

# ELEVERS LESING AV BILDER I RLE

Opprinnelig publisert i *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr 5/2014

Geir Winje

Høgskolen i Buskerud og Vestfold

*Denne artikkelen undersøker hvordan elever leser og posisjonerer seg i forhold til bilder i RLE (religion, livssyn og etikk). Observerte undervisning og elevintervjuer gir få eksempler på en selvstendig og utforskende lesing av religiøs kunst og annet bildemateriale. Artikkelen ser dette som uttrykk for et spenningsforhold mellom religionenes førmoderne opphav og en moderne elevrolle som ifølge Kunnskapsloftets generelle del innebærer «kritisk sans til å gå laus på gjengs tenking, innarbeidde førestellingar og eksisterande ordningar.» (KD 2006.) Selv om bildene i RLE inngår i en pedagogisk kontekst (f.eks. læreboka), er de preget av sin opprinnelige, religiøse kontekst (kult eller katekese), der de tradisjonelt leses normativt og som uttrykk for gitte religiøse sannheter.*

Artikkelen har altså to målsettinger: For det første vil jeg redegjøre for hvordan et utvalg elever faktisk forholder seg til bilder, forstått som lesbare, ikke-verbale tekster. Jeg presenterer derfor kort empiri og anvendt teori før jeg gir kommenterte eksempler fra undervisningsøkter og elevintervjuer. Den andre målsettingen er å synliggjøre sammenhengen mellom elevenes bildelesing og det nevnte spenningsforholdet mellom førmoderne lærestoff og moderne pedagogikk.

Det foreligger ikke forskning på norske elevers opplevelse av religiøs kunst. Rapporten *Valg og vurdering av kunstabilder i KRL* (Winje 2003) har imidlertid en viss relevans, da den kartlegger kunstutvalget i norske religionslærebøker. Relevant er også artikkelen «Bildens och bildens roll i läroböcker» (1992) av Rune Pettersson, som har sin bakgrunn i informasjonsdesign. Han tar ikke opp religiøs kunst som sådan, men gir en oversikt over forhold som bildefrekvens og bildetyper i svenske lærebøker. Pettersson representerer så langt jeg kan se, et utbredt, men også sammensatt syn på hvordan bilder kan tas i bruk som pedagogiske tekster. Han konkluderer artikkelen med ni punkter som trekker i mange

retninger, for eksempel: «Det är ofta för många bilder i läroböcker» og «bilder används ganska sporadiskt i skolarbetet.» (s. 52–53.) Han sier i et av punktene at «vi måste alla lära oss att ‘läsa’ bilder», og hevder samtidig at «bilder måste ansluta väl til texten i läroböcker.» (ibid.)

## KORT OM EMPIRI OG ANVENDT TEORI

Artikkelens empiriske materiale er hentet fra NFR-prosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*, som ble ledet av lærebokforsker Dagrun Skjelbred. Det omfatter lærebokanalyser, klasseromsobservasjoner og elevintervjuer som ble samlet inn i 2007–2008. I den RLE-relaterte delen av prosjektet arbeidet jeg sammen med Bente Aamotsbakken, som tilhører et norskfaglig miljø (Aamotsbakken & Winje 2010a, 2010b, 2010c). Vi observerte 20 undervisningsøkter, jevnt fordelt mellom 5. og 8. årstrinn ved skoler i Vestfold. I fire av øktene ble bilder tildelt en viktig rolle, og to av disse trekkes fram nedenfor. De aktuelle lærebøkene var *Fortell meg mer 5* (Aarflot, Aarflot & Opsal 1997a) og *Horisonter 8* (Holth & Deshington 2006a). De var ofte i bruk, gjerne som de eneste kunnskapskildene utenom læreren og elevene selv. Umiddelbart etter hver økt ba vi læreren om å velge ut fire elever som ble vurdert som middels eller gode lesere. De ble deretter intervjuet to og to, først om noe de nylig hadde lest, og deretter om et ukjent utdrag fra læreboka. Hvert intervju varte i cirka 20 minutter. I 18 av de 40 intervjuene ble bildelesing tematisert, og synspunkter fra 25 elever er på forskjellige måter og i ulik grad referert i det følgende. Både observasjoner og intervjuer ble dokumentert ved hjelp av notater.

Fordi elevenes bildelesing kan forstås som et møte mellom betrakter og bilde, kombinerer jeg to analysemodeller. Den ene kaster lys over elevene, idet den skjelner mellom ulike leserposisjoner (Aamotsbakken & Knudsen 2009). Den andre kartlegger forholdet mellom modalitetene i sammensatte tekster og nyanserer mellom ulike måter bildene i læreboka informerer på (Kress & van Leeuwen 2006; Kress 2010; Maagerø & Winje 2010, se også van Leeuwen 2005; Løvland 2007). De to modellene er valgt fordi de ble brukt i flere delprosjekter der de genererte mye og nyansert informasjon om interaksjonen mellom tekst og elev. Siden RLE ifølge *Kunnskapsløftet* er «et ordinært skolefag», er det også et poeng at modellene ikke er designet spesielt med tanke på elevenes religiøse bakgrunn eller tekstenes religiøse innhold.

Modellen som skjelner mellom ulike leserposisjoner, er utviklet av tekst- og kjønnsforsker Susanne Knudsen (Aamotsbakken & Knudsen 2009). Her er hovedkategoriene *den konfronterte/konfronterende leser*, *den bekreftede/bekreftende leser* og *den utforskende leser*. Læreboktekstene er gjerne skrevet med tanke på sistnevnte posisjon, som på mange måter harmonerer med «Det integrerte menneske» i *Kunnskapsløftets* generelle del. Idealelevne er nysgjerrige og kunnskapstørste, og «byggjer i stor monn sjølve opp sin kunnskap, opparbeider dugleik og utviklar haldningar». De har «(...) respekt for kjensgjerningar og sakleg argumentasjon», samtidig som de har kritisk sans (KD 2006).

Det er imidlertid mange elever som i praksis inntar andre leserposisjoner enn den utforskende. Dersom teksten er innholdsmessig gjenkjennelig eller språklig tilgjengelig, kan de innta en bekreftet eller bekreftende posisjon. Og om teksten oppleves som irrelevant, kjedelig eller vanskelig, inntas gjerne en konfrontert eller konfronterende posisjon. Spesielt for RLE er at deler av lærestoffet består av førmoderne kildetekster som verken språklig eller innholdsmessig er umiddelbart tilgjengelige for store deler av elevmassen. I tillegg kan faget virke polariserende fordi det handler om religioner som noen identifiserer seg med og andre tar avstand fra. Fagets tekster kan dessuten hevde noe annet enn det elevene har lært hjemme eller i sin egen menighet – både om religionen de selv tilhører, og om andre religioner og livssyn.

Den andre analysemodellen bygger på sosialsemiotisk teori (Kress & van Leeuwen 2006 mfl., se ovenfor). Bildene i læreboka står ikke alene, men leses i sammenheng med overskrifter, faktaruter, bildetekster, brødtekst og andre modaliteter. Fordi læreboka tradisjonelt har tilstrebet å koble sammen informasjon på en entydig måte, er bildene ofte tiltenkt en (1) *utdypende* eller (2) *utvidende* funksjon i forhold til verbalteksten. Derfor registrerte vi verken i intervjuer eller undervisningsøkter at elevene opplevde forholdet mellom verbaltekst og bilder som motsetningsfylt. Lærebøkene la imidlertid noen ganger opp til at bilder skulle leses (3) *uavhengig* av andre modaliteter.

I artikkelen brukes også begrepene *preikonografisk*, *ikonografisk* og *ikonologisk*, hentet fra kunsthistorikeren Erwin Panofsky (1967). Elevene kan gjennomføre en preikonografisk bildelesing før de identifiserer motivet i et bilde. I et ordinært læringsforløp erstattes en slik form for (ofte kreativ) feillesing av en ikonografisk bildelesing når elevene forstår hva bildet viser. Et mål for undervisningen er å sette elevene i stand til å lese bilder ikonologisk, det vil si å få tak i bildets tematikk, dets budskap eller mening. Jeg bruker også uttrykkene

*kulturhistorisk kunnskap og personlig kunnskap*, hentet fra kunstdidaktiker Brit Paulsen (1996). Med det første uttrykket menes her fagkunnskap om religion og kunst, mens «personlig kunnskap» viser til den uformelle, erfaringsbaserte kunnskapen den enkelte elev har med seg og kontinuerlig videreutvikler.

Ved å ta i bruk to såpass ulike analysemodeller fra forskjellige fagfelt, og i tillegg trekke inn begreper fra enda flere fagfelt, kan analysen fort oppleves som usammenhengende. Når jeg likevel tar i bruk så mange og forskjellige tilnærminger, er det fordi artikkelen undersøker et møte mellom to svært forskjellige aktører (elev og bilde), som ikke kan behandles på samme måte. Modellene kan selvsagt erstattes av andre modeller, dersom en vil fange opp andre variabler.

## **OBSERVERT UNDERVISNING**

Mesteparten av den observerte undervisningen var kateterstyrt, og brukte læreboka som den viktigste kunnskapskilden (Klette 2004; Torvatn 2004). En undervisningsøkt på 8. trinn åpnet med at læreren delte ut kopier av en kopioriginal fra lærerveiledningen til *Horisonter 8* (Holth & Deshington 2006b, s. 149): en tegning av grunnrisset av en moské og en oppgave som gikk ut på å plassere åtte elementer riktig.

Før elevene begynte på oppgaven, initierte læreren en klassesamtale (i denne gjengivelsen skiller jeg ikke mellom elevene):

Lærer: «Hva er en moské?» Elev: «En slags kirke.» Elev: «For muslimer.» Lærer: «Er det noen av dere som har sett en moské?» Elev: «Ja, jeg – i Tyrkia.» Lærer: «Hvor fins det moskeer?» Elev: «I Oslo.» Elev: «Utenfor Norge – ja, i Norge óg – der det fins muslimer.» Lærer: «Hva gjør man i moskeen?» Elev: «Ber.» Elev: «Og vasker seg.» Elev: «Muslimske barn leser Koranen.» Elev: «Søndagsskoleaktig.» Elev: «De kan ha fest der.» Lærer: «Ja, de feirer også høytider i moskeen.»

Denne samtalen hadde to åpenbare funksjoner: Den ga elevene mulighet til å repetere noe de hadde arbeidet med tidligere, og den skapte en meningsfull kontekst med tanke på arbeidet som skulle påbegynnes. Både samtalen og oppgaven dreide seg om moskeens utseende og elementenes funksjon. Læreren la opp til at bildet skulle visualisere, bekrefte og gjenta det verbalteksten allerede hadde sagt. Hun ville gi elevene en til dels ikonografisk og utdypende forståelse, men hun ville også aktualisere stoffet («Er det noen av dere som...»). Innspillet om

Tyrkia *kunne* ha dreid samtalen over mot regionale variasjoner i moskéarkitekturen, men ble ikke fulgt opp av læreren.

Etter ti minutters individuelt arbeid innledet hun en ny klassesamtale, også denne gang for å aktualisere fagstoffet og støtte en ikonografisk og utdypende lesing:

Lærer: «Hva ser vi i en moské? Hvem har vært i en moské?» En elev som har misforstått at tegningen viser et grunnriss, og derfor forveksler *mihraben* med kuppelen: «Kuppelen er på toppen.» Lærer: «Buen er en nisje.» Elev: «Hva er nisje?» Elev: «Nisje er kuppel.» Lærer: «Nisje er en form for utstikk.» Elev: «Minibar?» Lærer: «Hva er det største rommet?» Elev: «Bønnerom for menn.» Elev: «Hvis noen står på prekestolen, så står de jo med ryggen mot Mekka.» Lærer: «De snur seg når de ber.» Elev: «Kvinnerommet.» Lærer: «Rommet til høyre, nederst.» Elev: «Er de ikke så mye verdt?» Elev: «Det er et mindre rom.» Lærer: «Hvorfor det?» Elev: «De er hjemme og ber.» Lærer: «De er fritatt fra å be i moskeen. De er hjemme hos barna.»

I løpet av denne korte samtalen innførte elevene stadig nye temaer, noen humoristiske og andre mer faglige, sammenlignende eller kritiske, og det pågikk en stund flere samtaler samtidig. Det er interessant at selv om elevenes assosiasjoner og kommentarer tok mange retninger, fulgte læreren nesten bare opp de innspillene som korresponderte med lærebokas fokus på kjønnssegregering og moskeens funksjon (Holth & Deshington 2006a, s. 76–78). Det er også interessant at jakten på «riktig» forståelse favoriserte en ikonografisk bildelesing på bekostning av preikonografiske eller ikonologiske tilnærminger med større rom for personlig kunnskap. Elevene forsøkte først og fremst å lese bildet utdypende, og dermed avgrensede.

Mot slutten av økta satte læreren i gang en tredje og siste klassesamtale:

Læreren (peker): «Rennende vann.» Elev: «Renner det hele tida?» Lærer: «Firkanten er minareten. Se på bildet side 77» [i Holth og Deshington 2006a – bildet på s. 77 viser kuppel og minaret i det bildeteksten omtaler som «en berømt moské i den vakre byen Isfahan i Iran»]. Elev: «Oj, det var fint.» Lærer: «Ja, store, flotte bygninger.» Elev: «Kuppel.» Elev: «Tårn.» Latter. Lærer: «Minaret...»

Det var først nå at moskeen ble kommentert estetisk («flott» og «fint»), og ikke bare som en bygning med visse kjennetegn og funksjoner. Når elevene fikk felle smaksdommer og mene eller synes noe, ble de merkbart mer engasjerte. De tok i bruk personlig kunnskap og leste bildene utvidende og mindre avhengig av andre modaliteter. Man kan diskutere om en moské er vakker eller ikke, men ikke om den er et sted for bønn.

I en 5. klasse ledet læreren en klassesamtale om humanisme, oppdagelsesreiser, Columbus og Erasmus fra Rotterdam (jf. Aarflot, Aarflot & Opsal 1997a, s.162ff). Samtidig viste hun fram

Leonardos skulptur av David og andre kunsteksempler fra renessansen, som hun hadde hentet fra andre kilder enn læreboka. I stedet for å begynne med det ikonografiske og snakke om hva eller hvem som var avbildet, var hun opptatt av at skulpturene lignet gamle greske statuer. Hun vektla altså formale trekk, samtidig som hun sentrerte samtalen rundt renessansens kunstideal som ikonologisk poeng. Da en elev sa: «Balla synes», svarte læreren: «Ja, de fremstilte mennesket slik som mennesket er». De snakket også om hvordan statuene ble skapt. En elev foreslo at et menneske «ofret seg» og lot seg pakke inn i leire, så statuen ble anatomisk korrekt, og læreren forklarte at den ble hogd ut i marmor.

## **ELEVINTERVJUER**

De følgende utdragene fra elevintervjuer presenteres under tre overskrifter som korresponderer med hovedkategoriene i den sosialsemiotiske analysemodellen. Begrepene *utdypende*, *utvidende* og *uavhengig* brukes vanligvis om hvordan informasjon som gis via én modalitet i en sammensatt tekst, står i forhold til informasjon som gis via andre modaliteter. I denne artikkelen brukes disse begrepene imidlertid om hvordan *elevene* valgte å lese modalitetene i forhold til hverandre – nærmere bestemt hvordan de leste bilder i forhold til verbaltekster. Elevenes religiøse bakgrunn oppgis kun når elevene selv uoppfordret gjorde rede for den i intervjuene.

### **Utdypende lesing av bilder**

Undervisningsøkten på 8. trinn (ovenfor) er typisk for måten bilder leses på i både RLE og andre fag, noe prosjektet *Lesing av fagtekster* bekrefter. Både forfattere, forlag og lesere synes å ha en felles forståelse av at bildenes oppgave er å forklare, eksemplifisere eller på andre måter utdype eller utvide den øvrige teksten. De skal i hovedsak *illustrere* (fra latin: opplyse) det verbalteksten sier, ikke leses uavhengig av den. I likhet med Rune Pettersson forventet elevene at «bilder må sluta väl til texten i läroböcker» (Pettersson 1992, s. 53). To eksempler viser hvordan elevene inntok en konfrontert leserposisjon når bildene *ikke* fungerte på denne måten:

I *Horisonter 8* finner vi et fotografi med følgende bildetekst: «Kabaen i Mekka under hadsj – pilegrimsreisen. Pilegrimene går sju ganger rundt Kaba» (s. 75). På samme side tar

brødteksten for seg de to første av islams fem søyler (trosbekjennelsen og bønningen), og elevene må bla om for å lese videre om de tre andre søylene (fasten, den religiøse skatten og pilegrimsferden, s. 76). I tre av intervjuene påpekte elevene hvor uheldig det var at fotografiet var plassert på «feil side». Når bildet ikke umiddelbart utdypet eller bekreftet verbalteksten på en entydig måte, inntok disse elevene en konfrontert leserposisjon i stedet for en utforskende.

I *Fortell meg mer 5* er det avbildet en mosaikk fra tidlig kristen tid som viser Maria og tolv apostler symmetrisk oppstilt omkring henne (s. 167). Alle har glorier med ildtunger på toppen, og over dem svever en hvit due. Bildet er ikke stort, og bildeteksten er knapp: «Bibelillustrasjon.» Brødteksten på samme side inkluderer et sitat fra Apostlenes gjerninger 2,1–4 som gir nok informasjon til at elevene skal kunne identifisere motivet. De ti elevene som kommenterte bildet, hadde likevel store problemer med å forstå hva de så. To av dem identifiserte duen og ildtungene som Den Hellige Ånd, og to andre resonnererte seg fram til at kvinnen på bildet kunne være Maria. De øvrige så ingen sammenheng mellom modalitetene. Bildet er ikke nevnt i lærerveiledningen, men synes å være tiltenkt en utdypende funksjon. Når elevene ikke maktet å lese det ikonografisk, opplevde de det som et meningsløst og forstyrrende element.

Elevene som er trukket fram i dette avsnittet, søkte, i likhet med de fleste som deltok i undersøkelsen, bekreftelse, og ikke ny kunnskap, i bildene. De ønsket å lese bildet av Kaba utdypende, som en støttetekst som skulle visualisere eller gjenta det de andre modalitetene formidlet. Denne lesingen ble imidlertid vanskeliggjort på grunn av bildets plassering. Pinseikonet fungerte heller ikke som forventet, men her var problemet at elevene ikke fant noen verbaltekst som korresponderte med bildet på en entydig måte.

### **Utvidende lesing av bilder**

Ifølge læreplanen for RLE skal elevene etter 4. årstrinn «gjenkjenne kunst og gjøre bruk av estetiske uttrykk knyttet til islam» (KD 2006). Etter 7. årstrinn skal de kunne «presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til islam», og etter 10. årstrinn skal de kunne «beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til islam». De andre «RLE-religionene» har identiske målformuleringer, noe som har ført til at enkelte bilder i læreboka presenteres som kunst, mens andre ikke gjør det – selv om de kan være ganske like (se f.eks. Holth & Deshington 2006a, s. 77-79). De bildene som presenteres som kunst, blir i

bildetekster, overskrifter og brødtekst karakterisert som nettopp «kunst». De kan kommenteres med vurderende ord som «mesterverk» og «vakre mønstre», mens andre bilder ikke markeres med slike signalord (ibid.). Sett i forhold til de andre modalitetene i oppslaget får kunstbildene større betydning enn andre bilder. De kommenteres og belyses av verbalteksten, mens de andre bildene er sekundære i forhold til tekstene de illustrerer.

En elev sa i et intervju: «Kaba er så kjedelig – det er jo bare en svart kloss» (ibid., s. 75). I stedet stoppet han opp ved bildet av en moské på side 77: «Den var fin». Selv om læreboka hadde plassert moskeen i «den vakre byen Isfahan», brukte den ingen estetiske signalord i omtalen av disse bildene. Eleven gjennomførte likevel en enkel estetisk vurdering. Han skiftet også fra en konfrontert til en mer bekreftet leserposisjon da han flyttet oppmerksomheten fra bildet av Kaba til bildet av moskeen i Isfahan. Skiftet syntes å henge sammen med både den sammensatte tekstens tilgjengelighet, elevens faglige forståelse og personlige smak (jf. personlig kunnskap).

I et annet intervju snakket en gutt og en jente på 5. årstrinn om to bilder i *Fortell meg mer 5* (Aarflot, Aarflot & Opsal 1997a, s. 108, 124): Det ene er et fotografi av en stor minbar i en persisk (?) moské, med bildetekst: «Predikanten står i en minbar (s. 129) og taler.» Selv om bildet er lite og mørkt, legger lærerveiledningen opp til en utvidende lesing ved å knytte det til en fortelling om Muhammed (Aarflot, Aarflot & Opsal 1997b, s. 70). Det andre bildet viser *quibla*-veggen i World Islamic Missions moské i Oslo. Den er helt hvit fordi bildet er tatt før de keramiske flisene ble montert. Bildeteksten sier: «Slik ser moskeen i Åkerbergveien i Oslo ut innvendig.» I intervjuet forklarte gutten raskt hva en minbar var. Han fortalte også at han var muslim og hadde vært mange ganger i moskeen i Oslo, og han assosierte videre til Mekka: «Der er det så mange mennesker at du må binde deg fast med tau». Guttens entusiasme og bekreftede leserposisjon kan ha vært en medvirkende årsak til at jenta inntok en konfrontert posisjon. Hun erklarte at hun ikke forsto noe som helst av disse bildene, og fortalte at hun hadde vært på ferie i Thailand og besøkt et buddhisttempel med mange statuer. Hun valgte en annen strategi enn elevene som meldte pass da de ikke forsto ikonografien i pinsebildet (ovenfor), idet hun aktiverte personlig kunnskap og etablerte en (riktignok ufaglig) sammenheng mellom bildet og eget liv.

I et tredje intervju samtalte en gutt og en jente om det nevnte bildet av moskéinteriør (ibid., s. 108). Begge fortalte at de var muslimer, og gutten sa: «Det ser ut som en kirke på en måte»,



men jenta korrigerer ham og sa at det var en moské: «Fordi de legger seg ned og ber til Gud.» Gutten sa deretter at minbaren så ut som et alter, men ble nok en gang korrigeret: «Det er en trapp». Deretter resonnerer jenta seg fram til at den som snakker i moskeen, kan stå i trappen. Hun ble stadig mer interessert, og fortalte at hun hadde en kassett fra Iran og visste mye om Koranen. Samtidig ble gutten gradvis mindre engasjert, og markerte mot slutten av intervjuet en tydelig konfrontert posisjon: «Jeg hadde ikke orka å høre på hva predikanten i moskeen sa.» Gutten eksemplifiserte hvordan muslimske elever med norsk bakgrunn ikke nødvendigvis kjenner islam så godt. For ham var kirken referansebygg.

Selv om de fleste elevene både beskrev og praktiserte en utdypende bildelesing, gir undersøkelsen også eksempler på at bilder ble lest utvidende, gjerne når elevene kombinerte fagkunnskap med personlig kunnskap. Og den personlige kunnskapen ble særlig aktivert når de leste om en religion de kjente fra før, eller når de fikk anledning til å foreta en estetisk tilnærming, slik tilfellet var med eleven som syntes at Kaba var kjedelig og at moskeen på neste oppslag var fin. En elev formulerte den ønskede kombinasjonen av utdypende og utvidende bildelesing slik: «Bilder er en bra ting – da skjønner vi hva det er, og noen av bildene er morsomme.»

### **Uavhengig lesing av bilder**

Theo van Leeuwen (2005) bruker begrepet *dialog* om hvordan ulike modaliteter veksler mellom *initiativ* og *respons*. I en lærebok kan en overskrift, en rammetekst, et bilde eller en bildetekst ta initiativet, mens andre modaliteter responderer. Det henger til dels sammen med hvordan oppslaget er komponert; både fargevalg, innbyrdes størrelsesforhold, plassering og andre komposisjonsgrep kan bidra til at en modalitet fungerer som initiativ (Kress & van Leeuwen 2006). Intervjuene viste imidlertid at elevene opplevde dette forskjellig. Mens noen tillat bildene initiativet, kunne andre lese det samme oppslaget med utgangspunkt i en annen modalitet.

Kapittelet «Religioner og livssyn i dag» i *Horisonter 8* innledes med en liste over læringsmål, et stort fotografi fra Grønland i Oslo og en skildrende tekst: «Det er lyder og lukter overalt. Biler kjører og tuter, mennesker prater og roper (...)» (Holth & Deschington 2006a, s. 24). Bildet viser mennesker med lys og mørk hud, blant annet to kvinner med skaut på hodet. Det peker fram mot avsnittet «Det nye mangfoldet i Norge» på neste oppslag, og

lærerveiledningen sier blant annet: «(...) er det mulig å si noe sikkert om den religiøse tilhørigheten hos personene en ser? Elevene kan spekulere på dette og komme med forslag og kommentarer» (Holth & Deschington 2006b, s. 58). Fordi bildet er ment å skulle fungere som initiativ, og elevene møtte det før de hadde lest noe som helst i kapitlet det innleder, måtte de lese det uavhengig av den påfølgende verbalteksten. De fire som kommenterte bildet, var alle opptatt av «skaut og lange skjørt» på en måte som røpet at de leste fotografiet med en forforståelse preget av tabloide medier, der norske innvandrerreligioner stort sett fremstilles som eksotiske og fremmede.

En elev på 5. trinn betraktet et bilde som viste arabiske bokstaver og planteornamenter med bildetekst: «'Allah' i skjønnskrift (kalligrafi) på arabisk» (Aarflot, Aarflot & Opsal 1997a, s.109). Han sa umiddelbart: «Der står det Allah», før han forklarte at teksten skulle leses fra høyre mot venstre. På spørsmål om poenget med ornamentene, som verken forklares i brødtekst eller bildetekst, svarte han: «Gud har gitt oss alt. Det skal være pent for Gud.» En kombinasjon av faglig og personlig kunnskap muliggjorde altså en ikonologisk lesing uavhengig av andre modaliteter, noe som hang tydelig sammen med en bekreftet leserposisjon i møte med et bilde som representerte en religion han kjente godt (jf. Aamotsbakken & Winje 2010b). I alt tre elever, som alle erklærte seg som muslimer, leste dette bildet på tilnærmet lik måte.

## **OPPSUMMERING OG KONKLUSJON**

Ifølge gjeldende læreplan innebærer lesing som grunnleggende ferdighet i RLE å «innhente informasjon, tolke, reflektere over og forholde seg saklig og analytisk til (...) fagstoff i så vel tradisjonell som multimedial formidlingsform». De fleste elevene som deltok i prosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*, nærmet seg imidlertid sammensatte tekster på en mindre reflekterende og analytisk måte enn den lesemåten som beskrives i læreplanen. I stedet for å undersøke eller utforske bildene leste de dem kun som utdypende, gjentakende eller bekreftende vedlegg til verbalteksten. Fordi de manglet både faglig og personlig forkunnskap om religionene i RLE, virket fagstoffet verken spennende eller relevant for dem. Enkelte elever gjennomførte likevel en utvidende bildelesing når læreren eller læreboka åpnet for å aktivere personlig kunnskap, gjerne gjennom en estetisk vurderende tilnærming eller i møte med bilder som representerte en religion de tilhørte eller kjente godt.

De relativt få elevene som forsøkte å lese bilder uavhengig av andre modaliteter, falt i tre kategorier: Noen forsto ikke hva de så, men gjennomførte likevel en preikonografisk lesing. Andre tolket bildene i lys av massemedierte fordommer i stedet for lærebokas faglighet. Den tredje kategorien omfattet i dette prosjektet et lite antall muslimske elever på 5. årstrinn som opplevde bekreftelse i møte med fagstoffet. De inntok en utforskende leserposisjon og gjennomførte en faglig og ikonologisk lesing uavhengig av verbalteksten. Dette *kan* henge sammen med lav kompetanse på å lese verbaltekst, eller med at bilder og bokstaver representerer ulike kunnskapsformer og læreprosesser (Molander 2009). De tok uansett i bruk sin personlige kunnskap når de leste bilder som representerte en religion de kjente fra før.

I likhet med mange av RLE-fagets fortellinger har også mange bilder status som religiøst kildemateriale (Breidlid & Nicolaisen 2011; Winje 2012). De leses tradisjonelt normativt og i samsvar med andre hellige tekster, dogmer og etiske idealer. Det er derfor ikke rom for å gjennomføre en uavhengig, undersøkende eller kritisk lesing i samsvar med Kunnskapsløftets forventninger til dagens elever. Litt enkelt kan vi si at RLE lider under misforholdet mellom en moderne, humanistisk fagdidaktikk som vektlegger «kritisk sans til å gå laus på gjengs tenking, innarbeidde førestellingar og eksisterande ordningar» (KD 2006) og et faginnhold som reflekterer en førmoderne virkelighetsforståelse. Vi ser det blant annet i lærebøkene, som sjelden eller aldri legger opp til personlige lesinger eller kritiske diskusjoner om hvordan tekster fra Bibelen, Koranen eller andre hellige bøker skal forstås (eksempler i Holth & Deschington 2006a, s. 73,153).

Denne artikkelen gir ikke rom for å drøfte *hvorfor* RLE-didaktikken i så liten grad oppmuntrer elevene til å kombinere en faglig og respektfull lesing med en kritisk og selvstendig lesing. En innlysende årsak er imidlertid religionenes førmoderne opphav. Selv om de tilpasser seg «det moderne» i form av demokratiske idealer og forskningsbasert kunnskap, reflekterer kildetekstene en autoritetsforståelse som ikke åpner for religionskritikk og en metafysikk som ikke lar seg etterprøve. En annen årsak er at RLE i stor grad harmoniserer religioner og livssyn på grunn av sin tiltenkte oppgave som «møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt» (KD 2006).

Camilla Jørgensen har undersøkt elevers skriving i RLE i et dannelsingsperspektiv, og hennes funn bekrefter i stor grad funnene i prosjektet *Elevers lesing av fagtekster*. Hun konkluderer blant annet med at både kreativ og faglig skriving fungerer best i RLE når «kontekstuelle forhold knyttet til elevene og kontekstuelle forhold knyttet til skriveoppgavene aktualiserer

elevenes identitet – hvem de er og vil være» (Jørgensen 2013, s. 3). Hun peker her med andre ord på betydningen av personlig kunnskap.

Å trekke elevenes personlige kunnskap inn i RLE-undervisningen bryter imidlertid med den retningen faget har utviklet seg i siden 1997. En av fagets opprinnelige oppgaver var «å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling» (NLS 1996, s. 94), en formulering som var problematisk blant annet fordi det tidligere kristendomsfaget hadde operert med nøyaktig samme ordlyd (KUD 1987, s. 102). Fagets tette forhold til elevenes personlige utvikling var også diskutabel i lys av skolens formålsparagraf, som blant annet sa at «grunnskolen skal (...) hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding» (ibid., s. 13). Fagets nærmest religiøse mandat er siden gradvis endret. I 2005 kom for eksempel formuleringen: «Nærhet til fagstoffet på religionenes og livssynenes egne premisser kombineres med saklig distanse.» (UDIR 2005, s. 9.) I dag er RLE «et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever» og «undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk (...) saklig og upartisk» (KD 2006). Skal RLE fungere som et «ordinært skolefag», må elevene få sjansen til å reagere på lærestoffet på fritt grunnlag. De må kunne kritisere det, ta avstand fra det, begeistres for det og stimuleres av det – ikke nødvendigvis mer enn i andre fag, men heller ikke mindre.

I materialet fra prosjektet i Vestfold er det få eksempler på at læreboka eller læreren oppfordret eller la til rette for at elevene i fullt monn skulle ta i bruk personlig kunnskap eller innta en entydig utforskende leserposisjon i møte med religiøs kunst. En elev trakk imidlertid fram en oppgave der læreboka forsøkte å arrangere et møte mellom elev og kunst uavhengig av den religiøse konteksten: «Lån en bok med noen av de fantasifulle bildene til Marc Chagall (...) velg ut et bilde som du synes er fint. Vis fram bildet og fortell om Chagall i klassen (...).» (Holth & Deshington, 2006a, s. 69.) Selv om eleven var negativ til denne oppgaven («Du går ikke til byen og låner ei Chagall-bok selv om det er en oppgave i boka»), er det mye som tyder på at RLEs relevans vil bli tydeligere dersom faget i større grad åpner for elevenes personlige tilnærming til både kunst og andre kilder.

Det er imidlertid nesten bare i forbindelse med kristen og til dels jødisk kunst at lærebøkene av og til legger opp til en uavhengig lesing av religiøs kunst (Winje 2003). Faget diskriminerer derfor mellom kunst som inngår i en vestlig kanon, og de ikke-vestlige religionenes kunst. Vestlig kunst forstås som i utvikling, som kritisk og original – jamfør kunsthistoriske epoker og den tette koblingen mellom kunst og kunstner. Den ikke-vestlige

kunsten fremstilles derimot statisk og er stort sett representert med bilder av anonyme kunstnere som stadig gjentar de samme førmoderne motivene. De kan virke eksotiske eller utilgjengelige, men det legges ikke opp til annen lesing enn den som bekrefter verbaltekstens fremstilling av den aktuelle religionen.

## LITTERATUR

Breidlid, Halldis & Nicolaisen, Tove (2. utg. 2011). *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Holth, Gunnar & Deshington, Hilde (2006a). *Horisonter 8. KRL for ungdomstrinnet. Grunnbok*. Oslo: Gyldendal.

Holth, Gunnar & Deshington, Hilde (2006b). *Horisonter 8. KRL for ungdomstrinnet. Ressursperm*. Oslo: Gyldendal.

Jørgensen, Camilla Stabel (2013). *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skriving i religions- og livssynsfaget*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) (1987). *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*. Oslo: Aschehoug.

Klette, Kirsti (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I Kirsti Klette (red.). *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*, s. 21–37. Oslo: Universitetsforlaget.

Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2. utg. 2006): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London og New York: Routledge.

Kress, Gunther (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London og New York: Routledge.

Kunnskapsdepartementet (KD) (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (Lastet ned fra [www.udir.no](http://www.udir.no) 23.03.14.)

Leeuwen, Theo van (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.

Løvland, Anne (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Maagerø, Eva & Winje, Geir (2010). Multimodalitet og læremidler. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, s. 143–168. Oslo: Novus.
- Molander, Bengt (2009). Estetiske lærprosesser – några kunskapsteoretiska reflektioner. I Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.). *Estetiska lärprosesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer*, s. 227–249. Lund: Studentlitteratur.
- Nasjonalt læremiddelsenter (NLS) (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. (Lastet ned fra [www.nb.no](http://www.nb.no) 27.04.14)
- Panofsky, Erwin (1967). *Studies in Iconology. Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*. New York: Harper.
- Paulsen, Brit (1996). *Billedkunst og Kunnskap*. Oslo: Cappelen.
- Pettersson, Rune (1992). Bilden och bildens roll i läroböcker. I *Språk och bild i läroböcker. The state of the art. Dokumentation från en konferens den 17 jan 1992*, s. 47–53. Stockholm: Stockholms universitet.
- Torvatn, Anne Charlotte (2004). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen. En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem. Rapport, 13*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Utdanningsdirektoratet (UDIR) (2005). *KRL-boka 2005. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, læreplan for 1.–10. årstrinn, læreplanveiledning og informasjon*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. (Lastet ned fra [www.rlnett.no](http://www.rlnett.no) 28.04.14.)
- Winje, Geir (2003). *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL. Rapport, 2*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Winje, Geir (2. utg. 2012). *Guddommelig skjønnhet. Kunst i religionene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, Bente & Knudsen, Susanne V. (2009). The Design of the Reader in Educational Settings. *Designs for Learning*, 1, s. 22–34.
- Aamotsbakken, Bente & Winje, Geir (2010a). Nærhet og distanse: Elevers lesing i RLE på 8. årstrinn. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 1, s. 65–82.

Aamotsbakken, Bente & Winje, Geir (2010b). Å lese om islam og andre emner i RLE på 5. årstrinn. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.): *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus.

Aamotsbakken, Bente & Winje, Geir (2010c). Lesing av fagtekster i RLE. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, s. 381–430. Oslo: Novus.

Aarflot, Anne-Kristin, Aarflot, Jan-Olav & Opsal, Jan (1997a): *Fortell meg mer 5. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Oslo: Aschehoug.

Aarflot, Anne-Kristin, Aarflot, Jan-Olav og Opsal, Jan (1997b): *Fortell meg mer 5. Lærerveiledning*. Oslo: Aschehoug.