

# Nærhet og distanse: Elevers lesing i RLE på 8. årstrinn

Bente Aamotsbakken og Geir Winje

*Vi gjør i denne artikkelen rede for hvordan et utvalg elever på 8. årstrinn leser fagtekster i RLE. Empirien er hentet fra elevintervjuer, klasseromsobservasjoner og lærebokanalyser. I tillegg til elementer som ordvalg, setninger, oppgaver og bilder, ser vi nærmere på hvordan tekster som omhandler emnene allmenn etikk og islam, ved hjelp av pronomener og andre virkemidler etablerer ulike former for nærhet og distanse til de 13-årige leserne. Mens fagtekster om etikk i stor grad fremstår som tilgjengelige og signaliserer tematikken som aktuell for alle elever, signaliserer fagtekstene om islam i mindre grad dette temaets aktualitet. På den annen side fremstår fagtekstene om islam på mange måter som tilgjengelige, blant annet fordi de er nøkterne, tilstreber presisjon og er forsynt med mange ordforklaringer.*

Bente Aamotsbakken,  
Høgskolen i Vestfold  
bente.aamotsbakken  
@hive.no

Geir Winje,  
Høgskolen i Vestfold  
geir.winje@hive.no

Nøkkelord: RLE, lærebøker, elevers lesing

## Innledende om utvalg og metode

I prosjektet «Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene» (2007–2009) inngikk blant annet intervjuer med elever som arbeidet med faget KRL (kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, som i hovedsak tilsvarende dagens fag RLE – religion, livssyn og etikk) på 8. årstrinn. I tillegg har vi gjennomført klasseromsobservasjoner og analysert utvalgte kapitler i *Horisonter 8* (Holth & Deschington, 2006a), læreboken som elevene brukte. Den inneholder fagtekster om Bibelen, norsk religionshistorie, dagens religions- og livssynsmangfold, jødedom, islam, filosofi og etikk.

Ved en byskole i Vestfold observerte vi fire klasser som hadde undervisning i KRL. I etterkant av observasjonene gjennomførte vi i alt 16 intervjuer med elever i par. Vi antok at elevene ville oppleve intervju situasjonen tryg-

gere dersom de møtte to og to, og at to elever sammen i større grad enn én elev alene kunne videreutvikle temaer som dukket opp i samtalen. På den annen side regnet vi med at enkelte elever kunne innta en passiv rolle dersom de inngikk i grupper på tre eller flere. Gruppene ble satt sammen av elevenes faste lærer, som så langt som mulig kombinerte jevnbyrdige lesere. Disse ble vurdert som middels eller gode lesere, siden tanken ikke var å undersøke hvordan spesielt lesesvake elever oppfattet fagtekstene. Valget av metode er inspirert av Lynn Cameron (2002). Hun har introdusert «goal-directed interactive think-aloud»-metoden (GITA) i sine studier av metaforer brukt i en akademisk læringskontekst. Metoden er utviklet innenfor et sosio-kognitivt paradigme, der deltakelse via samtale og høytenkning studeres. Også intervjuerens rolle er av betydning her, siden han skal sørge for at samtalen holdes gående samtidig som han skal opprettholde den nødvendige distansen til intervjuobjektene.



**Figur 1**

Alle de 32 elevene hadde norskfødte foreldre og tradisjonell norsk bakgrunn, etnisk og språklig så vel som livssynsmessig. Vi gjennomførte med andre ord en kvalitativ undersøkelse i en relativt homogen gruppe elever, og kan på dette grunnlaget selvsagt ikke si noe generelt om hvordan elever

opplever lærebøkene i dette faget. Vi mener likevel at funnene vi gjør rede for i det følgende, kan kaste et visst lys over møtet mellom norske elever og fagtekster i RLE.

Elevintervjuene var av semistrukturert type, idet de inneholdt enkelte felles spørsmål, men også hadde rom for åpne samtaler rundt temaer elevene selv tok opp (Kvale, 2004; Reichenberg, 2000, 2008). Alle intervjuene åpnet relativt strukturert med at vi ba én av de to elevene lese høyt et kort utdrag fra en kjent tekst. Deretter spurte vi begge elevene om de kunne kommentere det de leste, med vekt på hva som kunne vanskeliggjøre lesingen for elever som var et par år yngre. På denne måten fikk vi informasjon om noen av utfordringene de møtte, uten at elevene samtidig måtte blottstille egne problemer med lesingen. Samtalene i kjølvannet av dette spørsmålet kunne ta mange retninger, og i stedet for å følge opp med flere planlagte spørsmål, forsøkte vi å ta tak i og videreutvikle temaer som dukket opp. Etter rundt ti minutter ba vi så den andre eleven lese et kort utdrag fra samme sted i læreboken, før vi gjentok prosedyren med å be dem peke på potensielt vanskelige trekk ved teksten og samtale relativt fritt i forlengelsen av dette. Deretter gjentok vi det hele, men nå ba vi elevene lese utdrag fra en ukjent tekst. Ved å lese fra både kjente og ukjente tekster regnet vi med å få mer og også mer nyansert informasjon om elevenes tekstforståelse enn om vi hadde sett på kun kjente eller kun ukjente tekster.

Tekstene vi valgte å lese og samtale om i intervjuene, handlet alle om islam (kapittel 4 i *Horisonter* 8) og etikk (kapittel 8 og til dels kapittel 5 i samme bok). Årsakene til dette valget var noe tilfeldige. De første elevene vi intervjuet, arbeidet nemlig med islam da intervjuet fant sted, og det falt derfor naturlig å lese fra kapitlet om islam. Teksten om etikk ble valgt av den enkle grunn at den fremsto som annerledes, med hensyn til både innhold og form (se nedenfor). Etter hvert intervjuet vi også elever som arbeidet med etikk. For å få mest mulig empiri om elevenes lesing om både islam og etikk, ba vi disse elevene lese fra kapitlet om islam da de skulle lese fra en ukjent tekst. Det falt derfor naturlig å fokusere på de samme kapitlene i lærebokanalysen.

## Et elevintervju

Før vi ser nærmere på noen trekk ved lærebokens tekster om islam og etikk, vil vi gjengi forløpet i et typisk elevintervju med to jenter på 13 år. De åpnet med å lese fra side 75 i *Horisonter* 8 – en kjent tekst om de fem søylene i islam. Deres første kommentar etter høytlesingen var at «det er så lett å blande sammen» de forskjellige religionene i KRL. De var for øvrig enige om at begrepet «pliktene» kunne være litt vanskelig, og forklarte det med «noe en må gjøre». Arabiske termer som «shahada» og «salah» ble derimot

vurdert som lite viktige for forståelsen av teksten. De kunne godt plasseres i tekstbokser med ordforklaringer i marginen, mente de.

Jentene sa videre at teksten om bønnen (søyle nummer to) var lettere å forstå enn teksten om trosbekjennelsen (søyle nummer én). Da vi spurte dem om hvorfor, pekte de på både ordvalg og periodelengde. Den ene jenta leste for øvrig passive verb som aktive og tilpasset den øvrige teksten til det («under bønnen bruker de gjerne et bønneteppe» i stedet for «under bønnen brukes gjerne et bønneteppe»). Da vi gjorde henne oppmerksom på dette, forklarte hun at hun leste «feil med hensikt», for å forenkle og lettere få tak i innholdet.



Figur 2

Alt i alt opplevde de to elevene teksten om islam som tilgjengelig, men de vurderte plasseringen av et bilde av Kabaen i Mekka på side 75 som uheldig, siden Kabaen ikke tas opp i brødteksten før på side 76. På side 75 mente de at det heller burde være et bilde av noen som ber, siden brødteksten her handler om bønn. De hevdet i den forbindelse at lærebøker først og fremst bør være entydige og enkle å forstå og finne fram i. Det var ikke så farlig om en lærebok var litt kjedelig, bare den var egnet til sitt bruk, nemlig arbeid

med et fag de (i hvert fall når de leste om islam) opplevde som rent orienterende, og ikke eksistensielt viktig for sine egne liv.

Som ukjent tekst valgte vi utdrag under hovedoverskriften «Moral og etikk – hva er det?» (s. 168–169). Den ene jenta leste først teksten under overskriften «Begrepene moral og etikk». Vi sammenlignet så teksten med kapitlet «Å leve sammen» (s. 98–121), som de allerede hadde arbeidet med. Jentene var enige om at fagtekstene om etikk passet godt tidlig i det første året på ungdomsskolen, siden klassen var satt sammen av elever fra forskjellige skoler. De opplevde altså tekstene om etikk – i motsetning til tekstene om islam – som relevante for egne liv.



Figur 3

Elevene slet imidlertid med et sentralt begrep som «etikk»: «Det er vanskelig å skjønne etter å ha lest avsnittet – ordene «etikk» og «moral» burde vært kort og enkelt forklart i margin.» De savnet videre en bedre sammenheng eller overgang mellom den forklarende teksten og de fire replikkene som avslutter avsnittet «Begrepene moral og etikk». De syntes det var fint at begrepet «oldtiden» var forklart i margin, og sa at sammenstillingen «levere, regler, skikk og bruk» var tung. De opplevde også setningen «[b]egge

ordene er det vi kaller fremmedord, men det de handler om, er ikke fremmed for noen av oss» som plundrete, selv om de forsto den.

Da den andre jenta avslutningsvis leste teksten under overskriften «Hva mener vi med moral?», hoppet hun over en del ord og viste tydelig at hun ikke fikk med seg noe særlig av innholdet. Etter lesingen ble de to elevene enige om at eksemplene på dårlig moral eller umoralske handlinger inne i brødteksten fungerte greit, men at setningene før eksemplene var uklare (i et annet intervju ble det for øvrig etterlyst eksempler på *god* moral i denne teksten). De fortalte videre at de ofte skjønnte *noe* når de leste i læreboken, men at de sjelden fikk med seg *alt*. Når noe var vanskelig å forstå, pleide de å lese videre uten å tenke mer på det. I arbeidet med nettopp dette avsnittet demonstrerte de hvordan en slik praksis kunne arte seg, og de fortalte at om vi ikke hadde vært der og spurt og gravd om tekstforståelsen, så hadde de ikke tenkt mer på det.



Figur 4

## Hva gjør teksten vanskelig eller tilgjengelig?

I det følgende kommenterer vi noen av de utfordringene ved lesing av fagtekster i KRL/RLE som vi ble gjort oppmerksom på under intervjuene. Vi trekker i den forbindelse også inn lærebokanalyse og enkelte klasseromsobservasjoner. Vi tar i denne delen av artikkelen først opp forhold som har med ord og setninger å gjøre, før vi ser nærmere på noen av de grepene som er tatt i en lærebok som *Horisonter 8* for å gjøre fagtekstene mest mulig tilgjengelige for leserne, nemlig ordforklaringer, bruken av metaforer, oppgaver og bilder.

Som vi skal se, er det ikke bare ord og setningers kompleksitet som avgjør om en læreboktekst i KRL/RLE oppleves som tilgjengelig eller ikke. Det dreier seg også om hvordan boken aktualiserer stoffet, på hvilke måter den henvender seg til leserne, og andre grep. RLE er preget av helt spesielle menneskerettslige utfordringer, noe som blant annet medfører at religioner presenteres på en så saklig og nøytral måte som mulig.<sup>1</sup> For å unngå en utilsiktet forkynnende effekt oppretter tekstene på dette feltet en form for distanse til leserne. I tekstene om etikk finner vi derimot oftere mer involverende grep. Fordi dette stoffet antas å være mindre kontroversielt og ha eksistensiell relevans for de aller fleste elevene, etableres det her en større nærhet til leserne. Vi vil i det følgende derfor også kommentere hvordan lærebokens tekster om islam og etikk preges av forskjellige kommunikasjonsstrategier og ulike grader av nærhet og distanse til leserne.

### Ord og setninger

Elevene vi intervjuet, stoppet ofte opp ved enkeltord – både under høytlesingen og når vi etterpå ba dem om å peke på potensielle problemer i teksten. Lærebokens forklaring av forhold som islams fem søyler ble opplevd som enkel og tilgjengelig, uavhengig av om teksten var kjent eller ikke. At teksten inneholdt arabiske termer, var ikke problematisk så lenge de ikke måtte leses eller fullt ut forstås for at innholdet for øvrig skulle kunne tolkes av de 13-årige leserne. Det kunne snarere virke som om de mange arabiske ordene, samt navn som Muhammed, Mekka og Karbala, signaliserte at dette var en presis og strengt faglig tekst som kastet lys over noe som for mange var ukjent. Slik forstått kan fagteksten om islam sammenlignes med en fagtekst i naturfag, der vi også finner en spesiell fagterminologi og presise og nøkterne forklaringer.

At arabiske ord er tatt med i teksten, henger selvsagt også sammen med at Koranen er arabisk, at arabisk formelt sett er et felles språk for alle muslimer, og at mange elever kjenner det fra koranskoler og lignende. Imidler-

---

1 Jamfør dommene ved FN's menneskerettighetskomité i 2004 og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007.

tid brukes også i norske muslimske miljøer begreper fra urdu, tyrkisk og andre språk, noe lærebøkene med fordel kunne utnyttet eller i det minste gjort oppmerksom på.

En del særegne fagtermer i kapitlet om islam er imidlertid norske og ikke arabiske, for eksempel «underkastelse», «avle», «profet», «martyr» og «sømmelig». Disse ordene er også relevante for fagstoffet om kristendom og til dels jødedom, og kan derfor trekkes fram når en skal se nærmere på intertekstuelle trekk eller sammenligne religioner. Mange ord, både arabiske og norske, er for øvrig forklart i tekstbøksene (se nedenfor). I tekstene om etikk finner vi færre slike ordforklaringer, noe som vanskeliggjorde lesingen for elevene vi intervjuet.

I et intervju hevdet for øvrig to elever at sammenhengen mellom de to avsnittene «Begrepe moral og etikk» og «Hva mener vi med moral?» på side 168 var uklar, og at hele teksten var for abstrakt: «Hvordan kan en komme med moralske vurderinger når en ikke vet hva moral betyr?» De hevdet at de fire sitatene eller replikkene som avslutter avsnittet med overskriften «Begrepe moral og etikk», med fordel kunne vært plassert et annet sted, og at det var uklart når teksten omhandlet moralsk vurdering, og når den omhandlet moralsk handling. De foreslo en mer logisk oppbygning i tre avsnitt: 1) Hva er moral? 2) Hva er moralske handlinger? 3) Hva er moralske vurderinger?

De sa også at de savnet «mer moderne ord» i teksten. Da vi spurte hva de mente med «moderne ord», svarte de: «Enklere ord, ikke så voksne ord.» Samtalene om ord og setninger i læreboken tydeliggjorde at de fleste elevene slet med enkelte lange eller uvante ord, samt med lange og meningsrette perioder, særlig de som inneholdt passivformer eller mange leddsetninger. I tillegg fant de lengre tekstpartier problematiske dersom de introduserte noe ukjent uten å ta utgangspunkt i noe kjent (Svennevig, Sandvik, & Vagle, 1995). Dette er utfordringer som lesing i RLE har felles med lesing i andre fag (Roe, 2009), men det er påfallende hvordan så å si alle elevene vi intervjuet mente at problemene på ordnivå enkelt kunne reduseres – ikke ved å unngå vanskelig eller ukjente ord, men ved å forklare dem, fortrinnsvis i tekstbøksene eller lignende.

## Ordforklaringer og tekstbøksene

I likhet med andre lærebøker inneholder *Horisonter 8* mange tekstbøksene av forskjellige typer. Noen står i marginen, andre er plassert i rammer omgitt av brødtekst, noen inneholder spørsmål eller ekstraopplysninger, og mange gir ordforklaringer. Vi opplevde i intervjuene at elevene nærmest unisont ga uttrykk for at tekstbøkene gjorde det enklere å forstå fagteksten, og vi observerte også hvordan de nærmest automatisk så etter slike bøksene når de kom over et vanskelig ord. Vi vet ikke om denne aktive bruken av tekstbø-



ser kom av at slike er blitt svært vanlige i dagens lærebøker, eller om grepet rett og slett er effektivt. Selv om bruken av tekstbokser sannsynligvis kan overdrives, så vi i intervjuene at mange elever var vant til å lete etter informasjon i dem, at de brukte dem som en inngang til teksten og som en type repetisjon.

I læreboken vi har sett i bruk, er det påfallende at forekomsten av tekstbokser er høyest i kapitler om «ukjente» emner som islam, og lavere i kapitler om fellesverdier og etikk. Den ujevne bruken av tekstbokser kan signalisere at fagtekstene om islam tenkes å handle om noe ukjent og vanskelig, mens tekstene om etikk antas å omhandle noe mer kjent og ikke så vanskelig. I intervjuet vi har referert ovenfor, ser vi hvordan ordforklaringene bidrar til å gjøre teksten om islam mer tilgjengelig enn teksten om etikk.

En del elever fortalte at de leste det som sto i tekstboksene sammen med det som sto i overskrifter, bildetekster og andre korte tekster utenom brødteksten for å få et visst inntrykk av hva et kapittel handlet om før de gikk løs på brødteksten, som de noen ganger opplevde som avskrekkende tung og ugjennomtrengelig.

Vi snakket også med elever som foreslo tekstbokser med litt morsomme og interessante faktaopplysninger eller små fortellinger. Da ville læreboken bli mer interessant, mente de, men den ville uheldigvis også bli så stor og tung at den ikke passet som skolebok. Kanskje «tips til videre lesning» ville være bedre? De nevnte Sir Walter Raleigh og tobakksrøyking som eksempel på en slik interessant opplysning fra historieboken. Da vi ba dem gi eksempler på slike faktaopplysninger til fagstoffet om islam, kom de med forslag som: «Hvordan brukes hele kroppen når en ber?», «Hvordan finne retningen mot Mekka?», «Hvorfor er egentlig Mekka en hellig by?» («Det er jo lettere å forstå hvorfor Medina er det») og «Hvordan ser et bønneteppe ut?»

Elementene disse elevene etterlyste, preger til en viss grad *Horisonter 8*. Gjennomgående tekstbokser med overskriften «Visste du at ...» gir utfyllende informasjon eller forklaringer, for eksempel etymologiske, som i dette eksempelet fra side 74: «Visste du at navnet koran kommer av det arabiske ordet *al-qara*, som betyr å lese? Koranen er delt inn i 114 kapitler, som kalles surer, og som igjen er delt inn i vers.»

Vårt inntrykk er altså at mange svært aktivt og med en viss automatikk bruker opplysningene i tekstboksene i arbeidet med å tilegne seg fagtekstene i KRL/RLE, i hvert fall når de leser i en bok der dette grepet er gjort systematisk. I intervjuer og observasjoner kom det også fram at fagstoff som antas å være enkelt å forstå, ofte ikke er det. I kapitlet om islam forklares for eksempel mange arabiske termer, men langt færre norske ord og uttrykk. I kapitlene om etikk er ordforklaringer ofte integrert i brødteksten, men sjeldnere gitt i tekstbokser.

## Metaforer

Vi vet at bruken av metaforer kan by på særlige utfordringer for enkelte elever, ikke minst de som ikke har norsk som morsmål. Metaforer må likevel vurderes som viktige og nødvendige i så å si alle tekstsammenhenger – også i skolen. Alt språk har metaforer, selv om en tradisjonell oppfatning går ut på at metaforer tilhører feltet poesi eller i det minste skjønnlitteratur.<sup>2</sup> George Lakoff og Mark Johnson (1980) har med sine studier av hverdagsspråkets metaforer vist at det ikke er tilfelle. I den senere boken *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought* (Lakoff & Johnson, 1999) filosoferer de over mennesketankens abstrakte og ubevisste karakter, og viser hvordan metaforer kan virke konkretiserende og dempe graden av abstraksjon.

Metaforer brukes i faglitteratur for blant annet å skape klarhet (Aske-land, 2008). For elever som leser fagtekster, innebærer dette at metaforene må forstås eller fortolkes, selv om man ofte ikke er klar over deres eksistens (Golden, 2005). For minoritetsspråklige elever som er uvant med norske metaforiske uttrykk, kan teksten by på ekstra problemer dersom den leses konkret og rett fram. Selv om misforståelser lett kan oppstå, har vi sett få eksempler på det under elevintervjuene. Alle forsto for eksempel «søyle» som en sentral metafor på side 75, blant annet fordi den umiddelbart blir forklart (riktignok med en ny metafor) når brødteksten sier om de fem søylene at «det er de som bærer islam».

I etikkapitlene brukes metaforer hyppigere enn i teksten om islam. Vi tenker sjelden over at uttrykk som «legge vekt på» og «understreke» (s. 110) er metaforiske, men slike uttrykk kan oppfattes rent bokstavelig. For elevene vi intervjuet, som alle hadde norsk som morsmål, førte heller ikke metaforbruken i etikkapitlene til problemer. Snarere tvert imot: Et uttrykk som «innerst inne» (s. 168) syntes å bidra til at en noe teoritung tekst likevel ble forstått. Vårt inntrykk er at metaforer kan fungere godt og bidra til at fagtekster oppleves som tilgjengelige og nære.

## Oppgaver

I våre klasseromsobservasjoner var vi flere ganger vitne til at elevene arbeidet med oppgaver. Disse var gjerne formulert av lærerne og ofte inspirert av oppgaver i læreboken eller lærerveiledningen (Holth & Deschington, 2006b). Men selv om oppgavene ikke var noe hovedtema i intervjuene, vil

---

2 Forestillingen om at metaforer ikke primært er et anliggende for poetisk språk, finnes også i eldre retorikk. For eksempel ga Aristoteles råd om metaforbruk i prosalitteratur: «I prosa bør man ofre en ganske særlig oppmerksomhet på metaforerne, så visst som denne har færre hjelpemidler til sin rådighed end poesien. Såvel klarhed som behag og dette særlige anstrøg af det usædvanlige er kvaliteter, metaforen besidder i udpræget grad [...]» (Aristoteles, 1991, s. 204).

vi likevel kommentere dem her, med vekt på hvordan de kan gjøre fagtekstene mer tilgjengelige.

På side 88 blir elevene for eksempel bedt om å finne fram til den arabiske bakgrunnen for ord som admiral, algebra, madrass, magasin, siffer, sirup, sukker og tariff. I tillegg til å kunne bidra til økt språklig bevissthet, er denne oppgaven typisk for kapitlet om islam fordi den gjelder rent faktiske forhold. Her finner vi ingen spørsmål som: «Hva mener du?», og kapitlet er nærmest renset for utsagn med en mulig provokativ effekt. Det henger selv sagt sammen med at fremstillingen av islam har som et uttalt mål å skape forståelse for en vesentlig minoritetsreligion hos norske elever, samtidig som kapitlet skal fungere bekreftende for elever med muslimsk bakgrunn. Det er derfor naturlig at teksten i hovedsak er informativ og nøytral.

Et unntak fra denne grunnholdningen finner vi i «Innblikk» på side 89–95, en slags ekskurs til kapitlet om islam. Her tematiseres forhold som innvandring, fiendebilder i media, debatten om tildekking og regler for mat og drikke. Selv om brøtteksten også her er informativ, åpner oppgavene for en større grad av meningsbrytning og stillingstagen enn på sidene foran innblikket. På side 95 oppfordres elevene til å ta stilling til et utsagn som: «Det bør bli forbudt for muslimske jenter å gå med hijab på skolen i Norge.» Videre viser en bildemontasje på side 93 muslimske kvinner både med og uten tildekkende hodeplagg på en slik måte at illustrasjonen i praksis hevder at både tildekking og ikke tildekking i og for seg er greit i islam.

Det er imidlertid påfallende at dette innblikket, som er alene om å problematisere visse forhold ved islam, har preg av å være kursorisk eller valgfritt. De aller fleste elevene vi intervjuet, sa at de ikke leste innblikkene i læreboken dersom ikke læreren ba spesielt om det, selv om to gutter, som begge var relativt dyktige og interesserte, mente at nettopp innblikkene handlet om «det viktigste – det som har mest å si – det er viktig å ha fordypning».

I kapitlene om etikk finner vi derimot forslag til aktiviteter og oppgaver som i mye større grad enn oppgavene til islam forutsetter at elevene engasjerer seg og tar stilling. Et eksempel er spørsmålet: «Hva mener du er det viktigste ved et vennskap?» (s. 117), der leseren kan reflektere med utgangspunkt i egne erfaringer. Et annet spørsmål lyder: «Hva ville du sagt hvis din beste venn fortalte deg at han eller hun var homofil?» (s. 112). Her åpnes det for å diskutere homofili med utgangspunkt i den enkeltes holdninger, og ikke bare i fagets erklærte respekt- og toleranseideal.

Det er for øvrig kun i et etikkapittel at læreboken påpeker at homofil kjærlighet vurderes negativt i enkelte kristne miljøer, samt i islam og ortodoks jødedom (s. 110). Både i oppgaver og brøttekst fremstår altså *Horisonter 8* som mer kritisk og problematiserende i forhold til religionene i etikkapitlene enn i religionskapitlene. Et eksempel på hvordan boken unngår mulig konfliktstoff i islamkapitlet, er: «Moskeen har tradisjonelt vært men-

nenes møtested. Kvinnene er fritatt fra å be i moskeen og kan derfor be hjemme» (s. 77). Her kunne teksten vært mer kritisk til det faktum at kvinner tradisjonelt er mindre aktive i moskeen enn menn. Men i stedet for å innta et kritisk utenfraperspektiv (Sødal, 2009) reflekterer den norske muslimers selvforståelse.

Oppgavene i etikkapitlene ber i større grad enn andre oppgaver elevene om å orientere seg i og konsultere virkeligheten utenfor lærebokens rammer. Et eksempel er den storyline-inspirerte oppgaven på side 121: «Bruk fantasien og sett sammen en familie du finner opp selv.» Her kan elevene lete i «blader, aviser og reklame», klippe ut bilder av familiemedlemmene og deretter lage en plakat som viser familien. I den siste deloppgaven bes elevene lage en tekst «om en typisk uke i denne familiens liv». Andre eksempler er: «Bruk Internett og finn fram til opplysninger om hvordan det går med Aung San Suu Kyi i Burma» (s. 179), og: «Finn ut mer om hvordan holdningene til homofili har forandret seg i Norge i løpet av de siste 50 årene» (s. 121). Slike oppgaver både tydeliggjør og bidrar til at lærebokens tekster om etikk fremstår som dialogiske i formen, og i forholdsvis stor grad appellerer til lesernes engasjement, meninger og erfaringer.

## Bilder og bildetekster

Bildematerialet er også viktig for tekstenes tilgjengelighet, og bildeforståelse er en sentral komponent i lesekompetansen – når det gjelder både lærebøker og andre multimodale tekster (Winje, 2001, 2003). Elevene får mye informasjon fra valgte bilder, og bilder ikke bare støtter, men kan også til dels erstatte verbale tekster. Elevene vi intervjuet, var imidlertid vant til å bruke bilder som bekreftende supplement, og de reagerte negativt på bilder som ikke entydig bekreftet eller tydeliggjorde den informasjonen som ble gitt i brødteksten. Bildetekstene bidrar til en slik bildeforståelse når det for eksempel (i forbindelse med det nevnte bildet av Kabaen på s. 75) står: «Kabaen i Mekka under hadsj – pilegrimsreisen. Pilegrimene går sju ganger rundt Kaba.» Mange bildetekster fungerer som en form for tekstbokser med presiserende, utdypende eller supplerende fagstoff, og mange elever leser som nevnt bildetekstene selv om de ikke får med seg brødteksten.

I bildet av Kabaen i Mekka kan vi for øvrig se både bueganger og kalliografi, og elevenes oppmerksomhet kan derfor ledes mot muslimsk estetikk, som også er et emne de ifølge læreplanen skal arbeide med. Bildeteksten forsterker imidlertid bildets funksjon som en form for reportasjefoto, noe som gjelder nesten alle de 16 fotografiene som illustrerer kapitlet. De fire som korresponderer med temaet kunst i islam (s. 77–79) har imidlertid bildetekster som peker på estetiske særtrekk. I et elevintervju hevdet for øvrig en gutt at han syntes bildet av Kaba var uinteressant: «Det er jo bare en svart kloss.»

Da var bildet av en kuppel og minareter på en iransk moské (s. 77) mer interessant. Videre fokuserer bildeteksten til en tyrkisk miniatyr på side 85 kun på bildets motiv (muslimske vitenskapsmenn) og ikke på den figurative kunstens status innenfor islam – selv om bildeforbudet tas opp på side 78.

En del elever kommenterte også illustrasjonen på side 169 (en tegning av to elever som jukser, se figur 4), som de syntes passet dårlig til teksten, selv om den i og for hadde relevans for tematikken (etikk). Siden et eksempel i brødteksten dreide seg om butikktyveri, mente de at illustrasjonen heller burde vist det. De to kapitlene om etikk inneholder til sammen 25 bilder, først og fremst fotografier av ungdom som kan tas i bruk som utgangspunkt for samtaler om temaet. Fem av illustrasjonene er strektegninger eller tegneseriestriper, mens kun ett bilde (Norman Rockwells *Den gygne regel*, s. 175) gir eksempel på hvordan kunst gjennom historien er tatt i bruk for å fremme humanistiske verdier.

Bildevurderingen dokumenterer hvordan etikk i KRL/RLE gjerne forstås i lys av en vestlig, kristen-humanistisk tradisjon. I kontrast til de «vestlige» bildene i etikkapitlene finner vi blant illustrasjonene til kapitlet om islam kun to som ikke viser mennesker eller bygninger fra andre verdensdeler eller eldre tider. De to bildene viser Sofie Roald (muslim og religionshistoriker, s. 93) og en butikk som selger halal-mat i Oslo (s. 94). I sistnevnte bilde ser vi også en mann med ikke-vestlige klær, og summen av bilder signaliserer relativt entydig islam som en ikke-norsk religion.

## Engasjerende versus distanserte tekster

Etter denne gjennomgangen av tekstlige virkemidler begynner det å avtegne seg et mønster: I tekstene om etikk finner vi relativt få ordforklaringer i tekstbokser, relativt mange metaforer, oftere engasjerende, utforskende eller involverende oppgaver, mer dialogisk tekst, tilløp til religionskritikk, og aktualiserende bilder som forsterker et her-og-nå-perspektiv. Motsatt preges teksten om islam av flere ordforklaringer i tekstbokser, færre metaforer, flere faktaoppgaver, mindre dialogisk tekst, og relativt få tilløp til religionskritikk. Kontrasten mellom engasjerende og mer saklige tekster forenkles og forsterkes selvsagt når vi lister opp kjennetegn på en såpass unyansert måte, men oversikten viser likevel en tendens vi opplever som tydelig.

Forskjellene mellom de to teksttypene gjenspeiler ikke bare hvor engasjerende versus distanserte de fremstår som, men også at etikk antas å være mer kjent for leserne enn islam. Det ser vi blant annet i de hyppige ordforklaringene i kapitlet om islam. Akkurat dette grepet etablerer her en form for nærhet og dialog med leserne, selv om det er tekstene om etikk som ellers utmerker seg i så henseende.

Til tross for at muslimske elever selvsagt vil lese teksten om islam med et annet utgangspunkt enn ikke-muslimer, inneholder den – som vi har sett – lite som kan virke utfordrende på noen av de to lesergruppene. Et mulig unntak er at ahmadija-bevegelsen, som har kjetterstatus innenfor tradisjonell islam og hvis tilhengere ikke får besøke Mekka, behandles svært nøkternt på side 83. Samtidig kan et slikt grep ikke forstås annerledes enn når andre religioner presenteres med utgangspunkt i egen selvforståelse. Mens nesten alle religioner og livssyn vurderer hverandre som mindre sanne eller mindre gode enn dem selv, vurderes de nærmest ikke i det hele tatt i KRL/RLE.

Kapitlet om islam er skrevet med «muslimene» som gjennomgående substantiv og «de» som gjennomgående pronomen. Dette forsterker det allerede nevnte perspektivet teksten anlegger på muslimer som «de Andre»: Det handler ikke om «oss», men om «dem». I boken *The Language of Belonging* (2005) diskuterer Ulrike Hanna Meinhof og Dariusz Galasinski hvilke språklige fenomener som er identitetskonstituerende, og peker blant annet på bruken av temporal og pronominal referanse i dette perspektivet. Også en identitetsforsker som Ruth Wodak er opptatt av referanse i tekster:

*Vagueness in reference or other expressions, euphemisms, linguistic hesitation and disruption, linguistic slips, allusions, rhetorical questions and the mode of discursive representation (direct or indirect, or other forms of reported speech) whether what is said is reported as said by someone else or not [...].* (Wodak, de Cillia, Reisigl, & Liebhard, 1999, s. 35)

Når et kapittel gjennomgående utelater nærhetsmarkører som pronomen er av typen «du» eller «vi», blir tiltalen vag eller distansert. Distansen som på denne måten opprettes til leseren, forsterkes av mange av de virkemidlene vi har gjort rede for ovenfor, og preger også kapitlene om religioner i andre lærebøker, for eksempel *Under samme himmel 1* (Wiik & Waale, 2006, se Winje, 2008). Elevene vi intervjuet, aksepterte en slik distanse. Faget kunne i deres øyne sammenlignes med samfunnsfag eller naturfag, der de mente at hovedpoenget var å få kunnskap om faktiske forhold. I stedet for å diskutere sider ved islam arbeidet elevene med å forstå forhold som de fem søylene og forskjellene mellom sunni og sjia. Teksten om islam i *Horisonter 8* legger som påvist heller ikke opp til å engasjere elevene ved for eksempel å framprovosere egne meninger og synspunkter. Dette inntrykket må imidlertid nyanseres noe, i og med en oppgave som denne: «Velg en av personene nedenfor [...] skriv noen setninger om hvorfor denne personen kan være et forbilde: Sokrates, [...] Muhammad Ali, [...] Desmond Tutu, [...] Hans Nielsen Hauge» (s. 185).

Den nærheten til leseren som mer gjennomført preger kapitlene om etikk forsterkes også av pronomenbruken, i dette tilfellet en utstrakt bruk av

«vi» og «du». Meinhof og Galsinski sier om anvendelsen av pronomenet «vi»:

*The use of the pronoun 'we' provides us with a telling example. While clearly capable of constructing an ethnic group with which the speaker identifies her or himself, it would be wrong to say that every use of the pronoun 'we' is indicative of the activation of the discursive process of identity construction. 'We' may well be used as a means to assume a certain discourse role, which may have nothing to do with the speaker's national, regional or local identity.* (Meinhof & Galasinski, 2005, s. 16)

Den tilsynelatende nærheten som skapes ved bruk av «vi» og også «du», kan følgelig være illusorisk og lite identitetsbekreftende. Noe av det samme er påpekt av norske forskere.<sup>3</sup> Elever med en annen forståelse av eller andre erfaringer med etikk enn lærebokens (og skolens offisielle) syn får uansett ikke hjelp til å distansere seg fra bokens holdninger, påstander og opplysninger i like stor grad som i kapitlet om islam. Mens tekstene om islam synes å skulle sikre nøytralitet ved å opprette distanse til leseren og i liten grad invitere til meningbrytning, synes elevenes integritet i tekstene om etikk å skulle sikres gjennom en motsatt strategi, nemlig ved å oppfordre til meningsytring og eventuelt diskusjon.

Alt i alt opplevde svært mange elever teksten om teoretisk etikk på side 168–169 som nettopp teoretisk, og dermed vanskelig tilgjengelig. Samtidig ble brødetekstens eksempler på moralske og etiske spørsmål hentet fra elevenes hverdag opplevd som relevante og nære. Enkelte elever begynte i intervju situasjonen for eksempel å ta stilling til noen av disse moralske dilemmaene.

## Avslutning

Vi fikk gjennom prosjektet «Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i alle fag» inntrykk av at mange vestfoldelever syntes det var vanskelig å lese lærebøker med lange kapitler og mye tekst. De ble opplevd som teori-tunge og kjedelige. Elevene sa videre at en kunne bøte på dette ved å legge inn flere ordforklaringer og tekstbokser. De syntes *Horisonter 8* ofte brukte

3 Kjersti Fløttum, Trine Dahl, Torodd Kinn, Anje Müller Gjesdal og Eva Thue Vold har beskjeftiget seg med bruken av «vi» og fastslår at dette pronomenet både kan virke inkluderende og ekskluderende. De sier at: «[I]nclusive use implies that the reader is included. Third persons may or may not be included in either case. That is, the pronoun 'we' may refer to *self* as well as to *others*. In addition, to the exclusive inclusive distinction and the possibility of inclusion of third persons, 'we' is frequently used metonymically, for instance, inclusive 'we' for the reader alone» (Fløttum, Dahl, Kinn, Müller Gjesdal & Vold, 2007, s. 20–21).

vanskelige ord for å forklare andre vanskelige ord. De ønsket seg også brødtekst og bilder som var entydige, i liten grad problematiserende og enkle å forstå.

Elevene satte videre pris på at brødtekst, tekstbokser, oppgaver, bilder, bildetekster og andre elementer var utformet og redigert slik at læreboken fremsto som informativ og orienterende. Det var mindre viktig om den var appellerende, problematiserende eller utfordrende. *Horisonter 8* innfrir i stor grad disse forventningene. Den legger ikke opp til å kommunisere med elevene om en religion som islam på et eksistensielt nivå, men etablerer i stedet, som vi har påvist, en form distanse til leserne. Dette kan forstås som et grep for å sikre KRL/RLE som religionsnøytralt fag.

Noe annerledes forholder det seg med lærebokens tekster om etikk. Selv om også de hovedsakelig er nøkterne, informative og orienterende, finner vi her flere direkte henvendelser til leserne. Både brødtekst, oppgaver, bilder og bildetekster er oftere inkluderende, appellerende, kritiske eller problematiserende. Når teksten på denne måten aktualiserer etiske utfordringer og verdier, inviterer den elevene inn i en form for dialog.

Når læreboken forsøker å legge seg nær elevenes egne erfaringer og spørsmål, skal det ikke så mye til før enkelte elever opplever det som kunstig og lite vellykket. Det gjelder særlig aktualiserende bilder og fortellinger. Ett eksempel er eleven som på slutten av et intervju (der han både hadde fortalt om og dokumentert hvor mye han ikke forsto) begynte å bla i boken – kanskje for å finne noe som kunne styrke selvfølelsen. Han fant fram til et bilde på side 117: «Hvis denne boka er ny – hvorfor er det bilde av en gammel mobiltelefon her da?» Han fortalte videre at han fikk bruke pc på skolen på grunn av dysleksi, og kommenterte hvor håpløst foreldete pc-ene på side 113 var: «Bare én flatskjerm.» Mens en gammel mobiltelefon er en uskyldig sak, kan en jo tenke seg hvordan for eksempel meningsytringer om islam – de være seg positive eller negative – vil kunne oppleves som uheldige i en lærebok som denne. Når *Horisonter 8* likevel gir rom for ulike synspunkter på for eksempel homofili, kan det se ut som om prinsippet om verdi- og livssynsnøytralitet brytes. Det kan imidlertid også forstås som at læreboken ved å åpne for mangfold og debatt elevene imellom, vil sikre nettopp nøytralitet – ved å sikre pluralitet.

Vi etterlyser likevel prinsipielle begrunnelser og motargumenter for en praksis der religioner presenteres på en lite aktualiserende måte, mens tekster om etikk kan være både utfordrende og involverende – selv om et forhold som kjønnsroller faktisk tematiseres i begge sammenhenger. Det kan virke lite konsekvent å legge opp til å diskutere slike forhold i tekster om etikk, mens en i tekster om islam kun orienterer om dem. På den annen side kan en slik praksis også forsvares, siden det er mange gode grunner til å presentere religionene i samsvar med deres selvforståelse. Praksisen kan likevel bidra til at elever venner seg til å lese om religioner på en ukritisk måte, selv



om de ifølge *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006) skal oppøve «kritisk sans og skjønn» (s. 7) – både i RLE og i andre fag.

## Litteratur

- Aristoteles. (1991). *Retorik*. København: Museum Tusulanums Forlag. (Oversatt og med forord av Thure Hastrup)
- Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon. Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforignal i seks læreverker i norsk for ungdomstrinnet 1997–99*. Acta Humaniora no. 373, doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Cameron, L. (2002). Metaphors in the learning of science. A discourse focus. *British Educational Research Journal*, 28(5), 673–688.
- Fløttum, K., Dahl, T., Kinn, T., Müller Gjesdal, A., & Thue Vold, E. (2007). Cultural identities and academic voices. I K. Fløttum (red.), *Language and discipline perspectives on academic discourse* (s. 14–40). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget med metaforer. Forståelse av metaforiske uttrykk fra Lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen*. Upublisert doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Holth, G., & Deschington, H. (2006a). *Horisonter 8: KRL for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal.
- Holth, G., & Deschington, H. (2006b). *Horisonter 8: Ressursperm*. Oslo: Gyldendal. Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Meinhof, U.H., & Galasinski, D. (2005). *The language of belonging*. London: Palgrave Macmillan.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers forståelse av olika textversioner*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, Göteborgs Universitet.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar til läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Roe, A. (2009). *Lesedidaktikk etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, J., Sandvik, M., & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sødal, H. K. (red.). (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wiik, P., & Waale, R.B. (2006). *Under samme himmel 1*. Oslo: Cappelen.

- Winje, G. (2001). *Guddommelig skjønnhet: Kunst i religionene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winje, G. (2003). *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL. Rapport 2*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Winje, G. (2008). Lærebøkene i KRL – hva har skjedd på ti år? *Norsk teologisk tidskrift*, 1/2008, 72–88.
- Wodak, R., Cillia, R. d., Reisigl, M., & Liebhard, K. (1999). *The discursive construction of national identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

## English summary

### Closeness and distance: The reading of religious educational texts by 13–14 year old pupils

*This article discusses how 13–14 year old pupils read religious education (RE) textbooks in Norwegian schools. The empirical material was collected from interviews with pupils, observations in classrooms, and analyses of educational texts, especially those on common ethics and Islam. In addition to examining the use of language, illustrations, and exercises, the article shows how, through the use of pronouns and other means, different texts establish different forms of closeness and distance to their readers. While educational texts on ethics to a great extent appear to be readily accessible to pupils and establish some sense of closeness, the texts about Islam seem more problem-oriented, and hence more distant. On the other hand, such texts can also be experienced as open to the readers because, among other things, they are neutral, precise, and explain many words and concepts.*

Keywords: religious education, textbooks, pupils' reading