

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 pga 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 s. 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, Herre og budgiver, gjennom å omtale ham som det motsatte, nemlig en synder. Han oppfordrer til det motsatte av å elske gud, nemlig å hate ham. Det er følgende 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. satanismens fordreining og latterliggjøring 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. Begge steder er en lengre og utdypende oppramsing erstattet med 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" som "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 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. Og relieffet som trer fram i denne teksten, ligner de relieffene vi møtte i disse to foregående tekstene: Kristendommens doble kjærlighetsbud danner bakgrunn for budet Tor utformer om å hate synderen gud.

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 og en del annen anti-kristen 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 (s. 92). I 6.klasse kan det også være naturlig å samtale om eller sammenligne med den kristne påsken i forbindelse med

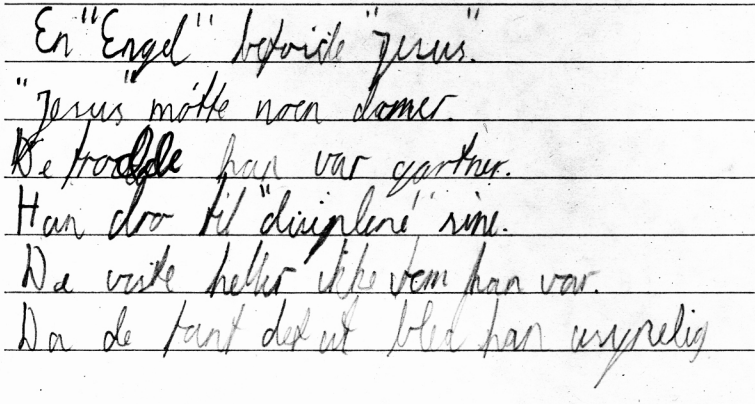
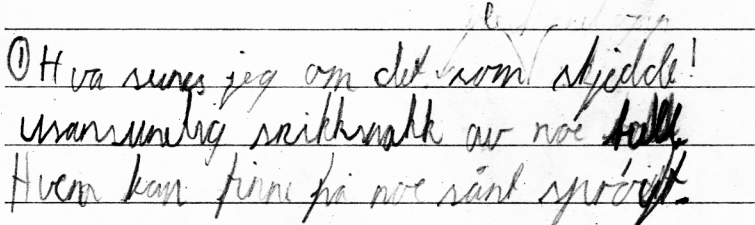
undervisningen om jødedom og den jødiske påske. På oppfordring fra meg konsentrerte klassen seg derfor om påskedagsfortellingene i den korte tiden de hadde avsatt til å repetere påskefortellingene før påske våren 2001. Elevene fikk i oppgave å skrive et sammendrag av fortellingene, skrive hva de tenkte 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 budskapet 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 verbal tekst (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" befride "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 snakksnakk av noe tull</p>	 <p>① Hva synes jeg om det som skjedde! usansunlig snakksnakk av noe tull Hvem kan finne på noe sånt sprøyt.</p>
<p>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 i retning det kappekleddede mennesket.

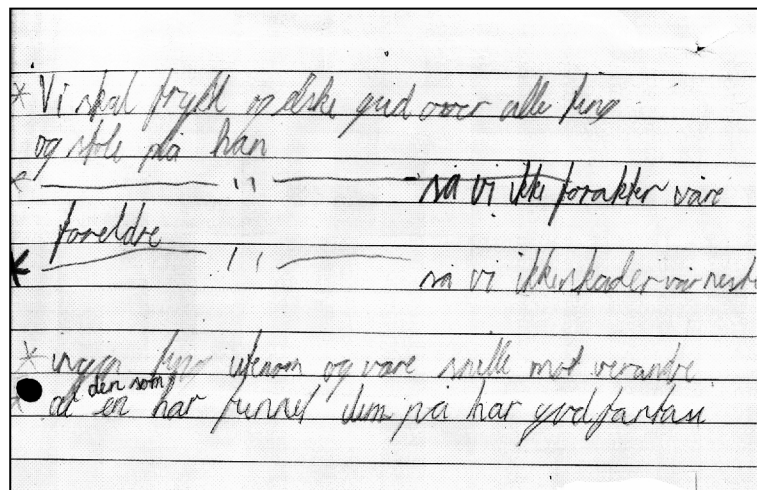
Tor har visket ut tegningen. Selv om han har tegnet den og vi kan se restene etter den, har han med å viske den ut frasagt seg ansvaret for den. Jeg velger derfor å ikke omtale den i analysen.

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 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 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.

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

Fig. Tor 7:



På spørsmålet om hva han mener en kan lære om kristendommen av fortellingen om Jesu oppstandelse, svarer han:

ingen ting utenom og være snille mot hverandre

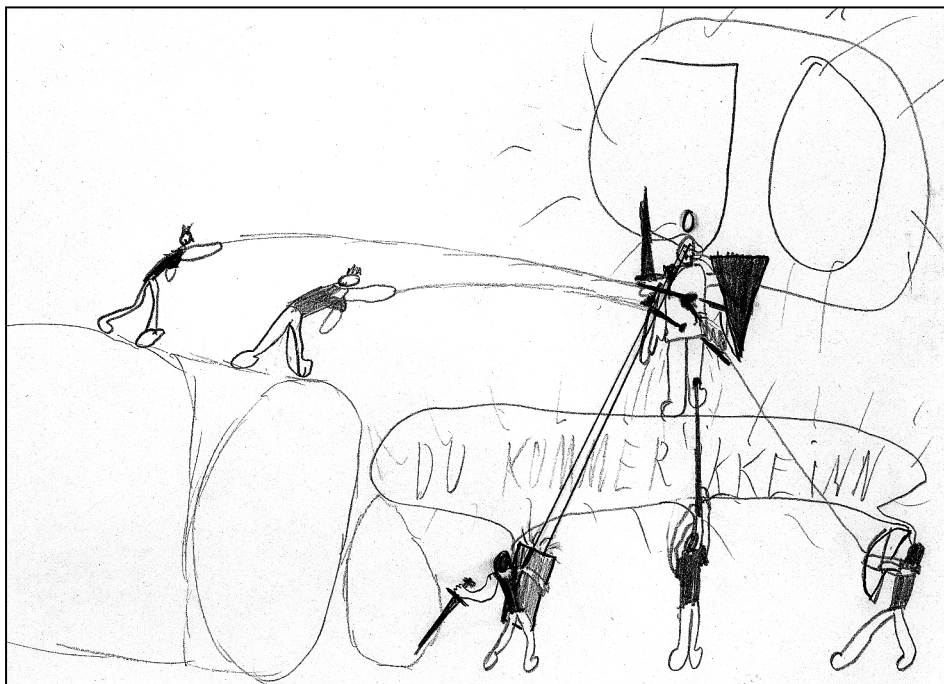
Og på spørsmålet om hva han mener budskapet i dem er, er svaret:

at den som har funnet dem på har god fantasi

Tor posisjonerer seg nok en gang som en kritiker av det kristne fortellingsuniverset, og han gjør det med engasjement.

Påske 3

Fig. Tor 8:



”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. Spydene står fast i kroppen hans, en i brystregionen og en i magen, og det er blod rundt sårene de lager. At det er de to mennene som har kastet spydene, ser vi av linjene som går fra hendene deres fram til spydene. 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 det såret som allerede er der. Den tredje av 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. Mannen har et sverd i venstre hånd. De tre 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 ligner en strålende sol. Engelen er plassert øverst i høyre del av tegningen. Han har vinger. Over hodet hans har Tor plassert en glorie, og han holder et sverd og et skjold. Men dette er ikke engelens viktigste våpen. Det er lysstrålene som går ut fra øynene hans. 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.

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 budskapet sitt i denne multimediale teksten: 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 også 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 er 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 knytter an til 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 til å tolke ytringen. Det gjør at en kan tolke tegningen slik at kampen mellom engelen og mennene foregår foran Jesu grav, og at klippen de to mennene står på når de kaster spydene sine, er 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, og han representerer – i følge Tors framstilling – det gode. Vaktene – de fem mennene – representerer det som står det gode imot. 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 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, og det er han som er hovedfokus i framstillingen (se ovenfor). Følger vi Kress og van Leeuwens tenking om komposisjon og mening (1996/200 s. 181-230) inneholder den øvre delen av en komposisjon den mest framtrede informasjonen i framstillingen, mens den høgre siden inneholder nøkkelinformasjon. Siden engelen er plassert i den øvre og høyre delen av Tors komposisjon, er det, i følge dem, her vi finner budskapet i framstillingen hans: Engelen sier han kommer seg inn. Jeg tror ham både på grunn av komposisjonen og symbolikken 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 skjelling 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. Han er dessuten i dialog med kulturen som omgir ham i moderne fictionfilmer og tegneserier, i den formen han har gitt ytringen sin, og han er i dialog med læreren sin: Han har laget en tegning som viser noe av handlingen i påskedagsfortellingene. Denne tegningen sier også noe om hva han mener om det som skjedde. 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**" slik han sier i "Påske 1", tror jeg han hadde gjort dette klart og tydelig i ytringen. Slik han har gjort det i de andre ytringene der han har angrepet kristendommen. 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 slikt 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 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. Men dette utelukker 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.

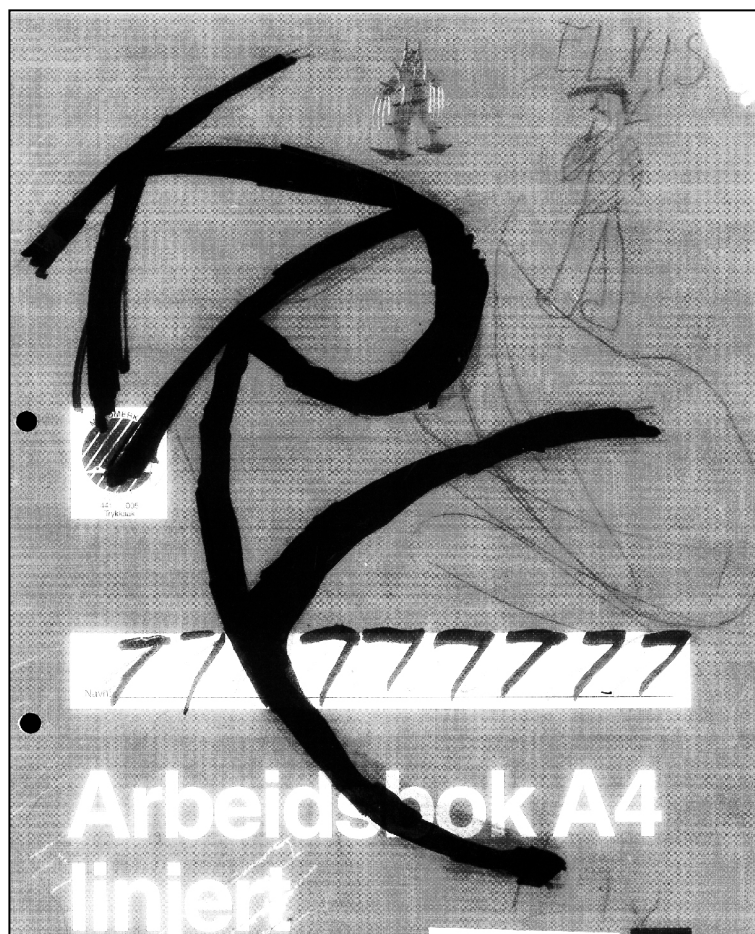
7.klasse arbeidsbok: forside og første innvendige omslagside

Konteksten

Jeg fulgte Tors klasse høsten i 7.klasse. De arbeidet med kristendommen hele den tiden jeg fulgte dem. Tor fikk ny KRL-arbeidsbok. Også den bærer – som 6.klasseboka - preg av å ha blitt hardhendt behandlet, men den er ikke på langt nær så skamfert som 6.klasseboka var. Han har dekorert den både på utsiden og på første innvendige omslagside. Vi skal kort se på det han har tegnet på disse to sidene.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

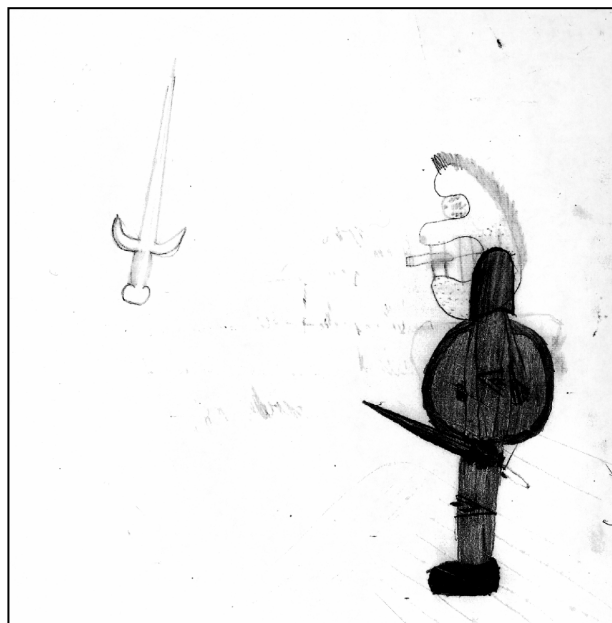
Fig. Tor 9A:



Tor har skrevet ”KRL” diagonalt over hele forsiden (fig. Tor 9A) med store, svarte bokstaver. I navnefeltet har han skrevet en rekke med 7-tall. Det er ikke tvil om at dette er en arbeidsbok som hører til KRL-faget i 7.klasse. Øverst i høyre hjørne har han tegnet to figurer. Den ene er Elvis med 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.

På første innvendige omslagside har Tor tegnet en annen aggressiv figur (fig. Tor 9B). Det er en mann, tegnet fra siden. Han har pigg, blodskutte øyne, 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 det Tor har tegnet verken på forsiden eller 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 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 kriger. 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 satanistsekte forherliger styrke og brutalitet og forakter svakhet, og de spiller på seksualitet, nytelse og lyst (Hartveit 1993 s. 108; Winje 1999 s. 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

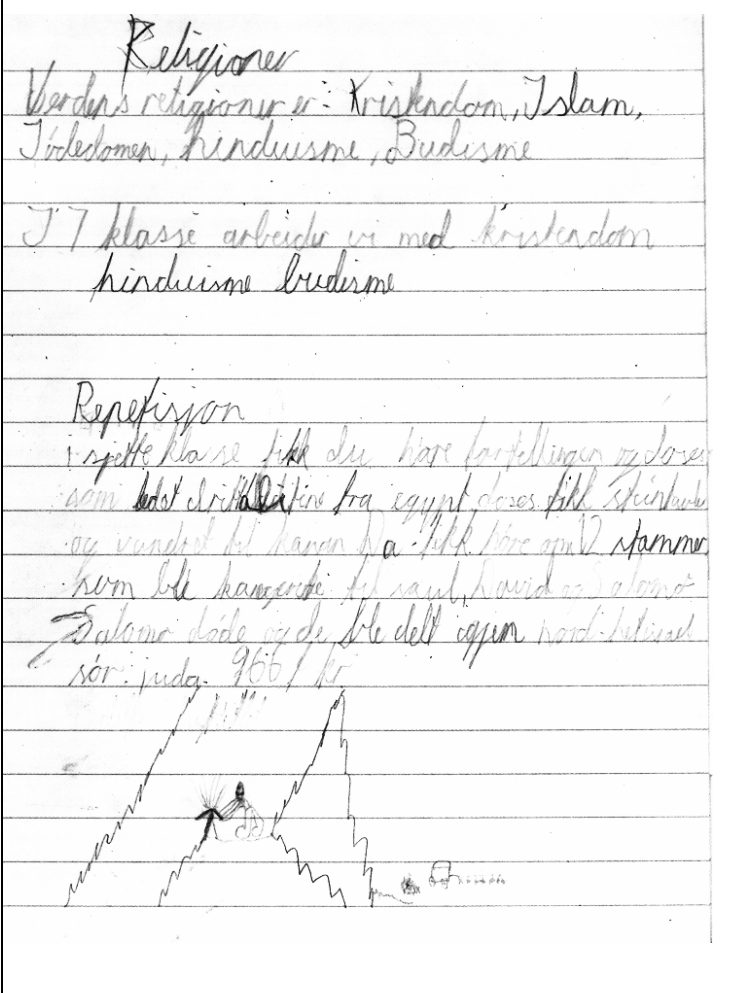
Oppgaven og konteksten

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. 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.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Ytringen består av en verbal tekst og en blyanttegning. Tegningen er plassert umiddelbart under den verbale teksten. Tor skriver:

Fig. Tor 10:

<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 Salomo døde og de ble delt igjen nord het israël sør juda. 966 f kr</p>	 <p>Religioner Verdens religioner er: Kristendom, Islam, Jødedomen, Hinduisme, Budisme</p> <p>J7 klasse arbeide vi med kristendom hinduisme budisme</p> <p>Repeksjon i sjette klasse fikk du høre fortellingen og doses som ledet drittalitene fra egypt doses fikk steintavler og vandret til kanan da fikk høre om 12 stammer som ble kongerike til saul, David og Salomo Salomo døde og de ble delt igjen nord het israël sør juda. 966 f kr</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Denne verbale teksten er en parafrase over teksten i *Fortell meg mer 7*, s. 5. Stedvis har Tor skrevet av læreboka ord for ord, stedvis har han endret lærebokteksten, men på en slik måte at vi aner den bak Tors tekst. 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". Omskrivingen går på omskriving av navn: Moses er i Tors tekst "doses", og israëlittene 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 finne ut hva dette er. Fordi det ikke har en framtrødende posisjon i tegningen, regner jeg med at det ikke har avgjørende betydning for tolkingen av den (jfr. Kress og van Leeuwen s. 108-112; Aronsson s. 228-238).

Det han forteller gjennom tegningen har ikke Tor funnet i læreboka. Han har valgt seg ut en episode fra fortellingen om Moses og utvandringen fra Egypt. 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.klassepensumet, 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, når han har besvart 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, og det er han som har valgt hva han vil endre. Han har altså 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 ovenfor). Det er Tors - og ikke lærebokas - stemme vi 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. Ved første øyekast kan det derfor synes som om han går inn i rollen som plikttoppfyllende 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 nidskrivsjangeren. Dermed inntar Tor mer posisjonen som en elev i opposisjon enn en plikttoppfyllende elev, selv om han besvarer oppgaven læreren har gitt ham.

Alternative verdener, relieff og dialog

Relieffet som trer fram i denne multimediale teksten, dannes av forholdet mellom fortellingene 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 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.

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 i dialog både med læreboka for 7.klasse og med pensum fra 6.klasse når det gjelder innholdet i den. Han kjenner fortellingene som refereres der, og han har sine meninger om dem. Disse gir han uttrykk for. Allusjoner til satanistisk tenking er fraværende i denne ytringen fra Tor. Men de anti-kristne holdningene som vi finner i flere av arbeidene ovenfor, er tydelig til stede.

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 den bare vises til gjennom tegningen. Dette inkluderer både læreren som har gitt ham oppgaven, og forskeren som ber om tankene og meningene hans. Det inkluderer også medelevene som sitter rundt ham når han skriver og tegner. Vil han tøffe

seg for de sistnevnte – både gjennom å vise hva han kan og gjennom karakteristikene av Moses og israelittene?

Jeremia

Oppgaven og konteksten

Det første temaet i KRL-timene i Tors 7. klasse, var profeten Jeremia. Tor skrev to verbale tekster om ham. Den første, som vi finner øverst på siden (se fig. Tor 11), er et sammendrag av det som læreboka forteller om profeter generelt og Jeremia spesielt (*Fortell meg mer* 7 s. 7-16). Den andre er et dikt som Tor har laget på bakgrunn av en oppgave i læreboka (s. 17 oppgave 4). Oppgaveteksten lyder: ”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 oppgaven som er fokus i det følgende.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

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 tre neste linjene.

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 verbale teksten.

Sammendraget som Tor har skrevet øverst på siden, viser at han kjenner fortellingen om Jeremia, men det er tydelig at han ikke lar seg imponere av profeten. Diktets innhold viser at han synes Jeremia er dum. Han sier til og med eksplisitt at dumheten hans er *grunnen* til at han ble profet: ”Han var dum så han ble profet”.

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 stadige kritikk 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. Dette er heller 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 dum fordi han er profet. Tor synes å si at det å være klok og vis er å unngå å la seg styre av 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 var utsendinger og sendebud for 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 dette 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 han har hatt med kristendommen i andre yringer.

Tor er i dialog med leserne sine også 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

Oppgavekonteksten, helhetsinntrykk og beskrivelse

Tors klasse arbeidet også med Det nye testamente (NT) fra den kristne bibel høsten i 7.klasse. Hovedfokus var på 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 s. 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 dødningshode: 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, i andre avsnitt om evangelietekstene og i tredje 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 av mange kristne oppleves som hellig og ukrenkelig. Signalet det sender er at Tor ønsker å markere at han de tror på, verken er hellig eller ukrenkelig, men en som fortjener å karakteriseres ved hjelp av et dødningehode.

Tor har her skrevet en tekst som gir deskriptiv informasjon om NT ut fra et faglig utenfraperspektiv. Likevel har han ikke gått inn i rollen som saklig fagskriver som framstiller et tema på temaets egne premisser. Den verbale teksten alene synes å være 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.

Forgrunn 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 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 kritisk og intens. 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. Dette er en konflikt mange unge opplever, og Tor er i en alder da denne konflikten ofte begynner å komme klart til overflaten.

Paulus

Kontekst, helhetsinntrykk og beskrivelse

Som nevnt i omtalen av ”Det nye testamente” ovenfor, var Paulus hovedfokus i arbeidet i Tors klasse høsten i 7. Flere av elevene i Tors klasse, skrev mange A4-sider om dette temaet. Tor skrev ikke mye. Den første verbalteksten han skrev, var svar på oppgave 2 i *Fortell meg mer* 7 s. 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	Johus 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.

Begge disse ytringene er sakprosatekster som gir deskriptiv informasjon om Paulus. I den første verbalteksten og i første del av den andre har Tor lett fram opplysninger som er relatert til Paulus liv, offentlige identitet og karriere. I siste del av den andre verbalteksten har han fokusert på Paulus forkynnelse og 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 sakprosaskriver 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 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 de 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 foruten kristendommen, livssynshumanismen og jødedommen som 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 verbale eller billedlige ytringer fra Tors arbeid 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 jødedommen. 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 enn ikke alle - oppgavene klassen fikk i forbindelse med arbeidet med jødedommen.

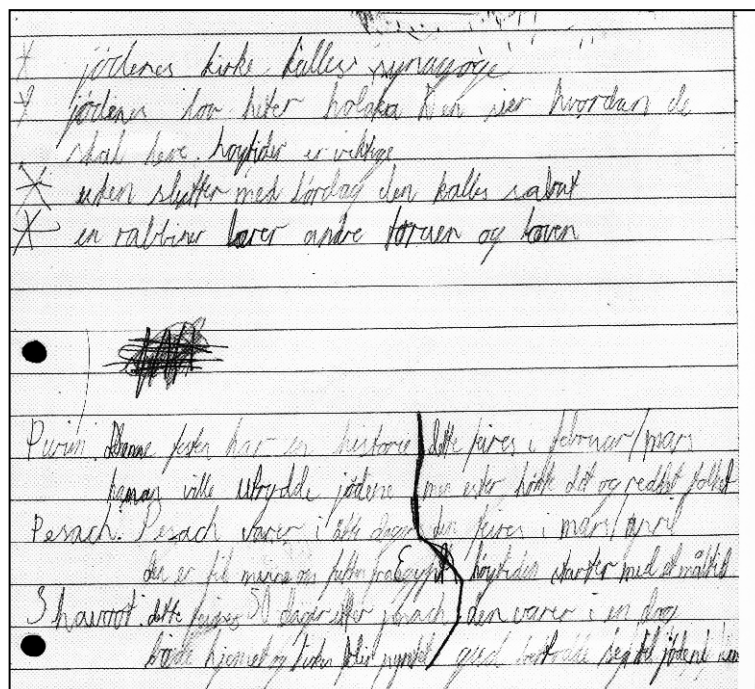
Tor har ikke gitt noen av ytringene sine om jødedommen overskrifter. Det er jeg som har kalt dem ”Jødedom 1”, ”Jødedom 2” og ”Jødedom 3”.

Jødedom 1

Oppgavekonteksten, helhetsinntrykk og beskrivelse

”Jødedom 1” er en ren verbal tekst. Den er todelt (fig. Tor 14). Den første delen er plassert på den øverste halvdel av siden og er svar på spørsmål gitt i forbindelse med avsnittet ”Jødisk religiøs lov” i læreboka, *Fortell meg mer 6*, s. 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 sabbat
- * 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

Rammer, roller og posisjoneringer - og dialog

Begge disse verbaltekstene er refererende og beskrivende sakprosaetekster. Tor går her inn i rollen som pliktoppfyllende 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”, som han tolker ut fra de erfaringer han har med denne sjangeren fra før og de tolkningsrammer han har (jfr. Smidt 1997 i kap. 3 ovenfor). Og han lykkes 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

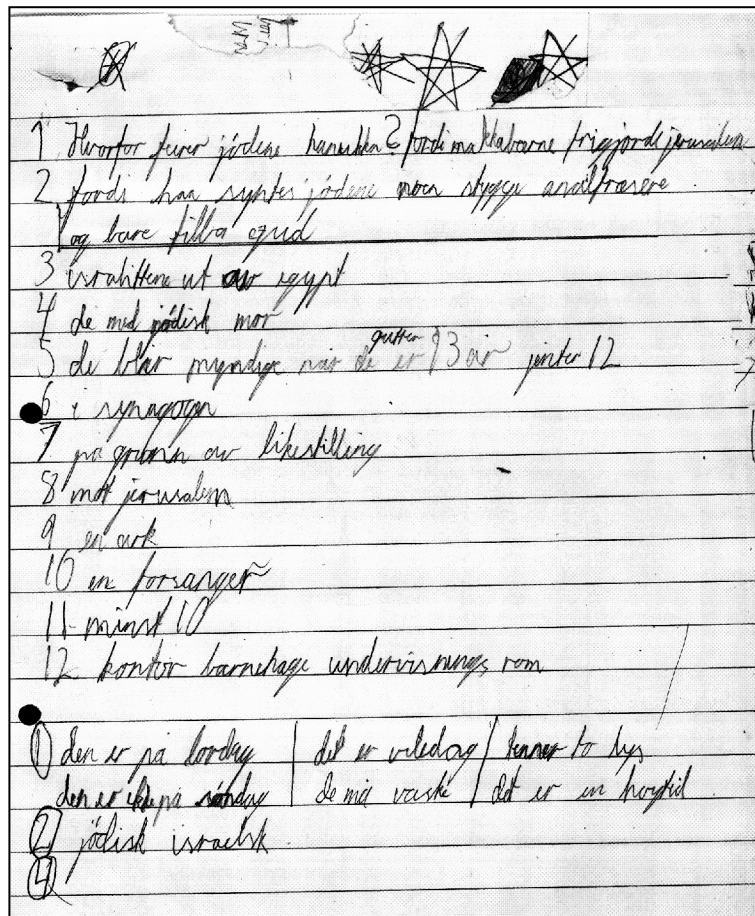
kristendommen. I denne teksten synes han å se på jødene utenfra, og han refererer til dem som ”de” og ”jødene”: ”*Jødenes* lov heter halaka Den sier hvordan *de* skal leve”, skriver han i den første teksten. ”gud betrodde seg til *jødene*”, skriver han i den andre (mine kursiveringer). Det er ikke noe 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 s. 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 uthevet med 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 begravnes 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, 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 dritalittene (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.

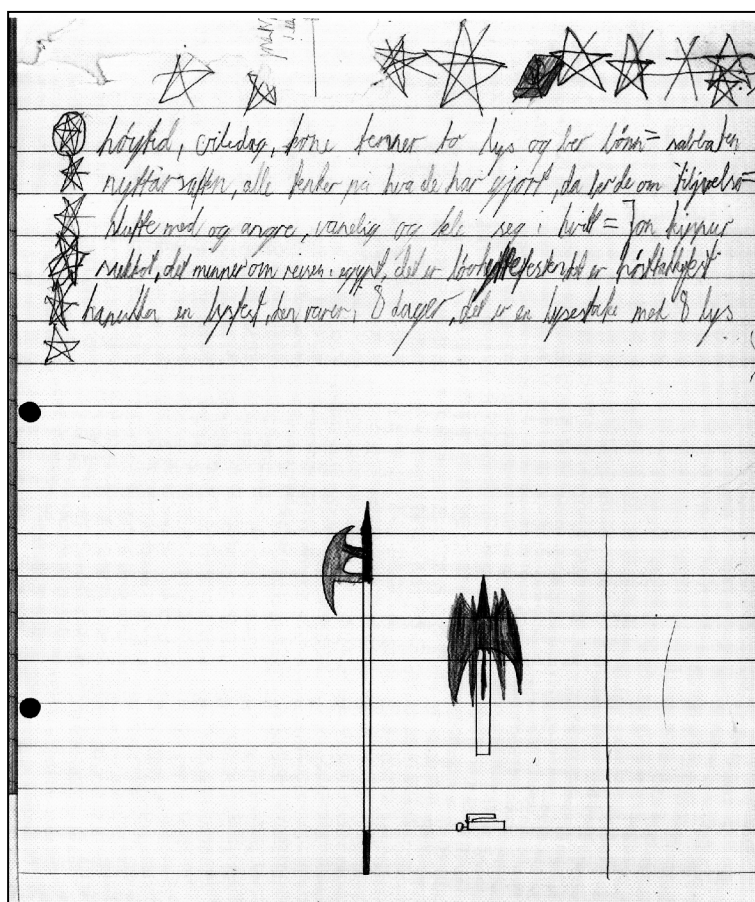
Teksten har spørsmål–svar form. Læreren har laget spørsmålene, Tor har gitt svarene. Tor posisjonerer seg her som en som kan svarene, men som ikke svarer utfyllende. Unntatt på spørsmål 2. Det er derfor trolig at det er noe i dette spørsmålet eller svaret som har trigget engasjementet hans. Dersom jeg skal prøve meg på noen forklaringer, vil jeg antyde følgende – på bakgrunn av 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 s. 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. ”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
- * nyttårsaftnen, alle tenker på hva de har gjort, da ber de om tilgivelse = (rosh hashanah)³⁹
- * 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 verbalteksten 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 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

³⁹ Jeg forholder meg her til et avtrykk av Tors tekst. Det er trolig at han har skrevet "rosh hashanah" på siden ved siden av, 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.

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 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 høvellignende 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 deskriptiv 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 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 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 klare 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 som Tor besvarte i 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, etter 1 ½ år som prosjektdeltaker.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

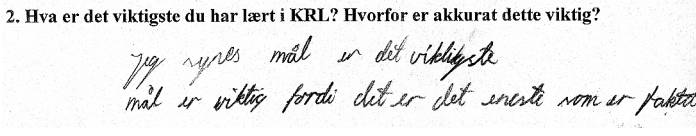
Tor har besvart alle tre oppgavene i arbeidsheftet. På oppgave 1 – som omhandlet hva han hadde likt å jobbe med i KRL-faget - svarte han (fig. Tor 17):

Fig. Tor 17:

Jeg likte og jobbe med mål best for det er i allefall sant	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? <i>Jeg likte og jobbe med mål best for det er i allefall sant</i>
---------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

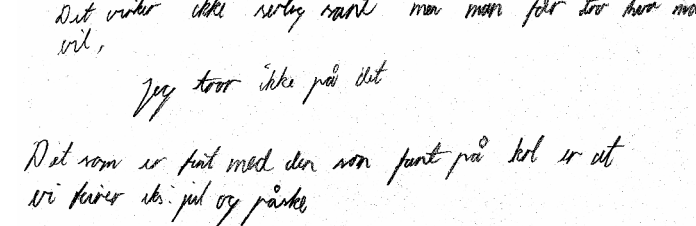
På oppgave 2 – som spurte etter hva han mente var det viktigste han hadde lært i KRL - svarte han (fig. Tor 18):

Fig. Tor 18:

<p>Jeg synes mål er det viktigste</p> <p>mål er viktig fordi det er det eneste som er fakta</p>	<p>2. Hva er det viktigste du har lært i KRL? Hvorfor er akkurat dette viktig?</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>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

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 ... 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 tilsvarer altså svarene på henholdsvis spørsmål 1, 2 og 3.

Relieff og alternative verdener

Samlet sett står de tre svarene til Tor fram som en argumenterende verbal tekst. Påstandene hans er at arbeidet med mål har vært det viktigste og at det han har likt best å jobbe med i KRL, er mål. Disse påstandene er *forgrunn* i teksten. Han argumenterer for dette ved å grunngi og utdype påstandene i alle de tre tekstdelene. 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. Arbeid med fortellingen om Jesus som helbreder en blind, virker ikke særlig sant. Tor tror heller ikke på det, men man får tro hva man vil. Denne grunngevingen og utdypingen er *bakgrunn* i Tors tekst (jfr. teori om relieff i tekst i kap. 3 ovenfor).

Relieffet som trer fram i denne verbalteksten, er at arbeidet med mål, er arbeid med det som er sant. Denne forgrunnen ses på bakgrunn av det som ikke er sant – for eksempel fortellingen om Jesus som helbreder en blind mann. Dette sier Tor eksplisitt at han ikke tror på. Han *framhever* også spesielt at han ikke tror på denne fortellingen 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; Kress og van Leeuwen om attributter).

Vi finner to ulike verdener i denne ytringen fra Tor: Den verdenen der en arbeider med det som er sant, er den ene. Det er den verdenen Tor identifiserer seg med. Som motstykke til denne verdenen, viser Tor til den verdenen som fortellingen om Jesus og den blinde skaper. Den representerer verdier som Tor eksplisitt sier at han ikke tror på. Han tror på det som er ”fakta” og ”sant”.

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 og utdyper den. Dette gjør han på en saklig måte, uten å ty til ironisering eller latterliggjøring av andre posisjoner. Han prøver til og med å finne ”det som er fint med den som fant på krl” - selv om han i tidligere ytringer har gitt uttrykk for at KRL ikke står særlig høyt i kurs hos ham.

Hefte 2 som oppsummerer KRL-arbeidet høsten i 7.klasse, inneholder altså tekster som signaliserer at Tor etter hvert kan 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. 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. 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 – slik som ”den som fant på KRL”

gjør – og samtidig se positive ting ved andre posisjoner (jfr. svar på oppgave 3).

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, argumenterer, begrunner og utdyper – 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") og med representanter for denne ("Det som er fint med den som fant på krl er at ..."). 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 s. 232-256; Dyrendal 1996/2002; Winje 1999 s. 285-289). Winje (1999) sier at

ungdomssatanismen kan virke som et motefenomen. Den kan forstås som en del av dagens ungdomsreligiøsitet. Han peker på at den dreier seg mye 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 og 286). Det er gjerne fire årsaker som trekkes fram når ungdomssatanismen skal forklares, nemlig søken etter identitet, opprør mot autoriteter, søken etter livssyn og kapitalens jakt på profitt (Hartveit 1993 s. 248-250; Winje 1999 s. 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 både kristen gudstro og kristen forståelse av hva som er visdom og hva som er bra og godt innenfor kristen tenking, og han gjør det 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 forvrenges, 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 199 s. 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

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. Han bruker ferdig utarbeidede, satanistiske symboler – som i sin natur signaliserer motstand mot kristendommen - til å uttrykke den opposisjonen han er i. For 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 flere 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 tekster fulle av satanistsymboler *til* mer nyanserte ytringer. De siste ytringene fra Tor signaliserer 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 (i den tiden jeg fulgte klassen hans, var disse konkretisert i kristendommen og jødedommen) 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 positivt engasjement enn dialogen med deler av innholds- og verd siden 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 sosialiseringforløp på livstolkingens område

Tors sosialiseringforløp 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 resosialiseringprosess *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 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 bevegelsen 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 å 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, nærmere bestemt november/desember 2000/ 2001.

Nasims far deltok aktivt på klasseforeldremøtet høsten 2000, da jeg presenterte inneværende prosjekt for elevenes foreldre. Han var en aktiv forsvarer for at elevene skulle lære om andre religioner og livssyn enn det de selv hadde bakgrunn i. Han begrunnet synet sitt ved å sammenligne skolens KRL-fag med de reiseforberedelser en gjerne gjør før en reiser til et fremmed land, herunder de anstrengelser en gjør for å skaffe seg informasjon om det stedet en skal til. Det er de som på forhånd ikke vet noe om forholdene i det landet de reiser til, som blir redde, forskrekket eller overrasket over det de møter, sa han. De som har skaffet seg slik informasjon, vet hva som venter dem, og har dermed skaffet seg en indre beredskap til å takle det. Han ønsket derfor prosjektet mitt velkommen, og ønsket at Nasim skulle delta i det.

Nasim går i samme klasse som Sara. Da jeg møtte klassen høsten 2000, 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 forteller at Nasim ofte svarte på spørsmål som hadde med islam å gjøre, i felles klasse. Hun er ikke en like frodig tekstprodusent som Sara, men hun er samvittighetsfull og ordentlig og leverer tekster som avslører både høyt refleksjonsnivå og engasjement. Dette kommer jeg tilbake til.

Nasims endret seg i 6.klasse 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*, s. 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 annet 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 annet 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 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?

Nyttårsaften

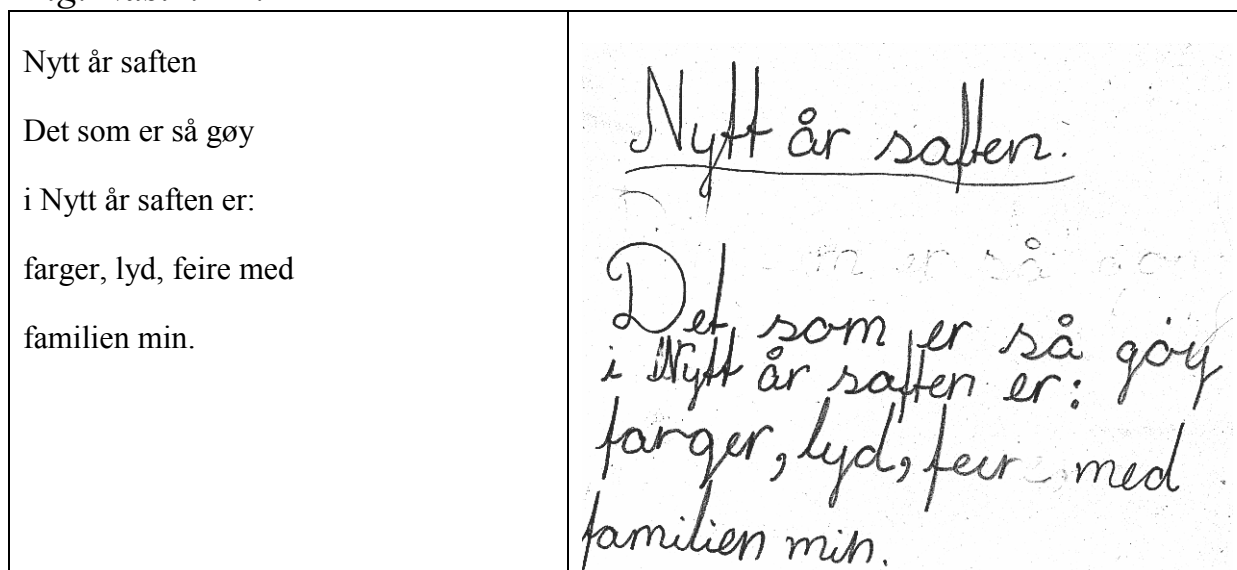
Oppgaven og konteksten

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 den visuelle teksten på side B. Det er gjort fordi navnet hennes kommer fram der.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

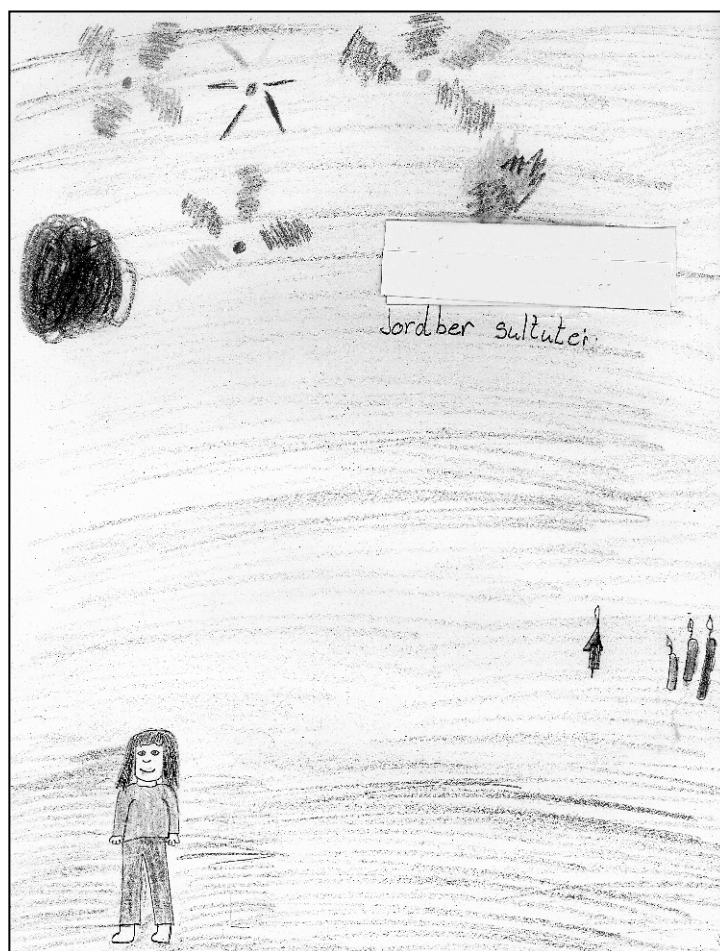
Nasim laget en besvarelse som gikk over to sider. Hun har gitt verbalteksten på side A overskriften "Nytt år saften". Her presiserer hun med ord hvorfor hun har valgt å fortelle om nyttårsaften (fig. Nasim 2A):

Fig. Nasim 2A:



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 og lyd, familiefeyring, fyrverkeri og jordbærsyltetøy. Fryd for øyet og øret, hjertet og ganen! Den blide jenta synes å fryde seg over alt sammen.

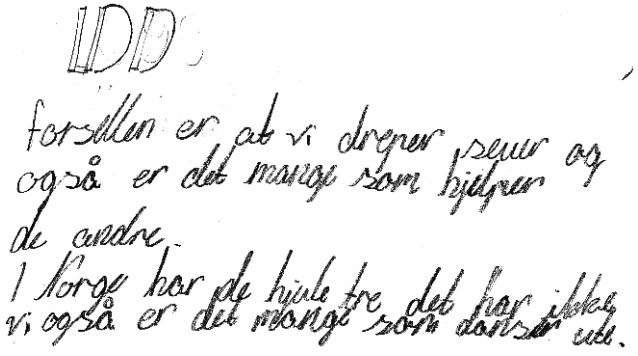
Rammer, posisjoneringer og dialog

I denne multimediale ytringen argumenterer Nasim for påstanden 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 gjennom presiseringen i ytringen av hva som er gøy og godt med nyttårsaftnen.

Nasim 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 id⁴⁰ 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

⁴⁰ *Id* står for fest eller høytid, og brukes i islam spesielt om to av islams store fester, *id al-fitr* som markerer avslutningen på fastemånedens 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 og Eidhamar 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 s. 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 feiring 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 *kulturen* som omgir henne, både i klasserommet, i form av klassekameratenes tradisjon, og den tradisjonen hun selv har bakgrunn i.

Relieffet i Nasims tekst

Hvilket relieff er det som trer fram i Nasims multimediale tekst om nyttårsaften? Teori om relieff i tekst påpeker at argumenter og underbygging vil være bakgrunn i relasjon til påstander og posisjoner (se Evensen i kap. 3 ovenfor). Nasims påstand er at nyttårsaften er gøy. Dette er forgrunn i ytringen hennes. Hun underbygger påstanden med å fortelle om hva som er gøy med nyttårsaften, og ramser opp dette både gjennom verbaltekst og tegning. Dette står fram som tekstlig bakgrunn.

Men vi kan ikke forholde oss til den multimediale teksten "Nyttårsaften" alene når vi skal finne ut hvilken dag eller fest Nasim synes er flottest i året. "Nyttårsaften" må ses i sammenheng med Nasims verbalteksten om id. Den er et svar på et spørsmål (se ovenfor). I svaret underbygger Nasim påstanden om at det *er* en forskjell mellom id og feiring av julaften/ nyttårsaften, og hun presiserer hva denne forskjellen består i. Her møter vi to verdener: Muslimenes verden der "vi" feirer id og ikke har juletre, og den norske verden der "de" har juletre og danser ute. 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 "Nyttårsaften" posisjonerer hun seg som en som deltar i den norske nyttårsfeiringen sammen med familien sin.

Nasim svarer altså med to ytringer på spørsmålet om årets største festdag. ”Idd” er resultat av en tilleggsrefleksjon fra Nasims side: ”Vi feirer id også, ikke bare nyttårsaften.” Ser vi begge ytringene som Nasims samlede svar på oppgaven, vil forgrunnen i svaret være påstanden om at nyttårsaften er gøy. Denne påstanden begrunnes og utdypes gjennom spesifisering og eksempler, noe som vanligvis betraktes som bakgrunn: Hun trekker fram hvorfor nyttårsaften er gøy, men nyanserer dette og holder det opp mot id og det som særpreger denne festen.

Deler av bakgrunnen, det som kommer fram i ”Idd”-ytringen, hører til innenfor en alternativ-verden-konstruksjon. I følge Evensen danner forholdet mellom de ulike verdenene i slike konstruksjoner et vindu mot elevenes verdier og oppfatninger. De verdiene vi finner i Nasims ytringer, befinner seg både i den muslimske id-feiringen og i den mer norske nyttårsfeiringen. Nasims påstand kan altså ses på bakgrunn av hennes erfaring *både* med nyttårsaftens fryd for øye og øre, hjerte og gane, og med ids saueslakting og fokus på gaver til de fattige. Begge festene – og begge verdenene - inneholder verdier for Nasim.

Reisen til den sjuende himmel

Oppgaven og konteksten

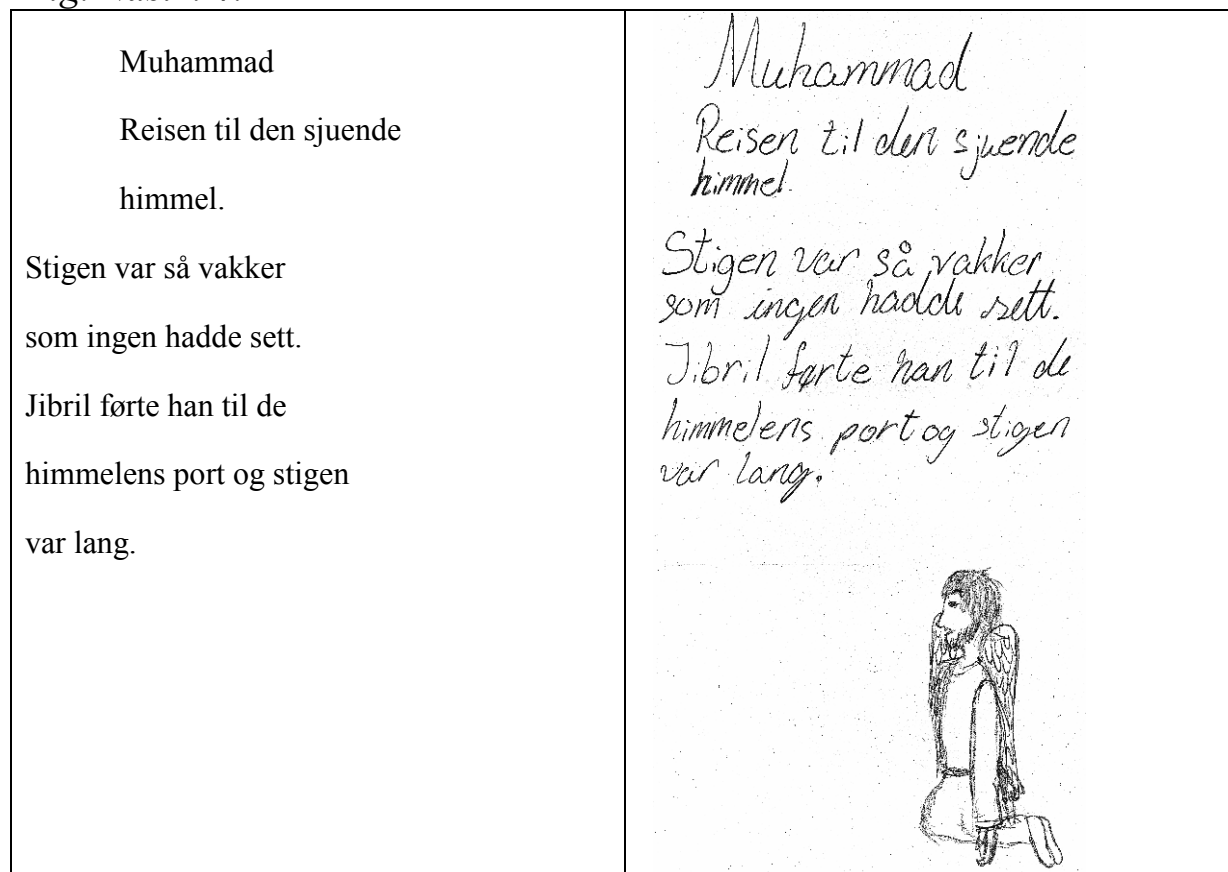
Nasims lærebok i 5.klasse, *Reiser i tid og tro 5*, har 12 kapitler. De 8 første er relatert til den kristne bibel samt kirkehistorien, bare avbrutt av et kapittel om menneskerettighetene. Kapittel 10 og 11 inneholder stoff om profeten Muhammad og islam. Læreren organiserer vanligvis lærestoffet i KRL etter progresjonen i læreboka. Det vil si at dette skoleåret møter 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 teksten 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 s. 185). Thomassen gjengir en moderne fortelling for barn som presenterer den som ”en stige av lys som rakk helt opp til himmelen” (Thomassen 1999 s. 233).

Helhetsinntrykk og beskrivelse

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. Bare den siste leddsetningen: ”... og stigen var lang” er noe Nasim har skrevet helt på egenhånd.

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 er igjen i papiret. 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 Jesus og andre profeter (se nedenfor) – som også er hellige personer i islam. Jeg tolker derfor fraværet av Muhammad i

tegningen som at Nasim nok 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 verbale tekst 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. Bakhtin i kap. 3 ovenfor). Følger vi Bakhtins tenking, har Nasim stadfestet lærebokas ord ved å bruke dem i sin egen verbaltekst og kontekst. Hun tar ansvar for det som er sagt i læreboka, ved å gjøre det til en del av ytringen sin. Hun har 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 s. 130), og Vogt peker på at profetens himmelreise lovprises av profetene (Vogt 1995 s. 92ff). Den danner bakgrunn for høytiden Miraj og for Jerusalem som den tredje helligste by i islam, etter Mekka og Medina (Eidhamar s. 130; Vogt 1995 s. 93). Det er derfor svært sannsynlig at Nasim har møtt denne fortellingen, med dens karakteristikk av stigen, flere ganger 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 s. 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. Vi skal se senere at Nasim setter klare spørsmålsteget 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 enten forklares med at Nasim er knyttet til et miljø som aksepterer avbildninger, i alle fall barns tegninger, av hellige personer.

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 sin 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. Hun har tegnet Jibril. Hun følger altså ikke den ortodokse sunni-tradisjonens strenge bildeforbud. Selv om Nasim ikke har hørt om bildeforbudet hjemme, formidler læreboka hennes stoff om dette (jfr. *Reiser i tid og tro* 5 s. 159). Det er derfor 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.

Islam

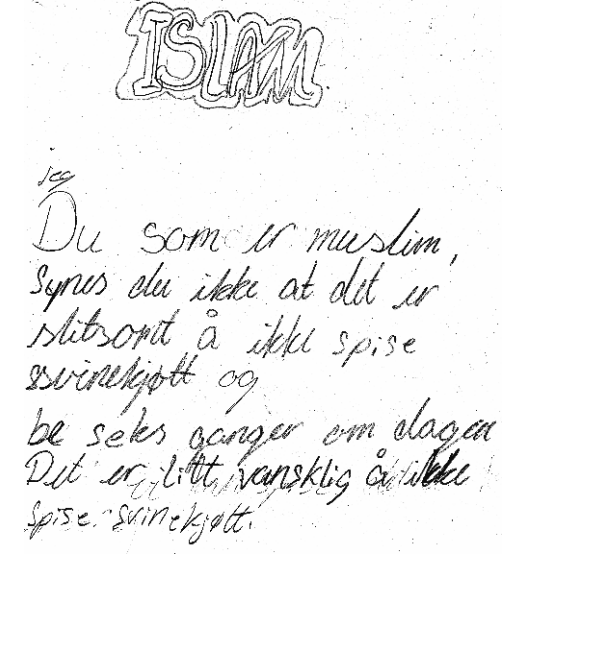
Oppgaven og konteksten

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 daglige bønnetidene som utfordret elevene. Læreren mente at 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 å komme tilbake til spørsmålet i arbeidsboka si under overskriften ”Islam” (fig. Nasim 5).

Helhetsinntrykk og beskrivelse

”Islam” består bare av verbal tekst. 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 og korrekt tegnsetting. 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."

Rammer og posisjoneringer, alternative verdener og relieff

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 plikttoppfyllende elev som svarer på lærerens spørsmål.

Gjennom ordet "jeg" posisjonerer hun seg også eksplisitt som muslim: "Jeg som er muslim," står det i teksten hennes dersom vi erstatter "du" med "jeg" slik Nasim antyder med sin tilføyelse. Denne tilføyelsen finner vi i et alternativ-verden-utsagn, der spørsmålet refererer en problemstilling reist av ikke-muslimer overfor en muslim, og der 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 unngå svinekjøtt, erfaringer som ikke-muslimer ikke har. Vi finner altså to verdener i denne ytringen: muslimers verden der en har erfaring med å avstå fra svinekjøtt og med fem daglige bønner, og den ikke-muslimske verden der en ikke har like erfaringer.

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 der og da. 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).

Relieffet som trer fram i teksten, viser forholdet mellom ikke-muslimers antakelser og Nasims erfaringer. Spørsmålet kan oppfattes som en posisjon som inntas eller en påstand som framsettes og som blir både akseptert og imøtegått. Nasim evaluerer og nyanserer: Hun sier seg delvis enig i påstanden, men imøtegår den også. Påstander og posisjoner betraktes gjerne som tekstlig forgrunn, mens argumenter og evalueringer framstår som bakgrunn (Evensen 2002). Forgrunnen i denne teksten er altså ikke-muslimenes antakelser, mens Nasims erfaring og evaluering danner bakgrunn. I følge Evensen (se kap. 3 ovenfor) finner vi verdiene som gir tyngde til argumentene i argumenterende tekster, i den tekstlige bakgrunnen når alternative verdener konstrueres. Det er altså i møte mellom antakelsene i spørsmålet og Nasims erfaringspregede evalueringer vi finner de verdiene hun argumenterer ut fra. Både gjennom å bejae sin muslimske tilhørighet og sitt forsvar for 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 (deler av) sitt verdigrunnlag 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: Helhetsinntrykk og beskrivelse, rammer og posisjoneringer

Som Sara (se fig. Sara 11), har Nasim skrevet ned fem punkter med deskriptiv 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:

<p>Fakta</p> <ol style="list-style-type: none">1. Muslimer må be fem ganger om dagen.2. Muslimer har en tradisjon at de ikke skal spise svinekjøtt. de spiser kjøtte.3. Koranen er veldig viktig for Muslimene.4. Muslimer tror på en gud som heter Allah.5. Før vi ber må vi vask ansikte og kroppen.	<p>FAKTA</p> <ol style="list-style-type: none">1. Muslimer må be fem ganger om dagen.2. Muslimer har en tradisjon om at de ikke skal spise svinekjøtt de spiser kjøtte.3. Koranen er veldig viktig for Muslimene.4. Muslimer tror på en gud som heter Allah.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 bønningen (punkt 1 og 5) og trosbekjennelsen (punkt 4). Punkt 3 omhandler Koranen, "islams hjerte" (Vogt 1995 s. 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 (jfr. kap. 1 ovenfor). 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.

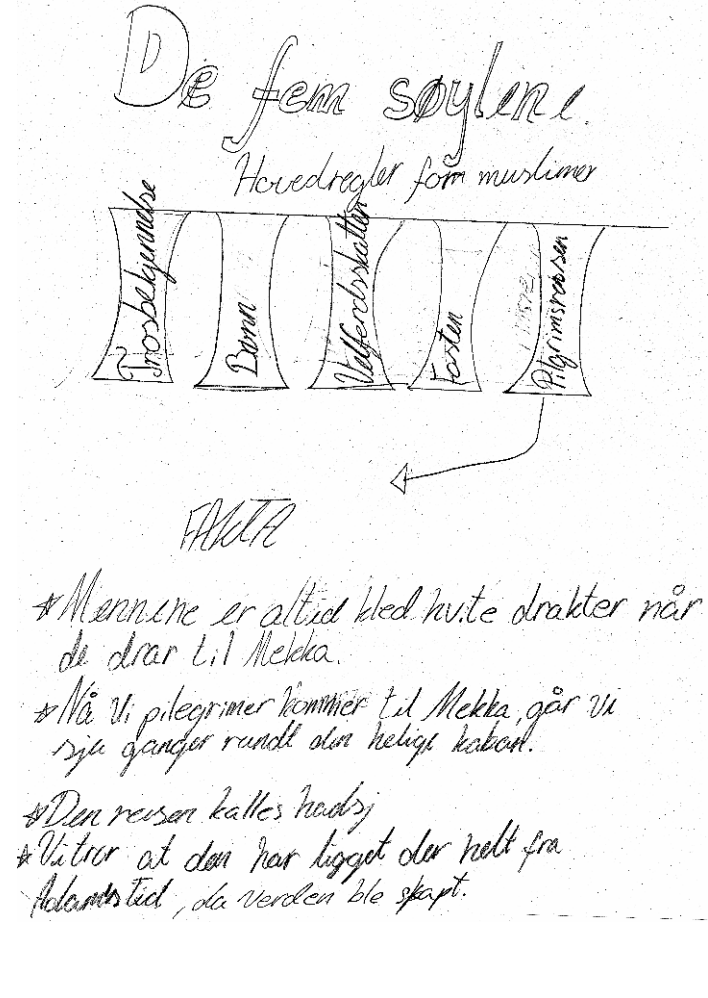
Nasim viser her at hun behersker skolesjangren "skriv faktasetninger om ...," og posisjonerer seg som kunnskapsrik elev som kjenner islam. I punkt 5 inntar hun også posisjonen som kunnskapsrik muslimsk elev gjennom fiksjonsrollen "vi". Med dette inkluderer Nasim seg selv i fellesskapet av muslimer.

Det plutselige og uforberedte skiftet fra 3.person flertall til første, fra rollen "muslimer" til "vi", finner vi også i ytringen "De fem søylene".

De fem søylene: Helhetsinntrykk og beskrivelse, rammer og roller

Nasim har todelt denne ytringen (fig. Nasim 7) og laget separate overskrifter til hver av tdelene. 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 også her som kunnskapsrik elev, i stjernepunkt 2 og 4 som kunnskapsrik muslimsk elev. Denne siste posisjoneringen kommer fram gjennom bruk av ordet "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 deskriptiv 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 fagskriver som personlig ”eier” informasjonen: Det er ”vi pilegrimer” som under Hajj⁴¹ går sju ganger rundt Kaba (punkt 2) og som tror at ”den”⁴² har ligget der helt fra Adams tid (punkt 4).

Fakta og De fem søylene: Posisjoneringer og roller, alternative verdener og relieff

Stjernepunkt 2 er en nesten direkte avskrift av læreboka: ”Når vi pilegrimer kommer til Mekka, går vi sju ganger rundt den hellige Kaba,” står det, og utsagnet er lagt i munnen på Shaguftas⁴³ mor (*Reiser i tid og tro* 5 s. 156). 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 ”vi pilegrimer” subjekt, i de to andre ”muslimene”. Det er verdt å merke seg at Nasim har valgt setningen der ”vi pilegrimer” er subjekt, 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).

Nasims bruk av ”vi” på den ene side og ”muslimer” og ”de” på den andre, antyder ulike perspektiv som kan forklares med ståsted i ulike verdener: Når hun skriver om ”de” og ”muslimer”, så signaliserer det at det finnes noen som ikke er muslimer og som ser på muslimer som ”de”. Hun inntar altså en skriverrolle som innebærer at hun ser på sin egen tradisjon – muslimers verden - i et utenfraperspektiv, og formidler kunnskap om den i dette perspektivet. Når hun skriver om hva ”vi” og ”vi pilegrimer” gjør og tror, inntar hun en annen skriverrolle. Hun inkluderer seg selv i det fellesskapet hun omtaler, ser på muslimer og ”vi pilegrimer” innenfra, fra muslimers verden, og formidler kunnskap om egen tradisjon fra et

⁴¹ Oversiktlig informasjon om de fem søylene, herunder pilgrimsreisen, Hajj, finner en i innføringsbøker om islam, f.eks. Eidhamar 1999; Opsal 1994. Jfr. også Vogt 1995 og 2000.

⁴² Se omtale av Kaba og den svarte steinen nedenfor.

⁴³ Om Shagufta, se kap. 4 ovenfor.

innenfraparsektiv. I Nasims tekst møtes altså to verdener, og Nasim er deltaker i dem begge.

Jeg tolker det uforberedte skiftet av subjekt fra ”de” til ”vi” i disse tekstene som uttrykk for engasjement. Det er mulig at Nasim, etter hvert som hun skriver, lever 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 muslimsk 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, 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 eller har deltatt noen ganger etter de tradisjonelle bønnereglene, 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 årlig av muslimer over hele verden samtidig, 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 (2000) 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. 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 troselement. 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 s. 260; Opsal s. 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 pga menneskenes synder. Den skal ha kommet ned fra Paradiset sammen med Adam (Thomassen 1999 s. 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 alternative verdener. Det er innenfor en forståelse av at det finnes flere tros- og handlingssystemer enn det muslimske, at vi finner disse selvreferansene hos Nasim. I tråd med tenkingen om relieff i tekst, vil forholdet mellom disse verdenene kunne gi oss et vindu inn mot de kulturelle oppfatninger og verdier som Nasim har som bakgrunn når hun skriver. Den ene verdenen som trer fram i Nasims tekst, er muslimenes verden sett fra et faglig utenfraperspektiv. Det er elementer som tilhører denne verdenen, nemlig deskriptiv informasjon om de fem søylene, Koranen, troen på Allah, og spiseforskrifter, som er forgrunn i disse to tekstene fra Nasim. Det er orientering om disse elementene hun starter med i begge tekstene. Disse elementene løftes fram i relieff til muslimenes verden sett innenfra. Muslimenes verden kommer fram i forbindelse med selvreferansene. Her får vi signaler om hva det er som er viktig for Nasim, nemlig 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. Det er med bakgrunn

i disse erfaringene og opplevelsene Nasim orienterer om sin tradisjon i et utenfraperspektiv. Det er de som gir klangbunn til de fakta hun presenterer i de to tekstene. Det er primært i denne verdenen vi finner de verdiene og handlingene Nasim identifiserer seg med og som skaper engasjement hos henne. Selv om hun også kan finne verdier hun kan identifisere seg med også innenfor andre verdener, slik vi så det i Nasims ytring ”Nyttårsaften” ovenfor.

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, i familien og i samfunnet ellers. Nasim vet at hun 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 hun står fram som en elev som har både kunnskaper om og erfaring med islam og det muslimske fellesskapet i disse tekstene. Men ytringene viser at Nasim også er i dialog med den livstolkingstradisjonen hun har bakgrunn i. Hun ser på den utenfra gjennom det faglige utenfraperspektivet hun legger på den, 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

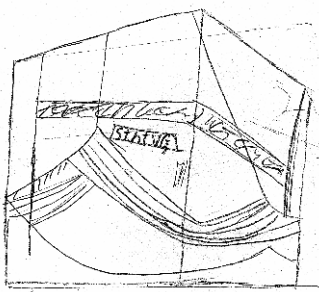
Som det går fram i kapitlet om Sara (kap. 4 ovenfor), var elevene i Saras, Nasims og Jannes (se kap. 7 nedenfor) klasse engasjert av lærestoffet om islam. De var spesielt opptatt av skikken med å gi zakah,⁴⁴ også kalt den rituelle årlige avgiften, velferdsbidraget eller velferdsskatten. De uttrykte også nysgjerrighet med hensyn til spiseforskrifter og faste, og stilte spørsmål og undret seg i møtet med lærestoffet.

⁴⁴ 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 s. 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 s. 61).

Nasim er også opptatt av islams levereregler. "Tanker" er tittelen hun gir den neste teksten sin (fig. Nasim 8). Den omhandler hennes møte med dette lærestoffet.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Fig. Nasim 8:

<p>Tanker</p> <p>Det er veldig fint å gi bort penger til de fattige, noen er ego.</p> <p>Faste det er litt vanskelig og de som har fastet, det er fordi vi skal føle hvordan det er å være fattig.</p>	<p>Tanker</p> <p>Det er veldig fint å gi bort penger til de fattige, noen er ego.</p> <p>Faste det er litt vanskelig og de som har fastet, det er fordi vi skal føle hvordan det er å være fattig.</p> 
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dette er en todelt multimedial ytring der den første delen er verbal tekst og den andre en tegning. Den verbale teksten er evaluerende. Den består av to utsagn. Det første er en uforbeholden tilslutning til tanken om å gi til dem som trenger det. Det andre er en konstatering av at noen er ego. Sammenstillingen av de to utsagnene 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 noe negativt. Selv om zakah ikke nevnes, er teksten skrevet i en sammenheng – umiddelbart etter ytringen om de fem søylene – som gjør at referansen til islams tredje søyle, er nærliggende.

Det andre utsagnet gjelder fasten, islams fjerde søyle.⁴⁵ 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 begrunnelse for fasten i dette utsagnet, nemlig at ”vi” skal føle på kroppen hvordan det er å være fattig og sulten.

I denne ytringen finner vi det samme fenomenet som i ytringene ”Fakta” og ”De fem søylene”: Subjektet skifter - uten noe varsel eller forberedelse i teksten - fra ”de” til ”vi”.

Det tredje utsagnet i denne ytringen gjelder 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).

Rammer og posisjoneringer

Denne ytringen er evaluerende. Nasim posisjonerer seg her 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 viser tilbake på 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 framstår ”de som har fastet” og ”vi” som to størrelser som inkluderer 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 en gruppe som har erfaringer med islam og muslimsk praksis, denne gang fasten.

⁴⁵ Fasten er knyttet til ramadan, fastemåneden, 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.

Alternative verdener og relieff

I det første utsagnet i den verbale teksten konstruerer Nasim to verdener: En verden der en gir til de fattige og en der en er ego. I møtet mellom disse to verdenene, kommer Nasims holdning til dette eksplisitt fram: Det er det å gi til de fattige som er veldig fint. Det er ikke lett å se hva som er forgrunn og hva som er bakgrunn i dette utsagnet. Det er mulig å se det å gi på bakgrunn av det å være ego. Da er argumentet 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 argumentet være at noen er ego, mens andre gjør det som er veldig fint, nemlig å gi. 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 utsagnet, og det å gi framstilles som det som er veldig fint.

Også i det andre utsagnet finner vi et relieff. Der er påstanden – forgrunnen – at det er litt vanskelig å faste. Denne påstanden underbygges i siste del av utsagnet – bakgrunnen – gjennom å gi en konkret begrunnelse for fasten: Vi skal føle hvordan det er å være fattig.

Enda to verdener trer fram i det andre utsagnet. I den ene verdenen finner vi ”de” eller ”vi” som har fastet. Denne verdenen forutsetter en annen verden, nemlig den der en finner de som ikke har fastet. 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. Og det er viktig å ha følt hvordan det er å være fattig. Derfor er det også viktig å faste. Muslimer gir og har fastet. 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 med dette – 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, om høsten da 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.⁴⁶ 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. Dette 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.⁴⁷

⁴⁶ ... hvorav *Koranen* har den absolutt høyeste autoritet. I 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 1999).

⁴⁷ Departementets veiledning til KRL-faget fra 1997 anbefaler en slik plassering av religionenes og livssynenes fortellinger, herunder det som kalles *parallell* eller *rivaliserende* fortellinger. Det gjør også det reviderte forslaget til plan for KRL-faget av 07.03.02 og den reviderte læreplanen for KRL-faget av 13.06.02 som trådte i funksjon fra 01.08.02. Jeg har redegjort for min forståelse av tolking og bruk av religionenes og livssynenes fortellinger i artikler i *Religion og livssyn* nr 3/2001 og nr. 1/2002

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 de nytestamentlige fortellingene 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, ser vi både avskrift og originalitet i Nasims arbeider, og avskriften ser ut til å være overveid og bevisst (se ovenfor).

Jeg vet ikke hvorfor Nasim kopierte læreboka framfor å skrive og tegne fritt. Det kan være flere forklaringer på dette. Forklaringen kan være at det før klassen engasjerte seg som prosjektdeltakere, ikke ble fokusert på at elevene skulle uttrykke tanker og meninger i tekst og bilde når de svarte på oppgaver i KRL-faget. Læreren ble mer opptatt av at elevenes egne tanker skulle komme fram i arbeidene de lager, i den tiden hun arbeidet med prosjektet. De fleste arbeidene fra Nasims klassekamerater viser 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 andres. Siden klassen startet med kristendommen 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 tekstene "Isak og Rebekka" og "Jakob og Esau" sammen etter å ha pekt på det spesielle ved hver av dem. Det gjør jeg fordi jeg i forbindelse med disse tekstene ønsker å sette fokus på et trekk de har felles, nemlig at Nasim konsekvent har kopiert både tekst og tegning fra læreboka i oppgavebesvarelsen. De to fortellingene som ligger til grunn for disse tekstene fra Nasim, finner vi i læreboka, *Reiser i tid og tro 5*, s. 34-37. Begge fortellingene har i læreboka fått en dobbeltside hver.

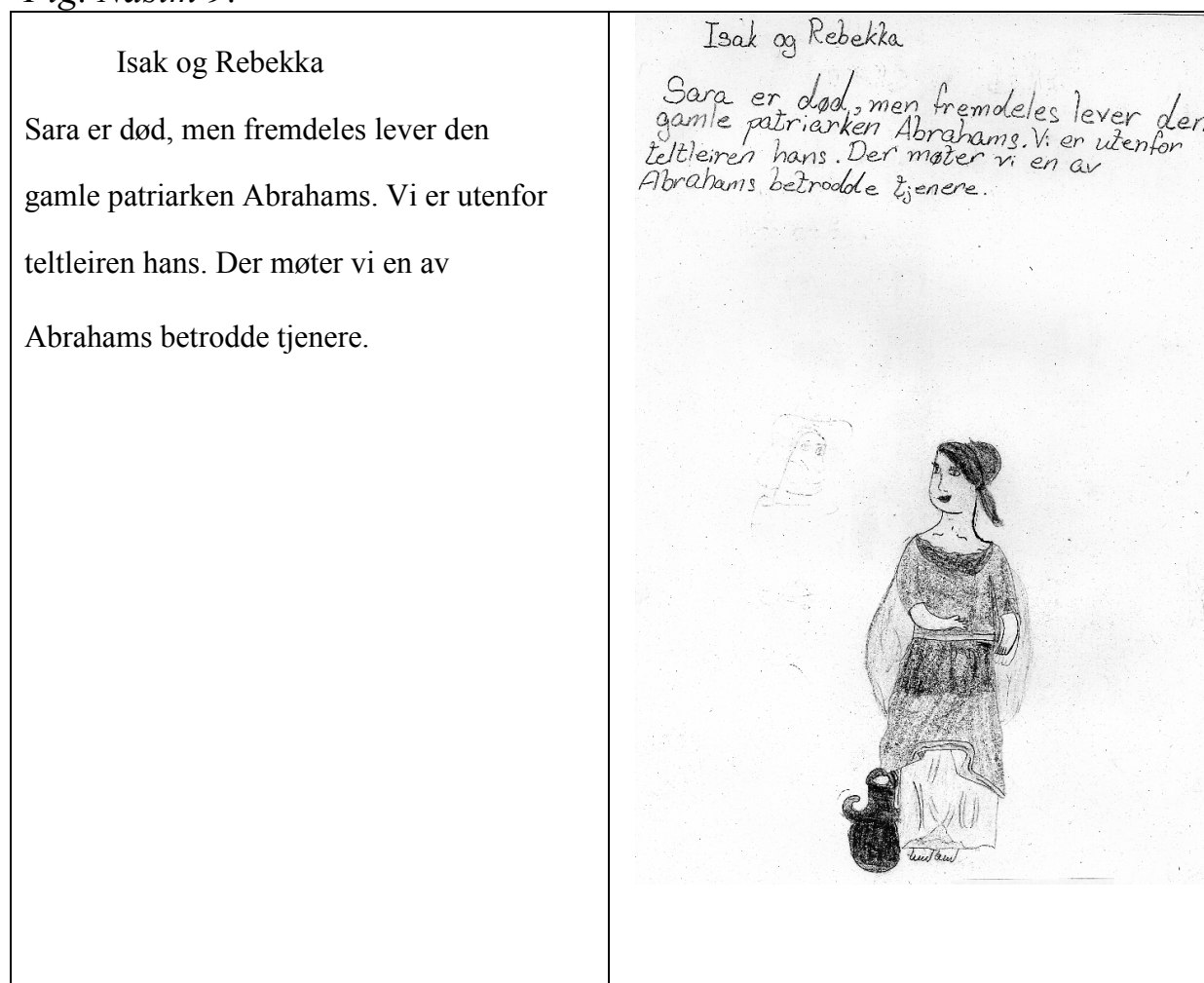
og i Ulstein/ Aadnanes 2001. Representanter for en noe annen tilnærming til fortellingsstoffet, er Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (jfr. Breidlid/ Nicolaisen 2000).

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 denne 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, Rebekkafiguren, både når det gjelder hårfasong, kroppsholdning, armenes posisjon og krukken ved Rebekkas føtter.

Nasims tegning og verbaltekst omhandler ikke samme tema. Mens tegningen fokuserer på Rebekka, omtaler teksten 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

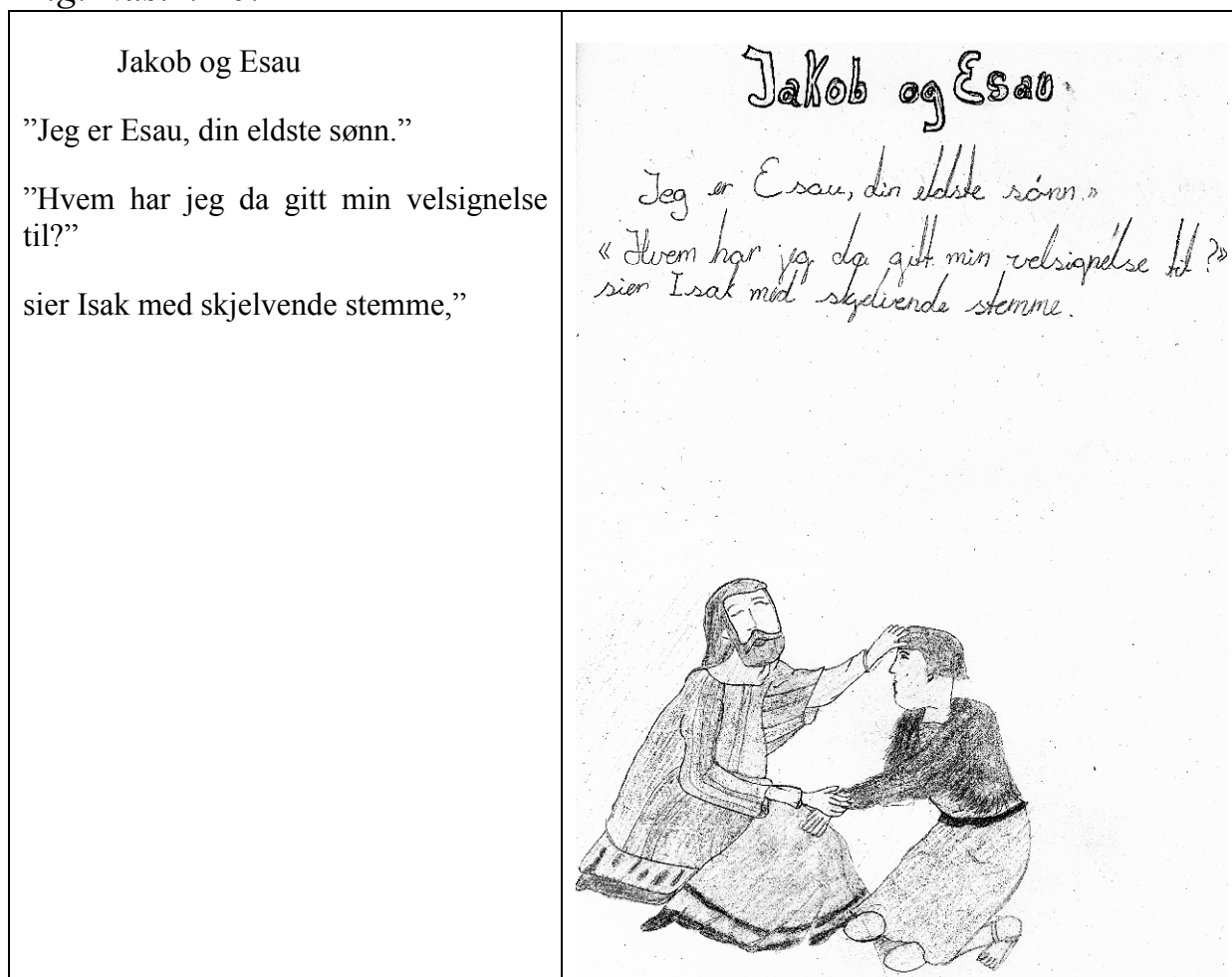
gjengir store fortellingssekvenser kort og oversiktlig med fokus på spesielle hendelser. Han kan også være en førstepersonsforteller som gjengir handlingen ut fra sitt perspektiv. Slik er det her.

Det er tydelig av denne multimediale teksten 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 (se Kress/ van Leeuwen i kap. 3 ovenfor). Den er sirlig tegnet, og fargeleggingen er pinlig nøyaktig. Alle fargeflater holder seg innenfor de grensene blyanten har trukket opp. Men teksten Nasim har valgt å sitere, har tydelig ingresspreg, og gir ingen signaler om hva det er den påfølgende fortellingen vil oss. Siden den 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 lurert faren til å tro at han er Esau og 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 kuttet ut en liten del av bakgrunnen i lærebokas tegning. Denne 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 teksten. Dersom en leser den tegnede teksten som episode 1 og den verbale teksten som episode 2, er det sammenheng innad i teksten. Da følger Nasims tekst fortellingsgangen 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 teksten hennes her, dersom det var slik hun ville den skulle leses. I hennes tekst 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 teksten fra Nasims hånd, er det vanskelig å finne hva budskapet i teksten er. Teksten gir oss ingen signaler om hvorfor Nasim har valgt å sitere og sette sammen

akkurat de deler 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 her? 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 lage en tekst der hun gir 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 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 tradisjon i disse to tekstene. Fortellingene Nasim har møtt her, 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. I denne hendelsen framstår han som en luring som urettmessig og med utgangspunkt i brorens tidsbegrensede svakhet lurte til seg noe han, som yngste sønn, 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 s. 152-157; Thomassen s. 203). Nasim *kan* ha holdt seg nær til læreboka i besvarelsen sin fordi 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 hun produserte i 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 i oppgavebesvarelsen 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 s. 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 s. 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 s. 159-165). Innen islamsk teologi diskuteres det om fortellingen i Koranen om nedsendelsen av det dekkede bordet (5:112-115)⁴⁸ viser til den kristne fortellingen om brødunderet eller til nattverden (Thomassen s. 218; Leirvik s. 25; Vogt

⁴⁸ Fortellingen sier at ”de hvitklede”, 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).

1993/95 s. 124). At profeten Isa, med Allahs hjelp, metter mennesker på underfullt vis, er altså ikke en fremmed tanke innen islam.

Jesus er en viktig person i islam. *Isa* (Jesus) 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 (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 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 s. 22-41; Opsal s.143-146; Thomassen s. 216-221; Vogt 1993/95 s. 123-124). Jesus har, også i følge Koranen, disipler, men de navngis ikke (3:52-53; 5:111-115; 61:14).

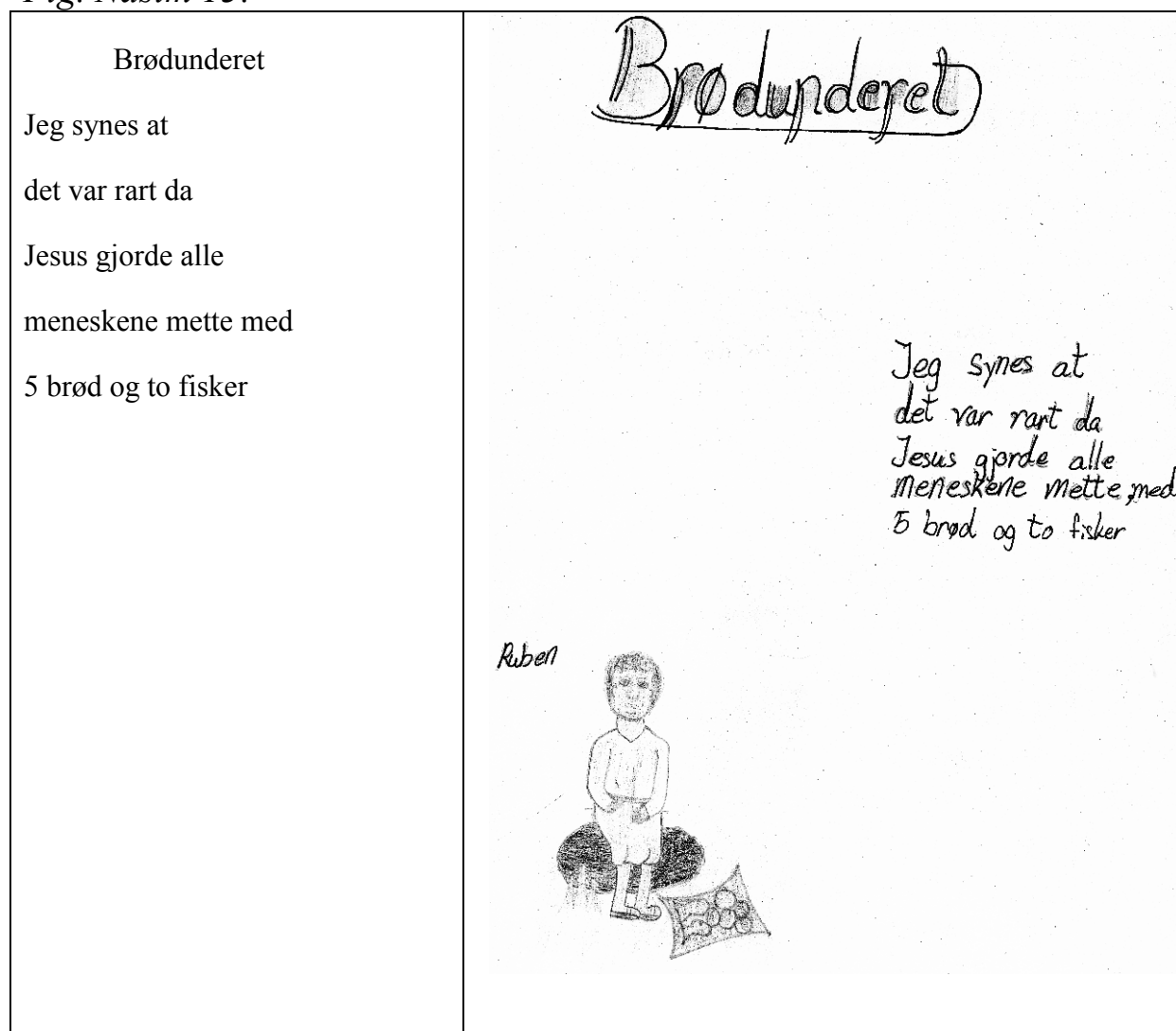
Helhetsinntrykk og beskrivelse

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 teksten er delt, og de ulike delene er plassert i nederste, venstre hjørnet av siden, og til høyre midt på siden. Denne måten å organisere teksten 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, med 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.

Midt på siden, i høyre ”spalte”, finner vi Nasims verbale tekst. Her har hun skrevet:

Fig. Nasim 13:



Det går klart fram av den verbale teksten at de første fire setningene først er skrevet med blyant som så er skrevet over med penn. Blyantstrekene skinner gjennom. Tidvis kommer de fram ved siden av det som er skrevet med penn. Det har vært et punktum etter ordet ”mette” i fjerde linje. Nasim har – antakeli i etterkant – føyd til ordet ”med” i fjerde linje og hele femte linje. Tilføyelsen er gjort bare med penn.

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 sammen tydelig danner en helhetlig tekst. 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 komposisjonens betydning for budskapet i tekst generelt, men også for denne teksten fra Nasims hånd.

I følge Kress og van Leeuwen inneholder høyresiden i en komposisjon nøkkelinformasjonen, det 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 s. 186). Det som er i den øvre delen i en komposisjon, inneholder som regel den mest fremtredende informasjonen, mens den nedre delen gir mer spesiell informasjon slik som detaljer o.l. (Kress og van Leeuwen s. 181-230).

Dersom vi leser Nasims multimediale ytring om brødunderet langs disse linjene, viser tegningen – som er plassert nederst til venstre - til kunnskap det forventes at vi skal ha, og den gir 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 det forventes at vi kjenner denne. Den danner bakgrunn for den verbale teksten som er plassert over tegningen, men til høyre på siden. Det er i den verbale tekstdelen vi finner den mest framtredende informasjonen og budskapet i teksten. Den er forgrunn i den multimediale teksten og inneholder Nasims tanker og viser hennes posisjoner i forhold til fortellingen om brødunderet. Her finner vi hennes undring over Jesus som gjorde mange mennesker mette med lite mat. Relieffet som trer fram viser altså Nasims undring på bakgrunn av 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 det kristne fortellingsuniverset, eller lesere fra andre livstolkningstradisjoner som har lært om kristendommen og dens fortellinger, eller begge typer lesere. Dette er kriterier som både inkluderer Nasims medelever, læreren og forskeren som er på besøk med jevne mellomrom, og som signaliserer at hun inkluderer disse i sin leserkrets. Men hun gir også seg selv identitet: Hun er *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 innholdet i denne fortellingen. For å framstille denne undringen, har hun valgt en sjanger som gir henne mulighet til både å gi bakgrunn for undringen sin og til å innholdsbestemme undringen. Både visuelt og innholdsmessig ligger teksten til Nasim nær opp til sjangeren *avisinnlegg*.

Nasims tekst uttrykker 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 det at Jesus (i islamsk kontekst 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 undringen sin, eller er hun også i dialog med denne 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 hun har laget i møte med fortellinger fra den kristne tradisjon. 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.

Den verbale reksten *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 sterkt undrende. Tidligere har vi sett at Nasim ikke stiller kritiske spørsmål til fortellinger fra og lærestoff om egen tradisjon. En kritisk eller sterkt 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* også gi signal om at hun her er i dialog med den islamske forestillingen om at Isa kunne be Gud gi mennesker mat og bli bønhørt.

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 disiplene som mettes. Siden Nasims tegnede del av den multimediale teksten så 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 også er i dialog med den islamske forestillingen knyttet til 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, selv om 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

Fortellingen om den blinde Bartimeus møte med Jesus, møtte elevene i lærebokas versjon, slik det var vanlig i Nasims, Saras og Jannes klasse. Men elevene ble langt på vei sluppet fritt når det gjaldt å kommentere fortellingene og gi uttrykk for opplevelse og tanker i forbindelse med dem. For ytterlige kommentarer om lærebokas og lærerens framstilling av fortellingen, se kap. 4 ovenfor.

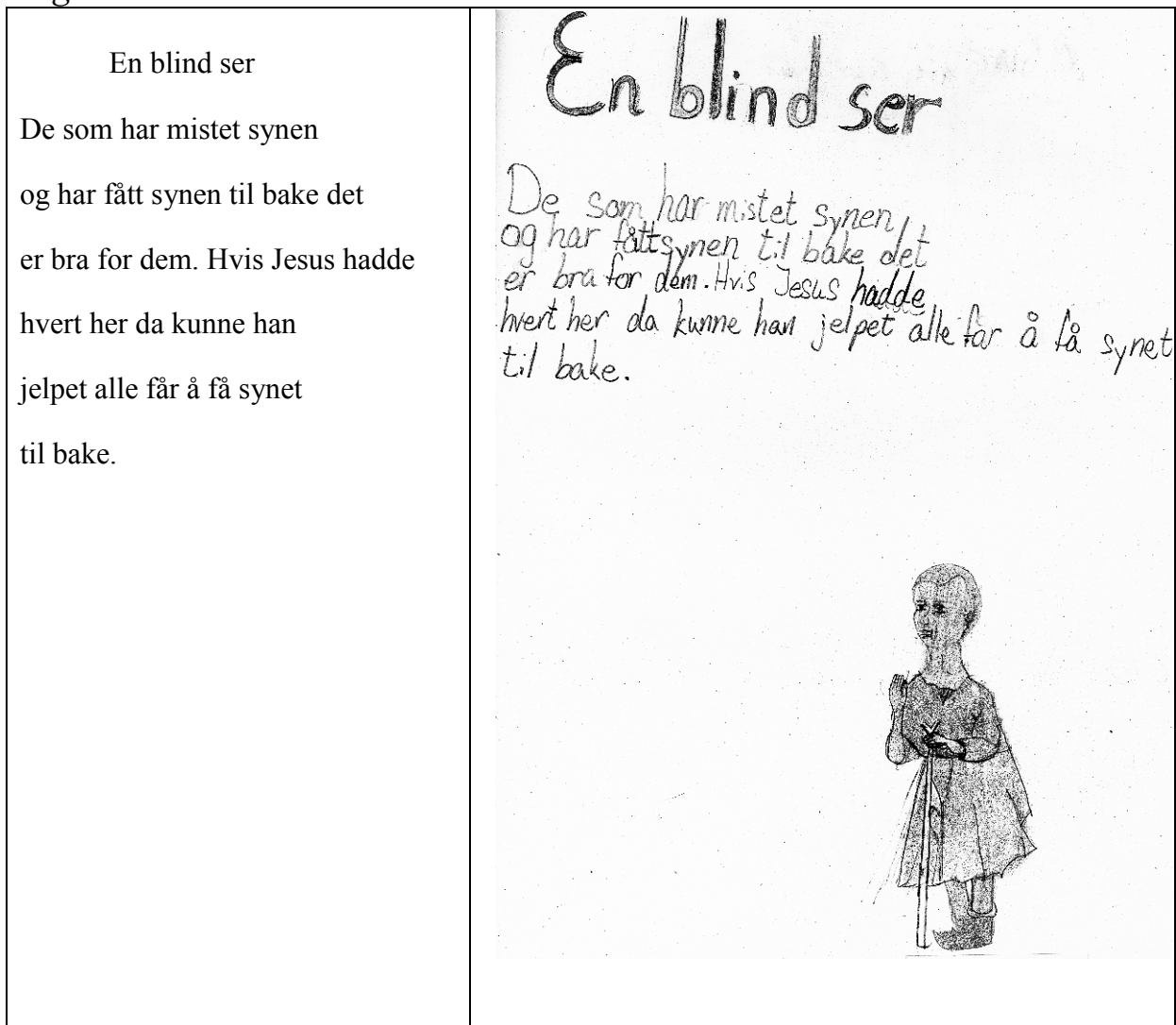
Fortellingen elevene møtte, var en av kristendommens fortellinger, hentet fra NT. Den hører til innenfor lærebokas presentasjon av kristendommen, nærmere bestemt Jesus liv og gjerning. Innenfor kristen teologi hører forestillingene om Jesu helbredelse av blinde til det som knytter ham til de gammeltestamentlige løftene om Messias, den salvede (Matt 11:1-6; Luk 7:18-23; jfr. også Fornberg 1989 s. 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.⁴⁹ Det er altså en velkjent tanke både innen kristendommen og islam at Jesus helbreder blinde.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Nasim skriver (fig. Nasim 14):

⁴⁹ 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.

Fig. Nasim 14:



Overskriften er tegnet med ordinære doble bokstaver og fargelagt med rødt og blått. Under den verbale teksten har hun tegnet Bartimeus. Tegningen er en kopi av lærebokas Bartimeus, en av figurene i maleriet læreboka bruker for å illustrere fortellingen.

Det er en stigning i argumentasjonen i den verbale ytringen. Først slås utgangspunktet fast: Det er bra for de som har fått igjen synet etter å ha mistet det. Det å være seende er altså bra, mens det å være blind, ikke er bra. Dette er forutsetningen for neste påstand i verbalteksten: Hadde Jesus vært her, kunne han hjulpet alle blinde til å få synet tilbake.

Posisjoneringer, rammer og relieff

Ytringen inneholder en meningsytring og en refleksjon knyttet opp mot fortellingen om Jesus som gir den blinde Bartimeus synet igjen. Nasim

posisjonerer seg her som en som kjenner tanken og fortellingen om Jesus som gjør blinde seende, og som mener noe om dette.

Relieffet som trer fram i ytringen, er forholdet mellom det å se og det å ha mistet synet. Det å miste synet, ses på bakgrunn av det å få synet tilbake. Det å få synet tilbake, sies å være bra. Det å miste synet, er ikke bra. Dette relieffet finner vi innenfor en alternativ-verden-konstruksjon. Verdenene som trer fram er realitetenes verden, en verden der Jesus ikke er og kan helbrede blinde, og en irreal verden der Jesus er og hjelper alle til å få synet tilbake: Hvis Jesus hadde vært her – noe han ikke er - da kunne han hjulpet alle til å få synet tilbake.

I følge Evensen danner forholdet mellom de ulike verdenene i elevtekster 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 hvert *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. Også denne verdien knyttes i denne ytringen til Jesus.

Bevegelsen *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, som vi ser i denne ytringen fra Nasim, 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 og reflekterer over det den forteller. 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* s. 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 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 s. 265). *Koranen* sier også at Jesus vekket opp døde i tillegg til å lege blinde og spedalske (3:47-49; 5:110). Al-Thalabis profetbiografier⁵⁰ forteller både om oppvekkelsen av Lasarus, den gamle kvinnens sønn og tiendeinnsamlerens datter. Utgangspunktet for disse fortellingene er undrene som er referert i Koranen. Den generelle tendensen i profetbiografiens fortellinger om Jesus, er at de gjør Jesus til en undergjører og trollmann ("magician") (Leirvik 1999 s. 64). 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.⁵¹ Forestillingen om Jesus som oppvekker døde er altså til stede både innenfor kristen og islamsk teologi. Men tolkingen og forståelsen av underet, og konteksten det settes inn i, er svært ulik innenfor de to tradisjonene.

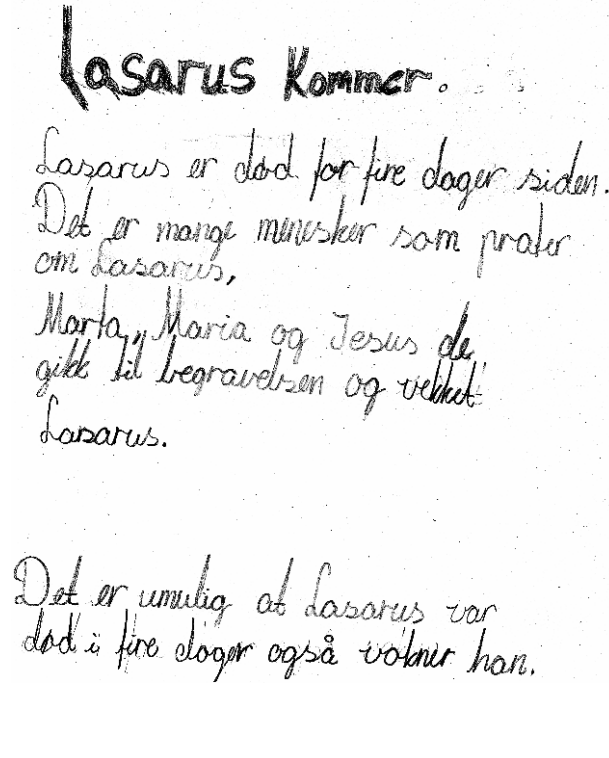
⁵⁰ Profetbiografier (arabisk: Qisas al-anbiya, fortellinger om profetene) er fortellingssamlinger som forteller om pre-muslimske profeter og helter. Blant de viktigste representantene for denne litteraturtypen er al-Thalabi og al-Kaisa. Fra et strengt kildeorientert islamsk synspunkt har ikke dette stoffet 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 s. 183; Leirvik 1999 s. 60ff).

⁵¹ 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 s. 64.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Nasim har kalt teksten sin "Lasarus kommer". Den er en ren verbal tekst, og 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. Det er mange menesker som prater om Lasarus, 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>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Første del av denne verbalteksten er en kortversjon av handlingsforløpet i den kristne fortellingen, i form av tre faktasetninger. Denne delen er plassert like under overskriften. Andre del er en kort og konsis meningsytring, kommentar eller påstand. Mellom første og andre del har Nasim laget et tydelig mellomrom, noe som visuelt understreker sjanger- og innholdsskillet mellom første og andre tekstdel.

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 i kommentaren sin: Hun mener det er umulig at Lasarus, som har vært død i fire dager, kan våkne opp igjen. Hun er altså kritisk til fortellingens historisitet, og finner den ikke troverdig. Nasim går altså inn i skriverrollen som reflektert og kritisk referent og kommentator i denne ytringen.

Den klare visuelle og sjangermessige todelingen understreker relieffet i ytringen. Nasims kritiske kommentar kommer på bakgrunn av fortellingen om Lasarus som var død i fire dager for så å vekkes opp igjen fra de døde. 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 sine 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, gjennom rollen som flink elev som refererer handlingsgangen i fortellingen om Jesus og Lasarus. Og hun er i dialog med forskerleseren som ønsker å høre hva hun tenker og mener, gjennom rollen 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.

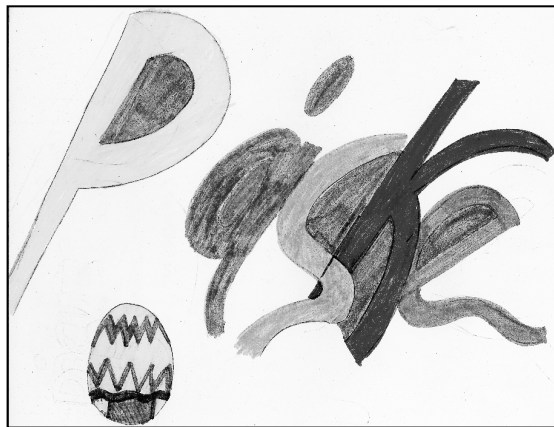
Påske

Bakgrunnen for Nasims påskearbeid, er det samme som er skissert i ”Påske” i kapitlet om Sara. Nasim laget fire arbeider i forbindelse med påskefortellingene: En tekst som minner om en overskrift, fire faktasetninger om den kristne påsken, en multimedial tekst med tittelen ”Korsfesta”, og en 1.påskedagstegning.

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 går over en liggende A4-side. 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 fire i Nasims KRL-bok 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. Både ordet og tegningen gir signal om dette.

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

knyttet 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 s. 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 forneker Jesus: Peter sa at han ikke skjenner 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;"><u>FAKTA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Peter forneker Jesus: Peter sa at han ikke skjenner 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 opplysning samt en utdyping av opplysningen. I det første forklarer hun her 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 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

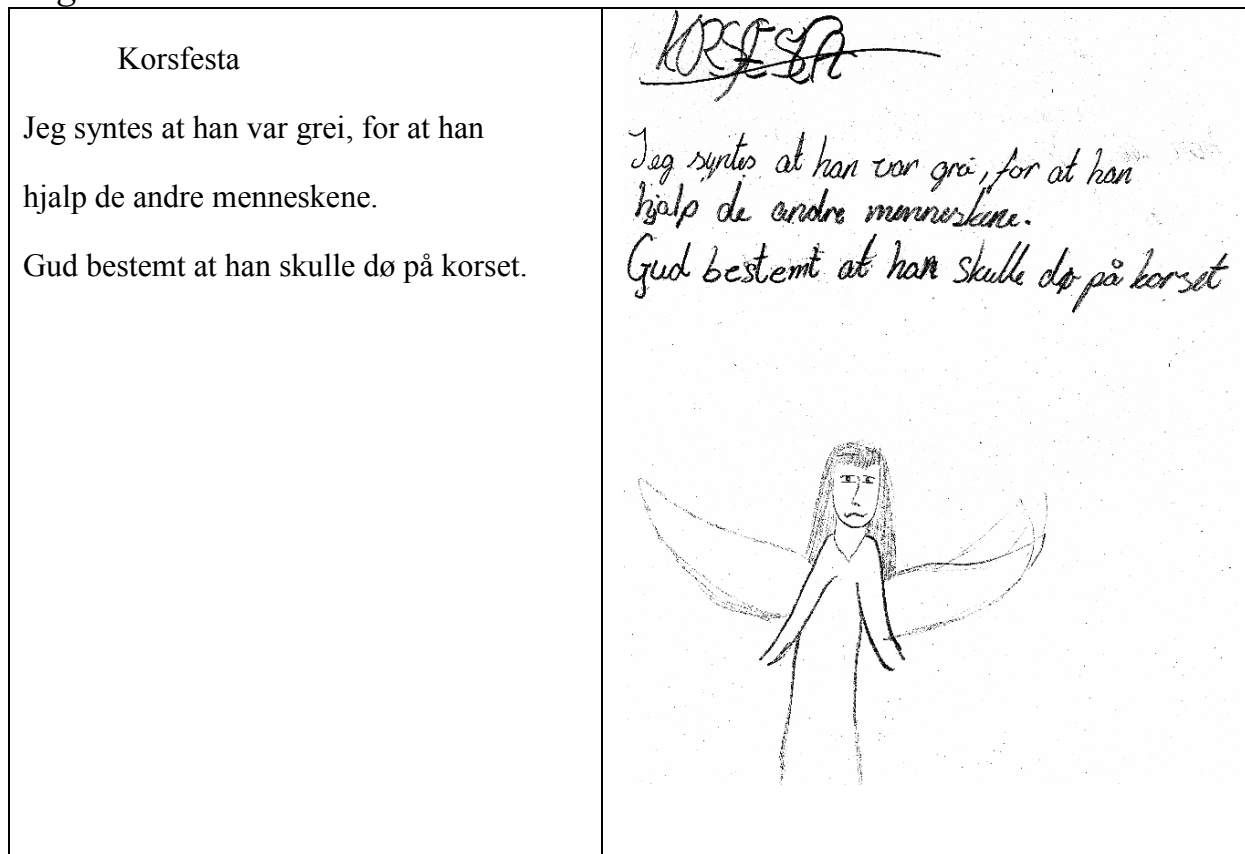
fortellingene var hovedanklagepunktet mot Jesus i prosessen mot ham og som førte til at han ble dømt. Teksten Nasim har skrevet her, viser en elev med intellektuell kapasitet til å finne fram til det sentrale i et lærestoff og presentere det med forståelse og innsikt.

Nasim posisjonerer seg som en elev som kjenner de kristne fortellingene om Jesu lidelse og dør, i denne ytringen. Men hun presenterer kunnskapen med et klart utenfraperspektiv: Stilen er refererende, og kunnskapspresentasjonen er strengt saklig uten noen vurdering av det som presenteres eller noe eksplisitt uttrykk for personlig 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” er en multimedial tekst som består av en verbal del og en blyanttegning. Den verbale delen sier (fig. Nasim 18):

Fig. Nasim 18:



Under denne tekstdelen har Nasim 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.

Den verbale teksten 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. Bakgrunnen i et tekstlig relieff viser holdninger og verdier som skriveren legger til grunn for påstander og argumentasjon, sier Evensen (se Evensen i kap. 3 ovenfor). Det å hjelpe andre, står altså fram som en verdi i denne tekstens bakgrunnsdel. Det at hun holder denne verdien fram både i denne teksten, i "En blind ser" og i andre tekster (se "Nasim i møte med egen tradisjon" ovenfor), gir signal om at dette er en verdi som Nasim setter høgt.

Nasim knytter i denne teksten 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: I følge den nytestamentlige fortellingen gjorde han den blinde Bartimeus seende. 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).

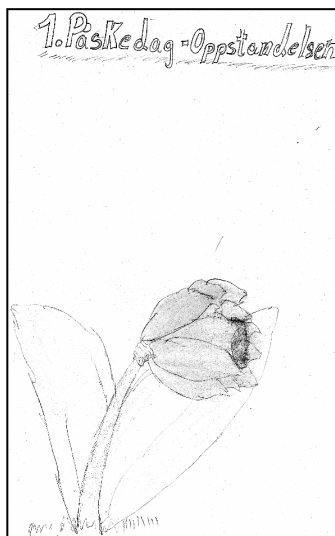
Saksopplysningen i Nasims ytring er at Gud har bestemt at Jesus skulle dø på korset. Dette er i tråd med kristen tolking av fortellingen om Jesu korsfestelse og død, men dette er ikke en opplysning læreboka gir. Nasim må ha hørt den enten fra læreren eller fra andre. Den islamske

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 s. 25; Opsal s. 144-145; Vogt 1993/95 s. 123-124; Eidhamar s. 154). Vi finner ikke noe av denne problematiseringen av Jesu død i Nasims teksts. 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

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. Fargeleggingen er nøyaktig og detaljert utført, og påskeliljen har fått en plassering sentralt på siden. Dette tyder på at det er et bilde Nasim oppfatter som ferdigstilt.

Fig. Nasim 19:



Påskeliljen er knyttet til tradisjonell norsk påskefeiring 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 spesifikke 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: Tegningene 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.

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) 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, gir rom for å reflektere over spørsmål hun lurer på. Det er det som grunnen til at lærestoffet om budene er 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 finner rom for å reflektere over spørsmål hun lurer 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 spørsmål 3, posisjonerer Nasim seg igjen som muslim. Her framstår hun som en som har kunnskap om islam og som er opptatt av denne religionen. Hun velger seg bildet av kartet og fokuserer utelukkende på Mekka (fig. Nasim 22):

Fig. Nasim 22:

<p>Mekka: Der i Mekka ble Muhammed født. Og menesker går sju ganger rundt kabaen,</p>	<p><i>Mekka: Der i Mekka ble Muhammed født. Og menesker går sju ganger rundt kabaen.</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

skriver hun. Hun skriver om bildet av Jesus og Bartimeus også (fig. Nasim 23), men teksten hennes sier at hun ikke husker mye om det:

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 møter vi Nasim 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 tradisjonelt har den norske kulturen vært preget av kristen og humanistisk tradisjon, og disse tradisjonene setter fremdeles et klart preg på norsk kultur, både i form av uke- og årsrytme, ritualer og tradisjoner for livsførsel og læring, kunst og litteratur, språk og lovverk. Den kulturen som omgir Nasim inkluderer følgelig den tradisjonen hun har bakgrunn i, men den er også sterkt preget av andre tradisjoner, spesielt kristendom og humanisme, som langt på veg kan sies å være dominerende i norsk kultur. Noe også KRL-planen i L97 gir uttrykk for.

Nasims dialog med islam slik vi møter den i verbaltekstene og tegningene hun lager, er preget av tilslutning og aksept. Vi ser i flere av ytringene hun lager i møte med egen tradisjon, at hun 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 kan presentere sin egen tradisjon fra et utenfraperspektiv. Men hun presenterer den også 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, gjennom. Det er med bakgrunn i disse erfaringene og

opplevelsene Nasim orienterer om sin egen tradisjon i et utenfraperspektiv, og det er de som gir klangbunn til de 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 de 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.

Det er i møte med kristendommens fortellinger at den kritisk reflekterende Nasim kommer fram. Det er disse fortellingene hun er 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.

Nasim er i flerstemt dialog når hun skriver i KRL-faget: Med lærerleser, forskerleser og medelever, og med den kulturen som omgir henne i klasserommet, i familien og i samfunnet ellers. I dialogen med leserne vet Nasim at mange av dem ikke har samme tradisjonsbakgrunn som henne og ikke kjenner denne tradisjonen like godt som henne. Også i dialogen med kulturen i vid forstand er hun i dialog med sine ikke-muslimske omgivelser. Det informerende utenfraperspektivet hun har når hun presenterer fakta både om kristendommen og islam, og det mer personlige innenfraperspektivet hun har når hun berører erfaringer og innsidekunnskap fra egen tradisjon, preger begge disse dialogene. Men Nasims ytringer viser at Nasim også er i dialog med den

livstolkingsstradisjonen hun har bakgrunn i. Hun ser på den utenfra gjennom det faglige utenfraperspektivet hun legger på 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 kunnskaper om 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 ved 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 sosialiseringssprosess

Nasim gir også signaler som tyder på at hun – på livstolkingsens område – er inne i et sosialiseringssforløp 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 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.

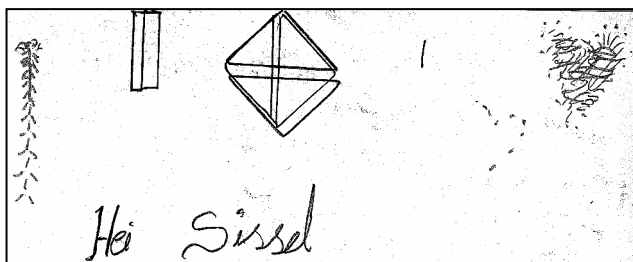
KAPITTEL 7: JANNE

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 på 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 hilsener i arbeidsboka for KRL slik vi ser det på 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 religiøse eller livssynsmessige 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 og Duesund 2002 s. 188, 201-203; Aadnanes 1982/2002 s. 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*, 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 hennes egen livstolkingstradisjon, 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 s. 89-90; revidert plan, KRL-boka s. 12) blir 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 tolkninger, verdier og holdninger, og hvilke dialoger som synes å være sentrale i ytringene hennes.

Nyttårsaften

Helhetsinntrykk og beskrivelse

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.

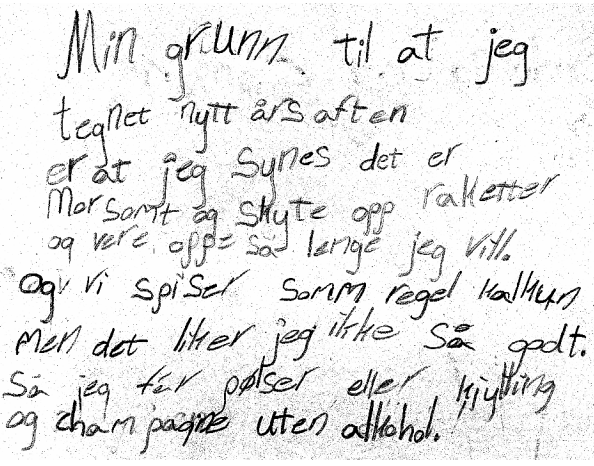
I Jannes tegning (fig. Janne 2A) springer korken på fruktchampagnen i været med full fart, det viser de gule og grønne linjene som Janne har tegnet rundt korken og flasketuten. Flasken er grønn med gult flaskehalsbelte og en blå etikett med ”Fruktchampagne 2000” skrevet på med svart tusj. Flasken er viktig. Det ser vi både av den sentrale plasseringen 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 stjerneskyer. Stjerneskyene er farget med gull. Doble stjerneskyer 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: nyttårsaften, fruktchampagnen og rakettene (fig. Janne 2B):

Fig. Janne 2B:

<p>Min grunn til at jeg tegnet nyttårsaftnen 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>	 <p>Min grunn til at jeg tegnet nytt års aftnen 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>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Både tegningen og den verbale teksten forteller om nyttårsaftnen, men det er bare tegningen som forteller oss at dette er en spesiell nyttårsaftnen, nemlig den som markerer inngangen til år 2000 og dermed et nytt årtusen. Gjennom begge mediene får vi vite at Janne liker raketter: Hun synes det er morsomt å skyte dem opp, og de er fargesprakende. Hun får også 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. Tegningen viser oss at det er fruktchampagne årgang 2000 hun får, og at hun opplever at det er fult i den: Korken forlater flasken med lysende fart!

Rammer, roller og posisjonerings

Janne har, som Sara og Nasim og de andre i klassen, fått i oppgave å fortelle om den festen eller dagen som de synes er den viktigste i året og som de gleder seg mest til. Janne har fortalt gjennom både tekst og tegning. Hun går 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 den verbale teksten og tegningen. 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 årgangsmerke og fult.

Janne posisjonerer seg også som en hvis meninger blir respektert og hvis behov blir forstått og ivaretatt. Som de andre festdeltakerne får hun en meny som 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. Hun posisjonerer seg med dette også som en som har et fellesskap som hun hører til i: Det er ”vi” som vanligvis spiser kalkun.

Relieff og dialog

Dette er en argumenterende tekst. Janne har tegnet nyttårsaften og gjennom det kommet med påstanden at nyttårsaften er den viktigste festen i året og den hun gleder seg mest til. Dette argumenterer hun for i både tegning og verbal tekst. I tegningen tegner hun det hun liker, i den verbale teksten skriver hun om det. Utdypingene og begrunnelsene tjener som en bakgrunn å se påstanden mot: Janne liker nyttårsaften 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.

Jannes ytring gir oss – gjennom den tekstlige bakgrunnen hun trekker opp – innblikk i noe av verdihierarkiet sitt. Det er tydelig at det å gjøre ting – f.eks. skyte opp raketter og å spise god mat - sammen med dem hun hører til blant, er viktige verdier 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 er i dialog med skolens sjangerkrav og 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. Fliden hun har lagt for dagen i besvarelsen av denne oppgaven, viser at dette er en dialog hun setter pris på og gjerne vil være i. 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 den oppfatningen vi finner i norsk kultur av sjangeren ”feiring av nyttårsaften”. Vi møter denne sjangeren i norsk dagspresse, kulørt ukepresse, TV, radio, venner og kjentes fortellinger. Mange har også (noe) erfaring med den fra egen praksis.

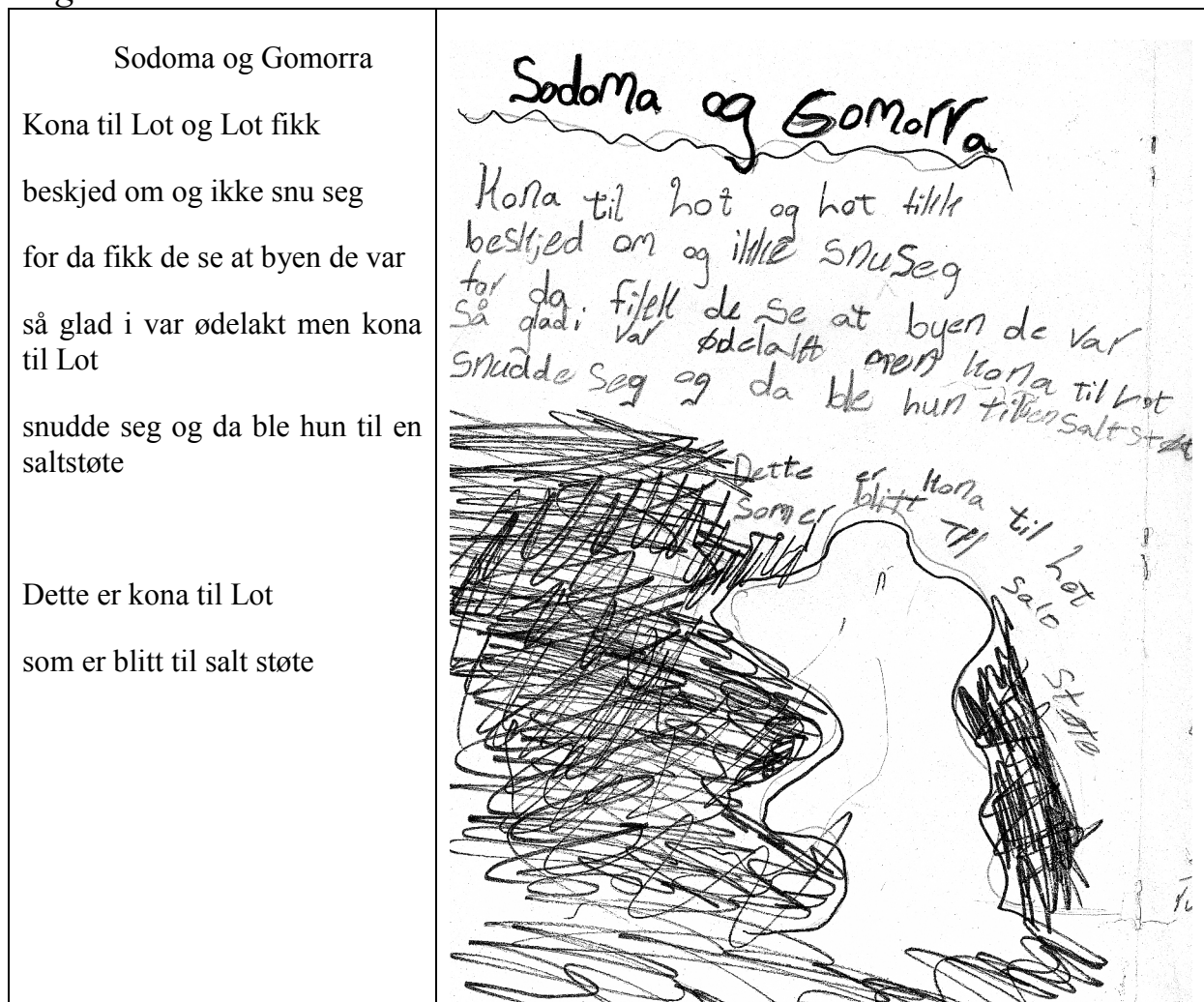
Janne i møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i: Kristendommen

Sodoma og Gomorra

Oppgaven og konteksten

Jannes klasse arbeidet med fortellingen om Sodoma og Gomorra fra det kristne fortellingsuniverset. Vi finner den i kristne bibel, i GT, 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. En kan merke seg at Janne har latt være å

sette skille tegn 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 i alle fall to måter. Den rotete bakgrunnen kan indikere at denne oppgaven ikke har inspirert Janne til samme innsats som den forrige. Både den verbale teksten og tegningen kan gi inntrykk av hastverk. Det kan synes som om Janne ikke har gjort samme innsats for å lage en tiltalende og gjennomført besvarelse som 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 plikttoppfyllende: Hun har besvart oppgaven og gjort det hun er blitt bedt om å gjøre. Dersom vi tolker ytringen hennes slik, kan vi 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” - synes å signaliserer innlevelse fra Jannes side. Hun har 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 her omskriver Lots kjærlighet til sin kone og sine døtre, til å bli familiens kjærlighet til hele byen. Denne omskrivingen kan tyde på engasjement og framheving av Jannes 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 kan fordre 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.

Denne ytringen kan altså åpne for motstridende tolkninger. På den ene side kan den signalisere hastverk og manglende engasjement, på den andre side kan den signalisere innlevelse og forståelse.

Kampen om å være den første

Oppgaven og konteksten

Som nevnt under analysen både av Saras og Nasims ytringer, møtte elevene i klassen som oftest de ulike fortellingene, både fra kristendommen og islam, i lærebokas versjon. Læreren leste fra boka, mens elevene hadde boka oppe og fulgte med mens hun leste (jfr. ”En blind ser” i kap. 4 og ”Brødunderet” i kap. 6). Men læreren ga klassen frie oppgaver som ba dem uttrykke meningene og tankene sine gjennom verbal tekst og tegning. Jannes ytring ”Kampen om å være den første” er kommet til i en slik kontekst.

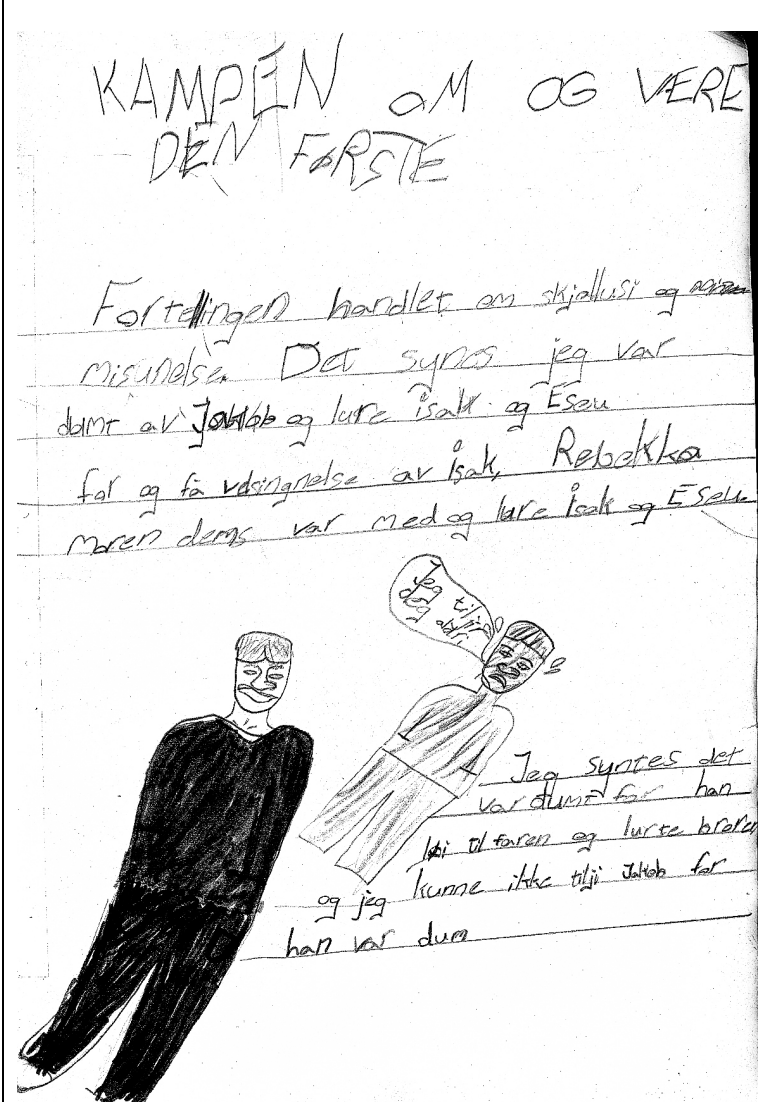
Beskrivelse og helhetsinntrykk

”Kampen om å være den første” består av verbal tekst og tegning. Tekst og tegning utfyller hverandre og utgjør en enhet, og besvarelsen er følgelig en multimedial tekst. Den verbale teksten utgjør størstedelen av besvarelsen, men det er den ene mannen i tegningen som fanger oppmerksomheten i framstillingen.

Janne har tegnet to gutter eller menn. Den ene er stor, har langbukse og genser i sterke 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 tegnet i skråstilling. Han er farget over med rød blyantfarge, samme farge både på hode, hår, hals og klær, og 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. Også han har hendene i lomma. Han gråter. Han har fått en snakkeboble knyttet til seg. I den står det: ”Jeg tilgir deg aldri”.

Den verbale teksten er delt i to rent visuelt. Den første delen er plassert like under overskriften som er skrevet med store bokstaver. Den går over hele sidebredden. 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. Den samlede verbalteksten lyder (fig. Janne 4):

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 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 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>The drawing shows two men. On the left, a man in a dark, heavy coat (Jakob) stands with a slight smile. On the right, a smaller, thinner man in a light-colored robe (Esau) is speaking, with a speech bubble containing the text 'Jeg tilgi deg aldri'.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dette er en verbal meningsytring der hun 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: Det var dumt av Jakob å lure Isak og Esau. Hun presiserer nærmere hvordan Jakob lurte dem: Han 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. Den andre mannen er Jakob. Han framstår som sentral i ytringen, både gjennom plasseringen han har fått og gjennom bruken av sterke tusjefarger. Dessuten smiler han. Ved første øyekast kan det synes som om det er han som er helten. 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 denne fortellingen, ved at hun både i tegningen og den verbale teksten påpeker at han er vanskelig å tilgi. Verken hun eller Esau kunne klare det.

Alternative verdener og relieff

I relieffet som trer fram i denne multimediale teksten, er det Jannes påstand om at fortellingen handler om sjalusi og misunnelse, som er forgrunn. Det er også påstandene om at Jakob var dum og at hun – som Esau – ikke kunne tilgi Jakob. Begrunnelsene for dette, er bakgrunn i relieffet: Det er dumt å lyve og å lure sin bror og sin far. Sammenhengen i argumentasjonen er at sjalusi og misunnelse kommer til uttrykk gjennom Jakobs løgn og lureri.

To verdener trer fram i Jannes tekst. Den ene verdenen er fortellingens verden. Der lure 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 verden. Den kommer fram ved at Janne sier hva hun synes om Jakob. I Jannes verden er det dumt å lyve og å lure sin bror og sin far. Og det er vanskelig å tilgi den som gjør slike dumme ting.

I følge Evensen konstruerer elever alternative verdener når de vil uttrykke verdier (se kap. 3 ovenfor). Verdiene som kommer fram i Jannes multimediale tekst, er de vi ser i den verdenen hun presenterer som sin, nemlig at det er dumt å lyve og lure. Dette er det samme som kommer fram i bakgrunnen i det tekstlige relieffet, i begrunnelsene for påstandene om at Jakob var dum og at hun ikke hadde klart å tilgi ham. Det vi kan lese ut av Jannes tekst, er altså at det er så dumt å lyve og å lure sin bror og sin far 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 lureri. 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 slik den kommer til uttrykk i tradisjonell kristen teologi, når det gjelder oppfatningen av Jakob: Her er det vanlig å se Jakob som denne fortellingssekvensens hovedperson og helt, samtidig som det han gjorde for å få tak i velsignelsen og førstefødselsretten, som oftest framstilles som en forkastelig handling. Han framstilles altså tradisjonelt som helt med feil og mangler.⁵² Jannes framstilling av Jakob som både ”skurk” og frontfigur, gir mening innenfor denne forståelsesrammen.

Dialogen med leserne – spesielt forskerleseren - er tydelig i Jannes ytring. Jeg, forskeren, har bedt Janne og de andre i klassen om å fortelle meg hva de tenker og mener. Det er det Janne har gjort i teksten ”Kampen om å være den første”.

Josef

Oppgavekontekst og beskrivelse

Læreboka som Jannes klasse bruker, har et helt kapittel om Josef og brødrene hans (*Reiser i tid og tro* 5.klasse s. 49-62). Da de hadde lest seg gjennom dette kapitlet, fikk elevene i oppgave å velge seg en enkeltfortelling innenfor fortellingskomplekset med det for øyet å få fram egne tanker og meninger i møte med denne.

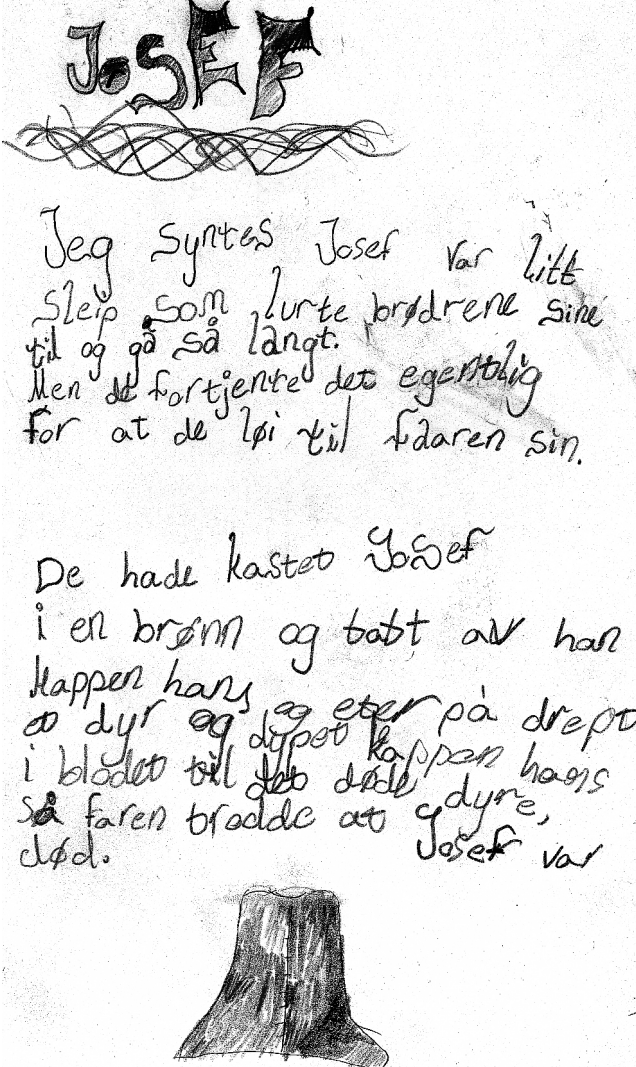
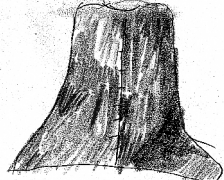
Janne valgte å kommentere episoden der Josef møter brødrene sine i Egypt. Josef var minister med spesiell fullmakt fra Farao til å stå for salget av korn fra Egypts velfylte kornkamre, og brødrene kom fra Kanaan for å kjøpe. For å forklare kommentaren sin, viser hun i tillegg til fortellingen om da Josef ble kastet i brønnen. Skillet mellom de to verbale tekstdelene er markert med et åpent rom.

Overskriften Janne har gitt denne ytringen sin, er ”Josef”. Den er skrevet med kunstferdige, store bokstaver. Den første bokstaven er

⁵² Se kap. 6 om Nasim for en framstilling av tradisjonell islamsk tolking av denne fortellingen.

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> 
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Under denne verbale teksten 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). Ytringen har altså form av en multimedial tekst. 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 teksten. Det at den har samme fargetoner som overskriften og borden, binder de to visuelle innslagene i teksten sammen, og signaliserer at både Josef og kappen hans er sentrale i teksten.

Alternative verdener og relieff

Også i denne multimediale teksten finner vi to verdener. Fortellingens verden er den ene. Der møter vi Josef og brødrene hans. Josef har en misunnelsesverdige 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 lurer brødrene til å gå fram og tilbake mellom Egypt og Kanaan - uten å avsløre at han, den mektige ministeren de møter, er broren deres, Josef.

Fortellingens verden er bakgrunn for Jannes kommentar. Kommentaren hører hjemme i den andre verdenen vi møter i teksten, nemlig Jannes verden. 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 kommentar forgrunn og fortellingens verden tjener som bakgrunn: Det er med bakgrunn i det som skjer i fortellingens verden at vi forstår forgrunnen i teksten, nemlig Jannes påstand om at det er sleipt å lure folk, og at en fortjener å bli lurt dersom en selv lyver. Det er bakgrunnen som gir påstanden snert, relevans og perspektiv, og det er i bakgrunnen Jannes stemme kommer tydeligst fram. Dette er i tråd med teori om relieff i tekst: I argumentative tekster er underbygging og eksemplifisering bakgrunn for påstander. I denne ytringen fra Janne tjener referansene til det som skjer i fortellingen, til å underbygge og utdype påstandene hennes (se kap. 3 ovenfor).

I denne ytringen, som i ytringen ”Kampen om å være den første”, har Janne konstruert alternative verdener. I forholdet mellom disse verdenene ser vi noe av Jannes verdihierarki. Verdiene hun holder fram, 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 hun framhever som viktige i begge ytringene.

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 tekstene, både ”Josef” og ”Kampen om å være den første”, 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 framtrædende. 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 denne fortellingsverdenen. 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 i fra det kristne nytestamentet (NT), handlet om Jesu første disipler og bryllupet i Kana. Læreboka presenterer fortellingene under overskriftene ”De første disipler” (s. 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

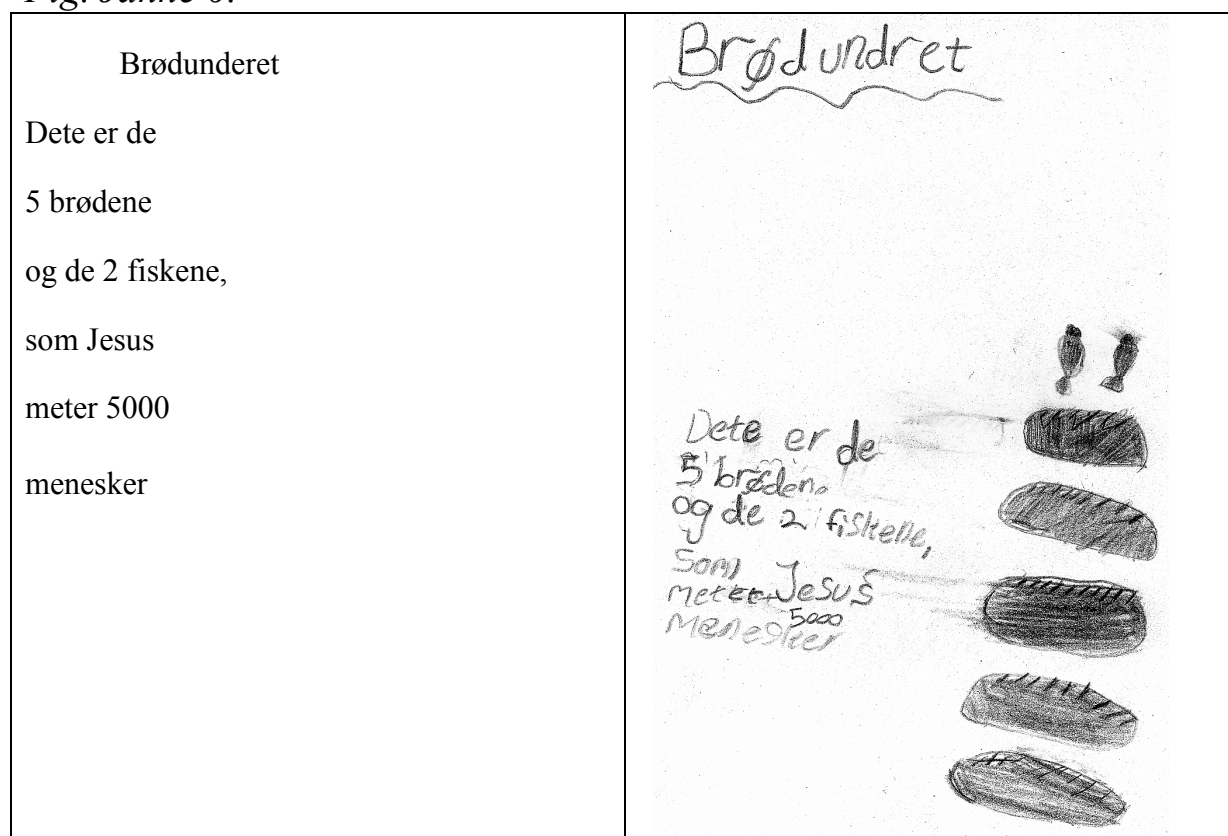
*Helhetsinntrykk og beskrivelse*⁵³

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 bibelteksten – og læreboka – forteller om (se Joh 6:9; *Reiser i tid og tro* 5.klasse s. 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.

⁵³ 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 brønderet, og de 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 utfyllende kommentarer. 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 formidler fra den i samme perspektiv. Ytringen gir ingen signal på at fortellingen som helhet – eller noe av innholdet i den – har personlig relevans for Janne.

Verbalteksten er tett knyttet 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.

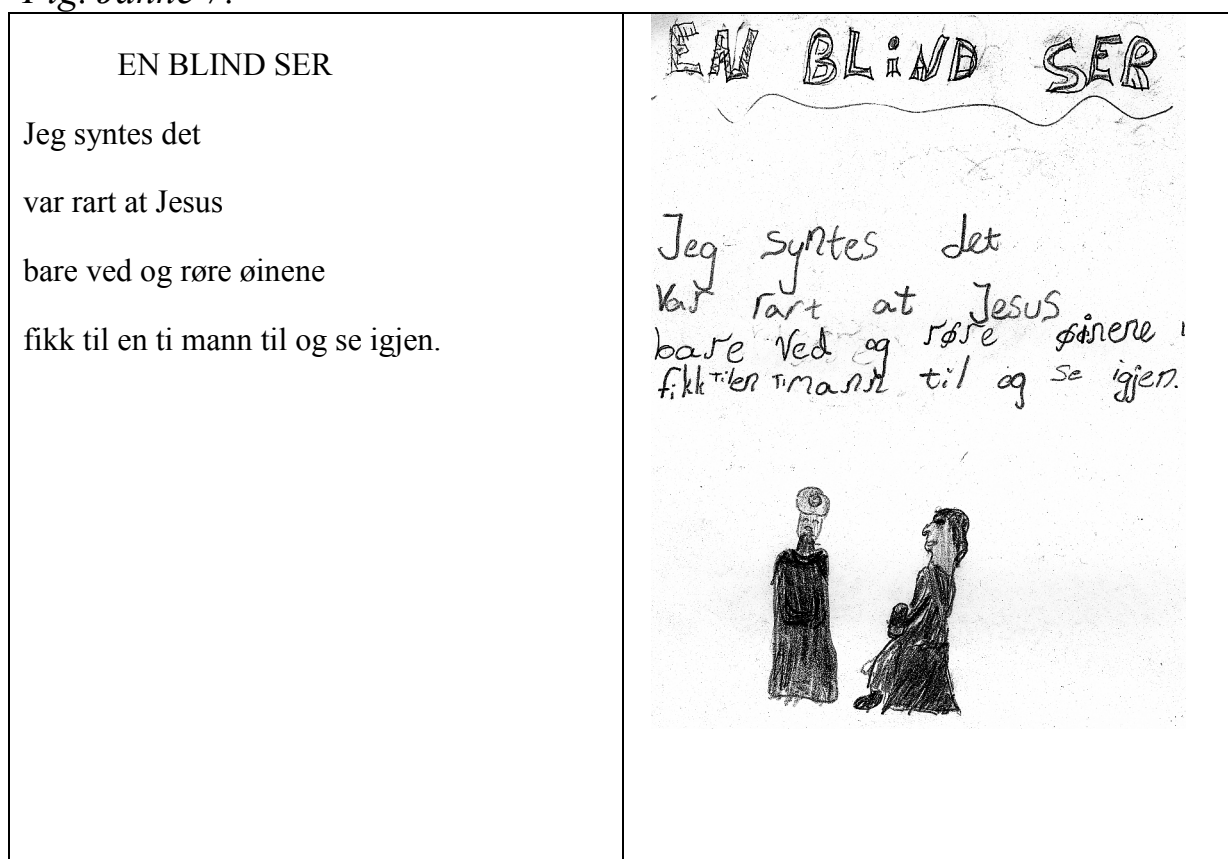
Hun har besvart oppgaven hun har fått. Det er ikke spor etter en bevisst dialog med forskeren som Janne vet er på jakt etter hennes – Jannes egen – stemme, i denne ytringen. Den gir meg likevel den verdifulle informasjonen at vi her møter en uengasjert Janne.

En blind ser

*Helhetsinntrykk og beskrivelse*⁵⁴

”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 verbal tekst 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 har forsøkt flere steder uten å viske vekk de forslagene hun har forlatt.

⁵⁴ Jfr. ”En blind ser” i kap. 4 om Sara og kap. 6 om Nasim for informasjon om oppgaven og konteksten.

Under den verbale teksten – men midt på A4-siden – er en tegning av to menn. Den ene – den blinde - sitter på en stein, har svart hår, rød kappe og holder et grått beger eller en skål. Øynene hans er lukket. Den andre 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 tekst. 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 tekst, vil det være naturlig å kalle dette en multimedial tekst. 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 tekst.

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. klasse, s. 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, noe Janne også (trolig) kjenner til og har anvendt i denne ytringen. Gjennom denne – bevisste eller ubevisste - bruken av sjangeren *kristen malerkunst* 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 posisjonerer 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 når hun ytrer seg.

Alternative verdener og relieff

Også i denne multimediale teksten skisserer Janne to alternative verdener: Fortellingens verden og Jannes egen verden. 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 handlingsgangen i fortellingen, nemlig at Jesus gjør en blind seende, og at dette framstilles som en realitet. Dette er bakgrunnen i relieffet. Relieffgrensene går altså langs grensene mellom de to verdenene vi møter i ytringen: Jannes verden er forgrunn, mens fortellingens verden er bakgrunn.

Møtet mellom de to verdenene gir oss som lesere innsikt i deler av hennes holdnings- og verdiunivers. Her aner vi 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 og sin egen, ateistiske tradisjonsbakgrunn.

Påske

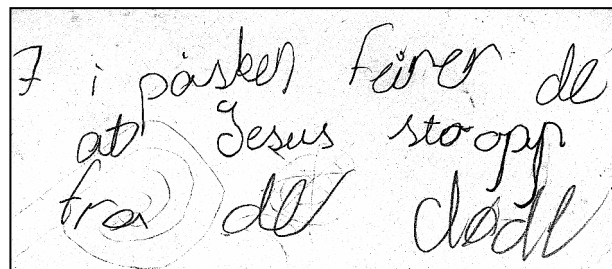
Oppgaven og konteksten

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 de som feirer at Jesus sto opp fra de døde, altså de som hører til den kristne tradisjon. I denne ytringen sier Janne implisitt at det ikke er henne. Hun anlegger her et 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. Hun posisjonerer seg altså i denne teksten som en elev som ikke er så veldig interessert i kristen påskefeiring.

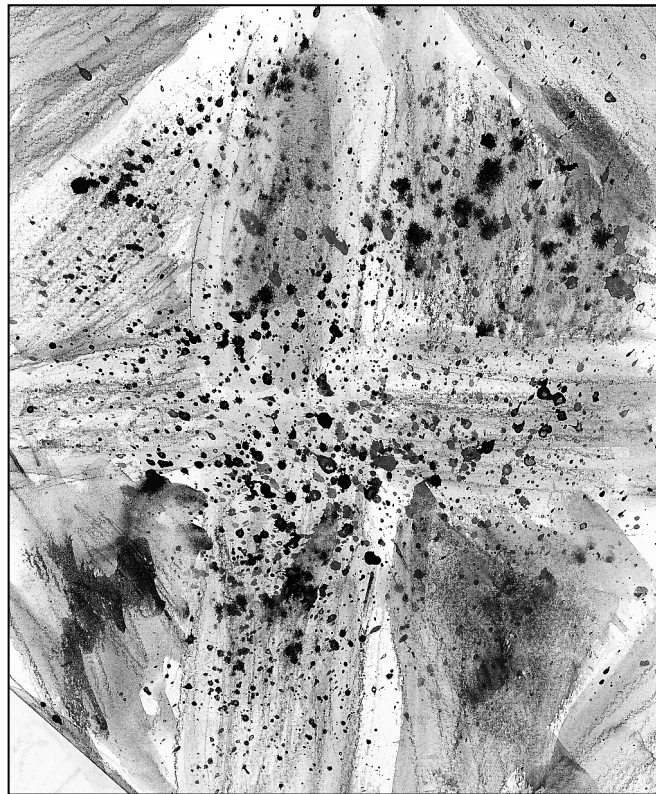
Dialogen med forskeren er også dårlig ivaretatt, for hun har ikke gjort noe for å svare på det hun vet jeg er ute etter. Med det korte og lite

utfyllende svaret signaliserer hun også at dialogen med kristendommen ikke engasjerer der og da.

Påske 2

Om spørsmålet om kristen påskefeiring ikke engasjerte, så ser det ut til at 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 slik at 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 tekst, 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 sine medelever – 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 livstolkingstradisjoner hun selv ikke har bakgrunn i, 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.

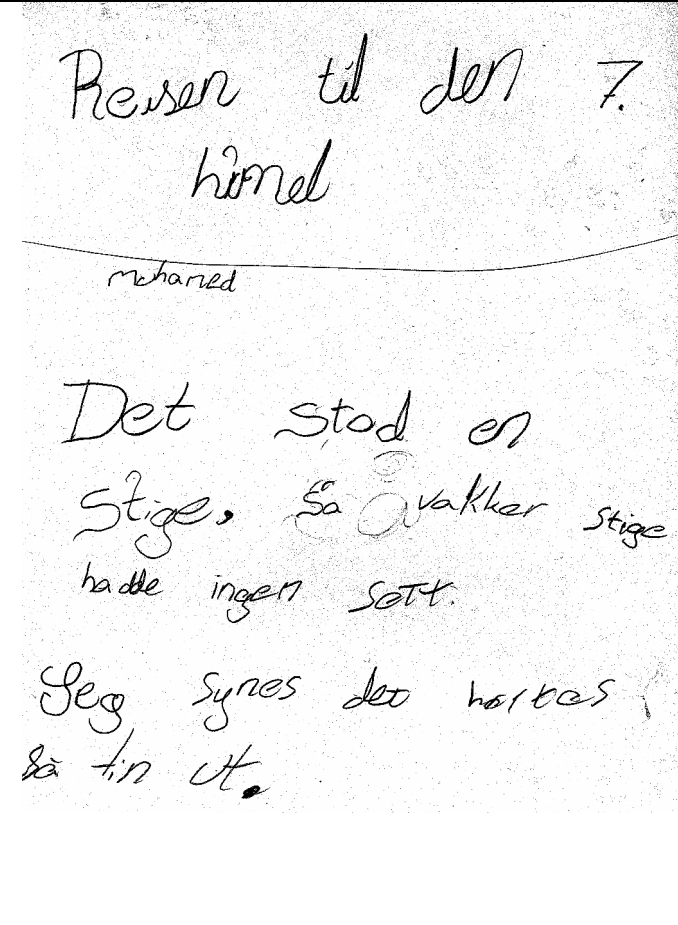
I ytringene ”Brønderet” og ”Påske 1” posisjonerer Janne seg som en elev som ikke er så veldig engasjert i lærestoffet. I ”Kampen om å være den første”, og ”Josef” posisjonerte hun seg som en elev som var opptatt av de etiske sidene ved fortellingene og hva hun mente om disse. Løgn og lureri var tema 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 spørsmålstegn 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”

Som Sara og Nasim, har Janne valgt seg ut fortellingen om Muhammads reise til den 7.himmel når hun skal fordype seg i en av fortellingene fra islam,⁵⁵ og som Nasim, har hun valgt å fokusere på stigen.⁵⁶ Ytringen ”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. himel Muhamed</p> <p>Det sto en stige. Så vakker stige hadde ingen sett. Jeg synes det hørtas så fin ut.</p>	 <p>Reisen til den 7. himel</p> <hr/> <p>muhamed</p> <p>Det stod en stige, så vakker stige hadde ingen sett.</p> <p>Jeg synes det hørtas så fin ut.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Overskriften er understreket. Ellers er den ikke markert ut på noen spesiell måte. Like under streken har Janne skrevet ”Muhamed”. Det er trolig for å

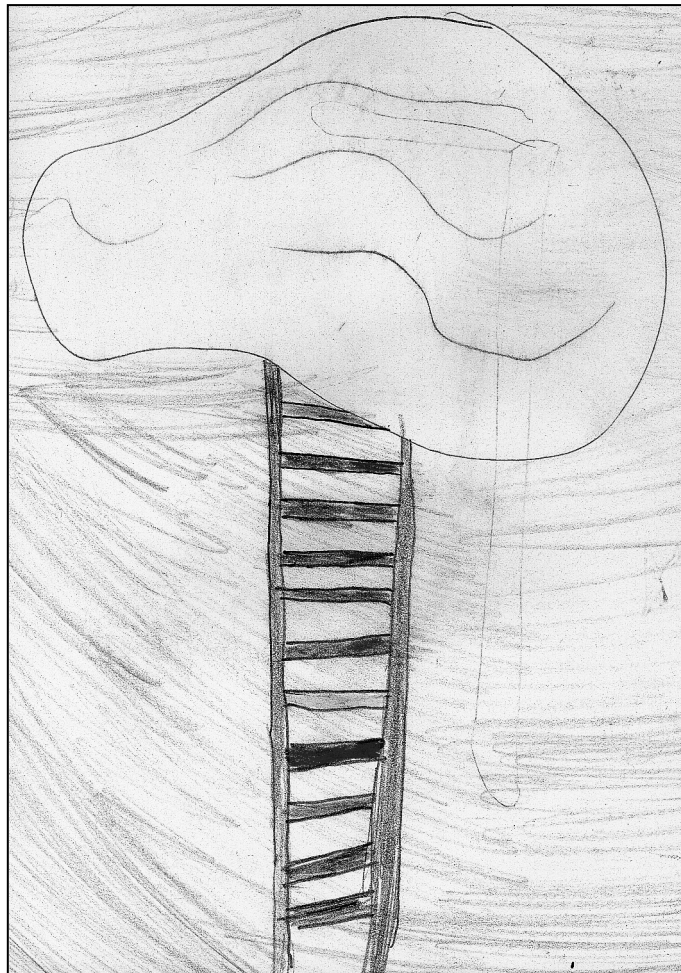
⁵⁵ Om Jannes klasses arbeid med islam, både fortellinger og annet lærestoff, se kap. 4 om Sara ovenfor. Her omtales klassens arbeid med de ytringene Janne har kalt ”Reisen til den 7. himmel”, ”Spiseregler i islam”, ”De fem søylene” og ”Velferdsskatten”.

⁵⁶ Om ulike omtaler av denne stigen, se kap. 6 om Nasim ovenfor.

markere at det er Muhammads – og ikke noen annens - reise til den 7. himmel hun her ytrer seg om. Hovedteksten er todelt. Først har Janne laget er presentasjon av stigen. Det er dens skjønnhet som framheves. Deretter kommer hennes kommentar: Stigen hørtes så fin ut.

Tegningen viser hvor fin stigen var (fig. Janne 10B). Janne har farget de vertikale sidestokkene lilla, og 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. Tegningens presisering av begrepet ”fin” i den verbale teksten, gjør dette til mer enn en tegning som passer til teksten. Ytringen som helhet blir mer en multimedial tekst der den verbale teksten sier *at* stigen er fin, og tegningen viser *hvordan*.

Fig. Janne 10B:



Janne har latt seg fascinere av stigen. Det er lærebokas omtale av stigen (*Reiser i tid og tro* 5.klasse s. 134) som har gjort at hun har fattet interesse for den: ”Jeg synes det hørtes så fin ut,” skriver hun. Med denne uttalelsen posisjonerer Janne seg som en som har sans for poetisk språk.

Hun posisjonerer seg også – som i ”Påske 2” - som en som evner å engasjere seg i fortellinger fra tradisjoner som hun ikke selv har bakgrunn i, og finne kreative uttrykk for dette engasjementet i tegning og verbal tekst.

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: fin 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).⁵⁷ 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 menneskene med en av himmelens skyer som drev forbi i det rette øyeblikket.

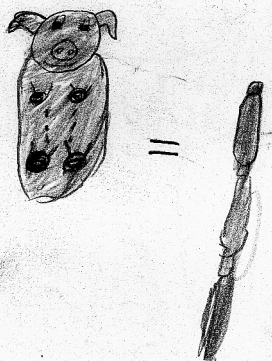
Spiseregler i islam

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Den multimediale teksten Janne har laget i møte med islams spiseregler, består av en kort verbal meningsytring og en tegning som utdyper den verbale ytringen. Spisereglene har hun møtt i læreboka s. 147 og i morsmåslærerens presentasjon (se kap. 3 om Sara ovenfor). Janne skriver (fig. Janne 11):

⁵⁷ Ytterligere omtale av bildeforbudet finnes i kap. 4 om Sara ovenfor.

Fig. Janne 11:

<p>Spise regler i islam</p> <p>Jeg syntes det er fint at de ikke spiser grisene.</p>	<p>spise regler i islam</p> <p>Jeg syntes det er fint at de ikke spiser grisene.</p> 
----------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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 en strek som buer lett oppover, til munn. 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.

Rammer og posisjoneringer

Vi hører Jannes stemme i denne multimediale teksten som helhet. Leser vi tegningen og den verbale teksten sammen, får vi tak i Jannes budskap: Janne 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.

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 påstår også at det er grisekjøtt i pølser: gris = pølser. Denne påstanden argumenterer hun ikke for, verken i den verbale tekstdelen eller i tegningen.

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. 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

Relieffet som kommer fram i denne teksten, har ”de” som *ikke* spiser griser som forgrunn. Bakgrunnen i relieffet er de som spiser griser. Denne bakgrunnen er implisitt i teksten: For at det skal være bra at noen *ikke* spiser griser, må det være noen som spiser dem. Relieffgrensen i dette relieffet faller sammen med grensen mellom de to alternative verdenene vi møter i teksten: Den verdenen der ”de” ikke spiser griser, og den verdenen der en spiser griser. Janne sier eksplisitt at hun ikke hører til blant ”de”, men hun sier ingenting om hun spiser pølser eller svinekjøtt i denne teksten. 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 ”de” 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. Hun framhever altså eksplisitt verdier hun finner hos ”de”, selv om hun ikke er en av dem.

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. Ytringen hennes åpner for begge tolkningene som er skissert ovenfor av dialogen hun står i.

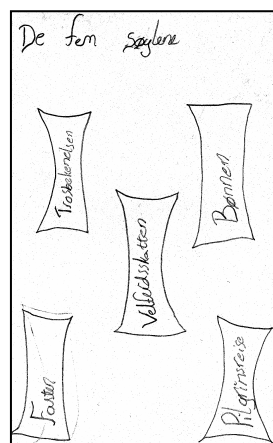
Vi finner også Janne i dialog med skolens sjangerrammer her. Hun anvender sjangeren *argumenterende, multimedial meningsytring* slik hun forstår den og slik hun trenger den for å få fram det hun vil.

Velferdsskatten

*Helhetsinntrykk og beskrivelse*⁵⁸

Janne har i ytringen ”Velferdsskatten” tatt utgangspunkt i en av islams fem søyler. Disse søylene har hun tegnet og gitt navn (fig. Janne 12). I framstillingen av dem har hun plassert søylen for 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 i teksten ”Velferdsskatten”.

Fig. Janne 12:




Janne har selv gitt teksten sin den overskriften den har. Hovedteksten har hun delt i to klart adskilte deler. Først presenterer hun en

⁵⁸ Orientering om oppgaven og konteksten for ”Velferdsskatten”, finnes i kap. 6 om Nasim ovenfor.

faktaopplysning, så markerer hun med en ny overskrift at hun kommer med sine egne tanker omkring denne opplysningen (fig. Janne 13):

Fig. Janne 13:

<p>Velfredsskatten</p> <p>* 25 kr må man gi for hver 1000 kroner</p> <p>Mine tanker</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>Mine tanker</p> <p>Jeg synes det er fint at de gir penger til de fattige.</p> <p>1000 = 25 kr til de fattige.</p> 
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Under denne verbale teksten har Janne tegnet en liten 1000-lapp, og ved siden av har hun skrevet:

= 25 kr til de fatige.

Under der igjen har hun tegnet en ny og større 1000-lapp. Den er farget lilla. 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 noen kunnskap om islam -

inkludert kunnskap om de fem søylene og velferdsskatten - og at hun har meninger knyttet til denne kunnskapen.

Janne har tidligere vist at hun engasjerer seg i etiske problemstillinger. Det så vi både 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 identifiserer seg ikke med 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 dette synet er hun også i dialog med den kulturen som preger samfunnet hun bor i. Norge framstilles både i aviser og TV som et samfunn som engasjerer seg i nødstiltes situasjon, både gjennom fredsmegling og giveraksjoner. Janne posisjonerer seg i denne ytringen som en som er i positiv dialog med verdien ”å dele” innenfor det islamske universet, men også med storsamfunnets kristne og humanistiske verdier der verdien *å dele* også settes høgt.

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 mitt. 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 den valgte fortellingen best. Alle tre delene handler altså om én og samme fortelling. Oppgaven består av tre spørsmål, men utgjør likevel en tematisk helhet: Den behandler samme tema ut fra tre ulike innfallsvinkler. Derfor behandler jeg Jannes besvarelse av oppgave 1's tre ledd, som én ytring, selv om en streng tolking av begrepet ytring i bakhtinsk forstand skulle tilsi at vi her står overfor tre ytringer om samme tema, der enheten blir brutt av skifte av talesubjekt tre ganger (se avsnittet om Bakhtin i kap. 3 ovenfor).

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Som svar på oppgave 1A skriver Janne (fig. Janne 14 A):

Fig. Janne 14A:

<p>Jeg likte best fortellingen en blind ser. for der kan man tydli se at jesus hjlper. Det er ganske utroli at Jesus fik meg til og se igjen. 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 vendlig måte. han tok på øinene mine og sa ser du noe? Ja jeg ser jeg ser</p>	<p><u>Seg likte best fortellingen</u> <u>en blind ser.</u> <u>for der kan man tydli se</u> <u>at jesus hjlper.</u> <u>Det er ganske utroli</u> <u>at Jesus fik meg til og se</u> <u>igjen.</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 vendlig måte.</u> <u>han tok på øinene mine og sa</u> <u>ser du noe? Ja jeg ser jeg ser</u></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Under denne verbale teksten 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 enkel uten noen antydning til tegnet kontekst. Fokus i tegningen er på samspillet mellom de to mennene og på at Jesus legger hånden over mannens øyne og gjør ham seende. 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 med tegningen det som sies i den verbale teksten.

Fig. Janne 14B:



I 1C (fig. Janne 14 C) begrunner Janne hvorfor hun likte denne fortellingen best:

Fig. Janne 14C:

for Jesus hjelper. En blind.	C. Hvorfor likte du denne fortellingen best? <u>for Jesus hjelper.</u> <u>En blind.</u>
-------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------

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. Janne har gitt den blinde mannen i den nytestamentlige fortellingen, den tekstinterne rollen "jeg". Det er "jeg" som opplevde at "Jesus fik meg til å se igjen", og det er "jeg" 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, *Reiser i tid og tro* for 5.klasse, oppgir å ha hentet fortellingen fra Markusevangeliet, Mk 10:46-52 (s. 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 lærebokas sjanger i denne delen av verbalteksten sin. 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. Lærebokas jeg-person er mer opptatt av de ytre omgivelsene og 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* for 5.klasse s. 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 også som en elev som er opptatt av etiske problemstillinger denne ytringen. Også tidligere har vi 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 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 verden. 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. Denne begrunnelsen utdypes videre ved hjelp av jeg-fortellingen der møtet mellom Jesus og den blinde skildres med varhet og følsomhet.

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 er 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 også være tegn på personlig engasjement. 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).

Tegn på personlig engasjement i tekst signaliserer verdier, spesielt når de kommer i alternativ-verden-utsagn, sier Evensen (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 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. Både i valg av innhold, form og personkarakteristikk er hun i ulike dialoger med lærebokas framstilling. 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.

Hefte 1: Oppgave 2

Helhetsinntrykk og beskrivelse

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 - og innholdsmessig. Skillelinjen er plassert mellom det i teksten som omhandler likheter og det som omhandler forskjeller mellom de to religionene.

Posisjoneringer og dialog

Janne posisjonerer seg som en saksorientert fagskriver i denne teksten. Hun har et utenfraperspektiv både på kristendommen og islam, og presenterer dem ut fra dette perspektivet. 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

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Denne oppgaven ber Janne om 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, blåe sko og gul langbukse. Han har en gul glorie med strålekrans på hodet. Han ligner framstillingen av Jesus tidligere i heftet (se fig. Janne 14B).

Fig. Janne 16B:



Posisjoneringer og dialog

I denne ytringen – både i verbalteksten og i tegningen - knytter Janne sin gudsoppfatning tett opp mot en person som ligner Jesus. Hun har lært i KRL-timene at Jesus er en mann og at han gjør under (jfr. f.eks. læreboka s. 74-83), og hun har sett ham framstilt med glorie på hodet (jfr. f.eks. s. 75,81, 86; og fig. Janne 7 og 14B ovenfor). Hun har og hørt at han er hellig (læreboka s. 163, 165). Det er, i følge den multimediale teksten hennes, en hellig person, en mann, glorie og under hun tenker på 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 undergjeringene 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, gir folk mat, gjør blinde seende og vekker opp døde (jfr. læreboka s. 72-83). 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 for mange i vårt land er mer eller mindre nedtonet, har etiske elementer som preger dem - som f.eks. barmhjertighet, nestekjærlighet, ærlighet, hjelpsomhet, rom for tilgivelse – stor betydning. Kristendommen som kulturtradisjon er også levende og aktuell: Pål Ketil Botvar (2000) 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 som godt stoff. Han peker også på at de i sitt materiale fant at mange nordmenn har et forhold til begrepet Gud og at dette begrepet har mange trekk fra det kristnegudsbildet (Botvar 2000 s. 139 og 154). Det er antakelig deler av denne dialogen 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.

Helhetsinntrykk og beskrivelse

Janne har levert en ren verbal tekst som svar på denne oppgaven. Hun skriver (fig. Janne 17):

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 oppgaven legger opp til. Janne presenterer en påstand, nemlig at hun har likt godt å arbeide med islam. Denne påstanden begrunner hun: 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 tre verdener som tydelig trer fram i denne teksten. Den ene er Jannes verden. I den befinner hun seg når hun vurderer hva som er gøy og hva hun liker å jobbe med, og når hun ser på og vurderer de andre to verdenene. En annen verden er den skoleverdenen der en bare snakker om kristendommen i religionsundervisningen. En tredje er den skoleverdenen der en ikke bare snakker om kristendommen men også om andre livstolkinger, og der en får høre hvordan andre har det, hvordan de lever og hvordan de tenker om sin gud.

Relieffet i denne teksten har tre lag: Forgrunn, bakgrunn 1 og bakgrunn 2. I følge teori om relieff i tekst er påstander *forgrunn* i argumenterende tekster, holdninger og verdier danner *bakgrunnen* mens utdypinger, underbygginger, forklaringer og konkretiseringer fungerer som bakgrunnssignaler (se kap. 3 ovenfor). Forgrunn i relieffet vi finner i Jannes tekst, er altså 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 (bakgrunn 1). Dette igjen ses på bakgrunn av en skolesituasjon der en bare snakker om kristendommen (bakgrunn 2).

Janne setter altså påstanden om at det er gøy å jobbe med islam (forgrunn) i relieff til det å jobbe med andres liv og tanker (bakgrunn 1) og det å jobbe bare med kristendommen (bakgrunn2). Men hun setter også det som er gøy (forgrunn og bakgrunn 1) i relieff til det som ikke er gøy (bakgrunn 2). Slik kan vi også finne to relieff i Jannes tekst.

Gjennom denne teksten får vi ytterligere kjennskap til Jannes holdninger og verdihierarki. 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, mens ensidigheten i religionsundervisningen ikke er så verdifull.

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 posisjonerer seg også som en elev som synes det plurale perspektivet i KRL-faget er gøy og det ensidig kristendomsfaglige perspektivet mindre gøy. Endelig posisjonerer hun seg som en som er opptatt av hvordan mennesker tenker om gud. Hun har selv ytret seg om dette spørsmålet (se Janne 16A og B). Hun har altså ryddet seg en plass som deltaker i dialogen omkring gudsbegrepet gjennom den multimediale teksten, og viser i inneværende tekst at hun er klar til å høre hva andre har å si om samme sak.

Janne er også i dialog med KRL-faget. 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 utviklingen fra et kristendomsfag til et KRL-fag.

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	<i>Det med De underne det syntes</i>
jeg hvar ganske bra.	<i>jeg hvar ganske bra.</i>
også det med Muslimer og alt det der	<i>også det med Muslimer og alt det der</i>

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.

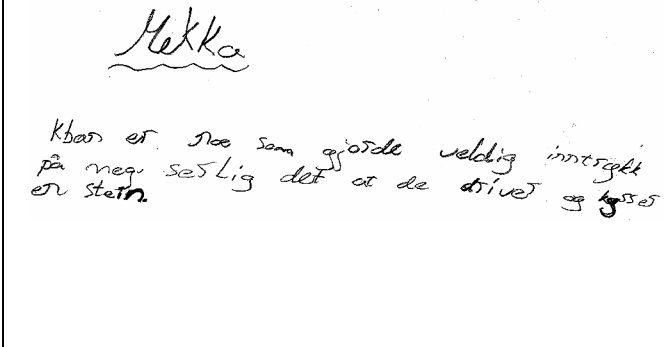
Det Jannes klasse hadde arbeidet med da jeg besøkte dem i november i 6.klasse, var for det meste stoff fra Det gamle testamente i den kristne bibel. Når Janne i denne verbalteksten skal uttale seg om det hun mener er viktigst av det de har lært i KRL i de 1 ½ årene de har deltatt i prosjektet, griper hun tilbake til lærestoff de arbeidet med i 5.klasse. Både Jesu undere og islam var tema da. Fortellingene om da Jesus gjorde den blinde seende var den fortellingen Janne framhevet som den hun likte best, i Hefte 1, arbeidsheftet hun fikk mot slutten av 5.klasse (se fig. Janne 14A-C). 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. Dette kan være årsaken til at hun har valgt å ikke begrunne svaret sitt her i denne teksten (fig. Janne 18). Hun føler kan hende at hun har grunnlagt dette godt nok tidligere. En alternativ tolking av dette kan være at hun har ikke gidde 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 som 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 en sentral rite 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 hva det er ved denne riten som har gjort slik inntrykk på henne. 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 denne riten har gjort et positivt inntrykk på henne.

Hvordan bruker Janne fortellingene fra andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i? En oppsummering

Som nevnt innledningsvis om Janne, kan det være 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 s. 89-90; rev. plan, KRL-boka s. 12) blir oppfylt for de elevene som ikke møter egen tradisjonsbakgrunn i faget. Fordi Janne hører til i denne gruppen elever, er det spesielt interessant å se hvordan hun bruker

fortellingene hun møter i KRL-faget, hvilke posisjoner hun inntar i møte med ulike tolkninger, 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 posisjonierer 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 posisjonierer 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 posisjonierer seg stadig 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 stadig 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 ubevisst mottaker av budskap og etiske problemstillinger i de fortellingene hun møter, men reflekterer over det som fortelles og engasjerer seg i møtet med det. I denne refleksjonen kan vi se at hun 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 posisjonierer seg stadig som en elev som har evne til å engasjere seg positivt i fortellinger fra livstolkningstradisjoner hun selv ikke har bakgrunn i, og finne kreative uttrykk for dette engasjementet. Dessuten sier hun 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. Hun er altså i positiv dialog med *faget*, og har markert seg som deltaker i debatten om pluraliteten som preger det.

Janne finner verdier hun kan slutte seg til både i islams og kristendommens fortellinger og levereregler, men hun kaller 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". Hun knytter heller ikke sin identitet til dem. 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 er preget av kristen tenking om Gud, selv om hun ikke betegner seg selv som kristen. Dette tolker jeg innenfor rammen av 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 s. 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 om Sara ovenfor) - finner vi ikke hos Janne. Tvert om posisjonerer Janne seg i "Påske 1" som en elev som ikke interesserer seg noe særlig for den kristne påkehøytiden, en høytid som nettopp fokuserer på frelses- og tilgivelsesaspektet i kristen tenking om Gud.

Hva bruker Janne kristendommens og islams fortellinger til?

Janne synes å leve 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 i de etiske spørsmål fortellingene reiser, og spørsmål som omhandler Gud.

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 s. 89-90; rev. plan, KRL-boka s. 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 livstolkningene 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. Tvert om ser hun ut til å ha møtt andre livstolkinger enn den hun har bakgrunn i, med avslappet åpenhet kombinert med avstand, med nysgjerrighet og innlevelse.

Janne har i ytringene sine vært opptatt av etiske spørsmål og har framhevet verdier som det å være sammen, å hjelpe andre, å 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 eskjatalogiske 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 fokusert. Med dette fokuset posisjonerer Janne seg svært nær ikke-religiøse livssyn som har røtter i humanistisk tenking, der etikken er et svært sentralt – kanskje det mest sentrale - aspektet i livstolkningen.

Jannes sosialiseringsforløp på livstolkningens område

Janne synes å være inne i et sosialiseringsforløp som ligger nær opp til det Engen kaller *integrerende sosialisering* på livstolkningens område. Hun røper en klar bevissthet om ulike livstolkinger i ytringene sine, og hun er seg bevisst hva hun selv tenker og mener.

Religionene Janne har møtt, står fram som relevante dialogpartnere for henne, men det synes som om det fortrinnsvis er de *etiske* spørsmålsstillingene i religionenes fortellingsunivers, som engasjerer henne. Janne posisjonerer seg som en elev som er opptatt av etiske spørsmål, og hun går stadig inn i rollen som argumenterende kommentator med etisk bevissthet.

Janne viser evne til å leve seg inn i fortellinger fra ulike religiøse tradisjoner. Hun kan også holde fram verdier fra ulike tradisjoner som verdifulle, og gi disse verdiene sin tilslutning. 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 til et religiøst grunnsyn. Det synes heller som om hun holder fast på en tilnærming til spørsmål om livstolking som hun har med seg hjemmefra. Dette innebærer et faglig utenfraperspektiv på religiøse tradisjoner. Samtidig er Janne åpen for å møte og utforske andre måter å tenke og tro på: ” ... 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.

KAPITTEL 8: KONKLUSJONER

Elevers bruk av fortellinger fra ulike religioner og livssyn

Forskerspørsmål

Forskerspørsmål jeg stiller i dette prosjektet, er (jfr. kapittel 2): Hvordan bruker elever fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i KRL-faget, i identitetsarbeidet sitt? 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 livstolkingsområdet når de møter denne pluraliteten?

Dette er de fire spørsmålene jeg har gått til materialet mitt 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 i den kulturen de hører hjemme i. De bruker altså fortellingene som inspirasjon til og utgangspunkt for arbeid med sin egen identitet på livstolkingsområdet. 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 deres 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 virkeligheten 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 de fører svært ulike dialoger med denne tradisjonen og andre tradisjoner de møter i KRL-undervisningen:

Sara posisjonerer seg i ytringene sine som en aktiv og engasjert deltaker i dialogen med kristendommen så vel som med islam. Hun synes å bruke fortellingene hun møter i KRL-faget til å finne *sin* posisjon i forhold til verdiene og holdningene i de ulike fortellingsuniversene hun møter. 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, og hun er ikke redd for å gi seg inn i refleksjoner som er eksistensielle i møte med problemstillinger fortellingene reiser. Det er særlig fortellinger fra egen bakgrunnstradisjon som ansporer henne til slike refleksjoner, og refleksjonene kan dreie seg om 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 fascinasjonen, kreativiteten hennes samt den eksplisitte kristne forkynnelsen som kommer fram i ytringene 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 de store spørsmålene.

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, forestillinger og tenking. 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 og gjennom det framhever 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"). *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 Tor viser gradvis større forståelse for andre posisjoner enn sin egen, i siste del av 6. og utover i 7.klasse. Denne forståelsen gjelder også kristendommen. Opplevelsen av at pluraliteten på livstolkingens område ble akseptert i skolens undervisning, synes å ha hatt en aggressivitetsdempende 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, 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.

Også i *Nasims* ytringer finner vi langt flere tegn på engasjement, identifikasjon og personlig relevans når hun arbeider med egen tradisjons fortellinger enn 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 (se ”Reisen til den sjuende himmel”), og det er her hun eksplisitt sier hva hun synes er ”veldig fint” (se ”Tanker”).

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 livssyn, og klassen tok ikke ateisme opp som tema mens jeg fulgte dem. *Janne* møtte altså ikke sin egen tradisjonsbakgrunn tematisert i undervisningen på småskoletrinnet, og gjorde det 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 s. 89-90; rev. plan, KRL-boka s. 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 og spørsmål som omhandler Gud. 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 (jfr. f.eks. ”Påske 1”, ”Spiseregler i islam”, ”Velferdsskatten” og ”Oppgave 1” fra arbeidsheftet i 6.klasse).

... 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 *sosiale* virkeligheten de lever i, tydelig til stede og fungerer som ”iscenesetter” og premissleverandør. Dette er tydelig hos alle fire hovedinformantene mine. 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 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 i møte med fortellinger både fra egen tradisjon og kristendommen. Jannes ytringer avslører at Janne er opptatt av etiske problemstillinger. Når hun møter religionenes fortellinger, fokuserer hun på spørsmålsstillinger de reiser relatert til det å lyge (”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), 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 visuelle uttrykk som er vanlige i

dagens fictionfilmer og tegneserier (f.eks. ”Påske 3”), når han skal uttrykke tanker og meninger.

Den *kulturelle* virkeligheten informantene mine lever i, kommer til syne i ytringene deres både når det gjelder 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 og 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 både om hvem hun ikke er, og om hva som er hennes og hva som ikke er det (jfr. ”Julaften”, ”Brødunderet” og ”Saras møte med andre tradisjoner enn den hun har bakgrunn i” i kapitlet om Sara). Tors ytringer avslører også at den kulturen som omgir ham, er nærværende i arbeidet hans med livstolkingssspørsmål: 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 (se Tors ytringer i Arbeidsheftet fra 7.klasse) på livstolkingsens område i den kulturen som omgir ham, og det er denne han går til angrep på når han spør etter hva som er sant og rett.

At hverdagsvirkeligheten er nærværende når elevene arbeider med identitets- og livstolkingssspørsmål, 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 (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 ba henne – og de andre elevene som deltok i prosjektet - om 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

Tre av mine fire informanter – 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 (se teorikapitlet ovenfor). Møtet med pluraliteten i KRL-faget synes å ha styrket deres *bevissthet* om egen tradisjonsbakgrunn eller eget verdiehierarki. For Sara og Nasim styrket det også *kunnskapen* om egen tradisjon. Samtidig synes de alle tre å ha blitt seg mer bevisst andre livstolkinger og at andre mennesker har andre posisjoner enn den de selv har, 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 over fortellinger og lærestoff.

For Tor, som var inne i noe som i hovedsak hadde karakter av en *resosialiseringssprosess* men som og inneholdt elementer av en *integrerende sosialiseringssprosess*, var møtet med pluraliteten og skolens aksept av den, viktig. Det skapte både en forsiktig forståelse av den livstolkingstradisjonen han har bakgrunn i, og større toleranse for andres posisjoner.

Ingen av mine informanter gir i ytringene sine signaler om at de har fått problemer med identiteten sin 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 resosialiseringssprosessen som han synes å være inne i på livstolkingens område. Denne prosessen forstås bedre når en ser den på bakgrunn av opposisjonen mot kristendommen og dens verdier og normer (se ”Tor i

møte med egen tradisjonsbakgrunn” ovenfor). KRL-undervisningen var 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 bort fra et ikke-religiøst til et religiøst grunnsyn.

Konklusjon og oppsummerende svar på forskerspørsmålene

Mine informanter bruker fortellingene de møter i KRL-faget til å orientere seg i forhold til livstolkingspluraliteten, finne ut hva de mener og tenker om livstolkingsrelaterte spørsmål, arbeide med å bli seg bevisst hvor de hører til på livstolkingsens område og/eller styrke sin tilknytning til en bestemt tradisjon. Ingen av dem gir signal på at de har fått problemer med identiteten sin på livstolkingsens område 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.

Positive og negative virkninger av KRL-faget

Virkninger av KRL-faget?

I de følgende avsnittene vil jeg peke på positive og negative virkninger av L97's KRL-fag, med bakgrunn i det jeg har funnet i analysen av tegninger og verbale tekster som elevene laget i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn i KRL-faget.

Jeg har ingen systematisk innsamlede og analyserte data fra lignende undersøkelser i forbindelse med M87s kristendomsfag og livssynsfag. Jeg kan derfor ikke *dokumentere* at de virkningene jeg her knytter til KRL-faget, kan forklares med innføringen av dette faget. Det er mulig at det jeg ser i elevenes ytringer – f.eks. en økende bevissthet om ulike livstolkingsstradisjoner - kan forklares med møtet med den økte pluraliseringen i samfunnet generelt, og ikke bare med innføringen av KRL-faget. Likevel mener jeg å se av elevenes skriftlige og billedlige ytringer at dette faget har satt fokus på pluraliteten på livstolkingsens område her i Norge på en måte som M87 ikke gjorde med sin deling av

religions- og livssynsundervisningen i et kristendomsfag og et valgfritt alternativt livssynsfag. Dette begrunner jeg i to forhold: For det første har jeg 20 års erfaring med undervisning i norsk grunnskole, fra 1970 til 1994. I løpet av denne tiden samlet jeg ytringer som elevene laget i møtet med kristendomsfaget. Ingen av disse ytringene røper en bevissthet om pluraliteten på livstolkningens område, som den jeg finner i materialet knyttet til denne undersøkelsen. For det andre sier flere av de elevene jeg fulgte i dette prosjektet, eksplisitt at de liker KRL-faget nettopp fordi de der får lære om andre tradisjoner enn den kristne. Gudrun, 6.klasse, skriver f.eks. (fig. Gudrun 1):

Fig. Gudrun 1:

<p>Jeg synes det er morsåmt å lære om nye ting som jeg viste så lite om. Jeg synes krl er morsåmt.</p>	<p>Jeg synes det er morsåmt å lære om nye ting som jeg viste så lite om. Jeg synes krl er morsåmt.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

Berit, i samme 6.klasse, skriver (fig. Berit 1):

Fig. Berit 1:

<p>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.</p>	<p>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.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Og Kirsti, også i samme 6.klasse, skriver følgende om det hun mener er det viktigste hun har lært i KRL-timene (fig. Kirsti 1):

Fig. Kirsti 1:

Islam tror jeg for da lærte jeg litt mer om en annen kultur og religion, dessuten var det litt gøy	Islam tror jeg for da lærte jeg litt mere om en annen kultur og religion, dessuten var det litt gøy
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

Disse utsagnene viser at elevene setter sin kunnskap om pluraliteten og om andre kulturer og religioner i nær forbindelse med undervisningen i KRL (jfr. også Jannes ytring i arbeidsheftet fra høsten i 6.klasse: "Oppgave 1", og Tors ytring i arbeidsheftet fra 7.klasse). 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 på endringene jeg peker på nedenfor, er det i alle fall *en viktig del* av den.

Positive virkninger av KRL-faget

Bevisstgjøring både på egen og andres tradisjon

Ytringene fra mine fire hovedinformanter 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. *Sara* sier implisitt 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 islam, 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 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.

Ingen av elevene i de to klassene jeg fulgte, var uvitende om pluraliteten på livstolkingens område. De fleste kunne si noe med substans både om egen og i alle fall én annen tradisjon.

Pluraliteten kan være døråpner til aksept og toleranse

Materialet mitt viser at elevene opplever møtet med pluraliteten som noe positivt. 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 den ene klassen viste 11 av 19 svar at det elevene hadde opplevd som viktigst, var møtet med pluraliteten – spesielt i form av møter med andre religioner. I den andre klassen pekte 7 av 28 på møtet med pluraliteten som det viktigste, mens 12 pekte på arbeidet med temaet *selvtillit* i forbindelse med ”Mitt valg”. Noen av de sistnevnte skrev i tillegg at de hadde likt godt å arbeide med andre religioner.

Jeg fulgte elever på mellomtrinnet i dette prosjektet. Jeg kan derfor ikke bruke resultatene fra prosjektet direkte i forhold som vedrører elever på småskoletrinnet. Men den klassen jeg henter tre av mine fire hovedinformanter fra, har hatt KRL siden de begynte på skolen i 2.klasse, og ingen av dem signaliserte at møtet med pluraliteten har skapt forvirring hos dem eller sendt dem ut i vanskelige valgsituasjoner. Tvert imot signaliserte de som mellomtrinns elever med KRL-erfaringer fra 2.klasse, 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 utforsket dette feltet.

Bevisstheten om pluraliteten på livstolkingsens 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 hans opplevelse 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 i arbeidsheftet fra 7.klasse). 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.

Det er ikke umulig at andre elever som er i opposisjon til egen tradisjonsbakgrunn, også kan oppleve pluraliteten som befriende og toleranseskapende, slik Tor gjorde. Det er heller ikke umulig at elever som tilhører andre tradisjoner enn den/de mest vanlige, opplever pluraliteten som en døråpner til aksept for egen tradisjonsbakgrunn. En ytring fra Marlén, 6.klasse, kan tolkes som støtte for en slik antagelse: Da hun arbeidet med arbeidsheftet våren i 6.klasse, hadde hun med seg hjemmefra en bok gitt ut av Vaktårnet, Jehovas vitners forlag. Boka het *Min bok med*

fortellinger fra Bibelen. Hun satt og skrev av fortellingen om Lots kone som ble til en saltstøtte, fra denne boka og inn i arbeidsheftet sitt, da jeg kom bort til pulten hennes. Da jeg tok boka og begynte å bla i den, sa Marlén – uoppfordret og stolt – til meg: ”Jeg er Jehovas vitne.”

Både Sara, Janne, Nasim, Gudrun, Berit, Kirsti og Marlén (se ovenfor) var elever i samme klasse. Læreren deres la i 5. og 6.klasse bevisst vinn på å framstille de ulike livstolkingene som var tema for undervisningen, etter de samme pedagogiske prinsipper og med aksept og 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 kapitlet om Sara, og ”Litt om Nasim” i kapitlet om Nasim). For Nasim endret dette seg etter 11.09.01. Da følte hun seg anklaget fordi hun var utlending og muslim. Men i følge læreren koblet ikke de andre elevene i klassen Nasim sammen med hendingene i New York den dagen. Diskusjonene signaliserte at elevene klarte å skille mellom terrorister på den ene siden og Nasim og andre innvandrere på den andre.

Det kan oppleves søkt å tolke det faktum at elevene i denne klassen ble så preget av åpenhet og toleranse, som en positiv virkning av KRL-faget. Det ligger like nær å forstå lærerens holdning og måten å presentere pluraliteten på, som hovedgrunnen til elevenes adferd. Men læreren ga klart uttrykk for at hennes måte å undervise på, var inspirert av det hun hadde lært i møte med tenkingen bak KRL-faget og med mitt prosjekt. Det er slik sett ikke urimelig å forklare elevenes åpenhet og toleranse som en positiv virkning av faget.

Negative virkninger av KRL-faget

Mobbing med bakgrunn i posisjoneringer

KRL-fagets fokus på dialog mellom mennesker med ulik tro, *kan* føre til at elever som posisjonerer seg tydelig på livstolkingens område i KRL-timene, blir mobbet for sin tradisjonstilhørighet. I en av klassene jeg fulgte, var det elever som brukte en av medelevenes tilslutning til en livstolkingstradisjon, som ett av flere elementer i mobbingen av ham. Han som ble mobbet, hadde markert seg som aktiv og troende kristen.

Det er ikke selvfølgelig at det var dialogen i KRL-faget som var årsak til at denne eleven ble mobbet. Han markerte seg nemlig som kristen i ulike sammenhenger i løpet av skoledagen. Jeg kan derfor ikke med bakgrunn i denne eleven si at faren for mobbing er noe som bør føre til endring i fagets dialogprofil. Men dersom elever står i fare for å bli mobbet pga tilknytning til en bestemt livstolkingstradisjon, bør læreren ta hensyn til dette når han legger opp undervisningen sin i faget.

Denne klassens muslim ble ikke mobbet av medelevene. Jeg så heller ikke at elever fra andre livstolkingstradisjoner ble utsatt for mobbing på grunn av sin tradisjonstilhørighet i de to klassene jeg fulgte, verken muslimer, Jehovas vitner eller human-etikere. Diskusjonen rundt KRL-faget har i hovedsak fokusert på ulempene faget skaper for minoriteter fra andre tradisjoner og kulturer enn norsk luthersk kristendom. Minoritetene innenfor majoritetstradisjonen – som f.eks. aktive troende eller konservative kristne - har ikke fått samme oppmerksomhet. Det kan være grunn til å se nærmere på dette forholdet.

Noen elever møter ikke sin egen tradisjonsbakgrunn tematisert som livstolking i KRL-undervisningen

Janne møtte ikke sin egen tradisjonsbakgrunn – ateisme - tematisert som livstolking i KRL-undervisningen. Både fagplanen for KRL i L97 og revidert plan av 2002 gir *livssynshumanismen* som livstolking en fyldig dekning. Lærestoff som tematiserer andre verdslige livssyn som livstolking, er dårlig dekket. Riktignok finner vi religionskritikk, forholdet mellom religiøs tro og vitenskapelig kunnskap, samt ulike menneskesyn, tematisert i planen, men dette er i hovedsak plassert under hovedmomentet *Etikk og filosofi*, og ikke under overskrifter som forlanger at lærebøker eller undervisning skal tematisere forlengelser av aktuelle filosofiske retninger som livstolkingstradisjoner.

Dette er forhold som gjør at elever som har bakgrunn i andre verdslige livssyn enn livssynshumanismen, risikerer å ikke møte sin bakgrunn som livstolking i KRL. Tor ville kanskje funnet noe han kunne bejæe og si: ”Dette er slik jeg tenker” i den opprørsfasen han var i (og som hadde spesiell brodd mot kristendommen), dersom han mer systematisk, kreativt og med tyngde hadde møtt ulike ikke-religiøse livstolkinger som poengterte tema i lærebok og undervisning. Og Janne hadde kanskje funnet et grunnsyn som hun kjente igjen fra sin bakgrunn og som hun kunne kalle som sitt, slik at hun ikke bare var henvist til å måtte lete ut brokker og biter som hun kunne slutte seg til fra religionenes fortellinger, lærestoff og

etiske prioriteringer, men der grunnsynet - det religiøse - ikke var noe hun kjente igjen hjemmefra.

Også andre elever enn de som tilhører visse verdslige livssyn, kan risikere å ikke møte sin egen tradisjonsbakgrunn i KRL-undervisningen. Dette gjelder spesielt de som har bakgrunn i religiøse tradisjoner som ikke er nevnt i planen eller som ikke er tilgodesett med eget kapittel eller avsnitt i den læreboka klassen bruker. Lærere lener seg ofte tungt mot læreboka når de planlegger undervisningen sin. Dette kan ha sin årsak i tidspress, i at de har ansvaret for mange – til tider alle – fagene klassen har, eller i at de ikke har den kunnskap og oversikt som kreves for å undervise om religioner og livssyn som elevene har bakgrunn i og som ikke er presentert i læreboka.

Det er grunn til å stille spørsmål ved om det er mulig å oppfylle KRL-fagets visjon om både å fremme dialog og ”ivareta den enkelte elevs identitet ut fra elevenes egen tilhørighet og tradisjon” (L97 s. 89-90; rev. plan, KRL-boka s. 12), dersom ikke alle elever møter egen tradisjonsbakgrunn i faget.

Forslag til tiltak

Oppfølging av lokale tilvalg og konkretiseringer

L97 åpnet for lokalt lærestoff i form av tilvalg og konkretiseringer (L97 s. 68, 71 og 92). Men planen for KRL-faget i L97 – som var rådende læreplan da jeg samlet inn mitt materiale - var detaljert og fylt opp med obligatorisk lærestoff. NLA's undersøkelse viser at dette forholdet begrenset tilvalgsmulighetene og gjorde at lokale tilvalg gjerne ble satt til side i skolens implementering av faget (NLA 2000 s. 32, 41, 98-99, 142). Dette er søkt avhjulpet i den reviderte planen for faget av mars 2002. Bruken av lokale tilvalg og konkretiseringer er her framhevet og understreket i langt større grad enn i L97 (jfr. revidert plan, KRL-boka s. 13, 17, 19, 21). Bl.a. understrekes det at i lokale arbeidet med læreplanen ”skal konkretiseringer og tilvalg utdype og utfylle innholdet innenfor målene for faget, ...” (s. 13; min kursivering). Stoffmengden i faget er redusert bl.a. for å gi rom for slike tilvalg. Dersom dette blir fulgt opp, vil mulighetene for at alle elever får møte sin egen tradisjonsbakgrunn i faget, øke.

Supplerende læremidler

Det synes å være nødvendig – dersom alle elever skal tas vare på ut fra egen tilhørighet og tradisjon gjennom lokale tilvalg – å stille konkrete krav til supplerende læremidler som er tilgjengelige for alle lærere. Tema for disse læremidlene bør bl.a. være religioner og livssyn som det ikke er vanlig å ta med i lærebøkene. Læremidlene må være tilrettelagt slik at de kan brukes både av lærere og elever. Det er mye å kreve av en allmennlærer at han skal skaffe seg oversikt over faglitteratur og seriøse nettsteder som har god faglig kvalitet, i *alle* fag han skal undervise i. Tilrettelagte læremidler – som inneholder bl.a. gode og stadig oppdaterte internettadresser, gode og oversiktlige framstillinger både i form av bøker og nettsteder, plansjer, tilrettelagte oppslagsverk for KRL, ferdig utarbeidede forslag til arbeidsoppgaver og prosjekt beregnet både for enkeltelever og grupper - vil kunne lette lærernes forberedelsesarbeid for KRL-undervisning om tradisjoner som ikke er presentert i læreboka eller som læreren trenger supplerende opplysninger om.

Slike læremiddelsamlinger – eller deler av dem – må også være tilgjengelige for elevene, slik at de på egen hånd kan lete fram stoff de trenger når de arbeider med temaoppgaver eller prosjekt i KRL eller i tverrfaglige sammenhenger.

Kompetanseheving av lærere

Det er også nødvendig å legge til rette for en større og mer omfattende kompetanseheving av alle lærere – både de som underviser i KRL og klasselærere – enn det som ble tilbudt lærerne ved innføringen av L97, dersom fagets intensjoner skal oppfylles overfor de elevgruppene som er nevnt ovenfor. Lærere møter elever fra ulike kulturer og med ulike bakgrunnstradisjoner, i alle fag: Elevene glemmer ikke tradisjonsbakgrunnen sin når de er ferdige med KRL-faget og møter et annet fag. Heller ikke skifter de identitet eller perspektiv. Derfor må alle allmennlærere ha god kjennskap til ulike religiøse og livssynsmessige tradisjoner, slik at de av vanvare ikke sårer eller latterliggjør elever eller legger unødvendige byrder på deres skuldre. Kompetanseheving innenfor KRL må tilbys alle lærere av arbeidsgiver.

Det bør også utarbeides retningslinjer og legges til rette for foreldremedvirkning i utarbeidelsen av års- og undervisningsplaner i klasser der en finner elever med tradisjonsbakgrunn som verken er

presentert i lærebøker eller i læremidler som er tilrettelagt for undervisning i KRL.

EPILOG

Videre bearbeiding av materialet

Arbeidet med materialet som ligger til grunn for denne rapporten, har fascinert meg. Men underveis i arbeidet har jeg sett at det er aktuell og relevant teori som jeg ikke har hatt tid til å konsultere og innarbeide i teorigrunnlag, analyseguide og analyser. Det ville også vært interessant å utvide antallet hovedinformanter med minst én. Jeg har derfor søkt opptak på doktorgradsprogrammet ved Det teologiske Menighetsfakultet (MF) med henblikk på å utvikle rapporten til en avhandling. I avhandlingen vil jeg fokusere både på overordnede perspektiver i det vitenskapsteoretiske grunnlaget i avhandlingen, på teori og metode knyttet til enkeltdeler av analyseguiden jeg har utviklet, på omarbeiding av analysene av de fire hovedinformantene, og på analyse av ny hovedinformant. Dette vil jeg utdype i det følgende.

Overordnede perspektiver

Den overordnede vitenskapsteoretiske tilnærmingen min til elevens ytringer, er preget av bakhtinsk tenking. Jeg forstår skrive- og tegnesituasjonen elevene er i når de ytrer seg i KRL-undervisningen på skolen, som en dialogsituasjon. All forskning jeg anvender i teoriutviklingen min, har et slikt perspektiv.

Hos Mikhail Bakhtin er dialogbegrepet sentralt. I følge Olga Dysthe (2001) er kjernen i den bakhtinske dialogen respekten for den andres ord, vilje til å lytte og forstå på den andres premisser, og bruke den andres ord som tankeredskap samtidig som en beholder respekten for sitt eget ord. Bakhtins dialog søker verken enighet eller overskridelse av forskjeller, men heller artikulering av forskjeller og vilje til å leve med motsetninger. Den legger vekt på det vage, det heterogene, det flertydige og flerstemmige, på motstand og spenninger, sier hun (s. 14). Dette er en vitenskapsteoretisk ramme som gir rom for min forståelse av dialog samt forholdet mellom identitet og dialog slik det kommer til uttrykk i læreplanen for L97's KRL-fag (se kapittel 1 i inneværende rapport for min forståelse av dette). Jeg har derfor forventninger om å kunne vinne mye i form av forståelse og utvikling av mitt eget vitenskapsteoretiske rammeverk, ved å studere Bakhtins tenking utover det jeg har lest av hans skrifter og sekundærlitteraturen jeg har lest om ham. Studium av Bakhtins

skrifter, og påfølgende omarbeiding samt utdyping og tydeliggjøring av bakhtinske perspektiver i avhandlingens teorigrunnlag og i analyseguide og analyser, vil derfor være en del av arbeidet mitt med en avhandling.

Relieffteori og teori om alternative verdener i tekst

For å få tilgang til mine informantelvers holdninger og verdihierarki, identitetsarbeid og sosialiseringprosesser, analyserer jeg ytringene deres på jakt etter elementer som kan gi signaler om dette. Spørsmål som: ”Hva er viktig i denne ytringen? Hvilke verdier er det som perspektiverer påstander og argumentasjon i tekster og tegninger?”, er viktige i analysearbeidet mitt. Lars Sigfred Evensen's forskning og hans teori om relieff og alternative verdener i tekst, har gitt meg verdifull innsikt og nyttig analyseverktøy jeg kan bruke når jeg leter etter svar på disse spørsmålene. Evensen fokuserer på 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 verdiene og holdningene i elevens kulturelle kontekst (Evensen 1991 s. 43-64). I argumenterende tekster – som materialet mitt i hovedsak består av – fungerer argumenterende kategorier (f.eks. påstander og data) som forgrunn, mens kulturelle premisser som kommer til uttrykk gjennom bl.a. utdypinger, underbygginger, forklaringer og konkretiseringer, fungerer som bakgrunn (s. 3, 43-64; 1997 b s. 3; jfr. også 1990). Alternative verdener som elever konstruerer i tekstene sine, får fram det kulturelle grunnlaget for elevens måte å argumentere på, i følge ham (1991 s. 3 og 43-64). Disse alternativ-verden-konstruksjonene er følgelig med på å danne bakgrunn i det tekstlige relieffet.

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 1996/2000 s. 5-12; jfr. også Stanley Fish's (1980) teori om

tolkingsfellesskap). Kulturtilknytning er derfor med på å dempe det relative i teksttolking, men det fjerner det ikke. Dette gjelder også tolking av relieff i tekst.

Jeg trenger å arbeide mer med forholdet mellom det relative og det kulturelt betingede i teori om relieff i tekst for å kunne gjøre analyseguiden, analysene og konklusjonene mine mest mulig pålitelige. Evensen har bakgrunn i internasjonal lingvistisk og litteraturvitenskapelig relieffteori, det han kaller ”grounding theory” eller ”theory of grounding” (Evensen 1990, 1991, 2001). I arbeidet med en avhandling vil jeg arbeide med primærkilder for innenfor denne type teori for å undersøke hvordan disse søker å overkomme relativitetsproblemet. Deretter vil jeg revidere og omarbeide analyseguide og analyser i tråd med hva jeg lærer av den.

Multimedialitet

Jeg analyserer både elevers tegninger, verbaltekster og multimediale ytringer ved hjelp av samme analyseguide. Begrunnelsen for dette har jeg gjort rede for i teorikapitlet nedenfor.

Multimedialitet har vært studert innenfor ulike disipliner. Likevel har det 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. Samtidig er multimedialiteten så framtrædende i moderne medier, både i aviser, tidsskrift, TV, elektroniske medier og reklame, at en ikke kan unnlate å arbeide for om mulig å finne fram til en slik modell (jfr. Holsánová 1999). Forskning og debatt på dette området innenfor tekst- og bildesemiotikk er i aktiv utvikling (jfr. f.eks. Berge 1998, 2001; Sonesson 2001; Kress og van Leeuwen 1996, 2001). For at forskningen min skal kunne være både aktuell og troverdig, og for at jeg skal kunne endre analysemodellen min i tråd med den nyeste forskningen på området, må jeg la meg informere av denne debatten og forskningen som ligger til grunn for den. Arbeidet med en avhandling vil derfor inkludere en innlesing på dette området og en omarbeiding av analyseguiden og analysene i tråd med den nye informasjonen lesingen gir meg.

Revisjonen av KRL-faget av mars 2002

Læringscenteret presenterte i mars 2002 en revisjon av KRL-faget som ble gjort gjeldende fra 1. august 2002. Revisjonen innebærer både strukturelle og faglige endringer. De største strukturelle endringene er at de fem

målområdene i faget er systematisert og delt mellom de tre hovedområdene kristendom, andre religioner og livssyn, og etikk og filosofi, og at det er åpnet for muligheten til å utsette undervisning om religioner og livssyn som ikke er representert i lokalmiljøet, fra småskoletrinnet til mellomtrinnet. De største faglige endringene er at det sentralt fastsatte og det lokalt valgte lærestoffet nå utgjør om lag to like store deler på småskoletrinnet, at det er foretatt en reduksjon av stoffmengden på alle hovedtrinn, og at det er gjort forholdsvis store endringer i lærestoffet i målområdet *Etikk og filosofi*.

I den tiden jeg samlet inn materialet mitt, var det L97's KRL-fag som var gjeldende. I rapporten har jeg derfor presentert og analysert læreplanen for faget i L97- utgaven. Tidshensyn har gjort at jeg ikke har prioritert å ta med det reviderte faget i rapporten. I arbeidet med en avhandling vil det imidlertid være interessant å analysere det reviderte faget, samt å holde revisjonen opp mot både L97's fagplan, høringsutkastet til revisjon av faget og materialet fra mine informanter.

Utvidelse av gruppen hovedinformanter

I rapporten har jeg fire hovedinformanter. To har bakgrunn i kristen livstolkingstradisjon, én har bakgrunn i islam og én i ateistisk tradisjon (for nærmere redegjørelse for valg av informanter, se kapittel 2 nedenfor).

Det ville ha vært interessant å inkludere en elev med bakgrunn i Human-Etisk Forbund (HEF), blant hovedinformantene mine i rapporten. Det er tidsmessige årsaker til at jeg ikke har det. HEF har vært svært sentralt og aktivt i debatten om faget og markert seg som tydelig motstander av tenkingen bak dette (jfr. bl.a. saken HEF fører mot staten i rettsapparatet pga manglende mulighet til fritak fra faget som helhet, og Bente Sandviks dissens i forbindelse med fagrevisjonen). Dessuten utgjør de den største *enkeltgruppen* blant livstokingstradisjonene etter Den norske kirke. I arbeidet med en avhandling vil jeg derfor utvide gruppen hovedinformanter med en elev med bakgrunn i HEF.

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 djævelskab*, 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 University, Linköping 1994

Aronsson, Karin, *Barns världar – barns bilder*, Natur och Kultur, Stockholm 1997

Astås, Reidar, *Det skjedde ... Bibelkunnskap 2*, Tano A.S., Oslo 1994

Bakhtin, Mikhail, *Det dialogiska ordet*, oversatt av Johan Öberg, Anthropos, Uddevalla 1991

Bakhtin, Mikhail, *The Dialogic Imagination. Four Essays*, edited by Michael Holquist, translated by Caryl Emerson and Michael Holquist, University of Texas Press, Austin 1998 (1998a)

Bakhtin, Mikhail, *Spørsmålet om talegenrane*, omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid, Ariadne Forlag, Bergen 1998 (1998b)

Bassey, 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, "From utterance to text, again: Theoretical reflections on the notion of "text" based on empirical studies of writing in different contexts" in Patric Coppock (ed), *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing*, Brepols, Bologna 2001

Berge, Kjell Lars, *Skolestilen som genre: med påholden penn*, LNUs skriftserie nr. 39, Cappelen, Oslo 1988

Bettelheim, Bruno, *Sagens förtrollade värld. Folksagornas innebörd och betydelse*, svensk översettelse v/Disa Törngren, Norstedts, Viborg 1989

Bibelen, Det Norske Bibelselskap 1978, 2.utg./ 3.opplag, 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

Botvar, Pål Ketil, *Religion uten kirke. Ikke-institusjonell religiøsitet i Norge, Storbritannia og Tyskland*, Diakonhjemmets høskolesenter, 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, "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. årgang.

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

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.

Dysthe, Olga, "Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning" i Lars Sigfred Evensen/ Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriveteorier og skolepraksis*, LNU/ Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 1997

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. reviderte utgave, IKO, Oslo 1983/ 1984

Eidhamar, Levi Geir og Dagfinn Rian, *Jødedommen og islam*, 2.utgave, Høyskoleforlaget AS, Oslo 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 1999

Eidhamar, Levi Geir, "Undervisning om ulike trostradisjoner" i Helje Kringlebotn Sødal (red), *Religions- og livssynsdidaktikk*. En innføring, HøyskoleForlaget, Kristiansand 2001

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* nr. 6/97, Universitetsforlaget/IKO, Oslo 1997

Erikson, Erik H., *Identity and the Life Cycle: Selected Papers*, New York 1959, 2.utg. 1980

Evensen, Lars Sigfred, *What do the Structures mean? Developing Argumentative Student Writing*, Report No. 2 in the publicatin series from the project 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., *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 No. 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 skriving" 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 artikkelopptrykket)

Evensen, Lars Sigfred, "Grounding in interaction" in Patric Coppock (ed), *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*, Volume 19, Number 3, SAGE Publications, Thousand Oaks – London – New Dehli 2002

Fish, Stanley, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, London 1980

Fog, Jette, *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*, Akademisk Forlag, København 1998

Fornberg, Tord, *Matteusevangeliet 1:1-13:52*, Kommentar 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

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

Guzdial, Mark, "Constructivism vs. Constructivism vs. Constructionism", <http://guzdial.cc.gatech.edu/Commentary/construct.html>, 16.06.97

Hagesæther, Gunhild, Signe Sandsmark og Dag-Askild Bleka, *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*, NLA-forlaget, Bergen 2000 (NLA)

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, with introduction and notes by 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.]

Hygen, Johan B., *Guds allmakt og det ondes problem*, Universitetsforlaget, Oslo 1974

Haas Dyson, Anne, "Negotiating among Multiple Worlds: The Space/Time Dimensions of Young Childrens Composing" in *Research in the Teaching of English*, Urbana: National Council of Teachers of English, Volume 22, Heftenr. 4, 1988

Ibsen al Faruqi, Lois, "An Islamic Perspective on Symbolism in the Arts: New Thoughts on Figural Representation" i Diane Apostolos-Cappadona (ed), *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, samspill 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., *Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget*, Rapport 3/2000, Diaforsk, Oslo 2000 (Volda/Diaforsk)

Kiefer, René, *Johannesevangeliet 1-10*, Kommentar till Nya Testamentet, EFS-förlaget, Uppsala 1987

Kiefer, René, *Johannesevangeliet 11-21*, Kommentar till Nya Testamentet, EFS-förlaget, Uppsala 1988

Kjørup, Søren, *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*, 2.opplag, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde 1996/97

Koranens budskap i svensk tolkning av Mohammed Knut Bergström 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 1996/ 2000

Kress, Gunther, *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*, Routledge, London and New York 1997

Laigaard, Jens, *Satanisme*, Mystikk-serien 8, Borgens Forlag, København 1996

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

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), hefte 1 1997, årgang 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., *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 (2001b)

Lied, Sidsel, "Ny kontekst gir ny fortelling" i *Religion og livssyn. Organ for religionslærerforeningen i Norge*, nr.1, 2002, 14. årgang,

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven) av 17. juli 1998

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), Nasjonalt Læremiddelsenter (NLS), Oslo 1996

Læringscenteret/Utdannings- og forskningsdepartementet, *KRL-boka*, Oslo 2002

Løkensgard Hoel, Torlaug, "Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar" 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 for graden Doctor Artium, 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)

Mogstad, Sverre Dag, *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*, 2. utgave, Universitetsforlaget, Oslo 1999

Mønsterplan for grunnskolen (M87), Aschehoug, Oslo 1987

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

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 (ed.), *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*, Scandinavian University Press/ Universitetsforlaget AS, Oslo 1992

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

Panofsky, Erwin, "Ikonografi og ikonologi" i Bent Fausing og Peter Larsen (red), *Visuel kommunikation 1*, Medusa forlag, København 1980

Reinhart, Tanya, "Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts" in *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*, Band 1, 3. durchges. Auflage, 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*, Dr.art.avhandling, 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/ Jon Smidt, *Roller i relieff. Skrivestrategier – tekster – lesestrategier*, Rapport No. 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 (1996) 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” in *Written Communication. An International Quarterly of Research, Theory and Application*, Volume 19, Number 3, SAGE Publications, Thousand Oaks – London – New Dehli 2002

St.meld. nr. 32 (2000-2001) Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, UFD

Statistisk Sentralbyrå, *Kulturstatistikk. Den norske kyrkja 1999, og trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja, per 1.januar 2000*. 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, *Kildesamling til Kristendomskunnskap 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*

Vagle, Wenche, ”Språklig tekstanalyse som forskningsmetode: hva, hvordan og hvorfor?”, foredrag med handout på analyseseminar for Temaområde 1 innenfor NFR’s Program for evaluering av Reform ’97, Voksenåsen 31.01.02

Veiledning L97. Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering, 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)

Wolf-Knuts, Ulrika, *Människan och djävulen. En studie kring form, motiv och funktion i folkelig tradisjon*, Åbo Akademis Förlag, Åbo 1991

Yin, Robert K., *Case Study Research. Design and Methods*, 2. ed., 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” in *British Journal of Religious Education, The Journal of the Christian Education Movement*, Volume 22:2, Spring 2000

Aadnanes, Per Magne, *Livssyn*, 3.utg. 1982/2002, Universitetsforlaget, Oslo 2002

Aarflot, Aarflot og Opsal, *Fortell meg mer 6*, 1.utg./ 2.opplag, Aschehoug, Oslo 1998/ 1999

Aarflot, Aarflot og Opsal, *Fortell meg mer 7*, Aschehoug, Oslo 1999

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

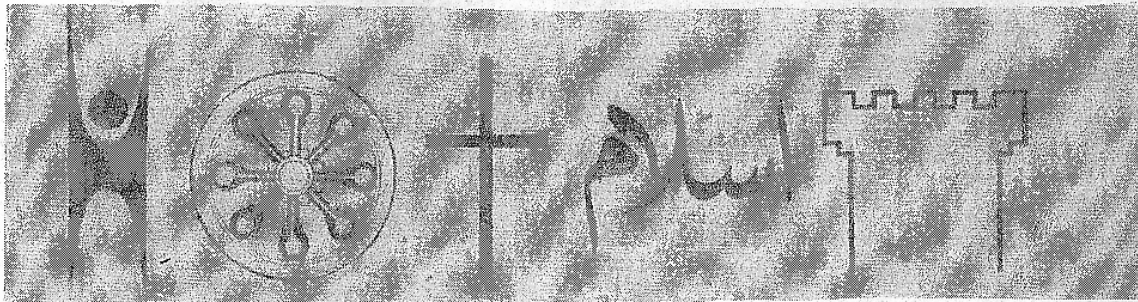
eller leveres til elevens lærer.

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

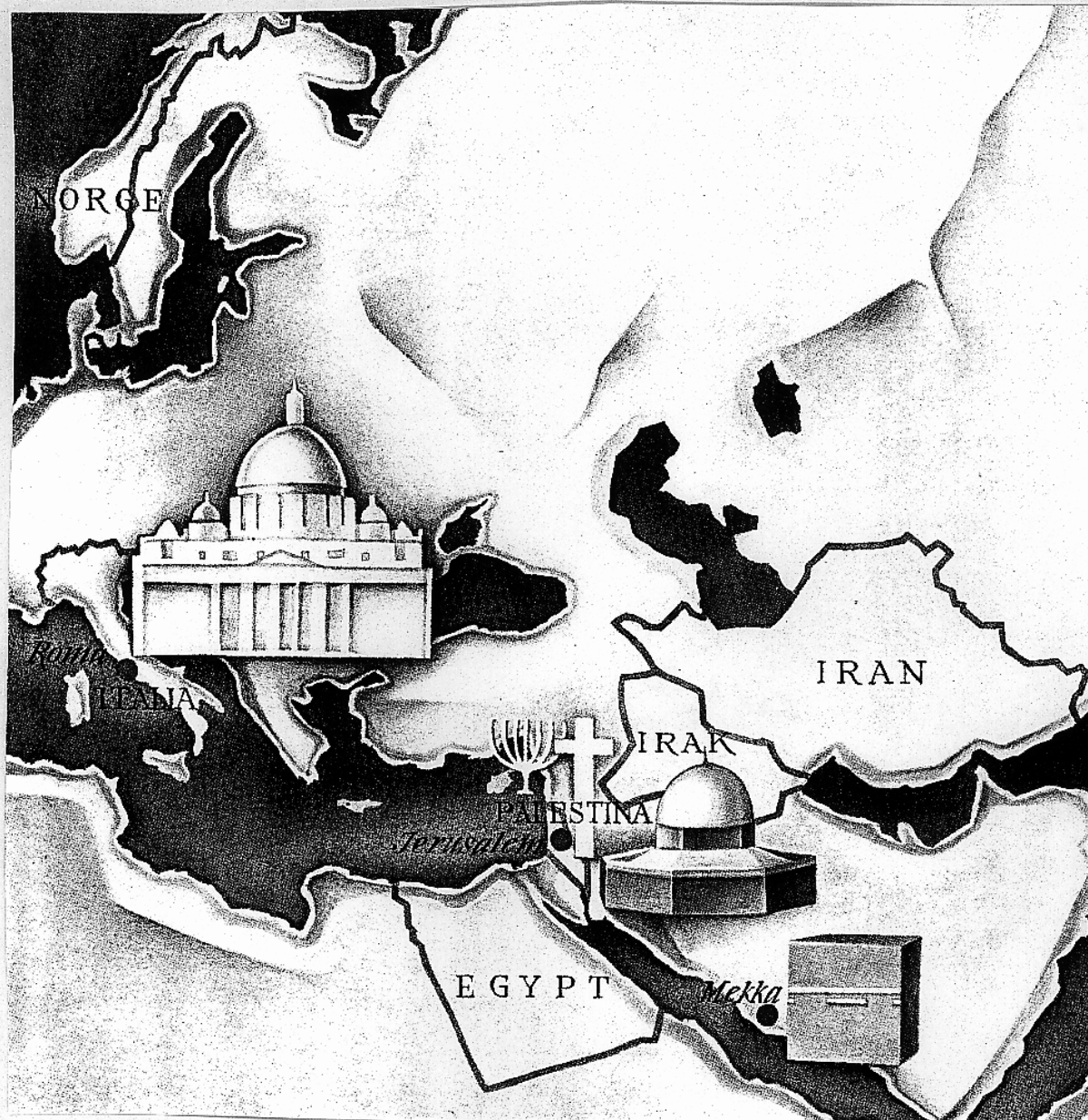
ARBEIDSHEFTE
KRL
HØSTEN 2001

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?

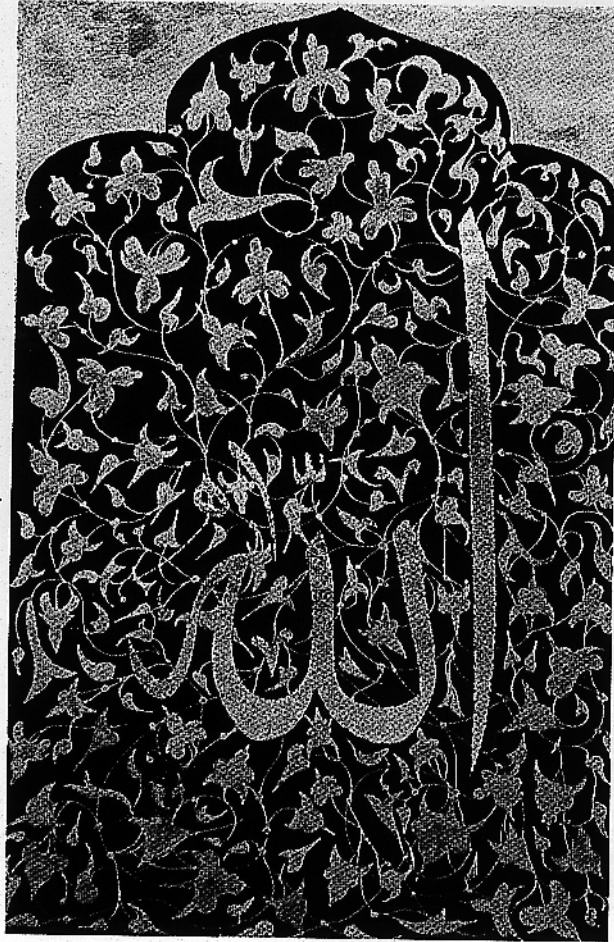
2. Hva er det viktigste du har lært i KRL? Hvorfor er akkurat dette viktig?

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'.»